

ollar para ver, ollar para crear • debuxos animados • pé de imaxe • a xornada escolar • ollar para ver, ollar para crear • debuxos animados • pé de imaxe • a xornada

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

17 / Xullo de 1993

Publicación de Nova Escola Galega
Impresa en papel reciclado
Precio 700 Ptas.

Edita:

Edicións Xerais de Galicia

Subscricións e correspondencia:

Doutor Maraño 12, baixo. 36210 Vigo

Director:

Manuel Bragado Rodríguez

Secretario de Redacción:

Antón Costa Rico

Consello de Redacción:

Xosé Ramón Bernárdez Pérez,
Xosé Manuel González Barreiro,
Rafael Ojea Pérez, Luis Otero Gutiérrez,
Miguel Vázquez Freire.

Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro,
María Dolores Candedo Gunturiz,
Xosé Manuel Cid,
Agustín Fernández Paz, Narciso de Gabriel,
Emilio González Legazpi, Xulio Gutiérrez Roger,
Marilar Jiménez Aleixandre,
Xosé Ramón Lago Martínez,
Xosé Lastra Muruais, Ramón López Facal,
Pedro Membiela,
Josefina Mosquera Roel, Xabier Puente Docampo,
Xosé Ramos Rodríguez,
Xesús Rodríguez Jares, Antón Rozas Caeiro,
Carmen Soto Carballada,
Mercedes Suárez Pazos,
Francisco Veiga García, Elixio Villaverde.

Deseño interiores e maquetación:

Xan Leira / Diana Reiter

Fotografías:

Cal 3, Celina, Manuel Sendón, Marga Sampaio,
Ánxel Iglesias, Manuel Vicente, Xexé

Publicidade:

Benxamín Míguez Novoa

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
non fai necesariamente súas as opinións nin os
criterios expostos polos seus colaboradores.

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
non devolverá os orixinais que non solicite de
antemán, nin manterá correspondencia sobre os
mesmos. Prohíbese a reprodución total ou parcial
dos artigos da revista sen citar a súa procedencia.

Procesado: FILMAK (Vigo)

Imprime: Gráficas NUMEN

ISSN: 1132-8932

Dep. Legal: C-22/1986

S U M A R I O

17

revista galega de educación

editorial

A política educativa non ocupa primeiros planos 2

firmas

Carta aberta a Manuel Dios Diz 4
Xornada lectiva en sesión única, José Sánchez Arévalo 5
Violencia escolar, Manuel Cancio 5
A xornada escolar: un problema de principios, J. Caride 6

o tema

Galicia: a dimensión internacional da nosa educación 7

Orientacións internacionais para as políticas educativas 8
Organismos Internacionais de Educación 12
A educación, a cultura e a protección da infancia. Textos
para un compromiso internacional 13
Informe mundial sobre educación 22
Unha política europea da educación. Textos do Consello
de Europa 23
Sistemas educativos nacionais no seo da Comunidade
Europea 36

Arrincata

A situación da imaxe nos currícula 39

o estado da lingua

Pulsando o estado da normalización: X. M. Sarille 63

experiencias

Ollar para ver, ollar para crear 64
Unha experiencia de debuxos animados 67

literatura infantil 73

panoraula 74

libros 84

outros materiais 86

humor 88



VICENTE

▼ A política educativa

RESULTOU evidente. A política educativa non estivo no primeiro plano das preocupacións políticas postas de manifesto na moi recente batalla electoral.

Todo dá a entender que vivimos un momento no que as redes educativas institucionalizadas

e formais deben convivir de cada vez máis coas demais instancias non formais e informais da educación e de socialización cultural, que aminoran, tanto a forza e significación real, como a simbólica das estruturas escolares.

A política educativa a promover no próximo futuro no Estado Español quedou sustancialmente encamiñada na anterior lexislatura. E por elo que, e acuciados por outros graves e preocupantes problemas sociais, a educación non ocupou a atención nos debates e propostas electorais.

Non parece que vaia haber un viraxe serio a favor da profundización dun modelo de escola pública garante da promoción dunha sociedade máis igualitaria e solidaria, con amplo campo para o protagonismo e a creatividade social e cultural dun estado español plurilingüe e pluricultural.

Escribindo a escasos días do 6 de xuño e cando aínda non se coñecen datos certos sobre a orientación de goberno que vai seguir o PSOE en relación con outras forzas políticas pódense, en todo caso, facer varias apreciacións acerca do rumbo previsible da política educativa.

Fronte a unha non cumprida posibilidade de goberno do Estado por parte da dereita sociolóxica española, os actuais resultados electorais permiten presumir que non se vai modificar ningunha das pezas que articulan a LOXSE, como é o caso da actual conformación da ESO, nin os actuais niveis de participación social democrática nos distintos órganos colexiados en todo o sistema educativo español, nin a lexislación de concertos para o amparo do ensino privado, nin a primacía dos órganos colexiados sobre os unipersonais de goberno dos centros educativos.

Desde a RGE e desde Nova Escola Galega estas previsións de non modificación son valoradas con agrado, porque aínda sendo para nós claramente insatisfactorio o actual modelo educativo en canto ás notas anteriores, a súa modificación no sentido sinalado comportaría un retroceso na perspectiva do desenvolvemento do modelo de escola pública.

Pero, tampouco os actuais resultados permitan albiscar expectativas sólidas acerca da profundización das liñas de política educativa que se poderían establecer desde un horizonte radical e socialmente progresista, o que ven ser para nós un serio motivo de preocupación profesional.

Nin tampouco permiten albiscar expectativas sólidas sobre a profundización da descentralización política das decisións educativas no estado español, o que resulta tamén preocupante.

Desde a evidente –para nós– singularidade cultural e lingüística de Galicia non podemos por menos de demandar a posibilidade de podermos construír un sistema educativo galego, por máis que radicalmente aberto e internacionalmente interconectado.

non ocupa primeiros planos

Desde aí é desexable podermos formular unha Lei Xeral de Educación para Galicia e unha Lei específica da Función Pública; proxectos ambos que atopan atrancos nas actuais formulacións españolas de política educativa.

Por fin, ante unha non variación significativa do peso político de Galicia nas Cortes do Estado, temos virtualmente perdido a posibilidade dunha estrictamente necesaria revisión financeira das transferencias educativas no seu día efectuadas á Comunidade Autónoma de Galicia; unha revisión que incorpore parámetros existentes de hai pouco para a financiación dos asuntos públicos na nosa comunidade e que no seu momento non se contabilizaron, o que, e, diante da complexidade específica que a financiación do sistema educativo supón en Galicia, fará que vexamos minguadas seriamente as garantías para unha racional aplicación da Reforma Educativa.

O panorama é, pois, contradictorio e obríganos a manter unha postura reivindicativa, crítica e activa; una postura de busca dun modelo e dunha política educativa que aínda non atoparon plasmación. Dicímolo, tamén ás portas da reapertura doutro proceso electoral. Agora na nosa casa.

MARGA SAMPAIO



Carta aberta a Manuel Dios Diz,

Secretario Xeral
do SGEI-CXTG

Compañeiro: ¡Xa está ben! Xa é a segunda vez, por certo con idéntico artigo, que opinas sobre uns feitos que aconteceron neste Colexio, e que ti, polo que vexo, non coñeces. ¡Parece mentira! Dáme verdadeira pena que ti, defensor como pareces de ideas nacionalistas e secretario xeral dun sindicato tamén galego, caias nos mesmos erros graves, moi graves, nos que caeu algunha prensa amarela e sensacionalista no seu día. E, sabes por que? Por non preguntar, por non investigar, por facerlle caso ós mesmo que, criticados moitas veces por ti con razón, escriben e escriben, mesmo esbardallan, só para vender e medrar, sen ter en conta nin as persoas, nin as situacións, nin o entorno, nin o contexto, nin o problema, nin nada de nada. E ti, nacionalista e sindicalista de pro caes no mesmo erro. ¡Vállame Deu! ¡Estamos apañados!

Mira Manuel: A Comunidade Educativa do Colexio Público Foxo, alá pola preautonomía, “cando se debatía —virulentamente— o tristemente famoso Decreto de Bilingüismo” non participou

nin a Administración —porque eu xa daquela formaba parte da mesma ó ser director deste Centro—, nin o Claustro, nin a APA, na denuncia ó mestre que impartía a súa docencia en Lingua Galega.

O que aconteceu, meu amigo, foi que o devandito mestre que naquel momento era titor no Cuarto Nivel de EXB, impartía en Lingua Galega tódalas materias, incluída, mira ti, a Lingua Española. O único que pretenderon os pais era que, alomenos, esta última fose impartida en español, o que se negou unha e outra vez. Os pais non denunciaron, senón que, como protesta, retiraron ós nenos desa clase e non os mandaron ata que o problema se solucionou. (Por certo, estábanse dando en Lingua Galega varias materias da Segunda Etapa e non pasou nada, e iso que estamos a falar do Curso 79/80).

¡E ti criticas iso! Según ti actuaron mal. ¿Que outro camiño lles quedaba? ¿Ou é que ti, como sindicalista e nacionalista que es, hoxe, no ano 93, despois de supera-lo tristemente famoso, e volvo ó mesmo, Decreto de Bilingüismo, defendes e pelexas polo ensino total en Lingua Galega? ¿Falo? ¿Facédelo?

¡Non me veñas con historias! Mira..., aquel feito foi totalmente instrumentalizado no seu momento, e ti e mais eu, sabemos moi ben o porqué. Agora ben, e que quede moi claro, a APA e esta Comunidade Escolar foron totalmente transixentes e transparentes nun “problema político” que xurdiu, como xurden a maioría, debido á intransixencia e oportunismo duns poucos. Porque, mira, este Centro é, desde hai moitos anos, un dos máis destacados neste País noso no proceso de normalización, e toda esta Comunidade Educativa está totalmente comprometida e concienciada. Non preciso dar datos. Están aí. Se queres, pregunta, investiga...

No tocante ó tema da SIDA, volves a esvarar.

Non sei se liches a única nota que sacou este Claustro sobre o tema. Se non o fixeches, aínda estás a tempo. Cando o fagas comprenderás e sei que estarás de acordo con todos nós.

Polo que se refire á APA, amigo Manuel, tampouco che é así. Houbo, efectivamente, uns pais que retiraron, no primeiro momento, ós nenos. Despois fixérono todos. Pero fixérono unicamente por medo, por falta de información e formación, pero todos eles, agás uns poucos, estiveron sempre de acordo na escolarización do neno, iso si, coas debidas garantías que, loxicamente, debería oferta-la Administración. E iso foi todo. Nin a APA deste Centro, nin moito menos a Comunidade Educativa, tomou a decisión de impedi-lo acceso dos seus fillos á escola pola presenza dun neno portador de anticorpos da SIDA. O que se fixo foi protestar dese xeito, poida que criticable, pola postura adoptada pola Administración ante un feito reactivamente novo no mundo rural e, sobre todo, moi pouco coñecido.

Lendo o teu artigo vexo que non estás moi ben informado e como penso que non obras de mala fe, convidote a pasar por aquí, tódalas veces que queiras, para que ti mesmo comprobes o que che digo, ó mesmo tempo, fagas un seguimento exhaustivo da escolarización dos nenos. De seguro, que o teu próximo artigo sobre o Colexio Público Foxo será totalmente antagónico ó publicado na Revista Galega de Educación deste mes de abril pasado.

Remato emendándoches, se me permites, a última frase do teu artigo. A inocencia do neno X (non hai por que polo-lo nome) ben merece que “entre todos” devolvámo-la ilusión a uns ollos entristecidos.

Esperando que a partir de agora bebas sempre en fonte limpa, saúdate.

Asdo. José López Vilariño.

Director do C.P. FOXO

D.N.I. 33.152.854

▼ Xornada lectiva en sesión única

J. José Sánchez Arevalo
Presidente de Confapa-Galicia

O HORARIO e calendario son abertamente un problema de política educativa. Para nós trátase de conseguir que os nosos fillos asistan a clase ou reciban a maior cantidade de escolarización posible en horarios compatibles cos nosos horarios laborais. O tempo dos nenos divídese hoxe en varios tramos: escolar, ocio (en gran medida televisión), actividades extraescolares, selectivas, discriminatorias polo seu custe. Os alumnos dos centros públicos serán máis afectados cós dos centros privados, os alumnos das zonas rurais máis cós das zonas urbanas e os alumnos de colexios de barrios periféricos máis cós alumnos de barrios burgueses. Este é o núcleo do problema: a aparición no seo do ensino público de novos mecanismos de discriminación que se engaden ós xa existentes, peor equipamento, menor control de resultados. Para os mestres, o problema é diferente. Como calquera outro colectivo laboral intentarán obter mellores condicións de traballo: maior salario por menor adicación. Non obstante, e ó igual que calquera outro colectivo laboral tamén, supoñemos que serán capaces de pactar tamén maior adicación por maior salario.

En condicións teóricas tódolos pais desexariamos que toda oferta formativa que os nosos fillos queren recibir, a recibisen no mesmo centro, e a ser posible de forma gratuíta, é dicir, o mesmo réxime que nun centro privado pero sen abonar nada ou facéndoo nunha cuantía simbólica. Que esa oferta sexa impartida por un ou varios mestres, por persoal funcionario ou contratado por servizos, que sexa xestionada polo estado ou polo concello, é irrelevante. Se o alumno sae da casa e permanece no centro ata media tarde, onde come, realiza deporte, asiste a clase, opta por actividades culturais, etc. existe a garantía de que estará correctamente atendido e sen correr outros riscos: transporte, hábitos como o de estar polas rúas, exceso de televisión etc.

Se ese é o paradigma da atención educativa, é obvio que non podemos ceder ante subterfuxios. Os pais desexamos a ensinanza para os nosos fillos pero tamén a formación cultural, deportiva no propio centro e iso non corta a liberdade dos mestres para pactar individual ou colectivamente as condicións de traballo. Os servizos públicos funcionan para servir ó usuario e iso non menoscaba os dereitos dos funcionarios. Este debate, tan simple en aparencia, trasládouse ós centros de ensino nuns términos inadecuados. Por iso debe esixirse á Administración o máximo de atención horaria, incluíndo a oferta extraescolar, deportiva e de servizos como comedores e transporte, así como oferta de viaxes, intercambios, colonias, etc segundo modelos doutros países.

Finalmente constatar, como tema central dos nosos argumentos, que a sobrecarga dos programas escolares con contidos obsoletos ou repetitivos, as metodoloxías superadas: o abuso de manuais ou libros de texto en detrimento das bibliotecas e outras fontes de recursos, os transportes mal planificados, a burocratización da vida escolar, que está a esterilizar o xerme de creatividade que supuxeron os Consellos Escolares, debate irreal sobre o ensino centrado en absurda e mezquiñas discusións que esquecen o verdadeiro problema: a calidade dun sistema, que consumindo inxentes recursos produce un tercio de fracaso no EXB e un 50% no Ensino Medio e na formación dos egresados hai constancia de importantes lagoas: idiomas, ciencia, música...

▼ Violencia escolar

Miguel Cancio

D UN TEMPO para aquí véñense producindo actos violentos en centros educativos galegos. ¿A que se debe que xoves a emprendan violentamente co medio educativo cúa función, en teoría, na ideoloxía proclamada, é integralos, formalos para que sexan homes de ben? A economía casino, estupefaciente, vertedeiro e do "Show business", a guerra económica xera sociedades duales e triales violentas, superconsumistas e depredadoras que provocan a desertización das relacións sociais.

A sociedade do espectáculo bombardéaos mañá, tarde e noite coa oferta de paraísos consumistas, de necesidades baldeiras para as que a maioría carecen de medios, modos e maneiras de satisfacelas, o que xera frustración, un sentimento de destrución e desolación interior que se proxecta exteriormente para facerlles bica-la terra ós que responsabilizan do seu fracaso, anguria e degradación. Os centros educativos convértense de feito en pararraios desta violencia que, en bastantes casos, non pode domesticar e conter. Ó contrario, hai adolescentes que nos centros educativos nós que se require o esforzo do pensamento, a cultura da reflexión, a disciplina de aprendizaxe, a liberdade dende a responsabilidade, proxectan as súas frustracións e insatisfaccións, ó que tamén contribúen determinados modos educativos, sen esquece-lo papel dos medios de comunicación que se están a converter nas instancias de socialización dominantes.

Se se fomenta por un lado a cultura supercompetitiva do arrase, do todo vale; e por outro a cultura da facilidade, a movida, de que todo é cultura, de que basta poñelo, miralo; tomalo e levalo, no marco de moi negras realidades e expectativas de emprego, traballo e vida, é claro que a educación convértese, para algúns, nun mormo, nun tormento, en algo inaguantable que acaba pagando os pratos da violencia imposta pola cultura dominante, incluída a educación.



A xornada escolar: un problema de principios

José Antonio Caride
Director do Estudio sobre a Xornada Escolar
ICE. Universidade de Santiago

AS PORTAS dun novo período vacacional, cando as escolas preparan o seu retorno á condición de meros edificios, milleiros de pais e centos de profesores puideron concreta-las súas opcións respecto da permanencia ou cambio da modalidade de xornada escolar nos centros de Educación Infantil, Primaria e Xeral Básica, segundo a normativa que a tal fin foi promulgada pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Na memoria coa que se constrúe a nosa historia educativa, este acontecemento quedará asociado á posibilidade de acceder á implantación da xornada lectiva de sesión única en Galicia; un logro, sen dúbida controvertido, no que a reivindicación persistente e crecente dos profesores atopou o apoio irreductible das súas organizacións sindicais, mesmo da gran maioría dos alumnos e dun bo número de pais. Todos, no seu conxunto, persuadidos polas bondades atribuídas a esta nova xornada, paradigma de vantaxes intrínsecas, exemplo de oportunidades pedagóxicas e sociais sen precedentes.

Concibida como alternativa urxente ós múltiples inconvenientes dunha xornada tradicional de “mañá e tarde”, os defensores da xornada única sustentarán os seus argumentos na necesidade de supera-lo anacronismo da reclusión vespertina da infancia, pauta caduca dunha organización escolar coa que –de non mediar cambios– se estaría a ser cómplice na xeración e mantemento da maioría dos males que padecen as nosas institucións educativas.

Unha vez máis, a lóxica dunha cuestión eminentemente pragmática –con efectos visibles e inmediatos na vida cotiá de mestres, nenos e adultos– conquiaría supera-la atención concitada por outros procesos de maior significado e alcance cualitativo para a educación do país, caso da Reforma.

Suceso preocupante nun sistema escolar no que as súas necesidades e prioridades non coinciden obxectivamente co énfase posto en modifica-lo inicio e remate do día lectivo, sen introducir outras variantes –agás excepcións– cas impostas pola obriga de presentar un proxecto pedagóxico-didáctico basicamente orientado á formalización de certas responsabilidades no desenvolvemento da actividade extraescolar.

Neste contexto, a lexitimidade que ampara a búsqueda dunha maior racionalización nos tempos educativos quedou decisivamente violentada polas subxectividade e os intereses de cada quen, en moitos casos nada congruentes cos niveis de información, reflexión e acción que serían precisos no marco dunha medida desta transcendencia socio-política.

Máis aínda, lonxe desta dinámica de reflexión-acción, evítanse os discursos que valoren os potenciais prexuízos dun cambio na modalidade de xornada escolar, *sen máis*; sobre todo en aspectos que se refiren á igualdade de oportunidades educativas de tódolos cidadáns, seriamente afectadas coa implantación da xornada única de non mediar unha política decidida (por parte das Administracións Autonómica e Local) en materia de inversións en persoal educativo, recursos e servizos (comedores, transporte, instalacións culturais e deportivas, programas educativos de tempo libre, etc.) que atenda nas tardes ós sectores máis desprotexidos da escola pública.

Sen entrar en consideracións de natureza psicopedagóxica, médica, económica, organizativo escolar, etc. detalladamente expostas no Informe elaborado no seo do ICE da Universidade de Santiago, é máis evidente que ningún proxecto pedagóxico de centro –por moito refrendo de votos que obteña por parte das comunidades educativas– poderá evita-las discriminacións ás que se vexan sometidos alumnos e familias sen posibles para converter os novos “tempos libres” en tempos de formación e dereitos educativos.

Probablemente sexa un custe excesivo para un cambio de xornada respecto do que, dunha banda, non se poden constatar moitos dos efectos positivos que potencialmente se lle atribúen; e, doutra, emerxen tendencias sobre repercusións problemáticas ás que deberá prestarse maior atención e rigor profesional, adoptando os compromisos e responsabilidades propias dun servizo público.

Evitando un discurso extenso, debo expresar que a min, particularmente, quédame a dúbida de por qué, unha vez admitida que a mellor opción reside en diferencia-las xornada xornadas do profesor, dos alumnos e da escola, case todos preferimos instalarnos nunha nova uniformización: de mañá ou tarde, para evitar complexidades. Como en tantas cousas que apelan á conciencia pode que sexa un problema de principios.

Galicia: a dimensión internacional da nosa educación



Ás veces, as nosas dificultades reais de comunicación exterior non nos facilitan a percepción da realidade internacional da educación, co que a nosa dependencia cultural española é maior; maior ca que llas supoñemos por exemplo a vascos ou cataláns.

A *Revista Galega de Educación* entendeu que podería ser de interese colaborar nalgunha medida a crebar tal dependencia derivada da nosa febleza informativa externa.

Unha ollada ó exterior permítenos contemplar a grandes rasgos a fasquía internacional da educación, os proxectos, as plasmacións acadadas noutros lugares, os conceptos e entendementos, as expectativas e os horizontes da educación.

Nun número limitado de páxinas só poderemos achegarnos simbolicamente á UNESCO e ó seu papel mundial, ó Consello de Europa, á OCDE e á Comunidade Europea.

Á vista dos documentos e informacións que aquí traemos, percíbese por toda parte unha atmosfera de reformas educativas cara unha cultura democrática e participativa.

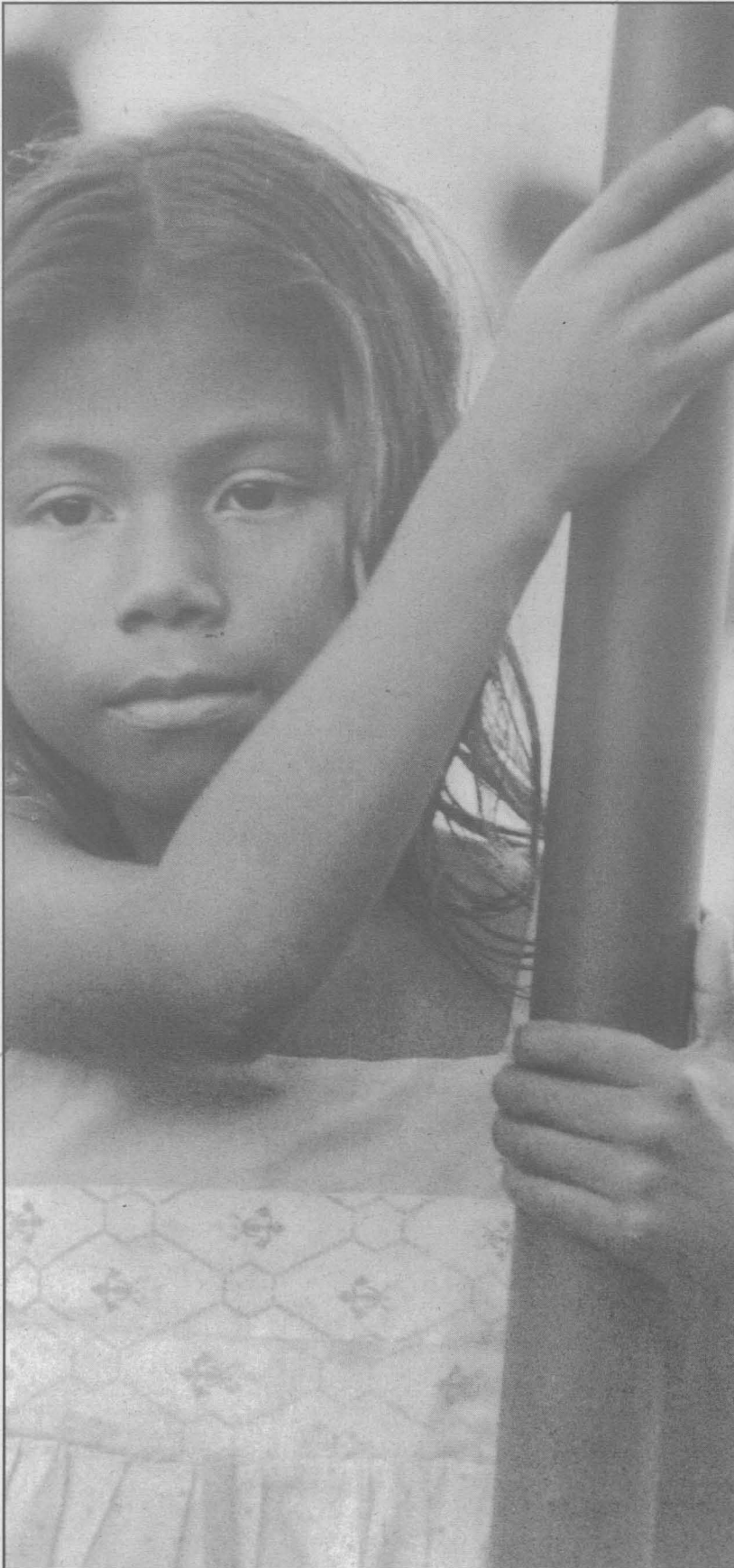
Ó tempo, no marco máis restricto da actual e inacabada Comunidade Europea están tamén a atopar plasmación un notable número das novas propostas que a LOXSE trae consigo.

O que son os rasgos “nacionais” da política educativa española, alén dos aspectos culturais do currículo, están a ser mudados por criterios de maior alcance.

En efecto: vivimos en momentos de internacionalización da educación.

Antón Costa Rico (Coordinador de “O tema”)

CAL 3



Orientacións internacionais para as políticas educativas

As principais orientacións internacionais das políticas educativas están contidas nos documentos das Nacións Unidas, a Unesco e outros organismos internacionais.

A educación básica é considerada como o alicerce para a aprendizaxe e o desenvolvemento humano permanente sobre o que tódolos países poidan construír sistematicamente novos niveis e novos tipos de educación e de capacitación. Neste primeiro bloque de traballos inclúense tres documentos sobranceiros que sinalan estas orientacións;

- *Principios rectores da Educación Internacional. UNESCO. 1974.*
- *A satisfacción básica das necesidades de aprendizaxe. UNICEF. 1990.*
- *O currículo escolar desde o punto de vista económico: os países da OCDE.*

Principios rectores da Educación Internacional

A educación debera inspirarse nos fins e propósitos da Carta das Nacións Unidas, a Constitución da UNESCO e a Declaración Universal dos Dereitos Humanos, particularmente en conformidade co párrafo 2 do artigo 26 desta última, que di: "A educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana e o fortalecemento do respecto aos dereitos humanos e ás liberdades fundamentais; favorecerá a comprensión, a tolerancia e a amizade entre tódalas nacións e tódolos grupos étnicos ou relixiosos e promoverá o desenvolvemento das actividades das Nacións Unidas para o mantemento da paz".

A fin de que cada persoa contribúa activamente á consecución dos fins á que se refire o párrafo 3, e de fomentar a solidariedade e a cooperación internacionais necesarias para resolver os problemas mundiais que inflúen na vida dos individuos e das comunidades e no exercicio dos seus dereitos e liberdades fundamentais, os seguintes obxectivos principais deberán considerarse principios rectores da política educacional:

- a) Unha dimensión internacional e unha perspectiva global da educación en tódolos seus niveis e formas;
- b) A comprensión e o respecto de tódolos pobos, as súas culturas, civilizacións, valores, modos de vida;
- c) O recoñecemento da cre-

cente interdependencia mundial dos pobos e as nacións;

d) A capacidade de comunicarse cos demais;

e) O coñecemento non so dos dereitos, senon tamén dos deberes que teñen as persoas, os grupos sociais e as nacións cara os demais;

f) A comprensión da necesidade da solidariedade e a cooperación internacional;

g) A disposición por parte de cada un a participar na solución dos problemas da súa comunidade, do seu país e do mundo enteiro.

Combinando a aprendizaxe, a formación, a información e a

problemas nacionais e internacionais; a comprender e explicalos feitos, as opinións e as ideas e a traballar en grupo; a aceptar e participar en discusións libres; a observar as regras elementais de procedemento aplicabeis a toda discusión, e a basear os seus xuízos de valor e as súas decisións nunha análise racional dos feitos e factores pertinentes.

A educación debera recalcar que a guerra de expansión, de agresión e de dominio e o emprego da forza e a violencia represiva son inadmisiveis, e debera inducir a cada persoa a comprender e asumir as obrigas que lle son propias para o mantemento da paz.

Debera contribuír ao entendemento internacional e ao fortalecemento da paz mundial, e ás actividades de loita contra o colonialismo e do neocolonialismo en tódalas súas formas e manifestacións, e contra tódalas formas de racismo, fascismo e apartheid, como tamén doutras ideoloxías que inspiran o odio nacional ou racial e que son contrarias ao espírito desta Recomendación.

.....

A educación debera inspirarse nos fins e propósitos da Carta das Nacións Unidas, a Constitución da UNESCO e a Declaración Universal dos Dereitos Humanos

acción, a educación para o entendemento internacional deberá fomentar o adecuado desenvolvemento intelectual e afectivo do individuo, desenvolver-lo senso da responsabilidade social e da solidariedade cos grupos menos favorecidos e conducir á observancia dos principios de igualdade na conducta diaria. Debería tamén contribuír a desenvolver cualidades, aptitudes e competencias que induzan aos individuos a adquirir un coñecemento crítico dos

(*) UNESCO, *Recomendación sobre a educación para a comprensión, a cooperación e a paz internacionais e a educación relativa aos dereitos humanos e as liberdades fundamentais, aprobada pola Conferencia Xeral na súa 18ª reunión París 19 de novembro de 1974.*

Comisión
interinstitucional
(PNUD, UNESCO,
UNICEF, Banco
Mundial) para
a Conferencia
Mundial sobre
Educación para
todos (*)

A satisfacción das necesidades básicas de aprendizaxe

1.-Cada persoa -nenos, xove ou adulto- deberá estar en condicións de aproveitar as oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer as súas necesidades básicas de aprendizaxe. Estas necesidades abarcan tanto as ferramentas esenciais para a aprendizaxe (como a lectura e a escritura, a expresión oral, o cálculo, a solución de

problemas) como os contidos básicos da aprendizaxe (coñecementos teóricos e prácticos, valores e actitudes) necesarios para que os seres humanos poidan sobrevivir, desenvolver plenamente as súas capacidades, vivir e traballar con dignidade, participar plenamente no desenvolvemento, mellora-la calidade da súa vida, tomar deci-

sións fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necesidades básicas de aprendizaxe e o xeito de satisfacelas varía cos países e as culturas e cambian inevitablemente no transcurso do tempo.

2.-A satisfacción destas necesidades confere aos membros dunha sociedade a posibilidade e, á vez, a responsabili-

CAL 3



dade de respectar e enriquecer a súa herdanza cultural, lingüística e espiritual común, de promove-la educación dos demais, de defende-la causa da xustiza social, de protexe-lo medio ambiente e de ser tolerante cos sistemas sociais, políticos e relixiosos que difiren dos propios, velando polo respecto dos valores humanistas e dos dereitos humanos comunmente aceptados, así como de traballar pola paz e a solidariedade internacionais nun mundo interdependente.

3.-Outro obxectivo, non menos esencial, do desenvolve-

.....

A amplitude das necesidades básicas de aprendizaxe e o xeito de satisfacelas varía cos países e as culturas e cambian inevitablemente no transcurso do tempo

mento da educación e a transmisión e o enriquecemento dos valores culturais e morais comúns. Neses valores asentan o individuo e a sociedade a súa identidade e a súa dignidade.

4.-A educación básica é máis que un fin en si mesma. É a base para a aprendizaxe e un desenvolvemento humano permanentes sobre o que os países poden construír sistematicamente novos niveis e novos tipos de educación e de capacitación.

(*)Comisión interinstitucional (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial) para a Conferencia Mundial sobre Educación para todos. *Declaración Mundial sobre educación para todos e marco de acción para satisfacelas necesidades básicas de aprendizaxe*; Nova Iorque, UNICEF, 1990.

O currículo escolar desde o punto de vista económico: os países da OCDE

Malcolm Skilbeck(*)

Unha tendencia xeralizada en tódolos países da OCDE é que os gobernos que tentan de reestructurar ou dirixir con firmeza as súas economías, abordan os currículos escolares desde un punto de vista estratéxico, o que pon de manifesto tanto a preocupación do Estado polos resultados da escolarización como o renovado interese pola teoría do capital humano. O contido dos cursos e os métodos pedagóxicos empregados son demasiado importantes para deixalos unicamente nas mans dos profesores; pénsase que os gobernos deben dirixilos mediante enérxicas políticas intervencionistas.

Non obstante, esta intervención non consiste tanto en instrucións directas ou pautas pormenorizadas como en



tracexar liñas directrices ou marcos teóricos do currículo, por ser istos instrumentos de xestión a diversos escalóns. Agárdase que os profesores plasmen esas directrices en programas específicos mantendo así a súa función profesional. En consecuencia, a liberdade profesional ten que exercerse a través das pautas establecidas para todo o sistema; o equilibrio entre a liberdade e o control é moi delicado, e moitos profesionais non cren que se manteña. Non obstante, as autoridades centrais opinan que as liñas xerais ou directrices son insuficientes, sendo por isto polo que de cada vez máis se desenvolven os sistemas de control, ensaio e avaliación dos indicadores de resultados e outras medidas que informan aos profesores sobre as expectativas ou as esixencias dos gobernos.

(*) Malcolm SKILBECK, *Curriculum Reform. An Overview of Trends*, París, OCDE, 1990, p. 76.

CAL 3

Organismos Internacionais de Educación

▲ Consello de Europa

Nace en 1949 con sede en Estrasburgo. Foro dos Estados democráticos Europeos.

En 1953 aprobou a Convención Europea dos Dereitos Humanos.

Na estrutura organizativa sobrancean o Comité de Ministros de Asuntos Exteriores dos Países membros, a Asamblea Consultiva, o Consello de Cooperación Cultural e os Comités Permanentes.

Cómpre destacar tamén a existencia dos seguintes Comités:

- Dos Dereitos Humanos.
- Para Asuntos Sociais.
- Para a Seguridade Social.
- De Cooperación Cultural.
- Para a Ordenación do Territorio e o Patrimonio Arquitectónico.

-Para Asuntos Rexionais.

Para o campo educativo existen os seguintes Comités:

- De Ensino Superior e Investigación
- De Ensino Xeral e Técnico
- De Educación Extraescolar e de Desenvolvemento Cultural.

Temas das publicacións do Consello de Europa son: o ensino superior e a investigación, a educación permanente e de adultos, os xoves, o desenvolvemento cultural, as linguas vivas, os medios tecnolóxicos, a escola e a comunidade, a educación compensatoria, a educación dos emigrantes, o ensino técnico e profesional e a educación europea.

* Existen fondos notables nas Bibliotecas da Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación e no ICE da Universidade de Santiago.

▲ OCDE

Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico

Iniciada en 1960, con sede en París, e asociando a países con economía capitalista avanzada.

Entre os 40 Comités que a estruturan, existe un adicado á Educación, co apoio do Centro para a Investigación e a Innovación no Ensino (CERI).

Estudia o desenvolvemento da educación en relación coas políticas nacionais e internacionais de desenvolvemento da economía.

Dispón tamén dun Comité de Política Científica e Tecnolóxica, asimesmo con diversos grupos de traballo.

Aborda Investigacións sobre as análises estatísticas, as innovacións e a formación do profesorado.

Dispón dun fondo editorial extenso froito de todo o anterior, con edicións en inglés, francés e español (nas bibliotecas universitarias especializadas compostelanas existe un fondo notable de tales publicacións).

▲ UNESCO (ONU)

Sede Central: París

Oficinas Rexionais de Educación: Dakar, Santiago de Chile, Beirut, Bangkok.

Campos de actuación: Educación, Ciencias Naturais, Ciencias Sociais, Cultura, Comunicación.

Órganos de Goberno: Conferencia Xeneral (bianual); Consello Executivo (53 membros); Secretaría; Servicios Administrativos: 1000 persoas na sede de París.

Dimensións da acción no campo educativo:

- a) Acción normativa ou ética, mediante Convencións, Recomendacións, Declaracións.
- b) A Cooperación intelectual internacional.
- c) Os proxectos operativos e programas de carácter nacional.

Instrumentos de intervención descentralizada:

-As Conferencias Rexionais de Ministros de Educación coa colaboración de varios centos de organizacións non gubernamentais de todo o planeta.

-As Comisións Nacionais de Cooperación coa UNESCO

Instrumentos especializados de intervención técnica:

- a) A Oficina Internacional de Educación, con sede en Xenebra.
- b) O Instituto Internacional de Planificación da Educación, con sede en París.
- c) O Instituto de Educación, con sede en Hamburgo.

A Oficina Internacional de Educación:

Organiza bianualmente as Conferencias Internacionais de Educación, que aproban Recomendacións a ser seguidas polas políticas educativas dos Estados Membros da UNESCO.

Posúe unha Rede Internacional de Información e Documentación Educativa e un Servicio Internacional de Información sobre as Innovacións Educativas.

O Instituto Internacional de Planificación da Educación:

Organiza Cursos de formación, investigacións e promove a edición de Informes e Estudos sobre planificación educativa en todo o mundo.

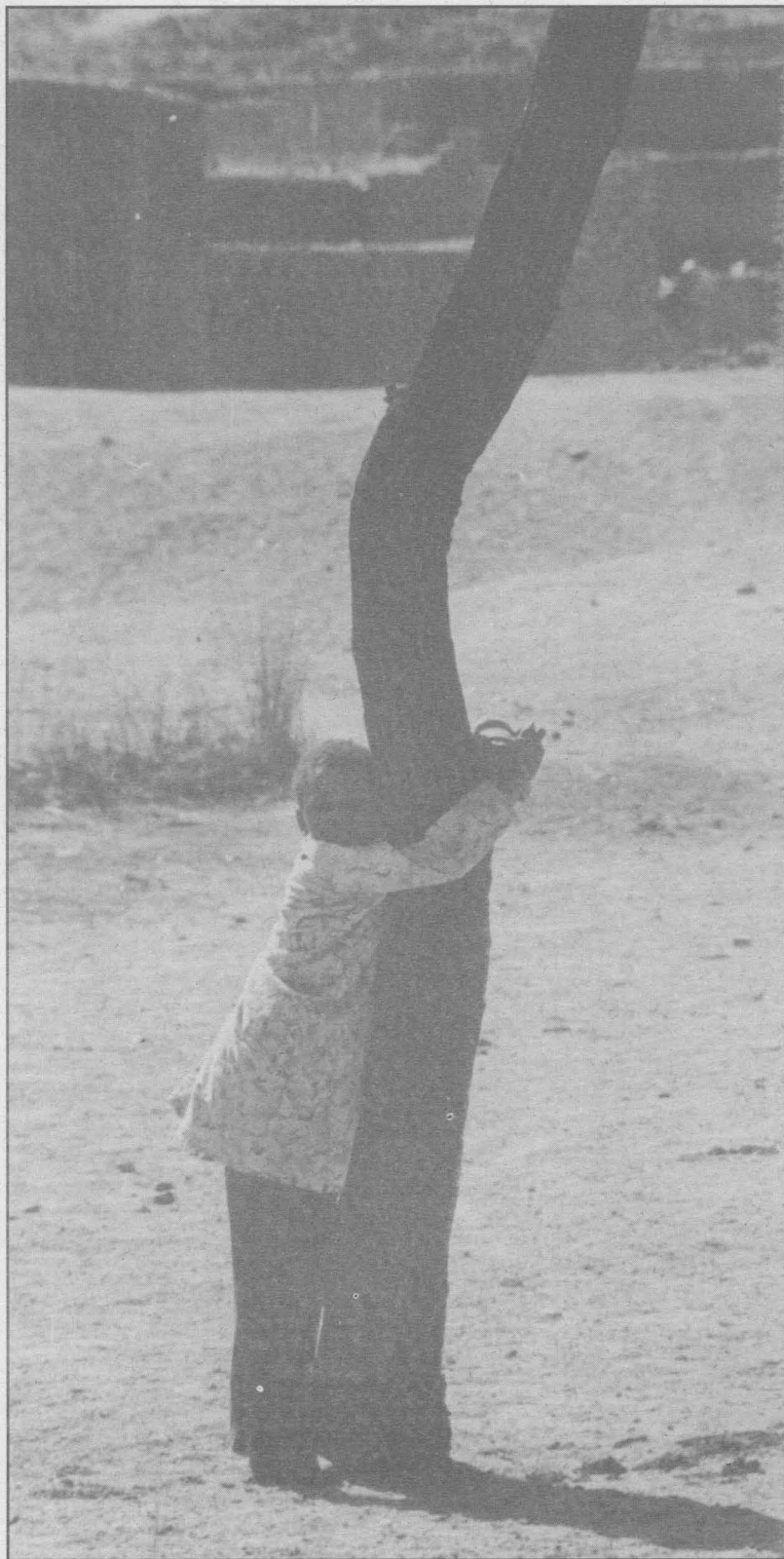
Publicacións: (Milleiros de unidades documentais): Textos oficiais; Estudos Internacionais; Monografías; Anuarios.

Publicacións periódicas (*):

Documentación e Información Pedagógicas, Perspectivas (trimestral de Educación), *Anuario Internacional de Educación, IBEDOC.*

Textos para un compromiso internacional

CAL 3



A educación, a cultura e a protección da infancia.

Dúas recentes declaracións internacionais, promovidas polas Nacións Unidas en 1990 e pola Conferencia Internacional da Educación en 1992 sinalan un compromiso internacional para a protección da infancia e o desenvolvemento da cultura e a educación.

O primeiro documento que incluímos neste bloque a Declaración sobre a supervivencia, a protección e o desenvolvemento do neno. Nova York, 1990, aprobado polas Nacións Unidas, sinala a necesidade de contraer un compromiso común e facer un chamemot a nivel mundial para que se lle dea a tódolos nenos e nenas un futuro mellor.

O segundo documento, A contribución da educación ó desenvolvemento cultural. Xenebra 1992, aprobado pola Conferencia Internacional da Educación, constitúe a Recomendación nº 78 para tódolos estados membros, sobre a temática da contibución da educación ó desenvolvemento cultural.

As súas recomendacións constitúen hoxe as directrices máis actuais que inspiran as reformas educativas e curriculares que se están levando nos sistemas educativos do mundo.

Declaración sobre a supervivencia, a protección e o desenvolvemento do neno

Nacións Unidas 30 de Setembro de 1990.

1.- Reunímonos no Cumio Mundial a prol da Infancia para contraer un compromiso común e facer un urxente chamamento a nivel mundial para se lle dea a tódolos nenos un futuro mellor.

2.- Os nenos do mundo son inocentes, vulnerables e dependentes. Tamén son curiosos, activos e están cheos de esperanza. A súa infancia debe ser unha época de ledicia e paz, xogos, aprendizaxe e crecemento. O seu futuro debería forxarse con espírito de harmonía e cooperación. A medida que maduren terían que ir ampliando as súas perspectivas e adquirindo novas experiencias.

3.- Sen embargo, na realidade, a infancia de moitos nenos é diferentes da descrita.

O PROBLEMA

4.- Día a día, innumerables nenos de todo o mundo vense expostos a perigos que dificultan o seu crecemento e desenvolvemento. Padecen graves sufrimentos como consecuencia da guerra e a violencia; como vítimas da discriminación racial, o apartheid, a agresión, a ocupación estranxeira e a anexión; tamén sofren os nenos refuxiados e desprazados que se ven obrigados a abandonar os seus fogares e as súas raíces; algúns sofren por seren nenos impedidos; ou por falta de atención ou por

seren obxecto de crueldades e explotación.

5.- Día a día, millóns de nenos son vítimas do andacio da pobreza e as crises económicas,



*Os nenos do mundo son
inocentes, vulnerables
e dependentes*

da fame e da falta de fogar, das epidemias, do analfabetismo e o deterioro do medio ambiente. Sofren os graves efectos da falla dun crecemento sostido e sotenible en moitos países en desenvolvemento, sobre de todo nos menos adiantados, e dos problemas da débeda externa.

6.- Cada día morren 40.000 nenos por malnutrición e diversas enfermidades, pola SIDA, a falla de auga potable e de saneamento axeitado e polos efectos do problema da droga.

7.- Estes son os problemas que como dirixentes políticos debemos atender.

AS POSIBILIDADES

8.- En conxunto, os nosos países contan con medios e coñecementos para protexela vida e mitigar considerabelmente os sufrimentos dos ne-

nos, fomenta-lo pleno desenvolvemento do seu potencial humano e facerlles tomar conciencia das súas necesidades, os seus dereitos e as súas oportunidades. A Convención sobre os Dereitos do Neno ofrece unha nova oportunidade para que o respecto dos dereitos e o ben estar do neno adquiran un carácter realmente universal.

9.- O clima político internacional máis favorable dos últimos tempos pode facilitala tarefa. Mediante a cooperación e a solidariedade internacionais agora debería ser posible acadar resultados concretos en moitas esferas: revitalizar o crecemento e o desenvolvemento económicos, protexer o medio ambiente, evitar a transmisión de enfermidades mortais e destrutivas e acadar unha maior xustiza social e económica. A tendencia actual ao desarme tamén significa que se deberían liberar cuantiosos recursos para fins non militares. Cando se proceda á reasignación destes recursos debería otorgarse moi alta prioridade a aumentar o ben estar dos nenos.

A TAREFA

10.- A primeira obriga é mellora-las condicións de saúde e nutrición dos nenos, e para isto dispónse na actualidade de varias alternativas. Cada día pódese salva-la vida a decenas de

milleiros de nenas e nenos, xa que é doado prevenir aquilo que podería chegar a causarlles a morte. A mortalidade de nenos menores de catro anos é extremadamente alta en moitas partes do mundo, pero pódese reducir en forma drástica cos medios xa coñecidos e de doado acceso.

11.- Deberíase prestar máis atención, coidado e apoio aos nenos impedidos e a outros nenos en circunstancias especialmente difíciles.

12.- O fortalecemento da función da muller en xeral e o respecto da súa igualdade de dereitos favorecerán aos nenos do mundo. As nenas deberían recibir o mesmo trato e as mesmas oportunidades desde o seu nacemento.

13.- Actualmente hai máis de 100 millóns de persoas que non reciben instrución escolar básica e dúas terceiras partes delas son do sexo feminino. A

prestación de servizos de educación básica e de alfabetización a todos é unha das contribucións máis importantes que se poden facer para o desenvolvemento dos nenos no mundo.

14.- Cada ano morren medio millón de nais por complicacións relacionadas co parto. Hai que promover a maternidade sen risco por tódolos medios posibles e atribuír particular importancia á planificación responsable da familia e ao espaciamento dos nacementos. Débese dar toda a protección e a asistencia necesaria á familia, como grupo fundamental e entorno natural do crecemento e o ben estar dos nenos.

15.- Por intermedio da familia e de outras persoas que se preocupan polo ben estar dos nenos habería que ofrecerlles a oportunidade de descubrir a súa identidade e aproveitar o seu potencial. Deberíase preparar aos ne-

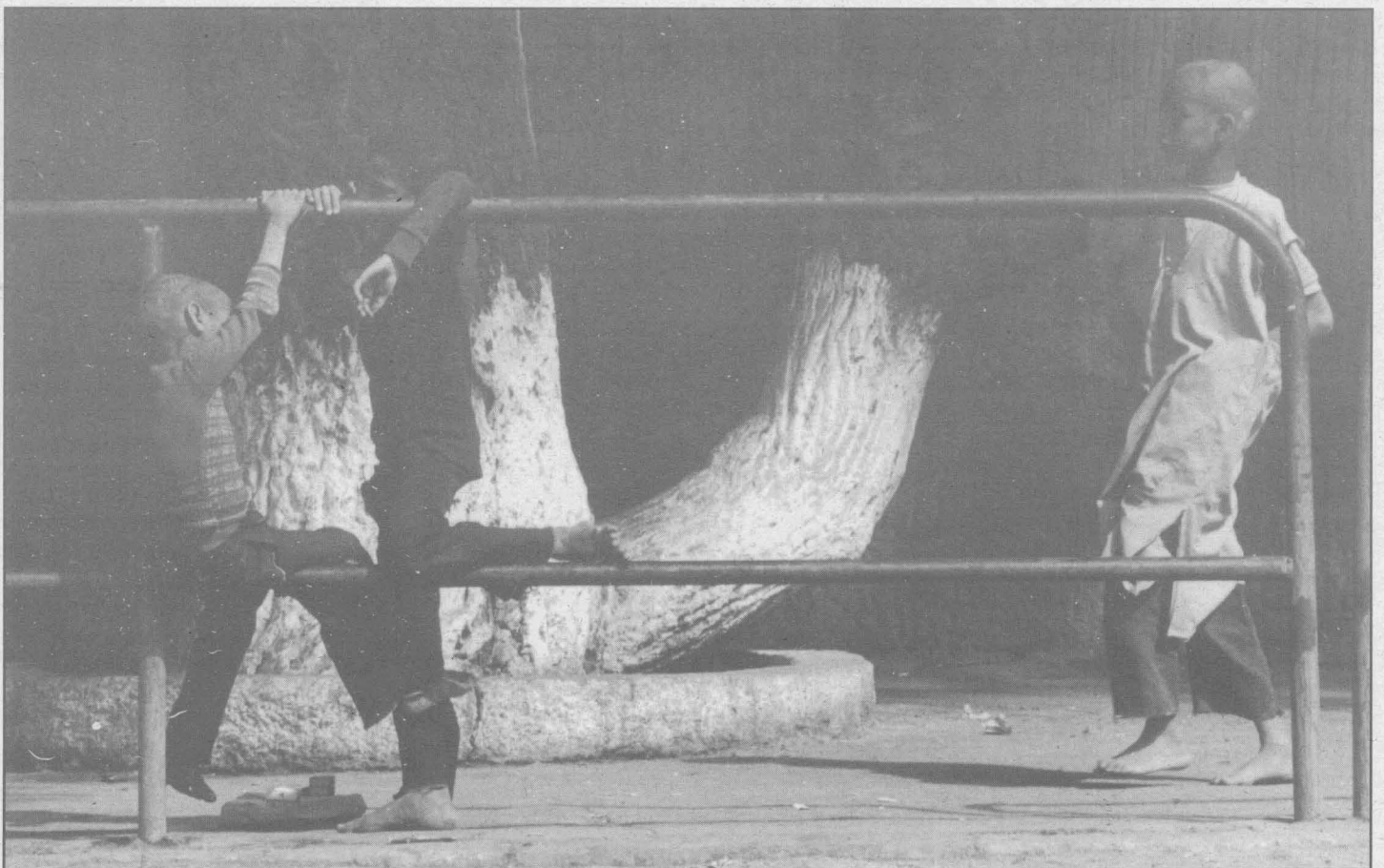
.....

A primeira obriga é mellora-las condicións de saúde e nutrición dos nenos

nos para vivir responsablemente nunha sociedade libre. Deberían ser estimulados desde a infancia a participar na vida cultural da sociedade na que viven.

16.- A situación económica seguirá exercendo unha importante influencia na vida dos nenos, sobre todo nas nacións en desenvolvemento. Tendo presente o futuro dos nenos hai que asegurar ou reactivar urxentemente o crecemento e o desenvolvemento económicos sostidos e sostenibles en tódolos países, e seguir prestando atención urxente a unha solución ampla e duradeira dos problemas da débeda externa que afectan aos países debedores en desenvolvemento.

CAL 3



17.- Para realizar esas tarefas, tódalas nacións deben desplegar esforzos constantes e concertados, tanto a nivel nacional como mediante a cooperación internacional.

O COMPROMISO

18.- Para velar polo ben estar dos nenos deben adoptarse medidas políticas ao máis alto nivel. Estamos decididos a facelo.

19.- Polo tanto, comprometémonos a atribuír alta prioridade aos dereitos do neno, a súa supervivencia, protección e desenvolvemento. Deste xeito tamén se contribuirá ao ben estar de tódalas sociedades.

20.- Temos acordado traballar en conxunto, colaborando a nivel internacional e nos nosos respectivos países. Comprometémonos a aplicar o programa de 10 puntos que se presenta de seguido, co obxecto de protexer os dereitos do neno a melloras as súas condicións de vida.

a) Esforzarémonos por promover a rápida ratificación e aplicación da Convención sobre os Dereitos do Neno. En todo o mundo deberían iniciarse programas nos que se fomente a difusión de información sobre os dereitos do neno, tomando en consideración os valores culturais e sociais de cada país.

b) Esforzarémonos porque se adopten constantes medidas a nivel nacional e internacional para mellora-las condicións de saúde dos nenos, fomenta-la

Fomentaremos a provisión de auga potable para tódolos nenos en tódalas comunidades e a creación de redes de saneamento en todo o mundo.

c) Esforzarémonos por acadar un crecemento e un desenvolvemento óptimos dos nenos, mediante a adopción de medidas para eliminar a fame e a desnutrición e, polo tanto, evitar tráxicos sufrimentos aos nenos nun mundo que dispón dos medios para alimentar a tódolos seus habitantes.

d) Esforzarémonos por fortalecer a función e a condición da muller. Fomentaremos a planificación responsable da familia, o espaciamento dos nacementos, o amamentamento e a maternidade sen risco.



As nenas deberían recibir o mesmo trato e as mesmas oportunidades desde o seu nacemento

e) Esforzarémonos porque porque se repete a contribución da familia ao coidado dos nenos e prestaremos apoio aos esforzos dos pais, ás demais persoas que se ocupan do coidado dos nenos a ás comunidades, por crialos e atendelos desde as primeiras etapas da infancia ata a fin da adolescencia. Tamén recoñecemos as necesidades especiais dos nenos separados da súa familia.

f) Esforzarémonos por que se executen programas encamiñados a reduci-lo analfabetismo e ofrecer oportunidades de educación a tódolos nenos, independentemente da súa orixe e sexo; preparar aos nenos para realizar actividades productivas e para aproveitar as oportunidades de aprendizaxe permanente, por exemplo, mediante a capacitación profesional, e permi-

tir aos nenos chegar a vida adulta nun medio cultural e social que lles de apoio e sexa arrequecedor.

g) Esforzarémonos por mellora-la dramática situación de millóns de nenos que viven en circunstancias especialmente difíciles por seren vítimas do apartheid e a ocupación estranxeira; dos orfos e dos nenos da rúa e fillos de traballadores emigrantes; dos nenos desprazados e vítimas de desastres naturais e provocados polo ser humano; dos nenos impedidos e vítimas de malos tratos, dos nenos que se atopan en condición de desavantaxe do punto de vista social e dos nenos explotados. Débeseles axudar aos nenos refuxiados a botar novas raíces. Esforzarémonos por acadar a protección especial dos nenos que traballan e a abolición do traballo ilegal de menores. Esforzarémonos por evitar que os nenos se convertan en vítimas do flaxelo das drogas ilícitas.

h) Esforzarémonos con especial adicación por protexer aos nenos contra do flaxelo da guerra e por tomar medidas que impidan o estoupido de novos conflitos armados, para así darlles aos nenos de todo o mundo un futuro de paz e seguridade. Fomentaremos os valores da paz, a comprensión e o diálogo na educación dos nenos. Mesmo en épocas de guerra e en zonas assoladas pola violencia se deben respectar as necesidades esenciais dos nenos e as familias. Solicitamos que se establezan tréguas e que se creen corredores especiais de axuda en pro dos nenos naqueles casos en que aínda subsistan a guerra e a violencia.

i) Esforzarémonos porque se adopten medidas mancomunadas para a protección do medio ambiente, para que os nenos poidan ter un futuro máis seguro e máis san.

l) Esforzarémonos porque se inicie unha loita a nivel mundial contra a pobreza, loita que se reflectiría de inmediato nun

Débeselles axudar aos nenos refuxiados a botar novas raíces

atención prenatal e reduci-la mortalidade de nenos menores de catro anos en tódolos países e entre tódolos pobos.

maior ben estar para os nenos. Débese dar prioridade á vulnerabilidade e ás necesidades especiais dos nenos dos países en desenvolvemento e, en particular, dos países menos adiantados. Noustante, en tódolos países se debe promover o crecemento e o desenvolvemento mediante a adopción de medidas a nivel nacional e mediante a cooperación internacional. Isto esixe a transferencia de recursos adicionais suficientes aos países en desenrolo, o establecemento de relacións de intercambio máis favorábeis, unha maior liberalización do comercio internacional e a adopción de medidas que reduzan a carga da débeda. Tamén conleva axustes estruturais que fomenten o crecemento da economía mundial, sobre todo nos países en desenrolo e velen polo ben estar dos sectores

máis vulnerables da poboación, especialmente os nenos.

AS MEDIDAS

21.- O Cumio Mundial en favor da Infancia desafíanos a que adoptemos medidas. E temos decidido respostar a tal desafío.

22.- Entre outras colaboracións, solicitamos moi en especial as dos mesmos nenos. Facémoslles un chamamento para que participen nesta tarefa.

23.- Así mesmo, aspiramos a contar co apoio do sistema das Nacións Unidas e de outras organizacións internacionais e rexionais neste esforzo mundial en favor da infancia. Solicitamos unha maior participación das organizacións non gubernamentais para completar a adopción de medidas nacionais e as

actividades internacionais conxuntas neste ámbito.

24.- Temos decidido adoptar e aplicar un Plan de Acción que serva de marco de referencia para a realización de actividades nacionais e internacionais máis específicas. Facemos un chamamento a tódolos nosos colegas para que fagan seu este Plan. Estamos dispostos a destinar os recursos que sexan necesarios para cumprir con estes compromisos, como parte das prioridades establecidas nos nosos plans nacionais.

25.- Comprometémonos a facelo non só para a xeración actual, senón tamén para as xeracións vindeiras. Non pode haber unha tarefa máis noble que a de dar a tódolos nenos un futuro mellor.

Nova Yorke, 30 de Setembro de 1990.

43ª Reunión da Conferencia Internacional da Educación
Xenebra, Setembro 1992

A contribución da educación ó desenvolvemento cultural

Os debates celebrados con ocasión desta Conferencia Internacional da Educación coa temática da contribución da educación ao desenvolvemento cultural analizaron cuestións como a misión cultural da educación, a relación entre ciencia, tecnoloxía e cultura, a educación internacional multicultural, as linguas e a cultura, a coordinación entre as políticas educativas e culturais, a educación artística, estética e ética, os medios de comunicación de

masas ante a educación, o papel dos ensinantes, a interacción entre a escola, a comunidade local e a educación, a alfabetización e o ensino básico.

Froito do anterior e a **Recomendación nº 78** para os Ministerios de Educación de todo o mundo, co convencemento da necesidade de promover a realización do ser humano en tódalas súas dimensións, particularmente gracias a un acceso máis amplo a cultura e á educación.

A Recomendación, logo de re-

cordar e de ter presentes diversos Documentos internacionais previos, expresa o que segue:

Habida conta do estado da reflexión internacional ao respecto, o marco de referencia para as medidas que se adopten podería se-lo seguinte:

1. Cultura: na definición adoptada pola Conferencia Internacional sobre as Políticas Culturais (México, 1982) considérase que a cultura é "o conxunto de rasgos distintivos, espirituais e materiais, intelc-

.....

A cultura é "o conxunto de rasgos distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afectivos, que caracterizan unha sociedade ou grupo social"

tuais e afectivos, que caracterizan unha sociedade ou grupo social".

Engloba modos de vida, tradicións, crenzas, artes e letras, integrando ao seu sistema de valores os dereitos fundamentais do ser humano. A cultura dun país é cultura académica e tamén cultural popular. Non é

só o patrimonio; enriquecese gracias a creatividade e á memoria. Unha cultura viva recibe a influencia fecunda dos intercambios. Finalmente, a cultura científica constitúe unha parte cada vez máis importante da cultura da humanidade, contribuíndo a funda-lo seu carácter universal.

2. Desenvolvemento: Significa á vez evolución e un cambio de estado, progreso e autorrealización. Non pode confundirse co mero crecemento material. O desenvolvemento debe medirse tanto polo melloramento que aporta á riqueza

dos seres humanos como á súa calidade de vida, constituíndo a dimensión cultural un elemento integrante do desenvolvemento.

3. O desenvolvemento cultural como proceso dinámico significa enriquece-la cultura, fortalece-las formas de expresión cultural, e poñe-la cultura a disposición de todos, promovendo unha ampla participación e creatividade mediante os recursos idóneos, nun espírito de respeito mútuo e de tolerancia.

4. Educación: Posta en marcha dun proceso de desenvolvemento global do ser humano, que ten lugar ao longo de toda a vida e apunta a súa maior plenitude persoal nos planos intelectual, físico, afectivo, moral e espiritual. A acción educativa non ten só o deber de transmitir-lo saber, os coñecementos prácticos, os valores e outros elementos constitutivos da cultura á que pertence o individuo, senón tamén o de favorecer, coa súa autonomía, a súa creatividade. Ao desenvolve-lo seu espírito de apertura e de xuízo, a acción educativa acrecenta a súa propia capacidade de enriquecer, a súa volta, a propia cultura e as demais. Contribúe tamén a unha mellor

CAL 3



.....

A educación require liberdade de expresión, liberdade de participación, intercambios libres dos logros científicos e das creacións da cultura

integración do individuo na vida cultural, social e económica e, por isto, á formación dos recursos humanos dos que depende todo o desenvolvemento, tanto moral como material.

A educación, calquera que sexa a diversidade das vías que adopta, debe manter relacións

de interacción dinámica coa cultura. Para cumprir eficazmente a súa función de axente do desenvolvemento cultural e preparar mellor aos individuos para a vida nunha sociedade de pluralidade cultural.

A educación require liberdade de expresión, liberdade de participación, intercambios libres dos logros científicos e das creacións da cultura. Requiere igualdade de acceso aos procesos de aprendizaxe e unha vida cultural e democrática que é un dos principais medios de creación e de mellora desta.

5. Educación para a cultura: Esta expresión abarca:

a) A iniciación ao coñecemento e á valoración do patrimonio cultural, así como a iniciación á vida cultural contemporánea;

b) A familiarización cos procesos de difusión das culturas e da súa evolución;

c) O recoñecemento da igual dignidade das culturas, así como do nexos indisoluble que une o patrimonio cultural e a cultura contemporánea;

d) A educación artística e estética;

e) A formación relativa aos valores morais e cívicos;

f) A educación sobre medios de comunicación de masas;

g) A educación intercultural/multicultural.

6. Interculturalidade/multiculturalismo: estes termos significan coñecemento de relacións positivas de intercambio e de enriquecemento mútuo entre os diversos compoñentes culturais dentro dun país e entre as diversas culturas do mundo.

As sociedades modernas deben afronta-lo fenómeno do multiculturalismo. Significa superar á vez a asimilación e a coexistencia pasiva dunha multitude de culturas, para desenvolver-la autoestima, así como o respecto e a comprensión das culturas dos outros.

7. Educación intercultural/multicultural: destinada a tódolos alumnos e cidadáns, para promover-lo respecto da diversidade cultural, así como a comprensión e o enriquecemento mutuo. Non se trata só de proporcionar contidos suplementarios en certas actividades ou materias, senón que debe

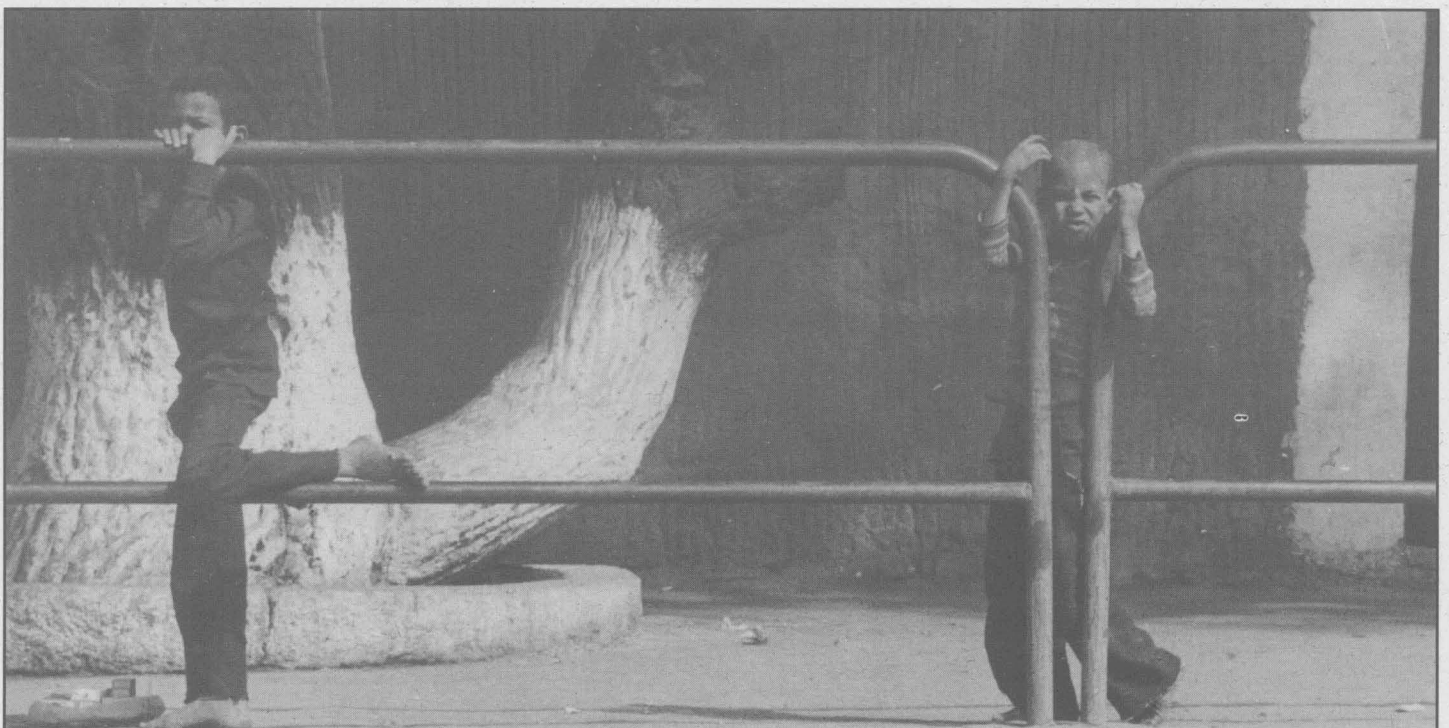


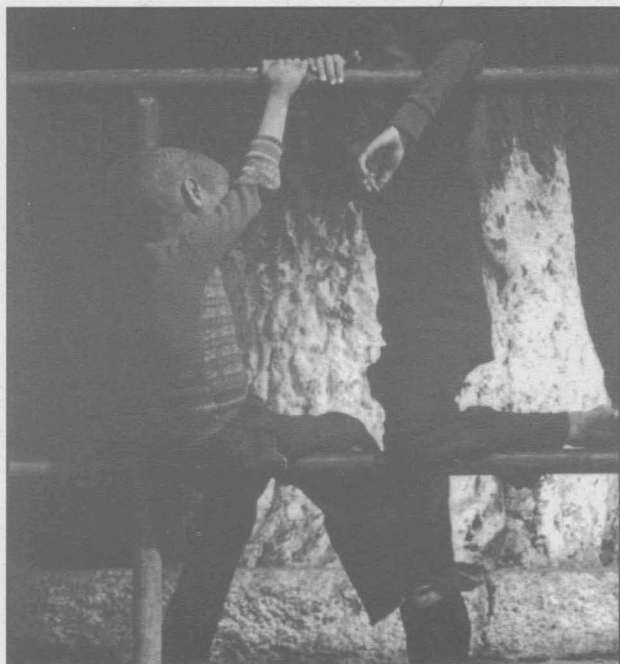
As sociedades modernas deben afronta-lo fenómeno do multiculturalismo

inspirar tódalas disciplinas e a institución docente no seu conxunto. Esta educación supón a responsabilidade conxunta dos educadores e de tódolos participantes interesados. Comprende programas, cursos ou actos para tódolos que, nun contexto educativo, promoven o respecto da diversidade cultural e realzan a comprensión entre as culturas. Ademais, impulsa a integración e os logros escolares, promove o entendemento internacional e fai posible combater tódalas formas de exclusión. O obxectivo debe ser: a partir da asimilación da cultura propia, chegar a apreciar-las culturas dos pobos veciños e compenetrarse, en definitiva, coa cultura mundial.

8. Ciencia, tecnoloxía e cultura: O progreso de tódalas sociedades contemporáneas

CAL 3





CAL 3

leva a profunda pegada da ciencia e a tecnoloxía. Para ser verdadeiramente libre e estar menos suxeita a factores limitativos procedentes do seu entorno natural e social, a poboación necesita a ciencia e a tecnoloxía. Agora ben, para ser liberadora, a cultura científica e tecnolóxica debe manter vincallos cos valores éticos e humanistas. A finalidade segue sendo a realización e o porvir da humanidade.

A Conferencia Internacional considera que deben adaptarse as estratexias e medidas seguintes no plano nacional:

.....

Compre incita-la elaboración de materiais didácticos nas linguas maternas

9.Coordenación das políticas e estratexias de desenvolvemento da educación e da cultura coas do desenvolvemento (a través de diversos medios, institucións, programas e decisións de intervención).

10.As institución de ensinanza deben abrirse ao seu

entorno social, e cultural e transformarse nun lugar de diálogo fecundo, ampliando o seu horizonte ás distintas culturas do mundo. Ademais do desenvolvemento da intelixencia, do espírito de observación, do razonamento crítico e da aptitude para resolver problemas, as institucións de ensino deben acadar un equilibrio entre facultades intelectuais e analíticas e as disposicións afectivas, espirituais e morais dos educandos.

11.Realización de actividades interdisciplinarias e cooperativas: Para conquistar unha mellor integración das prácticas culturais, interculturais e interdisciplinarias, cumpre que a escola poña en práctica actividades de proxectos. A finalidade dun proxecto consiste en favorecer-lo traballo de equipo cara a acadar obxectivos comúns. O ensino poderá acadar unha maior efectividade cando se organiza a cooperación con asociados artísticos e culturais mediante acordos de coparticipación entre centros educativos e culturais.

12.A dimensión cultural e intercultural dos programas de estudos: É do caso recoñecer-lo papel da cultura como pear sobre o que edifica-lo contido da educación.

13.Iniciación á comprensión e a apreciación do patrimonio cultural: A presentación pedagóxica do patrimonio debe ir acompañada de visitas e de actividades prácticas. Esta presentación forma o substrato cultural de cada pobo, o que lle confire a súa propia identidade e a súa aportación á civilización humana. Esta apreciación do patrimonio cultural haberá de leva-los alumnos á formular preguntas que vaian alén das dimensións físicas do produto cultural e que se refiran ao valor simbólico e ao senso deste patrimonio na súa relación co mundo actual e cos valores universais.

14.Ensinanza e idiomas: Para elixir o idioma no que se

impartirá o ensino, particularmente no nivel básico, habería que tomar en conta a un tempo a eficacia do proceso educativo e o dereito dos individuos e dos diferentes grupos étnicos a preservar-la súa identidade cultural, da que o idioma é unha das expresións máis importantes. Cumpre incita-la elaboración de materiais didácticos nas linguas maternas.



A partir da asimilación da cultura propia, débese chegar a aprecia-las culturas dos pobos veciños e compenetrarse, en definitiva, coa cultura mundial

15.Ensino da historia: Que debe conferir a cada individuo un coñecemento crítico da propia cultura e, ao mesmo tempo, o coñecemento e a valoración de outras aportacións á civilización. O ensino da historia debe incluír elementos relativos ao desenvolvemento da cultura, o pensamento e a actividade universais, evitándose unha presentación da historia exclusivamente só en termos de conflitos de poderes e de enfrontamentos. Cumpre evita-la perpetuación de tópicos que teñen alimentado enfrontamentos entre as comunidades. No ensino das diferentes disciplinas débese adicar un tempo adecuado á historia do desenvolvemento da ciencia e da tecnoloxía no contexto xeral do desenvolvemento social e cultural.

16.Conmemoracións de acontecementos históricos: Elas deben constituír para os profesores unha oportunidade de inducir nos seus alumnos unha reflexión sobre a interacción e a complementariedade

das culturas, e sobre a contribución de tódolos pobos á civilización mundial.

17. Educación da primeira infancia: A fin de ter en conta o entorno dos nenos, a escola debe coordina-la súa acción coa das familias, axudándoas a adoptar unha mellor educación infantil, mediante unha política de educación permanente ben definida. Deberá prestarse a máxima atención á educación sanitaria, en ambos dous medios.

18. Educación estética e artística: É do caso intensificar esta educación nos diversos niveis de estudos, facendo resaltar os seus aspectos cognitivos.

A educación artística debe favorecer-lo acceso a diferentes manifestacións culturais, tanto locais como rexionais, nacionais ou universais, para facer aprecia-la diversidade dos valores e das significacións que trasmiten.

19. Desenvolvemento dos valores éticos e cívicos: O sistema educativo debe asumir un papel esencial na formación ética, cívica e moral dos escolares. Debería contribuír á promoción dos dereitos humanos, dos comportamentos democráticos e á afirmación de valores como o respecto á dignidade humana, a tolerancia, o diálogo, a solidariedade e a axuda mutua. A fin de desenvolver estas cualidades, os docentes poderán participar cos seus alumnos en actividades de solidariedade e axuda mutua. É importante que os educandos coñezan exemplos de comportamento moral, conforme aos valores antes enunciados. No ensino da ciencia e da tecnoloxía prestarase particular atención aos aspectos e aos comportamentos éticos.

20. Iniciación aos principais problemas do mundo contemporáneo: É importante que cada educando non permaneza indiferente ante os eventos diversos ocorridos fóra do seu país, senón que desenvolva un espírito de solidarida-

de e de corresponsabilidade ante os problemas comúns do mundo.

21. Desenvolvemento de actitudes favorables á protección do medio ambiente: O proceso educativo formal e non formal debe sensibilizar cara ao medio ambiente, inculcando nos educandos o senso de responsabilidade e fomentando un novo modelo de comportamento que lles permita contribuír á mellora do medio ambiente.

22. Acceso á educación e á vida cultural das persoas desfavorecidas ou minusválidas: Garantizando así a igualdade de oportunidades.

23. Desenvolvemento cultural mediante a interacción da escola, a comunidade e a sociedade: Como parte da comunidade local, a escola debería preparar aos alumnos para participar na vida socio-económica e cultural da comunidade, constituíndo para esta un centro de educación e de animación cultural. Para que a escola se convirta nun eficaz instrumento de cohesión da comunidade cumpre actuar de común acordo e practica-la consulta entre país, autoridades e asociacións locais, empresas e establecementos culturais.

24. Función do sistema educativo a respecto das mulleres: A muller desempeña un papel fundamental na transmisión dos valores culturais e morales. E por isto tamén, xunto á igualdade e dignidade humanas, que compe facer efectiva a igualdade de oportunidades no acceso á educación, en tódalas ordes.

25. Función educativa dos medios de comunicación: Invítase aos responsabeis dos medios de comunicación tanto públicos como privados a colaborar coas institucións culturais e educativas, ampliando e diversificando os seus programas educativos e culturais, dotándoos da calidade pedagóxica adecuada, facilitando aos

.....

Cumpe evita-la perpetuación de tópicos que teñen alimentado enfrontamentos entre as comunidades

centros os materiais didácticos e apoios precisos para o fomento da educación en materia de medios de comunicación.

26. Educación sobre medios de comunicación de masas: Pola súa parte o sistema educativo debe contribuír a unha mellor comprensión dos medios de comunicación.

27. Escolas asociadas da UNESCO: Os resultados obtidos mediante esta cooperación deberían ser difundidos entre os docentes, para reforzar o efecto multiplicador dos proxectos innovadores.

28. A función e a formación dos profesores: Recoñecendo a importante función social e cultural dos profesores, deberá tomarse en conta a dimensión cultural tanto na súa formación inicial como na continua.

Educación sobre os medios de comunicación, educación tecnolóxica, educación ambiental, educación intercultural ou multicultural; técnicas, métodos e procedementos de avaliación; técnicas de observación, escoita e comunicación intercultural, o dominio de linguas, nocións de análise antropolóxica... constitúen así aspectos que deben ser considerados na formación dos profesores.

En vista de todo o anterior, a Conferencia Internacional de Educación considera que deba reforzarse a cooperación rexional e internacional, ao tempo que recomenda á UNESCO e á Oficina Internacional da Educación a promoción de orientacións e a realización de programas e proxectos con miras ao desenvolvemento cultural en conexión co educativo.

Así mesmo invítase aos Estados membros a tomar en conta nas súas políticas a presente Recomendación Nº 78.

Informe mundial sobre educación

Número de alumnos matriculados no sistema de ensino formal, 1970-1988 (millóns)

	1970				1980				1988			
	1º nivel	2º nivel	3º nivel	Tódolos niveis	1º nivel	2º nivel	3º nivel	Tódolos niveis	1º nivel	2º nivel	3º nivel	Tódolos niveis
Total mundial	433,2	160,3	28,2	621,7	555,4	248,8	47,5	851,8	597,4	293,7	58,4	949,5
Países en desenvolvemento:	308,4	82,6	7,3	398,3	444,4	157,9	18,1	620,5	485,7	201,6	25,7	713,0
África subsahariana	21,2	2,2	0,1	23,5	47,5	8,4	0,4	56,3	54,7	11,7	0,8	67,2
Estados árabes	12,6	3,5	0,4	16,5	20,6	8,7	1,5	30,8	28,2	13,8	2,3	44,3
América Latina e o Caribe	44,0	10,7	1,6	56,3	64,8	17,6	4,9	87,3	72,7	23,5	7,0	103,2
Asia Oriental e Oceanía	145,8	35,4	1,3	182,5	210,2	79,0	4,7	239,9	197,2	83,6	8,2	289,0
Asia Meridional	71,9	25,4	3,2	100,5	96,0	40,0	6,1	142,1	126,7	63,9	6,6	197,2
Países menos adiantados	16,8	3,5	0,2	20,5	31,6	6,6	0,6	38,8	41,7	9,3	1,0	52,0
Países desenvolvidos:	124,9	77,8	20,9	223,6	111,0	90,9	29,4	231,3	111,7	92,1	32,6	236,4
América do Norte	37,7	16,4	9,1	63,2	29,6	16,9	13,1	59,6	31,1	16,2	14,0	61,3
Asia e Oceanía	12,2	10,1	2,1	24,4	14,6	11,2	2,9	28,7	12,4	13,2	3,2	28,8
Europa e a URSS	71,0	50,9	9,5	131,4	62,5	61,4	13,3	137,2	63,1	60,6	15,2	138,9

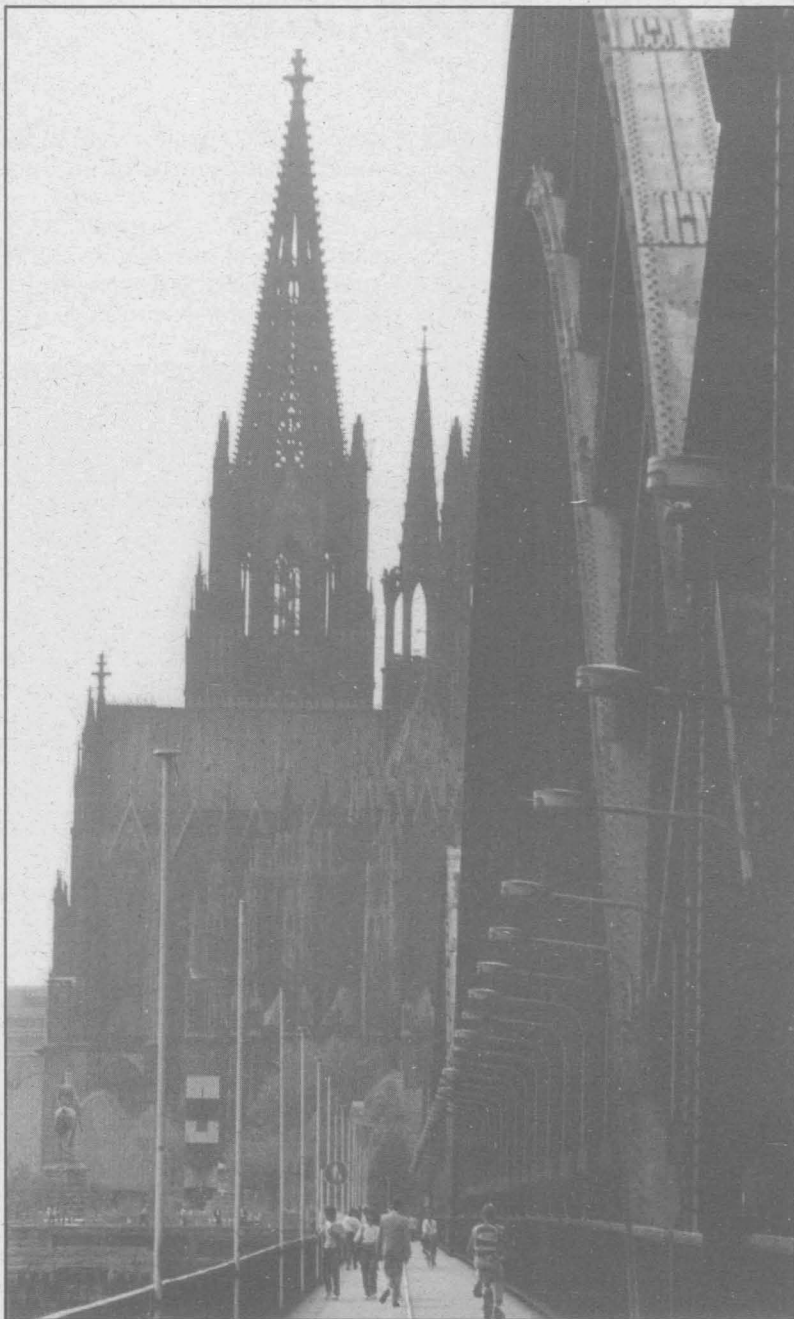
Taxas brutas de escolarización por nivel de ensino, 1970-1988 (porcentaxes)

	1970				1980			
	1º nivel	2º nivel	3º nivel	Tódolos niveis	1º nivel	2º nivel	3º nivel	Tódolos niveis
Total mundial	88,5	36,2	8,5	49,2	100,1	52,8	13,5	58,3
Países en desenvolvemento:	83,5	23,9	3,0	41,8	99,8	44,9	8,3	54,0
África subsahariana	46,3	7,1	0,5	22,4	76,2	23,9	2,1	41,9
Estados árabes	62,5	20,4	4,1	34,4	85,8	52,9	12,7	57,2
América Latina e o Caribe	09,7	25,5	6,3	52,3	109,3	57,6	18,7	69,7
Asia Oriental e Oceanía	101,4	28,5	1,3	48,5	119,9	53,3	6,1	57,1
Asia Meridional	70,8	22,3	4,9	35,4	88,4	38,4	8,9	48,0
Países desenvolvidos:	103,9	76,8	23,4	71,8	101,6	93,6	36,8	79,1
América do Norte	103,2	93,1	45,4	85,0	102,2	98,9	70,4	91,8
Asia e Oceanía	101,5	85,2	17,5	68,0	102,3	96,8	32,8	78,3
Europa e a URSS	105,1	72,7	17,3	68,0	102,1	93,1	27,3	75,5

Textos do Consello de Europa

Unha política europea da educación

ANXEL IGLESIAS



Este bloque aborda os textos do Consello de Europa sobre as directrices para unha política europea da educación. Dadas as transformacións técnicas, sociais e culturais e a progresiva constitución dun espazo económico europeo único caracterizado pola mobilidade, inponse a paulatina realización de reformas educativas. O primeiro dos traballos, "A dimensión europea da educación: práctica do ensino e contidos dos programas", é un documento aprobado pola Conferencia de Ministros de Educación, hai agora case dous anos, que sinala as directrices do currículo dos niveis obrigatorios. No segundo, "Innovación no ensino primario". sinálanse as orientacións para esta primeira etapa obrigatoria, subliñando aspectos tanto curriculares como propiamente organizativos. Por último, dado o seu evidente interese para o proceso de normalización lingüística do galego, reproducimos a "Carta europea das linguas rexionais ou minoritarias".

Conferencia Permanente dos Ministros Europeos de Educación 16-17.X.1991

A dimensión europea da educación Práctica do ensino e contidos dos programas

1.-Despois de recordar diversos textos oficiais previos,

2.-Recordando as finalidades políticas favorables ao obxectivo xeral de promoción da unidade europea a través do reforzo dos lazos culturais, eco-

nómicos e políticos entre as nacións europeas,

3.-Tratando de:

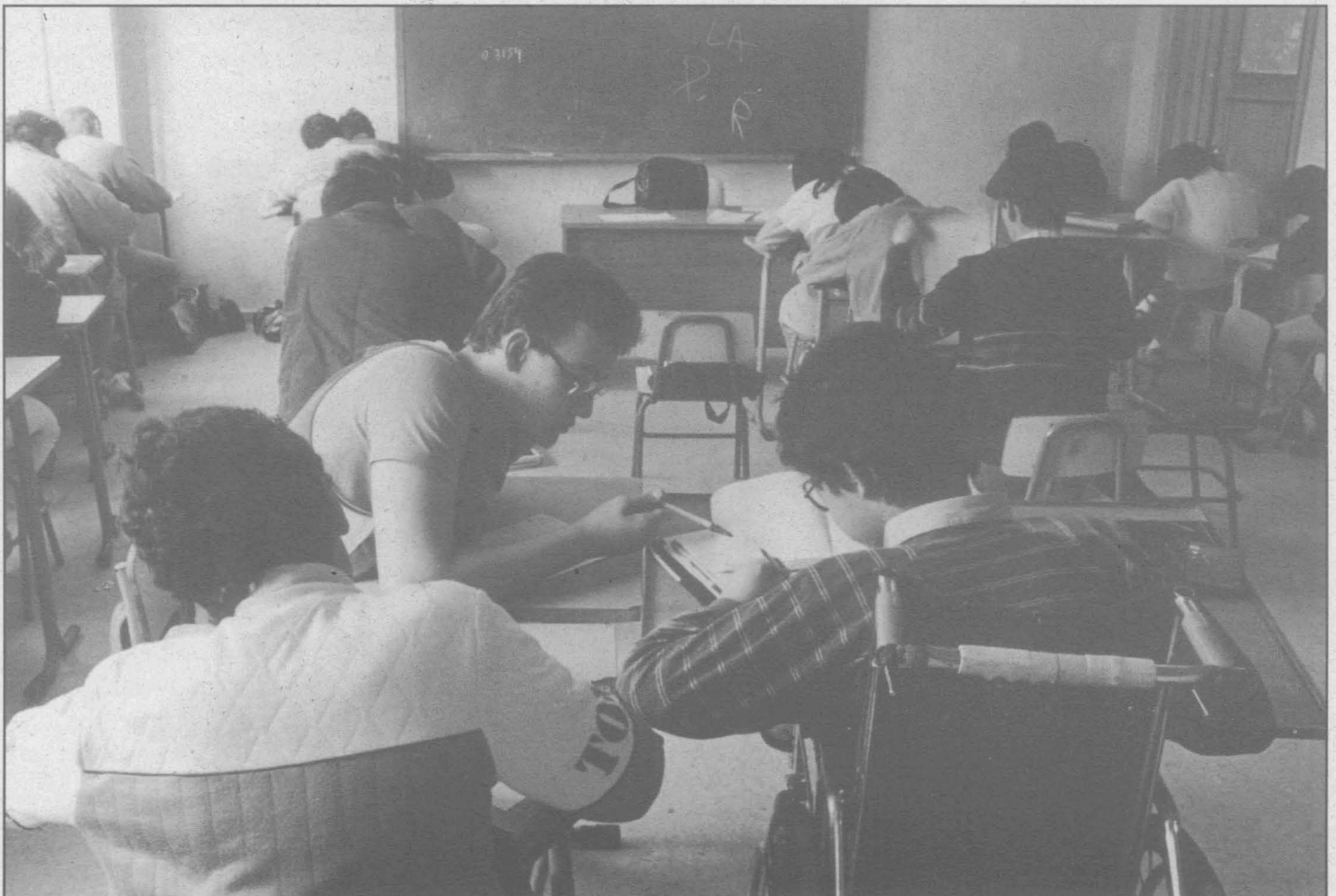
Desenvolver a cooperación e a comprensión mutua,

Salvagardar o adquirido e impulsar o desenvolvemento do

patrimonio europeo común de valores políticos, culturais, morais e espirituais,

Promover un progreso económico e social durable, ao tempo que se reducen as desigualdades e se salvagarda o entorno,

MANUEL SENDÓN



Dar a Europa peso suficiente no mundo,

4.-Considerando a evolución da situación europea, cara unha maior unidade e interrelación,

5.-Recordando que estes cambios non poderán máis que acelerar a emerxencia dunha sociedade europea multicultural e multilingüe, necesitando comprensión e tolerancia entre as diversas comunidades,

6.-Conscientes de que estas mutacións non abrirán só posibilidades novas e novos desafíos, senón que mesmo crearán tamén dificultades e tensións que a educación debe axudar a solucionar a través de medidas adaptadas relativas á organización escolar, o contido dos programas e os métodos de ensino,

7.-Saudando as iniciativas emprendidas,

8.-Invitando ás organizacións e institucións internacionais a colaborar na concepción e posta en marcha de programas referidos á dimensión europea da educación,

9.-Adoptamos ás seguintes decisións:

OBXECTIVOS PARA A EDUCACIÓN

10.-A educación debe sensibilizar aos xoves en canto ao achegamento dos pobos e dos Estados europeos, como tamén en canto á edificación das súas relacións sobre novas bases. Debe axudarlles tamén a tomar conciencia da súa identidade europea, sen que por isto perdan de vista as súas responsabilidades a escala mundial, nin as súas raíces nacionais, rexionais e locais. Ela debe contribuir a facerlles comprender que a perspectiva europea aplícase a numerosos dominios da vida cotiá e que as decisións a escala europea son necesarias.

Os xoves deben ser incitados a construír Europa, conforme cos valores que constitúen a herdanza común.

11.-Os valores fundamentais

da vida política, social e individual que sosteñen o proceso educativo deben ser concebidos no cadro dunha comunidade e visión ampla da Europa dos pobos e dos Estados. Isto implica:

-Unha vontade de comprensión, de superación dos prexuízos e de recoñecemento dos intereses comúns, no marco dos respecto á diversidade europea;

-unha apertura ás diferentes culturas, que preserve a identidade cultural de cada quen;

-o respecto dos avances xurídicos europeos e das decisións xurídicas no cadro dos dereitos do home recoñecidos en Europa;

-a vontade de coexistir de xeito harmonioso e de aceptar os compromisos, permitindo conciliar os diferentes intereses en Europa;

.....

"Os xoves deben ser incitados a construír Europa, conforme cos valores que constitúen a herdanza común"

-a preocupación por preservar o equilibrio ecolóxico europeo e mundial;

-a defensa da liberdade, da democracia, dos dereitos humanos, da xustiza e da seguridade económica;

-a vontade de preservar a paz en Europa e no mundo;

12.-Para concretar esta dimensión europea na educación, a escola debe concienciar máis vivamente sobre:

-A diversidade xeográfica do espazo europeo, coas súas características naturais, sociais e económicas;

-as estruturas sociais e políticas de Europa;

-os factores históricos que construíron Europa, notablemente o pensamento xurídico

.....

"A educación debe sensibilizar aos xoves en canto ao achegamento dos pobos e dos Estados europeos"

europeo, o desenvolvemento da concepción do Estado e da idea de liberdade;

-as grandes liñas do desenvolvemento e dos sulcos da cultura europea, tanto na súa unidade como na súa diversidade;

-o multilingüismo europeo e a riqueza cultural que el representa;

-a orixe da idea europea e a súa evolución cara a integración desde 1945;

-as funcións e o modo de funcionamento das institucións europeas;

-a necesidade de respostar conxuntamente, a escala europea, aos desafíos económicos, ecolóxicos, sociais e políticos.

POSTA EN MARCHA

13.-Tódalas disciplinas ensinadas nos programas escolares poden, en principio, contribuir á dimensión europea da educación e da aprendizaxe e proveer os elementos dunha educación para a comprensión internacional.

A tal fin, os programas escolares deben incluír, anque de xeito diferenciado, obxectivos e temas concretos, así como tamén referencias aos materiais e métodos adaptados.

14.-Na escola elemental, a dimensión europea debe, no máximo posible, ser apreendida polos alumnos a través da experiencia vivida. No ensino secundario, e no ensino profesional, as materias obrigatorias e facultativas ofrecen numerosas posibilidades de traballo especializado ou pluridisciplinario.

15.-A Europa e o seu desenvolvemento deben formar parte integrante do ensino da xeogra-

.....

**"A escola debe concienciar máis vivamente
sobre o multilingüismo europeo
e a riqueza cultural que representa"**

fía, da historia, das ciencias sociais e da instrucción cívica, así como das materias que inclúan elementos de economía e de dereito. No caso da xeografía, trátase, antes de máis nada, dun coñecemento básico sobre o espazo europeo, cos seus diversos tipos de paisaxes e as súas características culturais, ecolóxicas e económicas deseñadas ao longo dos séculos pola actividade humana. En historia, cómpre ir ao estudio da orixe dos pobos e dos Estados europeos e o estudo dos movementos sociais, políticos, ideolóxicos e relixiosos, das loitas hexemónicas, das ideas e das realizacións culturais que determinaron o seu desenvolvemento; para as ciencias sociais e a instrucción cívica trátase de estudar os procesos e os sistemas políticos, sociais e económicos así como os seus valores, normas e realidades. Nas materias relacionadas coa economía e o dereito, trátanse de comprender as bases económicas e xurídicas dunha Europa en vías de unificación. Permitirlle a cada cidadán participar na vida social e económica en Europa é un dos obxectivos prioritarios do ensino das ciencias sociais, da instrucción cívica e das materias en relación coa economía e o dereito. Ensinos istos que deben permitirlle igualmente aos alumnos apreciar o lugar e o rol de Europa no mundo, a través da participación en actividades tales como as campañas "un só mundo" do Consello de Europa.

16.-Compre darlles ao maior número de alumnos a posibilidade de aprender linguas estranxeiras, sendo que o seu dominio xoga un papel clave na

descoberta do mundo cultural europeo. A fin de desenvolver a capacidade de diálogo e de comunicación poden impulsarse formas particulares de ensino, por exemplo, as seccións bilingües dos establecementos secundarios ou o emprego de asistentes de lingua estranxeira. A formación continúa e inicial dos ensinantes de linguas estranxeiras debera considerar os estudos desenvolvidos, para o caso, polo Consello de Europa. O ensino da lingua materna debe permitir amosar o lazo entre esta lingua e a súa literatura, e as linguas e literaturas dos países veciños.

17.-As matemáticas e as ciencias naturais así como, a relixión e a filosofía, as artes e a música ou o deporte non poden nin deben ser reducidos ás culturas nacionais, porque son parte integrante do patrimonio

.....

**"A Europa
e o seu desenvolvemento
deben formar parte integrante
do ensino da xeografía,
da historia, das ciencias sociais
e da instrucción cívica"**

europeo e da tradición pedagóxica común. Estas disciplinas aportan un útil concurso á promoción da conciencia europea. O ensino das linguas mortas constitúe igualmente un excelente medio para unha mellor apreensión da herdanza europea.

18.-Alén destes coñecementos, existen outras posibilidades de desenvolver a dimensión europea. Cómpre impulsar os proxectos sobre os temas europeos e os proxectos pedagóxicos comúns coas escolas dos países

veciños, xogando aquí un papel importante o intercambio de estudantes e de profesores. É do caso, asociar o maior número posible de países europeos, incluíndo aqueles da Europa central e oriental. Así, a rede escolar ecolóxica da Comunidade europea atende con éxito a desenvolver a cooperación no dominio da ecoloxía e a suscitar unha toma de conciencia europea do entorno.

O concurso da Xornada Europea das escolas é un instrumento importante de traballo escolar concreto sobre os temas europeos. O sistema das escolas asociadas da Unesco establece tamén lazos entre os centros europeos e os de outras partes do mundo.

19.-A heteroxeneidade étnica e cultural das poboacións escolares fai borbollar á vez os puntos comúns e a diversidade de Europa; ela debe ser a ocasión dunha aprendizaxe intercultural e dunha valiosa apreciación da riqueza da cultura europea. A aprendizaxe compartida con xoves estranxeiros ou migrantes deberá ser concibida de xeito a reforzar a solidariedade e o desexo de vivir xuntos en paz.

RECOMENDACIÓNS

20.-Os Ministros recomendan ao Comité de Ministros do Consello de Europa promover con máis forza a dimensión europea da educación, invitando, pois, ás instancias competentes a poñer en marcha as seguintes medidas:

-Poñer en marcha as resolucións adoptadas con anterioridade sobre a dimensión europea da educación e sobre a educación intercultural e a educación sobre os dereitos humanos, tendo en conta na concepción dos programas;

-proseguir os traballos desenvolvidos polo Comité de Educación do Consello de Co-

.....

"Cómpre impulsar os proxectos sobre os temas europeos e os proxectos comúns coas escolas dos países veciños"

peración Cultural en tódolos dominios xa aludidos;

-mellorar, no conxunto do programa, a información de base sobre Europa, sobre a cooperación e a integración europeas e sobre a evolución das relacións europeas; e desenvolver os materiais pedagóxicos destinados aos ensinantes e aos alumnos;

-reforzar o interese de ensinantes e alumnos polas cuestións europeas a través da experiencia directa (participación maior nos intercambios, nos encontros, nas clases europeas do patrimonio, no proxecto sobre a historia europea local e rexional proposta pola Conferencia de poderes locais e rexionais de Europa, práctica dunha lingua estranxeira), e por medio dunha educación audiovisual, co aproveitamento pleno das novas tec-

noloxías da información e da comunicación;

-lanzar proxectos piloto para promover o ensino sobre Europa e a consciencia europea na escola;

-imaxinar novas formas de escolaridade (clases bilingües, seccións internacionais, etc.), destinadas a permitirlle aos alumnos un contacto máis directo coa dimensión europea;

-mellorar as diferentes formas de intercambio escolar, concebíndoas como parte integrante do ensino;

-animar os irmanamentos de escolas, incluídos os centros da Europa central e oriental;

-animar a adquisición de coñecementos en linguas estranxeiras, incluídas as minoritarias;

-examinar a cuestión do ensino bilingüe;

-integrar a dimensión europea e a aprendizaxe de linguas estranxeiras na formación inicial dos ensinantes;

-organizar no cadro da formación continua dos profesores actividades sobre a cuestión;

-promover unha maior aceptación dos exames e certificados da fin da escolaridade.

Madrid, Xuño de 1993

A Conferencia Europea de Ministros de Educación

Nos días 2 e 3 de Xuño do presente ano reuniáse en Madrid a Conferencia de Ministros de Educación do Consello de Europa coa preocupación de examinar en que vai consistir a educación nos valores democráticos na nova Europa e a preparación para a vida activa dos xoves europeos.

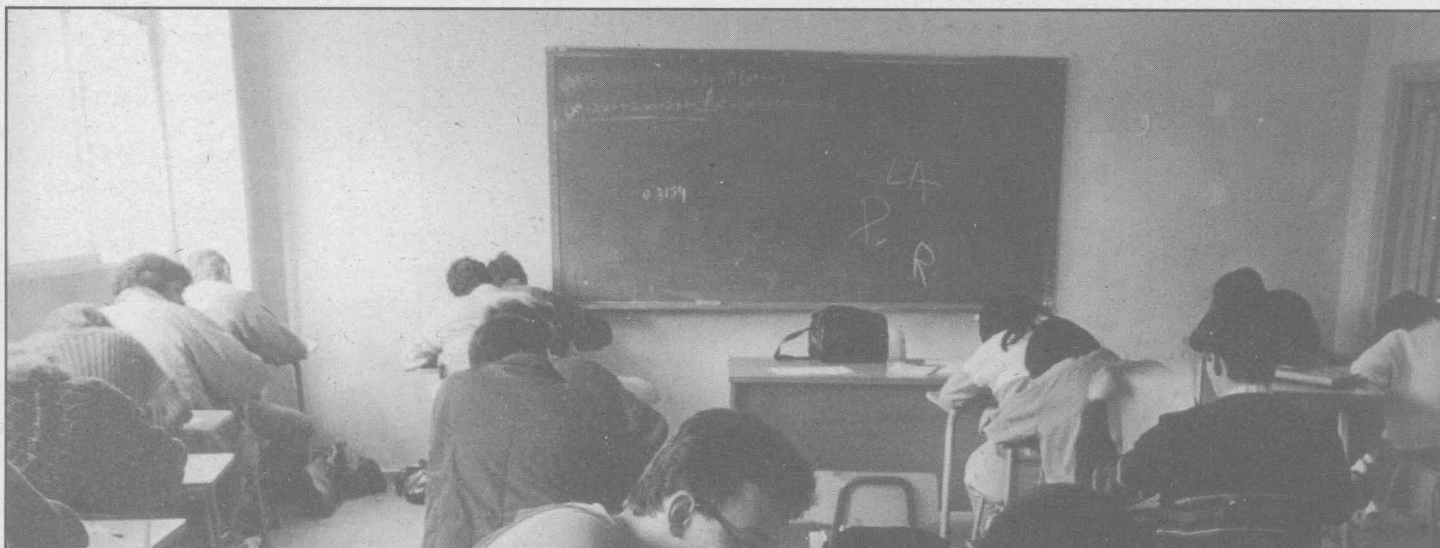
A Conferencia de Ministros expresa, no proxecto de documento de traballo, que os principais obxectivos da educación para a cidadanía democrática deben preparar para reflexionar de xeito independente, informado e razoado sobre o porvir de cada un e o da sociedade na súa globalidade e para defende-los valores democráticos.

Dadas as transformacións técnicas, sociais e culturais e a progresiva constitución dun espazo económico europeo único caracterizado pola mobilidade, insponse a paulatina realización de reformas educativas.

Ante os desafíos, as escolas deben permitir que un maior número de xoves poidan acadar un nivel óptimo de competencia individual, e sobre todo, a capacidade de aprender a aprender, de adaptarse a unha evolución rápida, de obrar individualmente ou en equipo, para o que cómpre un sólido ensino xeral.

Diante de todo isto, a Conferencia de Ministros examinou como o ensino podería conciliar as esixencias da vida activa e as da cidadanía democrática, e como os sistemas de ensino xeral e profesional poden dar resposta aos novos desafíos.

MANUEL SENDÓN



Consello de
Europa (*)

Proxecto nº 8 do Consello de Europa (1982-1987)

Innovación no ensino primario

.....

*"Cómpre que os ensinantes dispoñan
de tempos específicos para planifica-lo
seu traballo*

e avalia-los resultados dos seus alumnos"

VICENTE



O ensino primario debe: Ser máis que os elementos de base da lectura, da escritura e do cálculo, alén da súa propia importancia;

Abrirle aos nenos perspectivas amplas sobre o seu entorno cultural e material tanto inmediato como lonxano;

Permitir un desenvolvemento global dos nenos en tódalas

súas potencialidades físicas e intelectuais, e sobre todo desenvolver a súa conciencia estética e proveerlles de ocasións de expresión artística e creativa;

Darlle aos nenos a posibilidade de poñer en práctica e de adquirir os valores democráticos da participación, do respecto aos dereitos e opinións dos demais, e do desenvolvemento da comprensión e da solidariedade;

Tomar en conta as características persoais e culturais de cada neno, e procura-lo desenvolvemento da súa personalidade, aportándolle un coidado atento ás cuestións morais, sociais, éticas;

Estimular o desenvolvemento dos valores e dos intereses, dos coñecementos e das ideas, do saber ser e do saber facer, das técnicas e das actitudes en materia de aprendizaxe, e deste modo prepara-los nenos para as esixencias da escola secundaria, do traballo, da familia e da colectividade.

As anteriores orientacións supoñen un esforzo constante de apertura e de innovación tanto con respecto á organización do ensino primario como con respecto aos curricula.

Supoñen tamén a posibilidade de permiti-la emerxencia de proxectos locais de escola e o encontro entre a vontade dos poderes organizadores e o compromiso dos actores sobre o terreo.

Cómpre que os ensinantes dispoñan de tempos específicos

para planifica-lo seu traballo e avalia-los resultados dos seus alumnos. Unha mellor definición das tarefas dos profesores incluírá o desenvolvemento de relacións cos pais, así como o desenvolvemento do traballo en equipo entre os ensinantes para a elaboración e a condución do proxecto de centro. Cómpre o reforzo dos programas de formación inicial e continúa dos profesores.

En toda esta perspectiva hai que resaltar as tarefas de coordinación e de liderazgo que se lles asignan aos directores de centro, ademais de ter que contar cun vigoroso dispositivo de axuda e apoio á innovación (inspectores, conselleiros pedagóxicos, consultores exteriores).

dominios deben ser privilexiados no que respecta á investigación educativa:

- estudios sobre o tempo e a duración da aprendizaxe, en particular aqueles referidos aos ritmos biolóxicos infantís;

- investigacións sobre os mecanismos familiares, sociais e pedagóxicos que frean ou favorecen o "éxito escolar";

- unha investigación que conecte a construción e á avaliación dos curricula cos procesos de aprendizaxe e de ensino e coa xestión directa da innovación, a fin de mellor captar as variables decisivas relativas á eficacia do sistema escolar e a calidade das aprendizaxes;

- a posta a disposición de formas e instrumentos de avalia-

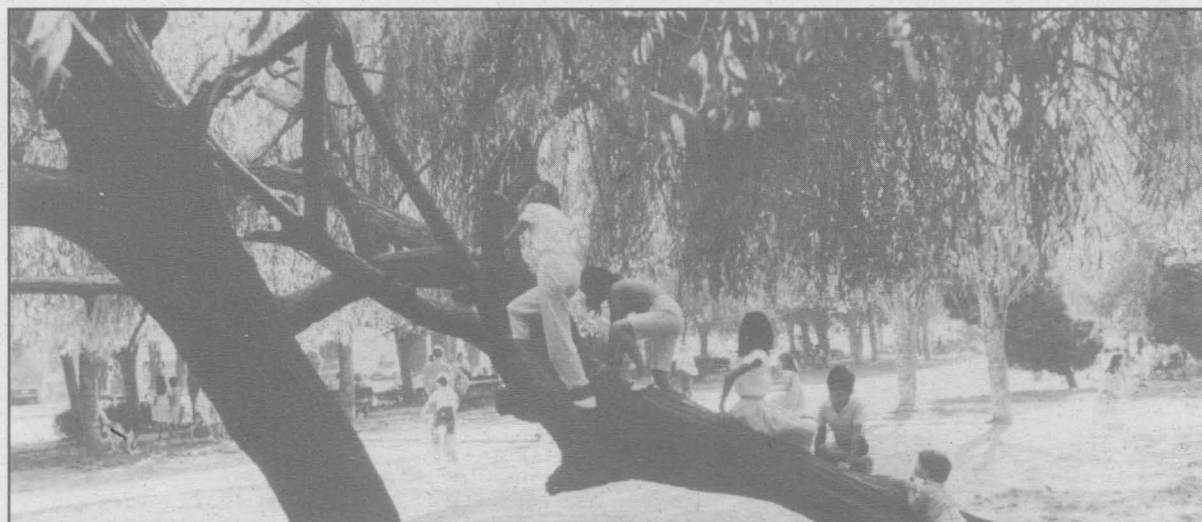
aprendizaxe, e de ensino nos contextos de innovación, para mellor determinar, en colaboración cos ensinantes, "o que habería que facer" concretamente;



"Hai que resalta-las tarefas de coordinación e de liderazgo que se lles asignan aos directores de centro"

- un serio estudio da comunidade escolar (como organización social complexa);

- a constitución de equipos de investigación pluridisciplinares



De modo similar, é indispensable garantiza-la continuidade da acción educativa entre a escola e a familia, garantizándose, pois, a cooperación fundada sobre o principio de corresponsabilidade e da implicación forte dos pais na toma de decisións, cara a posta en marcha de proxectos comúns entre a escola e os pais.

Por outra parte, o traballo nas clases, a investigación educativa e a toma de decisións deben estar estreitamente ligadas, alimentándose entre si. E neste senso, algúns dos grandes

compostos por investigadores con competencias pedagóxicas, biolóxicas e sociais.

- a continuación das investigacións sobre os procesos de



"Cómpre o reforzo dos programas de formación inicial e continúa dos profesores"

(*)CONSEIL DE L'EUROPE, "Innovation dans l'enseignement primaire", *Newsletter/-Faits Nouveaux*, 4/1988, pp. 19-31).

Aprobada polo Comité de Ministros do Consello de Europa
22 de xuño de 1992

Carta europea das linguas rexionais ou minoritarias

EXTRACTOS: ART. 1º. DEFINICIÓN

A presente Carta entende pola expresión "linguas rexionais ou minoritarias":

a) As linguas practicadas tra-

dicionalmente nun territorio dun Estado polos membros deste Estado que constitúen un grupo numericamente inferior ao resto da poboación do Estado; e

b) a/s lingua/s diferentes da/s lingua/s oficial/s deste Estado.

Non inclúe nin os dialectos nin as linguas dos migrantes.

membros do Consello de Europa) fundan a súa política a súa lexislación e a súa práctica sobre os obxectivos e principios seguintes:

a) o recoñecemento das linguas rexionais ou minoritarias en tanto que expresión da riqueza cultural;

b) respecto da área xeográfica de cada lingua... de tal modo que as divisións administrativas non constitúan un obstáculo para a promoción desta lingua;

c) a necesidade dunha acción

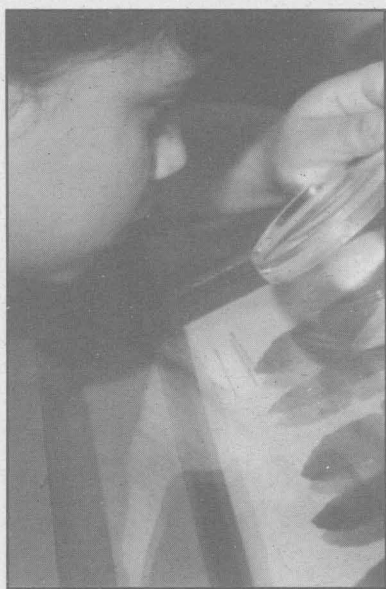
"O Consello de Europa recoñece o respecto da área xeográfica de cada lingua..."

ART. 7º. OBXECTIVOS E PRINCIPIOS

Na presente materia, as Partes signatarias (Estados

MARGA SAMPAIO





firme para a promoción destas linguas, co gallo de salvagardalas;

d) a facilitación e/ou a invitación ao uso oral e escrito destas linguas na vida pública e na privada;

e) o mantemento e o desenvolvemento de relacións entre os grupos que practican unha lingua rexional e minoritaria e os outros grupos lingüísticos dun Estado...;

f) a posta a disposición de formás e medios adecuados para o seu ensino e estudo;

g) a posta a disposición de medios que lles permitan aos non falantes dunha lingua habitantes do territorio de referencia poder aprendela se o desexan;

h) a promoción de estudos e investigacións sobre tal lingua nas universidades ou centros equivalentes;

i) a promoción de formas adecuadas de intercambio transnacional, nos dominios cubertos pola presente Carta, para as linguas rexionais ou minoritarias practicamente baixo forma idéntica ou próxima en dous ou máis Estados.

ART. 8º. ENSINO

1. En materia de ensino, as

Partes comprométense no que se refire ao territorio sobre o que unha lingua é practicada, segundo a situación de cada unha e sen prexuício do ensino da(s) lingua(s) oficial(s) do Estado, a:

a) a prever unha educación en tódolos niveis educativos asegurada nas linguas rexionais ou minoritarias concernidas de tal educación, asegurando o ensino lingüístico como parte integrante do curriculum;

b) a toma-las disposicións oportunas para asegura-lo ensino da historia e da cultura, da que é expresión a lingua rexional ou minoritaria;

c) a asegura-la formación inicial e permanente dos profesores necesaria para a posta en marcha do anterior;

d) a crear un ou varios órganos de control encargado de segui-las medidas tomadas e os progresos realizados no desenvolvemento deste ensino e a elaborar ao respecto informes periódicos que serán públicos.

ART. 10º. AUTORIDADES ADMINISTRATIVAS E SERVICIOS PUBLICOS

As Partes comprométense a que nos territorios de falantes dunha lingua rexional ou minoritaria, na medida onde sexa racionalmente posible: as autoridades administrativas e os servicios públicos empreguen as linguas rexionais, ao tempo que os falantes poidan expresarse oral ou por escrito de tal modo e recibir respostas na súa lingua.

ART. 11. MEDIOS DE COMUNICACION

As Partes comprométense, na medida en que a radio e a televisión teñen unha misión de servicio público, a asegura-la creación dunha estación de radio e dunha cadea de televisión nas linguas rexionais ou

.....

"Os membros do Consello de Europa comprométense a toma-las disposicións oportunas para asegura-lo ensino da historia e da cultura, da que é expresión a lingua rexional "



minoritarias, e a tomar medidas de apoio lingüístico a través dos medios de comunicación.

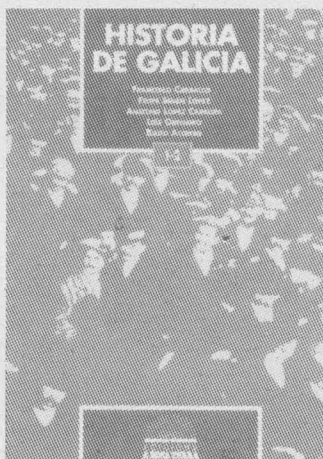
(Texto completo: 23 artigos, publicado en Conseil de l'Europe, *Faits Nouveaux/Newsletter*, 5/1992, pp. 3-10)

No manual "Historia de Galicia" (número dobre 1-2) queremos subliñar os núcleos

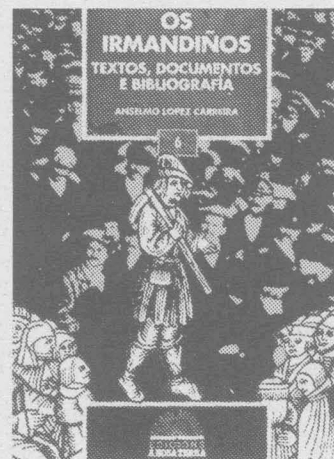
que nos parecen máis significativos no pasado do pobo galego. Contou co entusiasmo de todos nós porque nel tratamos de rescatar a "memoria histórica" da nosa nación; imprescindible tanto para calquer proxecto colectivo como para unha convivencia en liberdade. E quixemos comunicar este entusiasmo aos lectores por que só así poderemos librarnos das manipulacións que ocultaron a verdadeira situación de Galicia e os acontecementos máis significativos do noso fluír histórico. Precisamos liberarnos dunha historia imposta e coñecer a propia.

Os 19 volumes seguintes aténdense a unha maior aportación de datos sobre períodos e temas concretos. Cun número de autores numeroso e plural, agardamos que o produto final combine unidade e pluralidade de interpretación.

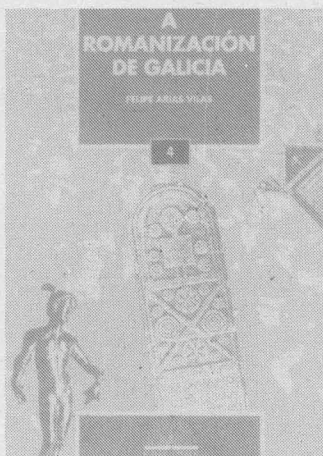
Historia de Galicia.



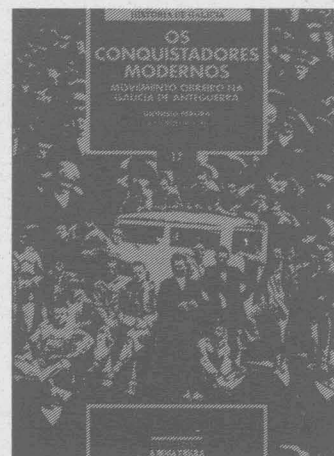
3ª edición / 10.000 exemplares.



2ª edición / 5.000 exemplares.



2ª edición / 6.000 exemplares.



Novidade / 4.000 exemplares.

DESCONTO

ESPECIAL

A MEIO DESTA

BOLETIN

DO 15%

EN PREPARACIÓN:

3.- A cultura castrexa, de Francisco Calo. 5.- O Reino de Galicia, de X. Armas Castro. 7.- A igrexa galega, de Francisco Carballo. 8.- A burguesía galega, de X. R. Barreiro. 9.- A desamortización, de Ramón Villares. 10.- Historia económica contemporánea, de Xoán Carmona. 12.- Lingua e Historia, de Santiago Esteban. 13.- Prensa e outros medios de comunicación, de G. Luca de Tena. 16.- O Agrarismo, de Henrique Hervés. 18.- O nacionalismo, de Xusto Beramendi. 19.- Guerra civil e Resistencia antifranquista, de Bernardo Máiz. 20.- Transición e autonomía, de X. R. Quintana / A. Romasanta / M. Valcarcel.

Remitir a **A NOSA TERRA** unha vez cuberto en maiúsculas: APARTADO DE CORREOS 1.371 - 36200 VIGO. Máis información no teléfono (986) 43 38 30

Nome Apelidos

Enderezo C.P.

Teléfono Poboación Provincia

PAGO DOMICILIADO. COBRIR OS DADOS DO BOLETIN ADXUNTO.

BANCO/CAIXA DE AFORROS CONTA/LIBRETA NÚMERO

TITULAR DA CONTA OU LIBRETA

Nº SUCURSAL POBOACIÓN PROVINCIA

Sérvanse tomar nota de atender até novo aviso, e con cargo á miña conta, os recibos que ao meu nome lle sexán presentados por Promocións Culturais Galegas S.A. (A Nosa Terra).

ATENTAMENTE (SINATURA)

DATA

Sistemas educativos nacionais no seo da Comunidade Europea

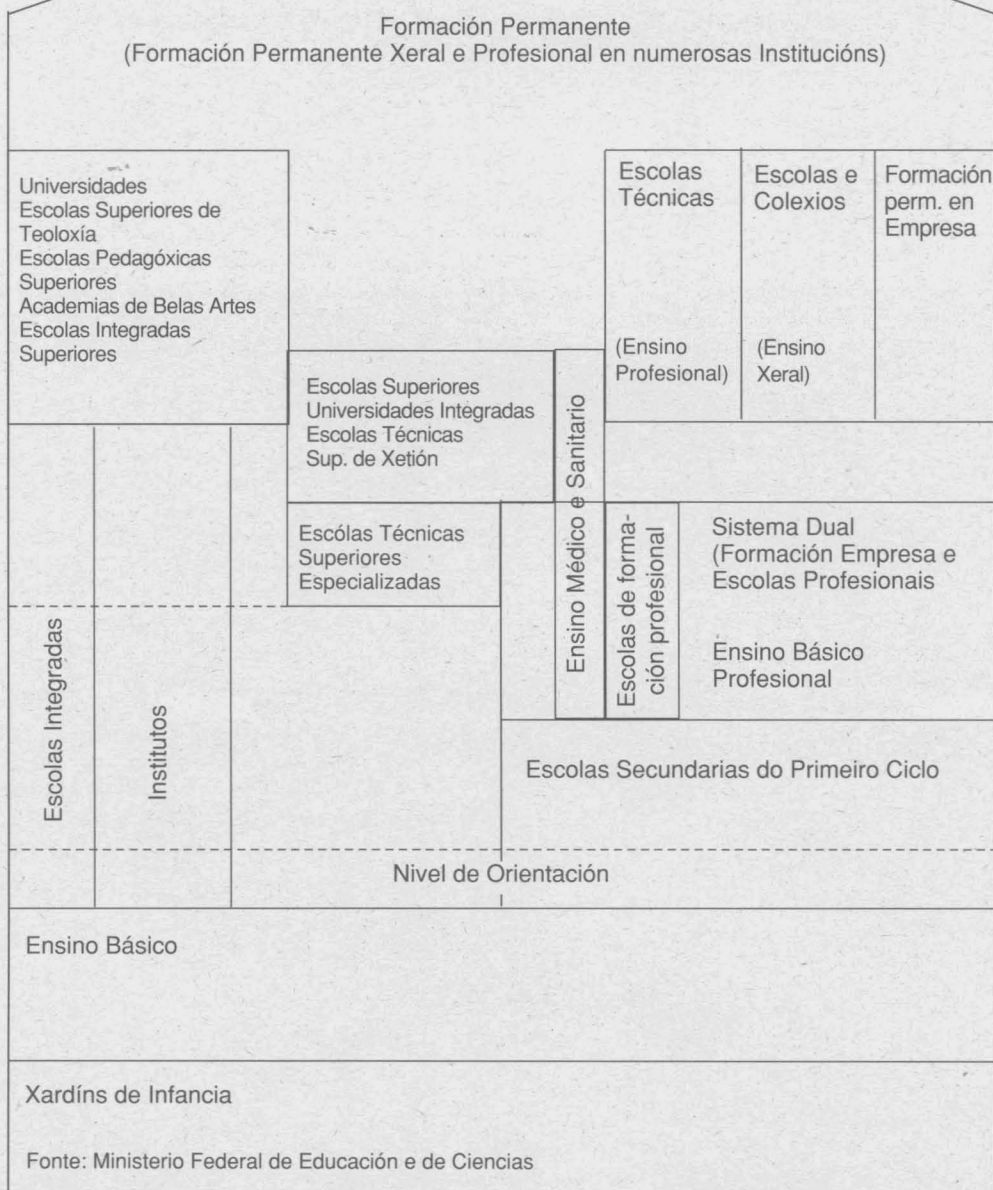
- A ordenación territorial e estrutural de diversos sistemas educativos europeos.
- A tensión centralización/descentralización nos sistemas educativos europeos.
- Condicións de traballo e salarios dos profesores na C.E.
- O ensino das linguas na C.E.
- As reformas educativas europeas: un proceso.

MANUEL SENDON

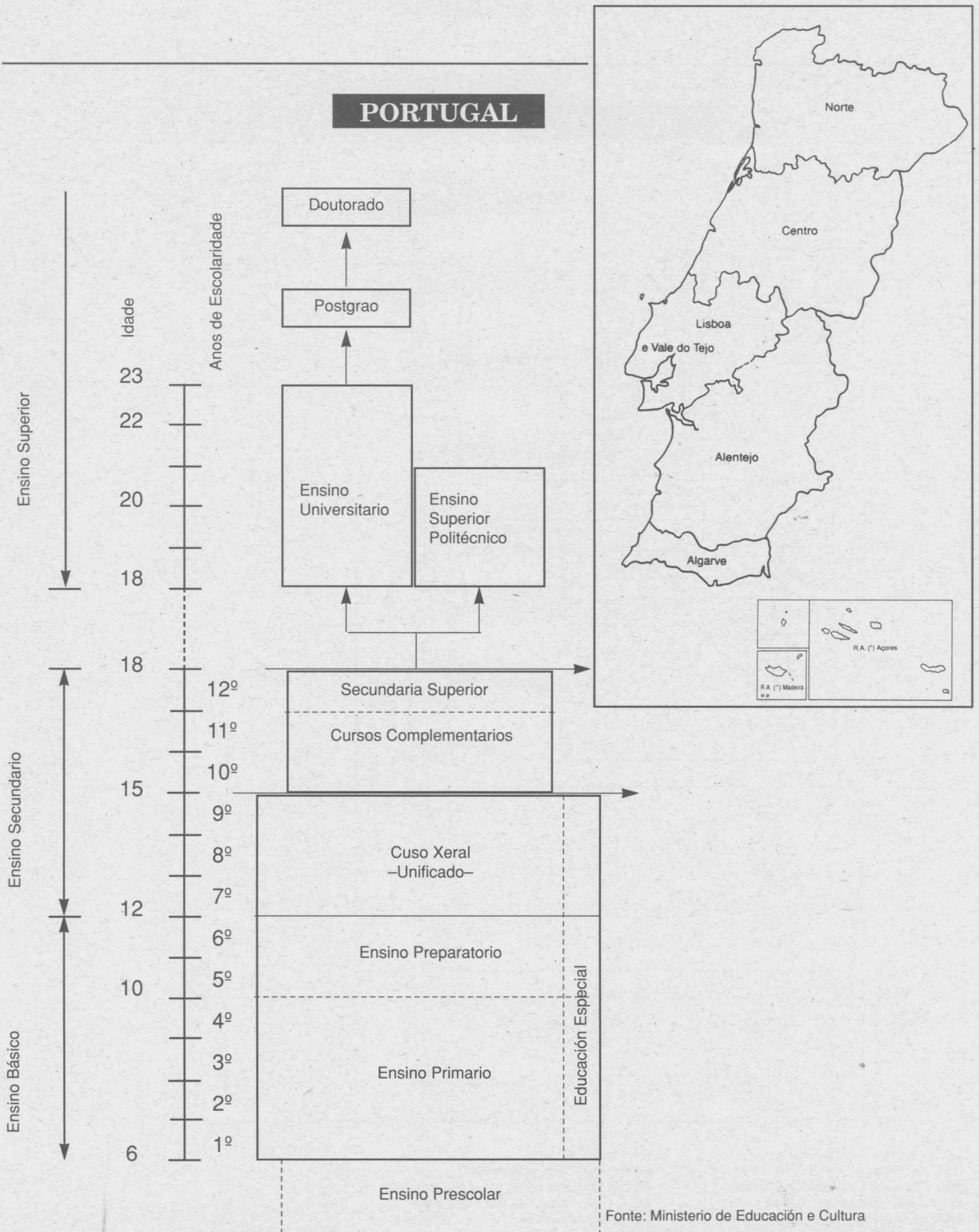




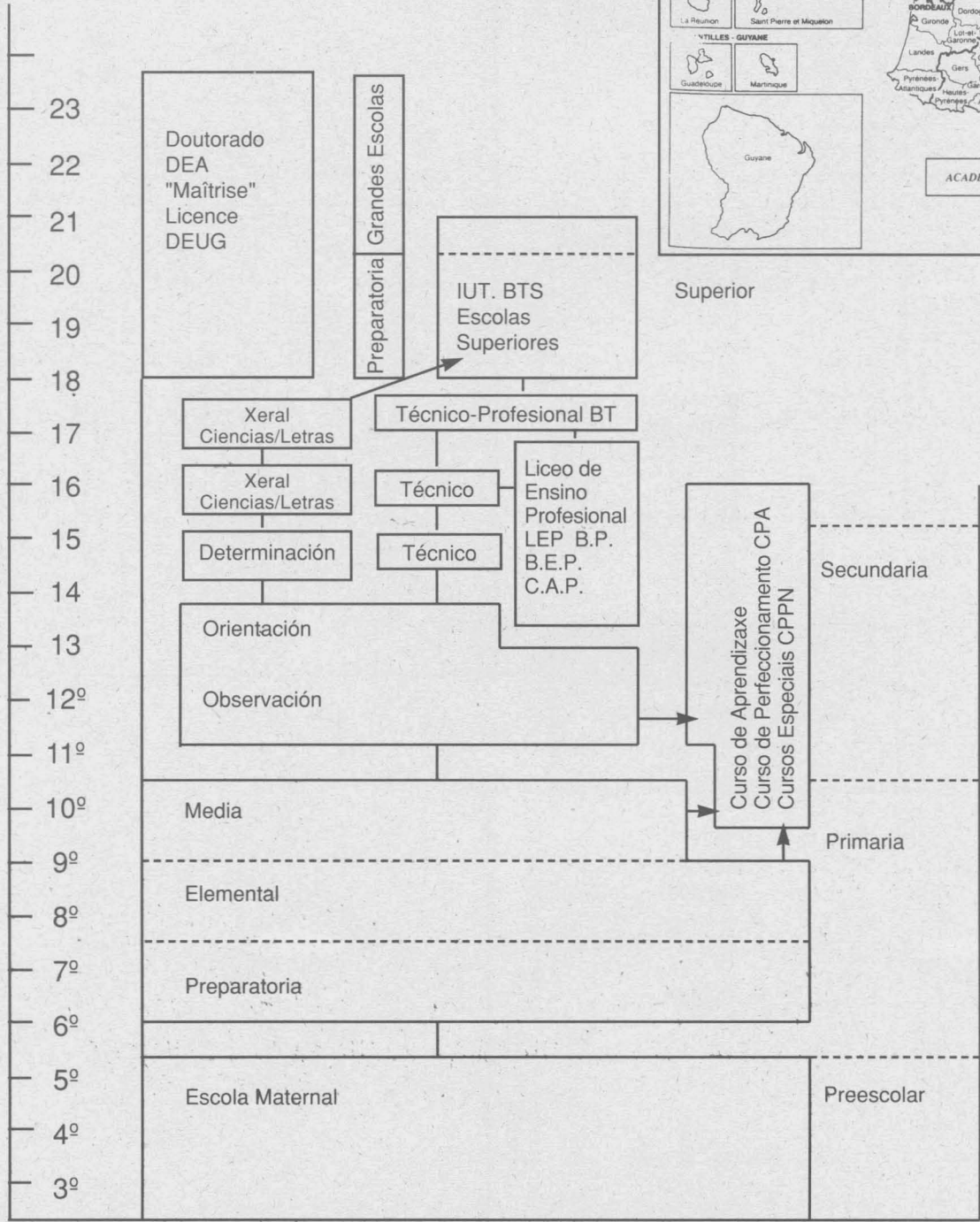
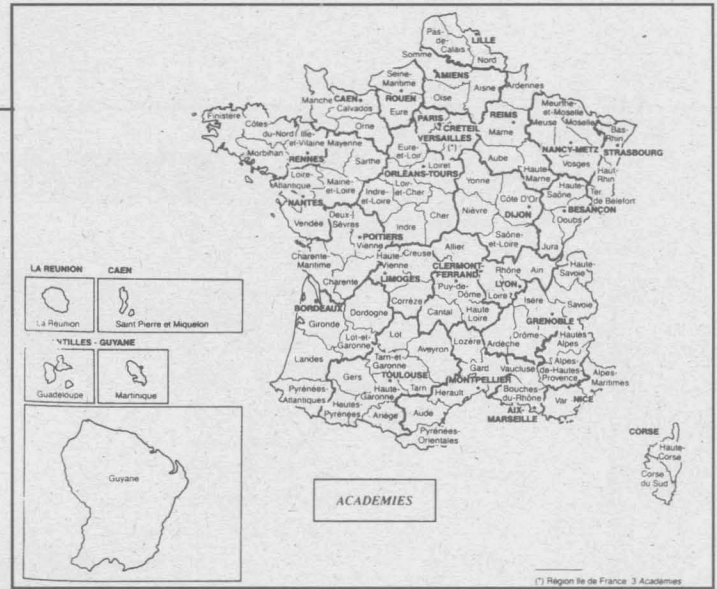
ALEMAÑA



Idade	Nivel de Ensino
23	
22	Nivel
21	
20	
19	
18	Nivel Secundario II
17	
16	
15	Nivel Secundario I
14	
13	
12	
11	
10	
9	Nivel Primario
8	
7	
6	
5	Nivel Elemental
4	
3	



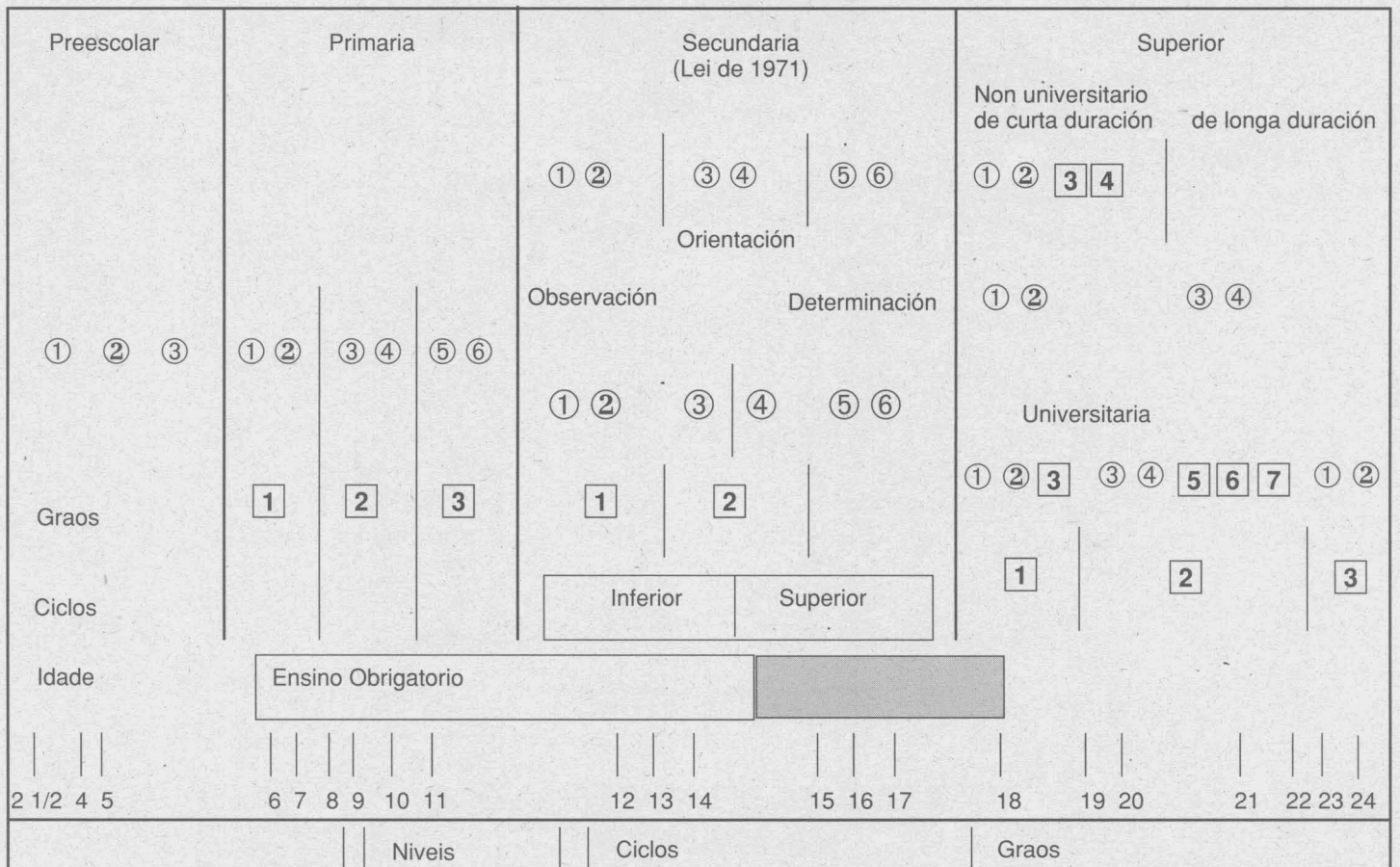
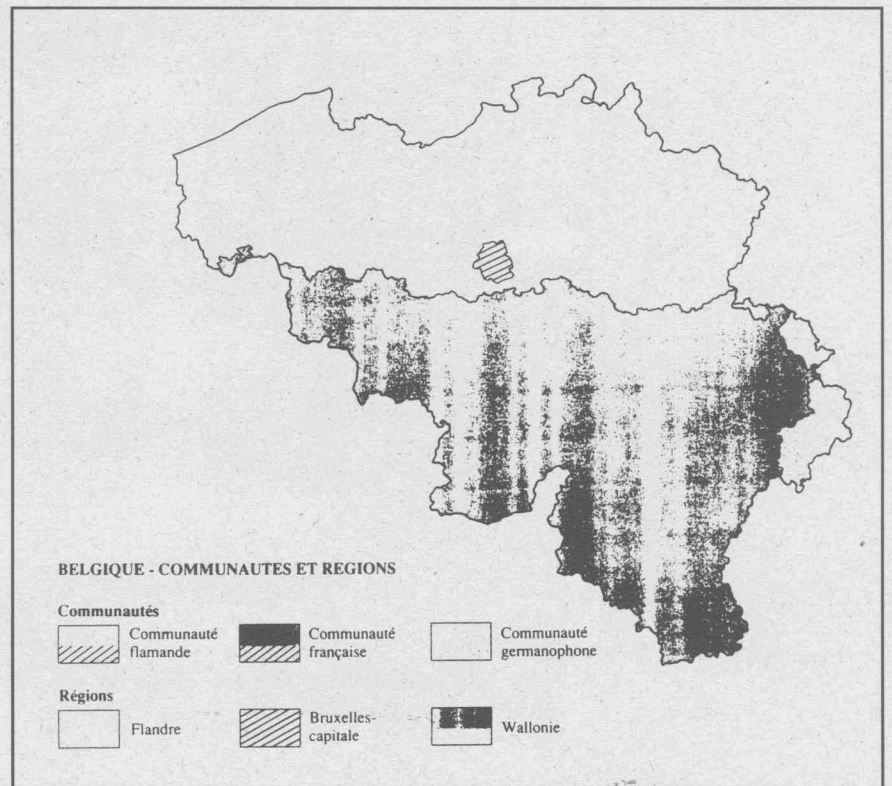
FRANCIA



CPPN: Cursos Pre-profesionais
 CAP: Certificado de Aptitudes Profesionais
 BEP: Título de Estudios Profesionais
 BP: Título Profesional
 CPA: Clases Preparatorias

BT: Título Técnico
 BTS: Título Técnico Superior
 DEUG: Diploma de Estudios Universitarios
 DEA: Diploma de Estudios Aplicados
 IUT: Instituto Universitario de Tecnoloxía

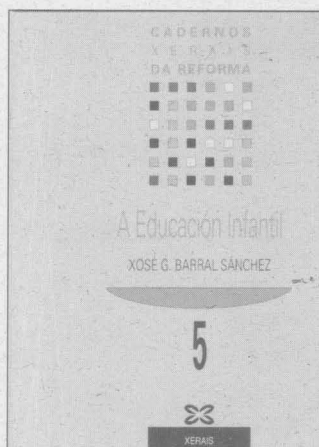
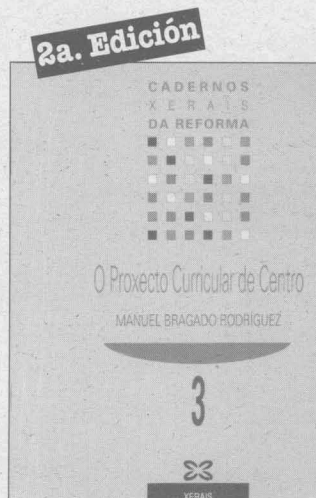
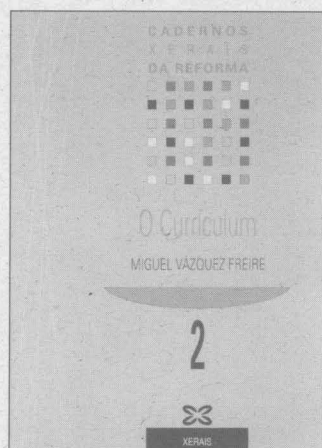
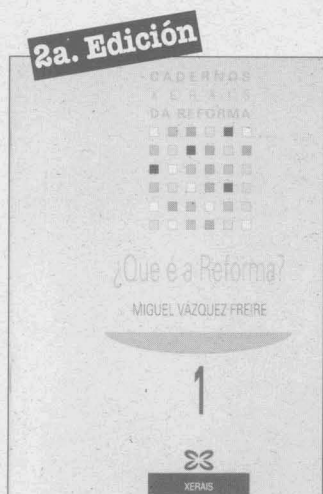
BÉLXICA



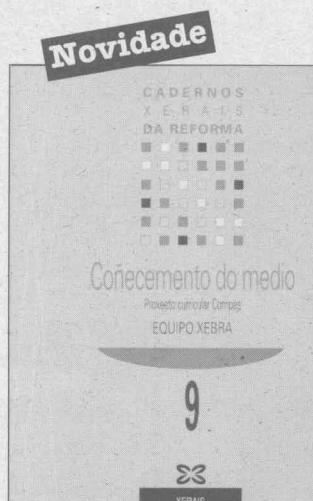
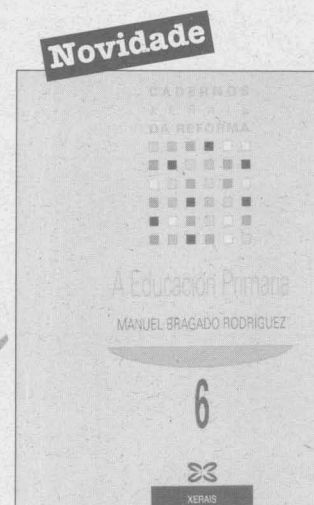
Escolarización obligatoria de tiempo completo
 Escolarización obligatoria de tiempo parcial

Fonte: Ministerios de Educación Nacional en Bélgica: Ministerio de Educación Nacional. Ministerie van Onderwijs

CADERNOS XERAIS DA REFORMA



*Para saber
da Reforma*



PRÓXIMOS TÍTULOS

Nº 7 - A EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA

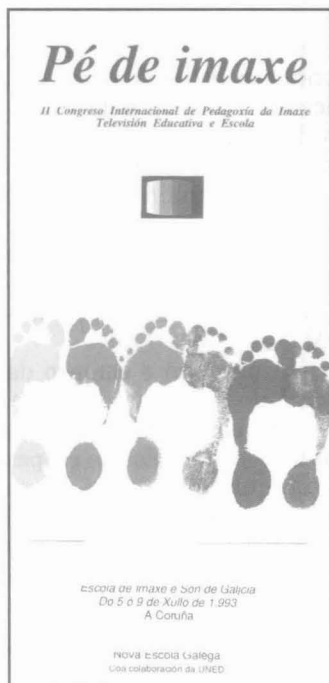
Nº 8 - A AVALIACIÓN



XERAIS

Sesión de clausura do I Congreso de Pedagogía da Imaxe PÉ DE IMAXE

A situación da imaxe nos currícula



Cando estas páxinas vexan a luz, o II Congreso Internacional de Pedagogía da Imaxe PÉ DE IMAXE estará a reunir, nos primeiros días do mes de xullo de 1993, a mestres e profesores interesados no desenvolvemento de novas experiencias de aplicación dos medios audiovisuais e, en xeral, de traballo educativo no campo da imaxe. A redacción da REVISTA GALEGA DE EDUCACION acordou abri-las súas páxinas á publicación das intervencións, ponencias, comunicacións e experiencias do Congreso PÉ DE IMAXE, por compartilo criterio de que a introducción da tecnoloxía audiovisual, a reflexión crítica sobre os contidos dos medios de comunicación de masas e a análise e produción de mensaxes audiovisuais constitúen campos imprescindibles da acción educadora na escola contemporánea. Por iso, e por ter comprobado a elevada calidade media das contribucións aparecidas no I Congreso, que sen dúbida terán análoga continuidade neste e en sucesivos Congressos, un evento chamado



a constituírse en referencia indispensable para tódolos interesados na pedagogía da imaxe.

O presente número da REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN abre esta liña de publicacións coa transcripción da táboa redonda que pechou o I Congreso, e na que participaron, arredor do tema “Medios de comunicación e curriculum. Problemas actuais do ensino dos medios audiovisuais (MAV)”, os especialistas: José Antonio Jiménez, responsable de medios audiovisuais da Consellería de Educación da Junta de Andalucía; Robyn Quin, directora da Escola de Linguaxe e Medios de Comunicación da Edith Cowan University (Australia); Vick Sefferd, vicepresidente da Asociación para a Alfabetización Visual de Toronto (Canadá); Kathleen Tyner, directora de Estratexias para a Alfabetización Visual de San Francisco (USA); Miguel Vázquez Freire, profesor de Imaxe e membro de Nova Escola Galega e da comisión organizadora dos Congressos PÉ DE IMAXE; e Juan Acevedo, historietista e dinamizador de talleres de creación de historietas, de Lima (Perú).

A máis destas intervencións, que forman a habitual sección de arrincata da nosa revista, o lector atopará nas páxinas de experiencias dúas comunicacións presentadas no I Congreso, das que son autores Rosario Belda e Pablo Rodríguez Fernández.

En números sucesivos, a REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN continuará publicando aquelas comunicacións e experiencias presentadas no I e II Congressos Internacionais de Pedagogía da Imaxe PÉ DE IMAXE que, a xuízo da redacción, manteñan un alto interese para os seus lectores.

A continuación, transcríbese o contido das intervencións na táboa redonda desenvolvida na sesión de clausura do I Congreso.

JOSÉ ANTONIO JIMÉNEZ.
Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Intentarei facer unha descrición da situación actual nos curricula dos MAV, que nos permita saber cara onde podemos e, sobre todo, deberemos ir. A realidade actual é que, mediante o voluntarismo do profesorado en moitos casos, co apoio dalgúns programas institucionais noutros, tense podido introducir de modo experimental o uso dos MAV no ensino, dentro de programas de pedagogo



MANOLO GONZÁLEZ,
 PEPE RAMOS E XOSÉ
 BÚA NA PONENCIA
 SOBRE A IMAXE EN
 GALICIA

xía coas imaxes, con diversa sorte de éxito. Estas experimentacións desenvolvéronse durante varios anos en tódolos niveis educativos, con case tódolos medios posibles, desde a imaxe fixa (fotografía, diapositivas, transparencias), ós medios audiovisuais en xeral (vídeo, televisión e demais). Esta presenza experimental, baseada, como queda dito, na maioría dos casos na voluntariedade persoal e cun apoio moi concreto pero limitado, deu lugar a un poso cultural que, na miña opinión, pode permitir que, facendo determinadas accións a partir deste momento, a introducción dos MCM e MAV no curriculum poida ser posible. Porque nos actuais programas educativos en España non están presentes os medios como algo curricular, só nalguns casos concretos tense feito algo, particularmente a nivel de ensino medio, ou nalgunhas especialidades de FP de 2 grao. No caso dos contidos pódese dicir que a situación actual é mínima, só se pode sinalar que na área de Lingua se utilizan algúns contidos de lectura de imaxes ou lectura de medios, igualmente na área de Plástica. Nalgún caso tamén no ciclo inicial e medio se prevé o uso dos medios como centro de interés para globalizacións, e nalgúns casos tamén se ten introducido a lectura crítica da publicidade e da tv, e todo un pouco deixado á vontade do profesorado que quixo facelo. No ensino medio, tamén no ám-

bito da voluntariedade, porque nunca estivo regulamentado, apareceron as famosas EATP de Imaxe e Son, que nalgúns casos foron cortadas directamente pola administración e noutros saíron a pesar dela. O único regulamentado do que se podería falar en Imaxe e Son era a FP de primeiro e segundo grao, segundo a estrutura existente ata aquí, na especialidade de Imaxe e Son, claramente dirixida á formación de profesionais da imaxe para o mundo do traballo. Por tanto, concluíndo este repaso á parte actual, diremos que existe polo menos unha experimentación do uso dos medios, que esta experimentación foi posible pola voluntariedade do profesorado, e/ou a través dos programas experimentais, que a inclusión dos contidos de imaxe nos curricula actuais é bastante menor có uso dos medios e, en cuarto lugar, que hai unha certa "masa crítica" que pode permitir que, mediante determinadas medidas institucionais, se poida entrar nunha interesante introducción da imaxe e os MCM.

O próximo curso está previsto o comezo da implantación da Reforma do sistema educativo. Gustaríame facer unha primeira distinción neste campo: distingo, por un lado, os cambios de etapas no sistema educativo, do que para min é o que realmente supón a Reforma, que é o cambio real nos contidos curriculares, nos procedementos, nas actitudes, algo que me parece bastante máis com-



José Antonio Jiménez:

"É un elemento moi importante a existencia dunha asignatura de comunicación audiovisual para tódolos bacharelatos"

plicado có anterior. O primeiro posiblemente pódese facer a base de decretos e ordes ministeriais e das comunidades autónomas, pero o cambio curricular resulta bastante máis complicado porque, en primeiro lugar, precisan dunha serie de medidas institucionais que a min paréceme que en principio non están tomadas, nin parece que nun momento inmediato poidan ser tomadas.

Como son de natural optimista, vou intentar reflexar o que na miña opinión podería valer para o que vén. O que hai de momento son uns decretos de mínimos publicados polo MEC para as etapas de Infantil, Primaria e Secundaria que fan referencia, ó meu entender mínima pero suficiente, ó uso dos medios. Aínda que coído que estes

programas de mínimos se parecen demasiado ós programas renovados que na actualidade xa están en vixencia. Pero existe un segundo punto que me parece máis interesante: que é a posibilidade real de que cada unha das CA españolas con competencias plenas en educación poidan ampliar ou complementar eses decretos de mínimos, para que o ritmo de aplicación poida ser bastante máis interesante do que se prevé nos devanditos decretos. Porque, por exemplo, facendo unha referencia puntual á miña comunidade, o decreto de mínimos do MEC na área de coñecemento do medio fai unha referencia moi lixeira, case inexistente, a ter en conta os MCM como unha referencia máis do medio. E nos decretos que se veñen de aprobar na CA andaluza existe unha notable incidencia nesa área dos MCM e medios de información e en concreto, nun documento que está a piques de saír para tódolos centros andaluces, que é a secuenciación desa área, fanse referencias moi concretas ó uso e á lectura crítica de imaxes, o uso da radio, da tv, da imaxe dentro da área do coñecemento do medio. Este é un exemplo do que se podería ir facendo para alén do que xa está dito nos decretos de mínimos. Sinalarei tamén a presenza, explícita xa, tanto nos decretos de mínimos como nos das distintas CA, de contidos curriculares concretos referidos a medios de comunicación e á lectura de imaxes na área de Visual e Plástica da ESO. Coido que é tamén un elemento moi importante a existencia dunha asignatura de comunicación audiovisual como optativa para tódolos bacharelatos, o que practicamente fai obrigatoria a súa presenza en tódolos Institutos. Outra cousa interesante que se deriva da entrada en vigor da Reforma é a asignatura de Imaxe no bacharelato de Artes, que será unha asignatura obrigatoria. Está tamén a creación de Escolas de Imaxe e Son de FP de nivel 3, das cales esta Escola é o exemplo máis fenomenal que existe en todo o Estado español.

¿Que queda por facer? En primeiro lugar, configurar un bo plan institucional de formación do profesorado, e saliento o de institucional non porque teña que ser rixido, senón porque a administración debería recoller todo o que moitos profesores veñen xa facendo voluntariamente desde hai bastantes anos, porque o gran problema da Reforma, ó meu entender, é a xeralización da mesma. Sabemos todos das carencias que no eido da Imaxe teñen tódolos profesores na súa formación inicial, tanto nas Escolas de Maxisterio como licenciaturas etc., onde non existe esta formación. Coido que tamén hai que xerar suficientes exemplificacións para a introducción curricular dos medios, de cara a que o profesorado, con esa formación, poida facer un uso axeitado. Pero tamén é preciso aportar recursos materiais suficientes

para que esta introducción sexa posible. Aquí quero facer unha salvedade: penso que no que se refire á análise e lectura crítica dos MCM existen suficientes medios nos centros docentes en xeral, pero tamén penso que é preciso xerar materiais novos que permitan avanzar nunha dirección de integración de medios, porque non se pode estar traballando os medios só desde o campo dos MAV tendo como temos unha sociedade cada vez máis tecnolóxica na que hai unha abundancia de recursos cada vez máis normais.

ROBIN QUEEN
Escola da Edith Cowan. Australia.

Os estudos dos medios en Australia, concretamente na Australia occidental, onde eu vivo, tiveron as súas raíces, o seu pé de imaxe, hai vinte anos, a principios dos anos setenta, e desenvólense gracias aos esforzos de xente como vós.

Comezou como o que chamaríamos un movemento de base dos profesores, e foron os profesos-



ROBIN QUEEN

Robin Queen:

"En Australia os profesores tenden a utiliza-la fotografía para ensina-las convencións da imaxe"

res os que comezaron a controlar o curriculum, escribir os seus propios recursos, xuntarse, compartir ideas a celebrar conferencias moi parecidas a esta, e desde ese momento obrigaron ás autoridades a introducir os estudos dos medios, que é como se chama no lugar no que eu vivo.

Hoxe o ensino dos medios impártese tanto na escola primaria como na secundaria. A escola primaria abarca dos cinco aos doce anos de idade. Dentro da escola primaria os estudos dos medios están integrados noutras áreas de materias, maiormente na área coñecida como as destreza da linguaxe, que abarca a lectura, escritura e todo tipo de expresión. Debido a que a materia está integrada, en certo sentido non é obrigatoria, ninguén vixía aos profesores para comprobar canto lle adican ao estudio dos medios. Así a calidade dos estudos dos medios depende totalmente na escola primaria da calidade dos profesores; aqueles que están interesados na materia fan un traballo excelente, outros fan moi pouco ou nada.

Os estudos dos medios en Australia tiveron sempre unha orientación práctica e a maior parte dos alumnos e profesores rematáronos a través da práctica e non a través da teoría, e o énfase do nivel primario no traballo práctico preséntanos algúns problemas: as nosas clases de primaria son bastante grandes, entre 32 e 35 alumnos, o profesor que se meta con tantos alumnos nun traballo práctico atópase con moitos problemas.

A fotografía sempre foi un área moi popular nas escolas australianas, e os profesores tenden a utilizala para introducir aos alumnos nos elementos da imaxe e é a través da fotografía como adoitan ensinar as convencións da imaxe.

Vou falar brevemente do sistema na secundaria.

As escolas secundarias en Australia abarcan dos 13 aos 17 anos de idade. Os estudantes poden deixala aos 15 pero moi poucos o fan, a maior parte queda ata os 17. Nese ano realizan exames que lle permiten entrar na universidade.

Dentro da secundaria o estudio dos medios é unha sección obrigatoria do programa de inglés e representa un 25% dese programa. A groso modo isto son uns 15 minutos á semana. Ademais os estudos dos medios ofértanse como un curso separado durante estes anos tamén de xeito que os estudantes poden facer estudio dos medios

como parte do inglés ou poden facelo ademais como un curso separado.

Hai un programa escrito que perfila os conceptos que hai que ensinar no oitavo ano, as destreza analíticas que hai que ensinar en cada ano a este programa é común para todas as escolas.

Ao rematar a escola, o estudio de medios examínase como parte do que se coñece como o exame de entrada T., que é o exame que lle permitirá ao alumno a entrada na universidade. No instituto o compoñente práctico dos estudos de medios ocupa do 20 ao 50% do ensino de medios. O traballo práctico abarca normalmente fotografía e produción de audio e vídeo. Faise menos traballo de cine estes días principalmente polo coste da película e o vídeo parece que venceu.

O equipo nas escolas varía moito dunha escola a outra, o disponible depende dos fondos pero máis concretamente depende do interese do profesor. Aqueles profesores cunha forte orientación práctica acostuman gastar os seus presupostos nesta área, de modo que onde eu vivo é posible ver unha escola que teña un laboratorio equipado con vinte ampliadoras, un estudio de televisión que consiste en tres cámaras e unha pequena cadea de telecine etc....

Noutras escolas os profesores non teñen esta orientación práctica e teñen moito menos equipo e poñen moi pouco interese no traballo de produción.

Vaiamos agora coa formación do profesorado. Os profesores como vós gastaron seu tempo e enerxía en presionar ás universidades para que fixeran cursos de formación do profesorado na área de estudio dos medios. Tiveron éxito.

No meu propio Estado tres universidades ofrecen unha diplomatura en estudio de medios. Despois de licenciarse os profesores fan un ano de formación do profesorado intensivo. A xente implicada en formar aos profesores de medios estudian fotografía, televisión no estudio, televisión en exteriores, produción de gráficos e audio. Ademais eu estudei semiótica, estruturalismo, post-estruturalismo, economía política, teoría feminista, análise do discurso, teoría do público e teoría narrativa. Tamén hai outras áreas que se poden escoller se tes un interese particular nelas.

Os esforzos na formación do profesorado pagaron a pena porque puideron convencer ás autoridades de que había xente alí fóra preparada e desexosa de ensinar na área de estudio de medios.

Algo que os profesores fixeron en Australia, e que eu penso que foi unha idea moi boa, foi establecer un forte nexos entre educadores, universidades, e eles mesmos nas escolas, e xuntos constituíron un grupo de presión bastante poderoso.

Os profesores que están nas aulas están apoiados de diversas maneiras, os documentos do programa e os materiais de recurso tales como vídeos e programas de profesores e os deseños das leccións son proporcionados polo Ministerio Central

de Educación. Están escritos por profesores en prácticas contratados, noutras palabras, aquelas persoas que teñen un interese e unha experiencia especial son contratadas polo Ministerio para que escriban unha unidade de traballo que logo se espalla.

Ademais a asociación de profesores dá cursos curtos para profesores que poden durar de 1 a 15 días, e ese cursos curtos céntranse en partes concretas do programa, algúns están orientados á práctica e outros á crítica. Hai tamén certos cursos periódicos de educación que dan as universidades.

Finalmente temos un sistema de asesores rexionais que son xente, profesores en prácticas, liberados do traballo da clase durante dous ou tres anos e que traballan como asesores de outros.

Falemos agora brevemente sobre algúns dos problemas e das debilidade do noso sistema e dos seus puntos fortes.

O primeiro problema foi a credibilidade e o traballo práctico foi parte dese problema. Outros profesores da escola poden mirar pola fiestra, ver aos nenos xogando coas cámaras e pensar ¡que perda de tempo!, e o traballo práctico sempre foi un gran problema que minou a credibilidade dos estudos dos medios.

O outro problema co que nos enfrontamos foi a crítica dos nosos contidos e era a vella cultura popular contra a alta cultura, moitos administradores pensaban que o contido dos estudos de medios, que tiñan que ver cos comics, revistas, shows populares da televisión etc., era basicamente unha perda de tempo e que o único que pagaba a pena ensinar eran dos dramas do estilo da BBC británica.

O segundo problema é o aillamento do profesor. Moitas das escolas teñen un ou dous profesores de medios, o que quere dicir que hai moi pouco apoio para o profesor dentro da escola e eso fai-nos moi dependentes da asociación de profesores, e isto evócame un dos nosos puntos fortes. Penso que o noso logro máis grande foi crear unha asociación de profesores, de xente interesada nos estudos dos medios que ofrecían tanto apoio práctico como moral e emocional aos profesores novos e aos novos conversos que entraban no sistema.

E isto é o que máis me impresionou desta conferencia, que haxa tanta xente desexosa de pasar o seu tempo, cinco días e o sábado, para traballar nesta área, polo que penso que tedes aquí unha base para un moi bo traballo no estudio dos medios. Gracias.

VICK SHEFFER

Asociación para a alfabetización visual. Toronto. Canada.

O noso desenvolvemento en Canadá é similar

ao de Australia pero non creo que esteamos tan desenrolados. É similar en que tamén os principiantes, o que chamamos un movemento de bases, un movemento de profesores que organizou e presionou e desenvolveu este curriculum, presionou ao Ministerio de Educación para que o incluíse nos cursos.

Falo principalmente de Ontario, a provincia da que son eu, e que é a máis grande de Canadá en canto a poboación.

A alfabetización dos medios aínda non se levou a cabo dun modo xeral nas outras provincias do Canadá. En Ontario existe unha obrigación, compoñente da alfabetización dos medios, no curriculum desde o sétimo grao ata o duodécimo, que é desde os doce anos ata que rematan a secundaria. Nos graos sétimo e oitavo o 10% do programa das destrezas da linguaxe debe ser coñecemento dos medios, e na secundaria un tercio do noveno ou do décimo grao, que son o primeiro ou segundo curso do instituto e un tercio dos graos undécimo ou duodécimo debe ser coñecemento dos medios.

Ademais os estudantes poden escoller un curso de medios optativo dos cinco créditos obrigatorio de inglés precisos para a graduación.

O que se require sobre o papel non sempre é levado a cabo polos profesores, non hai unha vixilancia destas liñas mestras por parte do goberno provincial e algúns profesores e algunhas escolas prefiren ignoralas ou ensinar menos do que se require. Sen embargo temos progresado bastante no nivel secundario e existen bos recursos disponibles para os profesores, hai diversos libros de texto publicados para escolas secundarias e tamén medio materiais. Quizá o máis importante para os profesores sexa a publicación do Ministerio de Educación *Guía de recursos para o coñecemento dos medios*, que é utilizado polos profesores dos graos 7 ao 12.

VICK SHEFFER



Para os estudantes máis novos as liñas mestras do Ministerio de Educación recomendan que os medios sexan un compoñente do curriculum de destrezas da linguaxe pero non se especifican porcentaxes e de feito non se lle dá moito asesoramento aos profesores nesta área.

Nas escolas primarias aínda non se ten feito moito pero estamos comezando. Moitos profesores das escolas primarias teñen expresado o seu fondo interese nesta área e a nosa necesidade máis grande aquí consiste na formación do profesor e na disposición de materiais de recursos.

Moitos dos profesores, unha vez que empezan, informan de que os seus alumnos están entusiasmados e emocionados e que a cantidade e cualidade da súa escritura mellora cando estudian os medios.

Os profesores da primaria tamén están, por suposto, moi preocupados pola integración na educación, integración de diferentes áreas de materias, e algúns deles están especialmente contentos do papel que xoga o ensino dos medios nesta área. Algúns describena como o integrador perfecto.

En canto a equipamento aínda que estamos bastante ben, moitos profesores non se decidiron polo traballo de produción. E, como en Australia,

de vídeo e moitas, especialmente as de secundaria, teñen 2, 3 ou 4.

A montaxe de vídeo é, penso eu, unha experiencia crucial para os estudantes, unha experiencia absolutamente esencial. Nunca temos o equipo dabondo para montar; no sistema do que falei temos 7 sistemas de montaxe e están en uso practicamente todo o tempo.

No que se refire á formación do profesorado, non tivemos moita sorte coas institucións que se adican a iso. A maior parte do persoal destas institucións xa daba clases alí cando eu estudiaba en 1969, e moitos xa levaban dez anos daquela. Intentaron ignorar completamente a aprendizaxe dos medios como un compoñente da formación do profesorado. Sen embargo arreglamónolas para facer cursos para profesores no verán e tamén cursos nocturnos, e temos un programa de tres cursos, tres cursos de verán, cada un de catro semanas que lle dá aos profesores o certificado de especialistas en ensino de medios.

Algúns dos problemas cos que nos enfrontamos son por suposto parecidos aos que mencionou Robin, a resistencia do profesor é certamente un deles, especialmente por parte daqueles profesores que pensan que a letra impresa debe ser o único enfoque na educación dos nenos.

O ordenamento dos elementos do curriculum é outra área coa que aínda non nos temos enfrontado. A diferenza de Australia, onde o goberno estatal proporciona un programa común para todas as escolas, o sistema en Ontario é moito máis anárquico e os distritos escolares e mesmo cada escola son responsables do seu propio curriculum, de maneira que hai unha considerable desorde en canto ao que se ensina, cando e a quen.

Debido a que actualmente adicamos o noso traballo ás escolas primarias, ás veces parece que estamos a facer o mesmo cos estudantes de 11 anos que cos de 17. Creo que isto é quizá un estado necesario ou case inevitable que debemos pasar e teño a esperanza de que nos próximos anos empecemos a organizar o curriculum dun xeito máis claro.

Outro problema que ten aparecido é o de atopar o equilibrio correcto entre a produción e a análise. Como xa dixen antes é esencial que ambos se fagan e que estean ligados. Sen embargo temos profesores que non fan máis que análise e outros que non fan máis que produción.

Outro problema para algunha xente, normalmente non para os profesores senón para os administradores e burócratas da educación, é que non ven a distinción entre ensinar acerca dos medios, que é o que nós facemos, e ensinar a través dos medios que é simplemente a utilización de tecnoloxía instructiva. É certo que se pode integrar o ensino dos medios co traballo con tecnoloxía instructiva.

Vick Sheffer:

"A montaxe de vídeo é unha experiencia crucial para os estudantes, unha experiencia absolutamente esencial".

como di Robin, o traballo práctico ou de produción foi o punto de entrada para moitos profesores, parece que en Ontario os profesores tenden a entrar a través da análise máis que da produción.

Creo que isto é importante, non só importante, esencial nesta área, que se fagan tanto a produción como a análise e que estean fortemente ligados. Se os alumnos están estudando anuncios de televisión deberían ter a oportunidade de facer anuncios de televisión, se estudian comedias de situación deberían ter a oportunidade de producir non unha comedia enteira pero si unha parte.

No sistema no que eu traballo, que abarca 20 escolas secundarias, 130 escolas primarias, aproximadamente 100.000 estudantes, a meirande parte das escolas teñen polo menos unha cámara

KATHLEEN TYNER
Estratexias para a Alfabetización Visual. San Francisco. USA.

Como reacción ás tendencias educativas dos anos 60, en 1991 o goberno do USA apoiou o que se deu en chamar a volta ao movemento básico en educación. Este movemento estaba ligado a probas estándar para medir os efectos da aprendizaxe e tamén do ensino, mesmo as estruturas, xa que a guía do modelo curricular para cada día, incluíndo o uso dos medios na aula e tamén algo de pensamento crítico sobre os medios na aula.

O modelo curricular ignórase moitas veces porque non hai probas estándar para medilo. E desde xeito o ensino dos medios en Estados Unidos neste intre é bastante informal porque non temos un Ministerio de Educación central e porque a política curricular faise Estado por Estado, cidade por cidade, o ensino dos medios é tamén moi inconexo.

Existen sen embargo certas tendencias, profesor por profesor podemos descubrir unha morea de maneiras nas que os profesores enfocan os medios na aula.

Un enfoque que eu chamo proteccionista e que Robin Queen mencionou onte, é o de que a televisión é mala para os nenos, que a lectura é superior, que a arte é superior á cultura popular, e que só deberíamos incluír os medios de calidade na aula. Pódese ler literatura proteccionista a través de N. Postman, famoso internacionalmente. Outro libro moi popular nos Estados Unidos é o titulado *A droga que se enchufa* de Mavi Winn.

Outro universo, outro enfoque é o dos tecnólogos, nos Estados Unidos adoramos a tecnoloxía, considérase que é a porta para as oportunidades económicas e o poder, pero no apuro por poñer ordenadores e outros equipos nas escolas, esquecese o esforzo polo que a xente saiba qué facer coa información unha vez que accederon a ela.

Os tecnólogos teñen normalmente máis estudos e presupostos máis altos que os profesores que traballan sen tecnoloxía e esta presa por introducir a tecnoloxía nas escolas está empuxada polas compañías que queren establecer unha lealdade á marca desde que os nenos son pequenos.

E debido ao atractivo que conleva a tecnoloxía case non importa que tipo de información pasa a través desas canais.

Aos tecnólogos encántalle fuchicar e conectar os equipos e en moitos casos podía ser fontanería.

Outro enfoque é o que teñen os artistas dos medios.

Os medios son moi atractivos para os rapaces, gústanlle, préstalle atención e poden usalos para unha autoexpresión creativa.

En certos esforzos ben intencionados tamén poden ser utilizados como mecanismo de control

dos estudantes porque os ocupa e evita que monten follón na aula, pero eso normalmente non está ligado aos tipos de pensamento crítico que levan a unha verdadeira capacitación.

Tamén debido á falta de cartos as artes e a música están en serio declive nas escolas de Estados Unidos. Parece que se prefiere a "ciencia grande".

Outro enfoque, e que é o que me gusta, é o que toman os pedagogos críticos eu chamo educación democrática. A pedagogía crítica inclúe cousas como unha educación baseada en recursos, que quere dicir que os profesores recollen e organizan o seu propio material de xeito oposto aos materiais producidos en masa. A pedagogía crítica inclúe tamén unha avaliación por medio de cartafoles e por medio dos compañeiros de xeito que os estudantes se avalíen uns aos outros. Inclúe unha aprendizaxe cooperativa oposta á aprendizaxe competitiva, e os rapaces con máis experiencia ensínanlles aos que teñen menos. Isto pode observarse en certos movementos nos Estados Unidos, un dos cales se chama "Fawkes Fire Movement".

Eu prefiro un enfoque de análise e práctica neste universo de educación democrática. Isto inclúe bastante traballo dos estudantes, e ás veces



tense manifestado a través de algo chamado alfabetización visual. O problema coa alfabetización visual é que a miúdo inclúe a des-construción dos medios sen poñelos nun contexto social, político e económico. Isto é conveniente para profesores que están nunha posición moi difícil para discutir de política na clase, pero pode converterse nunha especie de xogo, un xogo semiótico. Tamén a práctica nos Estados Unidos comeza coa recreación de modelos de produción emitidos de xeito que os profesores recrean programas de xogos, de noticias, cara a obxectivos de aprendizaxe específicos.

Nos nosos obradoiros de profesores intentamos darlle a oportunidade de ver algún programa non narrativo en formato de medios. Resultanlle máis fáciles de reproducir aos alumnos, son máis in-

teresantes e axúdanos a analizar criticamente formatos de programas para ver como se constrúen.

Unha barreira para a práctica é a desigualdade en equipamento entre estudantes ricos e pobres. Pero hai moitas cousas que se poden facer con pouco diñeiro, que non precisan electricidade porque a meta principal da práctica non é crear produtores de televisión adolescentes, senón crear cidadáns informados e cunha práctica de medios que conforme a súa análise crítica dos produtos dos medios de masa.

A formación do profesorado é unha auténtica barreira nos Estados Unidos para todo tipo de reforma, e o ensino dos medios non é unha excepción. Os profesores saben que non foron educados na universidade, están moi frustrados por iso, queíxanse de que non se senten preparados para a aula e que aprenden no barullo. Cando ven a profesores de universidade que entran na súa escola normalmente non se fían porque esta xente adoita ser crítica con eles e créanlle máis traballo.

DEBATE ENTRE OS
REPRESENTANTES DAS
CC.AA.



Deben ser os propios profesores os que decidan recuperar o poder das súas escolas, non chega dabondo con queixarse de que o curriculum é imposto e que eles non os inclúen. Xa que o poder normalmente non se dá nunca, hai que tomalo e isto non é unha excepción no ensino.

Nos Estados Unidos temos un novo movemento no que os profesores deciden o curriculum para a súa escola e mesmo ás veces o presuposto e a maneira na que se gastan os cartos.

O programa ideal para o ensino dos medios debería ensinársese dentro do curriculum, o estudio da ciencia ofrece por exemplo unha base perfecta para o estudio dos medios.

E precisamos novos recursos, pero non creo que os libros, e os libros de texto e as fotocopias

.....

Kathleen Tyner:

"O problema que ten a alfabetización visual é que a miúdo inclúe a desconstrución dos medios sen poñelos nun contexto social".

sexan necesariamente os recursos que precisamos, os profesores poden crealos eles mesmos.

Os profesores que traballan para as grandes empresas norteamericanas, incluíndo compañías de televisión, son os que están a crear os materiais dos medios de masas. Estes materiais son moi febles, inclúen moi pouco proceso de como ensinar. Os profesores precisan formación, tamén necesitan sentir que son investigadores, cousa que creo que ás veces non senten, precisan o apoio para investigar, o apoio para arriscarse.

Hai unha grande esperanza para o ensino dos medios en Estados Unidos. Recentemente parte de nós empezamos unha organización nova que se chama "Alianza nacional para o ensino dos medios" que inclúe educadores, artistas, burócratas, algúns oficiais do goberno, que pensan que o ensino dos medios é importante para a educación contemporánea.

Brindo pola nosa gloriosa causa imposible.

MIGUEL VÁZQUEZ FREIRE.
Nova Escola Galega.

Parto do suposto de que a situación do ensino dos MAV no Estado español en xeral, e en particular en Galicia, xa está suficientemente recollida en intervencións anteriores habidas ó longo deste Congreso. Pensei, pois, que podería ser interesante unha reflexión sobre as causas das resistencias que aínda hai por parte do sistema educativo para aceptar a integración do ensino dos MAV e os MCM no curriculum escolar. Na teoría do curriculum tradicionalmente fálase de que son catro as fontes a partir das cales debería construírse o curriculum educativo. Eu, aínda a risco de facer esta intervención un pouco académica, vou tratar de seguirlas. Fálase en primeiro lugar dunha fonte socioantropolóxica, que é a que determina o contexto sociocultural e os requirimentos que a propia sociedade lle fai ó sistema educativo sobre o que debe ser trasladado ó curriculum. Nese sentido cómpre recoñecer que non existe unha conciencia social da necesidade do ensino da imaxe, e isto pode ter moi ben que ver con algo

que aquí se ten repetido varias veces: a crenza de que a imaxe se entende espontaneamente e por iso non precisa ser ensinada. Os pais requiren da escola que ensine ós seus fillos a ler, as escribir a contar. Pero a ve-la tv non, para iso non é preciso que ninguén lle ensine. Nin os pais teñen a conciencia da necesidade do ensino crítico nin á administración lle interesa que tal ensino crítico se produza. Isto podería ser unha das causas desa resistencia.

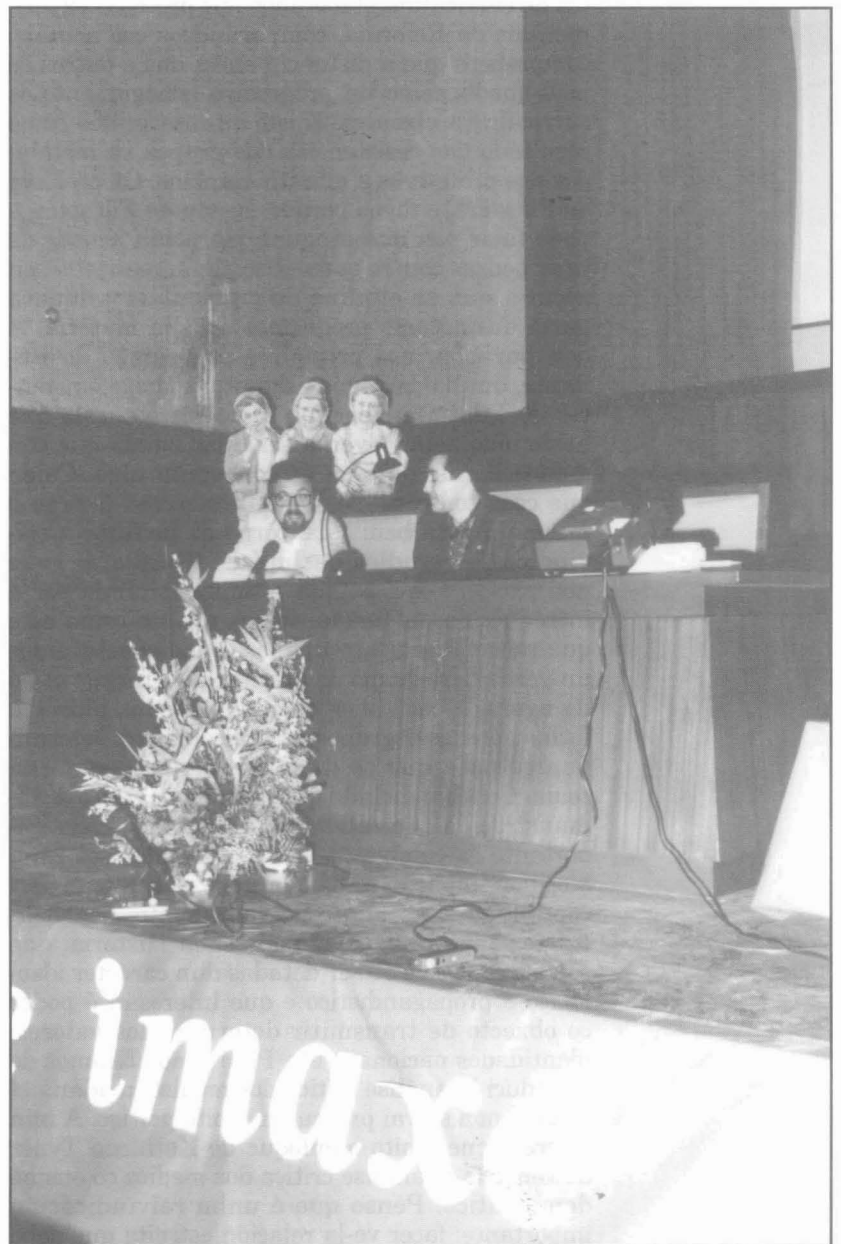
Unha segunda fonte é a chamada epistemolóxica. É dicir, as aportacións disciplinares da análise dos temas - neste caso, a imaxe- que se considera deben ser introducidos no curriculum. Pois ben, cómpre recoñecer que falta unha construción disciplinar do estudo da imaxe que estea consistentemente constituída. Por referirme só a algúns elementos recentes, a polémica entre os enfoques semióticos e estruturais, fronte ós enfoques derivados da psicoloxía da percepción, da teoría da imaxe, que tamén se chamou, non son de todo congruentes entre si, e en conclusión o profesor non sabe moi ben que ten que ensinar, e as autoridades administrativas non sabe tampouco moi ben como se deberían incorporar eses contidos. A pregunta finalmente é, en calquera caso, onde habería que incluír eses contidos: ¿unha nova asignatura? Polo que temos aquí observado, a experiencia doutros países parece apuntar a que se trata de aproveitar as disciplinas xa existentes. Chamoume a atención observar, en particular, que en Australia e Canadá, onde parece que teñen introducido os media de xeito bastante consistente, fanno a través da área da linguaxe. Habería que reflexionar sobre este punto, ó mesmo tempo que habería que potencia-las investigacións sobre os contidos dos MCM e a linguaxe dos media, da imaxe en xeral, para, a partir de esas investigacións sistematiza-los elementos que son susceptibles de ser aprendidos e que son convenientes para ser aprendidos.

E isto fai entrada á terceira fonte, a psicolóxica, que nos debería proporcionar unha teoría da aprendizaxe adecuada ós distintos niveis de idade. Eu creo que faltan investigacións sobre a comprensión das imaxes, sobre os efectos dos distintos sistemas de comunicación a través das imaxes nos diversos segmentos de idades. Por poñer un exemplo, poderíamos preguntarnos: ¿sabemos acaso cal é o momento idóneo para a introducción de mensaxes seriadas, tanto a construción de narracións como historietas, como a comprensión adecuada delas? Coñezo algunhas investigacións iniciadas, pero sen conclusións definitivas, sobre cal sería o momento preciso a partir do cal un neno pode comprender perfectamente unha mensaxe de tipo historieta ou unha mensaxe seriada en xeral. Por outra parte, isto ten moito que ver co que se dicía antes, que a lin-

guaxe das imaxes se aprende de forma espontánea, como se podería aprender a linguaxe oral, e é certo que o rapaz empeza a debuxar antes de que empece a escribir; polo tanto, efectivamente poderíase dicir que a aprendizaxe e o traballo escolar coa imaxe é anterior ó traballo lingüístico cando inclúe xa á escrita. Pero repito que na miña opinión fáltannos aínda elementos que nos permitan fundamentar con rigor toda esta problemática da introducción no curriculum dos MAV e a imaxe.

Hai por fin unha derradeira fonte, que é a pedagóxica. Se nas anteriores se presentaban problemas que cabería considerar como relativamente superables, é aquí onde están as resistencias máis fortes. Son as inercias do propio sistema educativo, fundamentalmente de dous tipos:

MIGUEL VÁZQUEZ E
ROBERTO APARICI



Miguel Vázquez Freire:

"Cando falamos de introduci-la análise crítica dos medios, a Administración non se vai preocupar moito por iso".

resistencia de carácter corporativo e resistencia de carácter institucional, resistencia que parten dos propios profesores e resistencia que parten da administración. Penso que isto se pode observar nas reaccións que se están a producir respecto da Reforma educativa en marcha. Se alguén se toma o interese de contrasta-los primeiros proxectos de curriculum elaborados nos procesos experimentais da Reforma, comparándoos cos actuais, comprobará que a distancia entre uns e outros se pode medir como un progresivo achegamento ós curricula xa vixentes. E isto eu interpreto como resultado das resistencia dos grupos xa instalados dos profesores a admitir cambios. Os profesores de Filosofía, e digo porque eu son de Filosofía, e pode falar sen que ninguén me poida acusar de tirar pedras contra outra disciplina, resístense en xeral a que se elimine do curriculum calquera parte dos actuais programas da súa materia. A desaparición, nos primeiros programas da Reforma, dunha das dúas asignaturas hoxe existentes de Filosofía, suscitou tales resistencia que neste momento volven a ser dúas, aínda que con menos horas, pero xa se conseguiu algo. Coido que case todos os corpos de profesores fixeron o mesmo. Agora ben: ¿que corpo de profesores reivindica os estudos de Imaxe? Ningún, porque non existe. Logo, os que estamos loitando por a introdución da Imaxe, somos grupos como este que raramente nos reunimos e non constituímos un verdadeiro grupo de presión, polo menos ata o de agora. E xa vimos como nos outros países a formación deses grupos de presión foron determinantes para que os cambios curriculares foran reais. Conclúo dicindo que, no que se refire á administración educativa, hai unha resistencia importante ós cambios, sobre todo cando eses cambios non implican unha vantaxe claramente perceptible desde o punto de vista político. É dicir, existen materias, como pode ser a Historia, que son susceptibles de ser dotadas dun carácter ideolóxico e propagandístico e que interesan ó poder co obxecto de transmitir determinados valores, identidades nacionais, etc. Pero cando falamos de introduci-la análise crítica dos medios, a administración non se vai preocupar moito por iso. A min interesou moito o enfoque de Kathleen Tyner de vencella-la análise crítica dos medios co ensino democrático. Penso que é unha reivindicación importante: facer ve-la relación estreita que debe

existir entre unha cousa e a outra, se unha escola aspira a xogar un papel non meramente reproductor de valores xa previamente establecidos, senón unha escola que forme a individuos autónomos que sexan quen de construí-los seus propios valores desde si. Conclúo dicindo que faltan datos tamén -e aínda que é o último que vou dicir, non é o menos importante- sobre outro aspecto: indubidablemente o ensino dos medios implica inversións importantes en infraestrutura. Todos coido que somos conscientes de que hai centros de ensino que a única maneira de adaptalos a un ensino fundado nos MAV e nos medios tecnolóxicos novos é meterlles unha carga de dinamita e derrubalos e volvelos construír desde abaixo. E é evidente logo que hai aí outro problema, porque a administración se resiste a acomete-las fortes inversións que son precisas para construír centros novos adecuadamente dotados e cunha infraestrutura adaptada a estas novas necesidades.

JUAN ACEVEDO.
Lima. Perú.

Para falar da relación de MAV e curriculum inevitablemente cómpre facer unha referencia a como está organizada a educación no Perú e que é o que pasa actualmente na sociedade peruana. Os nenos ingresan ó colexio, despois dos anos que poidan ter acudido a algún "niño" (centros de educación inicial), formalmente ós 6 anos de idade, ó que se denomina primeiro grao. A educación primaria consta de 6 graos, ata ós 11 ou 12 anos en que pasan á educación secundaria, que ten 5 graos. Rematan entón o colexio cara ós 16 ou 17 anos, a maioría ós 17 en que teñen que estudar moito para aprobar exames moi rigorosos nalgúns universidades. Pero, como se di alá, hai universidades para tódolos niveis, hai algunhas moi frouxiñas, ás que se lles denomina "arcas de Noé", porque se entra por parellas, e pasa de todo...

Anteriormente, a comezos da década do 70, realizouse un intento de Reforma moi interesante na educación peruana. Esta Reforma está vixente no pensamento de pedagogos como Paulo Freire, Iván Illich ou, entre os peruanos, Augusto Salas Arbondi. É dicir, algúns dos líderes da educación renovadora hispanoamericana. Sen embargo, esta Reforma educativa, logo duns anos de intención e de grandes proclamas, comezou a desmontarse, en consonancia co que pasaba no marco maior da sociedade peruana, na que a un tempo de reformas, sucedeu outro na que se desmontaron esas reformas para volver cara á democracia formalmente entendida. De todo isto quedounos un panorama da educación que reflectaba o que pasaba en xeral na sociedade peruana: tíñase intentado modificar, se tíñan introducido algunhas

modificacións que aínda non chegaran a callar cando se comezou a desmontar. Pero a volta ó anterior xa non puido se-lo anterior, non no senso necesariamente de ter mellorado, senón de ter deixado unha sorte de "híbrido". Isto pasou tamén co conxunto da sociedade peruana: a democracia como a recoñecemos non era xa exactamente a anterior. Námboles dous casos parecía ser que non respondía ás necesidades do actual pobo peruano, porque este presentaba outras cifras, outras realidades, e en realidade problemas máis grandes aínda. Na reforma educativa tiñase intentado acurta-los anos de primaria e secundaria para introduci-las escolas de formación profesional entre o colexio e a universidade, pero todo isto quedou xa no esquecemento.

Á parte da escola, a reforma educativa tratou de alenta-la educación fóra das aulas, na mesma comunidade, e a esta reforma se lle denominou "extensión educativa". Actualmente, o que vemos é que non pode haber reforma educativa se o mestre non é protagonista dela. Gran parte da reforma educativa no Perú fracasou porque non se traballou suficientemente co mestre. Houbo unha cúpula de ideólogos que facían teorizacións moi interesantes, pero só a nivel de hélites, non a nivel das bases mesmas do maxisterio peruano. Unha das leccións sinxelas pero contundentes, logo, que cómpre extraer destes tempos de cambio, é que debemos contar co mestre en primeira instancia para facer un traballo de reforma. Como antes dixo José Antonio Jiménez, debemos centrarnos moito no traballo de formación do profesorado. Alá tamén o factor voluntarista dos mestres resultou determinante nalgúns escolas, nalgúns experiencias nas que se chegaron a realizar con éxito experimentos de reforma.

¿Cal é a situación actual? Os MAV, a historieta non ocupan lugar como asignatura. Hai unha parte da educación artística na que estes temas aparecen incluídos no curriculum: son tan só unhas semanas nas que se adica atención á análise dos medios, a análise da linguaxe, e algúns profesores fan análise de contidos. Pero quédanse só neste campo. Non van formar ó alumno para que este sexa produtor de imaxes. Segundo o interese do profesor, e cando a dirección do centro llo permite, poden realizarse algúns pasos máis alá. Limitándome só ó meu campo, que é a historieta, tense dado tamén nos cursos de Linguaxe, e téñense aplicado tamén nos cursos de Historia, de Educación Cívica, de Ciencias Naturais, de Xeografía, de Ciencias Sociais, onde o mestre entendeu que a historieta podería ser un aliado, un recurso moi interesante para despertar o interese dos alumnos e nalgúns casos para facelo participar. Houbo casos, por exemplo, de profesores de Historia que teñen dito ós seus alumnos que traballen determinados capítulos da Historia con histo-

rietas, e os alumnos puxéronse con gran entusiasmo a face-las súas propias historietas nas que expresaban os seus propios puntos de vista sobre a historia, as veces en forma de parodias, en forma cómica, pero moi interesantes porque nelas aparecía o pensamento do alumno e canto tiña captado o sentido da historia, ou canto desconfiaba dela, pero era a súa voz. A voz do alumno, partir do alumno, era un dos principios da reforma educativa. Iso intentouse desmontar, pero en moitos casos continuou vixente dentro do profesorado peruano, "pola libre", é dicir, non desde o Ministerio, senón a partir das súas propias organizacións.

Neste momento cóntanse con varias organizacións do maxisterio peruano. Unha delas chámase "Tinguy", que en quéchua, unha das linguas

JUAN ACEVEDO



autóctonas peruanas, significa "confluencia". Este é un dos movementos máis interesantes. Os seus locais acuden centenaes de mestres para participaren nos seus programas de formación do profesorado, case como se fose un Ministerio alternativo. Fan cursiños e dirixen coordinacións, tanto para a aula, como para fóra da aula. Outro movemento é "José Antonio Alsinas", que foi un mestre peruano que viviu a principios de século. Esta existencia de organizacións poderosas dos mestres peruanos paralela ó Ministerio, non é extraña no Perú, que é un país, como outros de América Latina, no cal o campo do informal ten medrado moito. Moitas das respostas do pobo peruano danse dende o campo da informalidade. A mesma economía peruana é, nunha porcentaxe maioritaria, informal. Se non fose por este tipo de economía, quizais este pobo non tería sobrevivido. Pero ó mesmo tempo é todo un problema buscalo xeito de institucionalizar esta informalidade. E non se trata de formalizar ós informais soamente, senón que tamén se trata de asumilo desafío de racha-lo illamento da educación da escola, tratando de ollar desde a escola á comunidade, e facer que participe nela, que participe da dinámica da sociedade. Desde este punto de vista, varios deses cursos, relacionados coa imaxe, teñen saído do ámbito escolar para se inscribir tamén na comunidade: e a educación fóra da escola ten a súa vez entrado na escola, e se está dar unha relación

PEPE RAMOS, RAMON
NUÑEZ CENTELLA
E FRANCISCO
FONTENLA NA SESIÓN
SOBRE A CASA DAS
CIENCIAS



REPORTAXE FOTOGRAFICA DE MARGA SAMPAIO.

Juan Acevedo:

"A historieta entrou na escola peruana a partir dunha experiencia de educación popular".

entre estes dous campos, que resulta arriquecedora para ambos.

A historieta entrou na escola, xa para ensinar a facer historietas, só hai uns tres ou catro anos, e entrou a partir dunha experiencia de educación popular. No tempo que levo traballando impartindo talleres en España, varios mestres me teñen mostrado a súa discordancia co tema dos concursos, que moitas veces son alentados por firmas comerciais. No caso peruano, os concursos non foron plantexados así, e aínda que aprecio moitas observacións que se me teñen feito sobre os perigos deste tipo de concursos pola frustración que pode xerar nos rapaces que non chegan a gañar premios, no Perú temos realizado nos últimos anos tres concursos de historietas a nivel nacional, ós cales os nenos acudiron con miles de traballos sobre os seus dereitos, sobre os dereitos dos nenos. Neste tipo de concursos, certamente se teñen dado premios, pero plantexámolo traballo por medio de exposicións, de xeito que o neno ve que o seu traballo tamén é exposto sen necesidade de ter gañado un premio. O feito de participar era alentado desde a escola mesma polos mestres. Trátase de mestres que obedecen a unha determinada posición fronte á sociedade peruana, que traen unha experiencia xa desde a época da reforma, son os mestres máis progresistas.

No Perú existen moitas escolas privadas. Nas escolas públicas aínda non podemos soñar en realizar traballos con audiovisuais. As veces realízanse donacións procedentes de países desenvolvidos, de dez ou doce ordenadores, pero moitas veces están agochados nunha habitación e non hai quen traballe con eles, porque a realidade é distinta, plantexa outras necesidades. Nas escolas privadas, nalgúnhas, se se traballa con audiovisuais e ocasionalmente nalgunha delas tamén co vídeo, pero a situación neste campo é aínda moi incipiente.

A tensión centralización/descentralización nos sistemas educativos

EN termos xerais, na Europa comunitaria predomina a forma centralizada de goberno e de administración educacional.

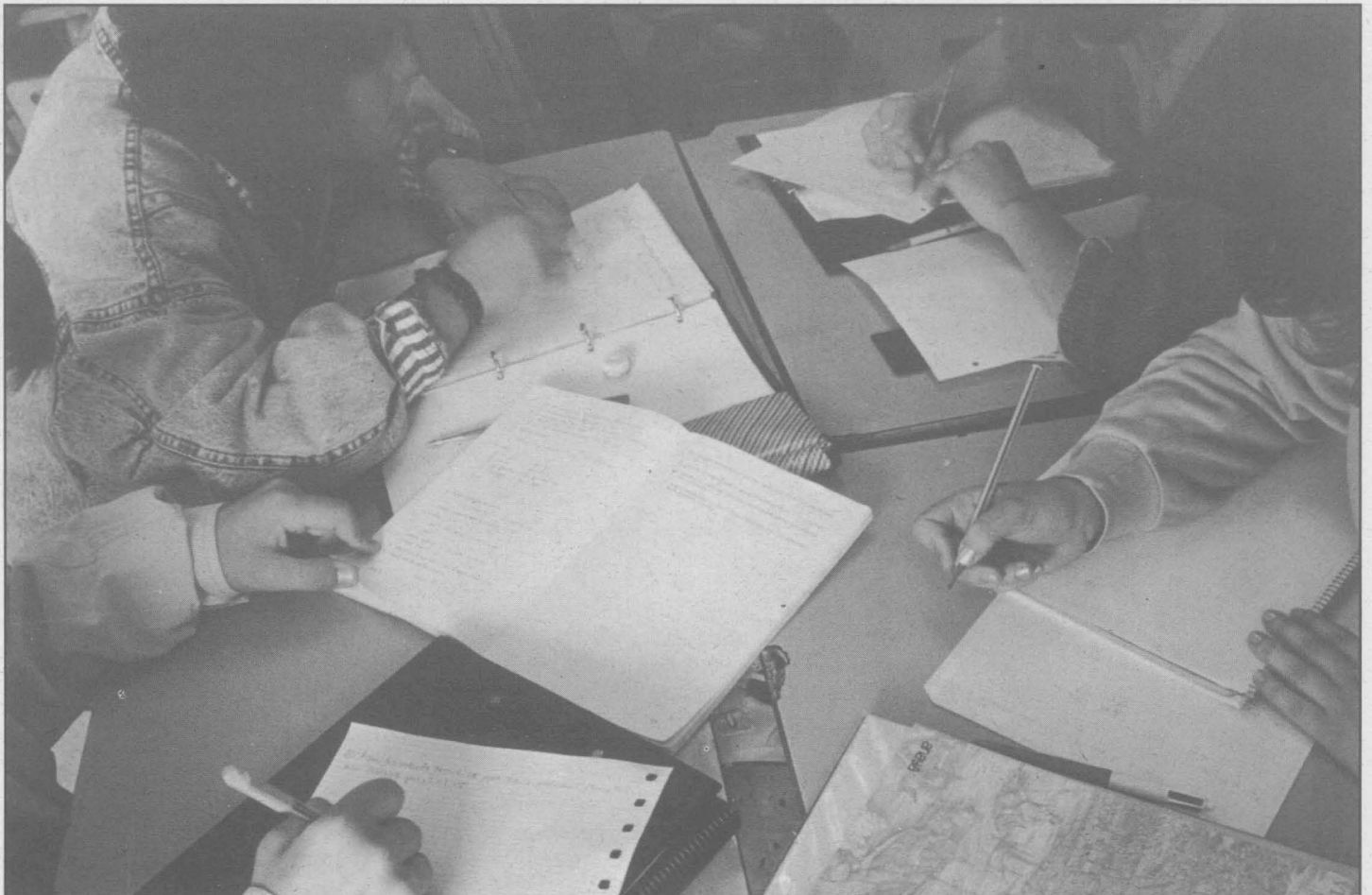
Os países que gozan por tradición histórica dunha administración descentralizada son só Alemaña, o Reino Unido e Bélxica, aos que dalgun xeito se ven unir o Estado Español.

.....

*Na Europa comunitaria
predomina a forma centralizada
de goberno e de administración
educacional*

Modelo de administración centralizada é a francesa, dividida en Departamentos agrupados en Academias (26), baixo a responsabilidade dun Rector, de quen depende o conxunto da administración educativa. Con todo, desde 1985 en que se promulgou unha lei de descentralización transferíronse algunhas competencias educativas aos Departamentos e ás Academias,

MANUEL SENDON



.....

**"Só Alemania, o Reino Unido e Bélxica,
aos que dalgún xeito se ven unir
o Estado Español gozan dunha administración
educativa descentralizada"**

ao tempo de reforzar a autoridade dos directores de centro (non electos democraticamente).

A influencia do modelo francés é visible en Italia, anque a creación das "rexións" no 1970 e a aprobación dos "decreti delegati" no 1973 permitiu o inicio de descentralizacións administrativas, pero de aínda reducido contido político.

Portugal segue igualmente un esquema de carácter centralizante, mesmo existindo -como nos países anteriores- a xestión democrática dos centros escolares e órganos locais como os Consellos Directivo, Pedagóxico e Administrativo, nos que se asegura a participación dos profesores, dos pais e dos alumnos. A máis recente Lei de Bases do Sistema Educativo promulgada no 1986 fala da creación de estruturas orgánicas e de modali-

dades de descentralización e de desconcentración de servizos.

Tamén nos casos de Dinamarca, Holanda e Irlanda o modelo administrativo é de carácter centralizado, ben que nos tres casos e de modo tradicional existe unha ampla participación das administracións locais na xestión dos seus sistemas educativos. Así, en Dinamarca, a escola obrigatoria depende das autoridades locais e algo similar ocorre en Holanda.

En canto ao grupo minoritario de países nos que prevalece unha administración educativa descentralizada, é do caso salientar a existencia dunha diversidade de plantexamentos en todos eles.

No Reino Unido hai que falar das LEAs ou autoridades locais de educación a escala de Condado, mentres que en Alemaña o concepto imperante é o de "Lander" ou Estado (14 na actualidade) desde os que se dirixe a política educativa. En Bélxica asístese a un proceso de crecente descentralización tomando por base a rexionalización lingüística do país (Valonia, Flandes e Bruselas).

No Reino Unido as LEAs teñen plena responsabilidade en todos e cada un dos niveis edu-

cativos, agás as Universidades, consideradas autónomas, e poden contratar profesorado, inspectores, conselleiros ("advisers") e o persoal especializado preciso; teñen tamén responsabilidades referidas ao plan de estudos -no que ten unha importante impronta o director de cada centro- e ao nomeamento de directores. Con todo, desde a Lei de 1988 estase abrindo paso o fortalecemento do poder central (Departament of Education and Science) ao terlle asignado, entre outros cometidos, a elaboración dun currículo básico e uniforme para todo o Estado.

En Alemaña, só desde 1969 existe un Ministerio Federal de Educación e Ciencia con competencias limitadas fronte a capacidade dos "Lander" ou Estados (dos seus Ministerios de Educación e Parlamentos), que en xeral centralizan en cada caso a respectiva política educativa.

En Bélxica existen dous Ministerios de Educación, con competencias respectivamente sobre o sector francoparlante e de lingua alemana e sobre o sector neerlandés, pois que cada unha das comunidades lingüísticas do País conta cun sistema educativo propio.

García
Garrido (*)

Condicións de traballo e salarios do profesorado na C.E.

COMPRE deixar sentido que en ningún país comunitario existe un corpo docente homoxéneo, xa que case sempre aparece unha dualidade entre os docentes do sector público e os do sector privado; e mesmo nalgúns casos unha

certa diferenza entre os do sector público (segundo se pertenza a un corpo estatal, rexional ou local), existindo, pois, varias posibilidades de contratación.

En todo caso, oito países posúen un corpo docente maioritariamente funcional, sendo excepción os casos de Holanda e do Reino Unido, que care-

cen por completo de estatus funcional, e os de Bélxica e Países Baixos nos que se rexistran situacións mixtas.

En Francia, Grecia, Italia e Portugal os funcionarios docentes forman parte de corpos exclusivamente estatais e en Alemaña son rexionais; en Dinamarca locais, nos Países

.....

"É tamen frecuente a existencia de categorías no seo do corpo docente derivadas do nivel ou ciclo no que cada profesor exerce"

Baixos e en Bélxica son maioría os profesores contratados polo sector privado. Agás no caso de España, as porcentaxes de contratación privada nos demais casos son minoritarios con respecto ás porcentaxes de contratación pública.

É tamén frecuente a existencia de categorías no seo do corpo docente derivadas do nivel ou ciclo no que cada profesor exerce; así Bélxica, Dinamarca, Grecia, España, Irlanda, Italia

En canto á carga docente semanal, no que se refire ao ensino primario o termo medio é o das 23 horas, e o das 20 horas para o secundario, anque existen diferencias notables entre países.

Con respecto aos días lectivos, a máis frecuente é a cifra de arredor dos 200 días lectivos (176 en España, 215 e 226 en Italia e en Alemaña respectivamente, que son os países, por outra parte, con xornada única).

Con respecto aos salarios, é de salientar a existencia de salarios distintos para os profesores de primaria (máis baixos) e para os de secundaria, agás nos casos de Inglaterra, Irlanda e Dinamarca. Existen tamén diferencias dentro dos profesores de secundaria, segundo se trate de adxuntos ou de catedráticos, singularmente en Bélxica e nos Países Baixos e mesmo tamén en Francia.

.....

"Os procedementos máis xeralizados para o acceso ao funcionariado son a oposición e o concurso"

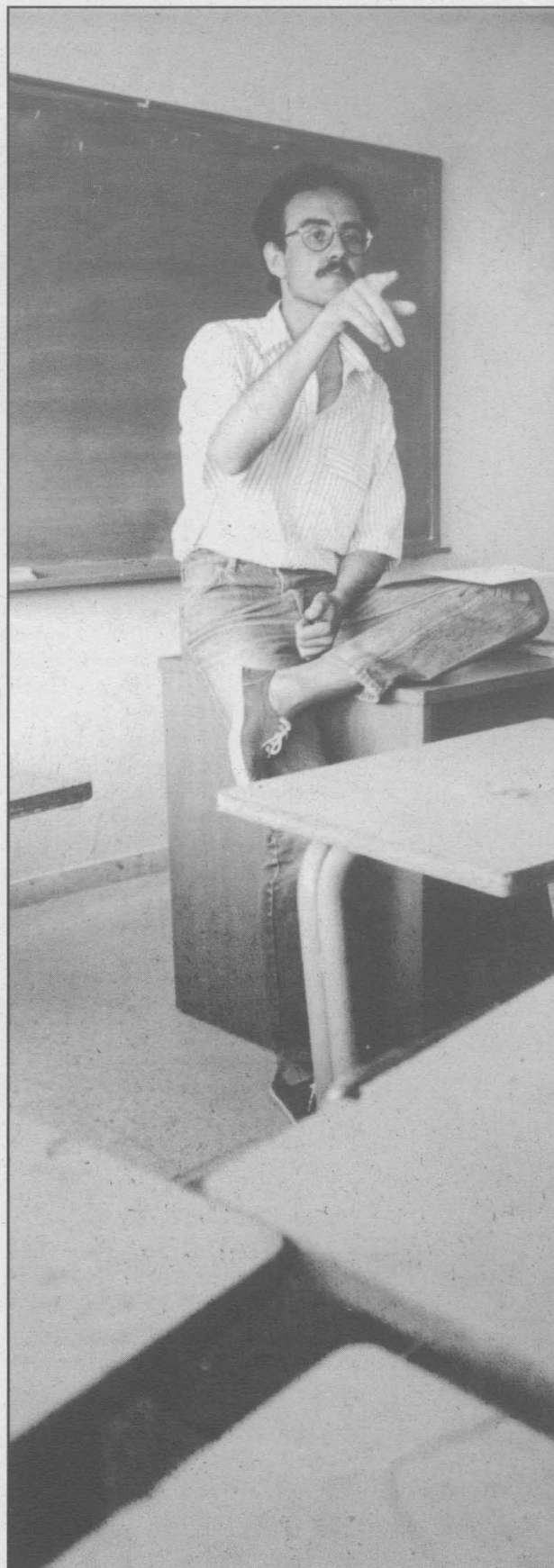
e Luxemburgo contan con varias categorías distintas de profesorado segundo o nivel no que se exerza; mentres en Francia, nos Países Baixos e en Portugal tense en conta tamén a titulación docente ou mesmo a institución na que se traballa, como é o caso de Alemaña. Só no Reino Unido, ademais do nivel, se considera o grao de responsabilidade exercida (docente cualificado, xefe adxunto de departamento, xefe de departamento, director adxunto e director).

Os procedementos máis xeralizados para o acceso ao funcionariado son a oposición e o concurso, sendo frecuente e esixencia dun período de proba complementario, que acada os cinco anos en Irlanda e en Alemaña.

Por países, os dous países onde os profesores de ensino primario teñen as mellores perspectivas económicas son Luxemburgo e Alemaña. O mesmo ocorre tamén para os do ensino secundario mentres que os que se atopan con menores ingresos son os de Inglaterra, Irlanda e Italia (non computándose nas referencias comparativas os casos de Portugal e España).

(*) GARCÍA GARRIDO et alii, _____ Cíncel, Madrid, 1989.

MANUEL SENDON



C. Martín de la Calle (*)

As reformas educativas europeas: un proceso

Pesía a aparición de factores de converxencia, a harmonización aínda está lonxana. A ampliación da escolaridade obrigatoria, unha maior atención ás características particulares de cada alumno e a mellora da orientación e flexibilización curricular son os obxectivos parciais das máis recentes reformas do ensino nos países comunitarios, co obxectivo último e primordial de aumenta-la produtividade do sistema.

PODE dicirse que tódolos países comunitarios aprobaron importantes medidas de reforma do ensino medio durante os últimos dez anos. Portugal (1986) e España (1991) están a renovar todo o sistema; en Francia (1987), Dinamarca (1988) e Luxemburgo (1988) reestructurouse a F.P. Desde 1990 revísanse as estruturas dos liceos xerais e técnicos en Francia, e Inglaterra establece un Curriculum nacional, e en Alemaña, os Países Baixos e Bélxica, a atención céntrase na potenciación da F.P. e o enlace entre ensino e traballo.

A cita europea de 1993 ten sido a causa fundamental deste xeral movemento de reforma, rexido, en última instancia, pola convicción xeral da necesidade de investir en educación e potencia-lo valor productivo do recurso intelixencia, saber, coñecemento. Rasgo que caracteriza ás novas intervencións é

o obxectivo de aumenta-la produtividade do sistema educativo, aumenta-lo número de diplomados.

Entre os membros da C.E., algúns países, como Alemaña, Bélxica ou os Países Baixos, hai tempo que se marcaron tal obxectivo. En Alemaña, por exemplo, tódolos xoves que non van seguir estudos superiores están obrigados a realizar F.P. ata os 18 anos, de tal modo que a produtividade cuantitativa aproximase ao 100%, polo que non é de estranar que tódalas últimas intervencións se centren na calidade da educación.

Están, por outra parte, os países nos que, anque con taxas de escolarización superiores ao 80% dos xoves de entre 14 e 18 anos, samente un 50% dos que cumpren esa última idade acadan os diplomas que deberan. Son conscientes da necesidade de reduci-las distancias a respecto dos países anteriores e, sobre todo, de supera-la "improductividade" obxectiva dos seus sistemas.

A medida máis evidente consiste en amplia-la escolarización, cara abaixo, potenciando a formación preescolar, ou ben cara enriba, ampliando a escolaridade obrigatoria ata os 16 anos ou máis.

Francia fíxose o obxectivo de conquistar antes de final de

século que cando menos o 80% dos xoves de 18 anos acaden o "bacharelato".

FRACASO ESCOLAR

Lóitase, ao mesmo tempo, contra o fracaso escolar e o abandono prematuro dos estudos. As estratexias aplicadas varían moito entre si: desde in-



"O obxectivo de tódalas reformas é o de aumenta-la produtividade do sistema educativo, aumenta-lo número de diplomados"



"Tódolos países comunitarios aprobaron importantes medidas de reforma do ensino medio durante os últimos dez anos"

tervenções de tipo tradicional, como as clases de recuperación e apoio, á oferta de oportunidades específicas, case sempre ligadas á formación profesional. Outras medidas pretenden eliminar ou compensar as causas sociais do fracaso escolar, máis téndese cada vez máis a interpreta-las

causas do fracaso, non xa referidas ao contexto social, senón ao propio ensino. Ampliase, por isto, a escolarización infantil, para poder atender os casos de desvantaxe básica, e préstase maior atención ao paso entre os distintos ciclos, procurando facelo máis fluído e coherente.

O problema principal da escolarización xeral é a enorme heteroxeneidade dos alumnos, reflexo non só das diferenzas sociais e sexuais, senón tamén das relativas ás actitudes, expectativas e, mesmo, características étnicas.

A resposta tradicional dos sistemas educativos é a oferta de canles diversas de formación, a xerarquización favorecida por sistemas ríxidos de orientación e o establecemento de obstáculos case insalvables entre as distintas canles.

A orientación case xeral actual é, polo contrario, considerar as diferenzas como un valor na vez de como unha limitación. Tódolos estudantes deben ter as mesmas oportunidades de desenvolvemento cultural e científico e poder crear o seu propio percorrido formativo. Para acadar este dobre obxectivo, garántese unha formación esencialmente "unitaria" ata os 16 anos e flexibilízase o currículo, con opcións múltiples.

Forte e xeral é tamén a tendencia a facilitar o paso dunha canle educativa a outra, é dicir, facer permeable todo o sistema, mediante "créditos", "sistema de equivalencia" ou cursos de paso.

A "centralidade" do alumno é outra das novas características do ensino medio nos países membros da C.E. O "ensino" e os "contidos" éranos ata o de agora. Hoxe sublíñase a importancia da aprendizaxe e a necesidade de crear as condicións óptimas que o favorezan.

Cambia, igualmente, o significado do termo "avaliación", con predominio agora do seu carácter formativo e de axuda

ao alumno máis que como instrumento sancionador e temido.

MAIOR AUTONOMÍA

Dous modelos predominan na xestión dos sistemas educativos europeos: centralizado e descentralizado. Obsérvase certo achegamento entre eles, pero as diferenzas seguen sendo moi grandes, sen que se vislumbre unha posible harmonización.

Non obstante, é xeral a intención de atribuír maior autonomía aos centros docentes ou de potenciar esa autonomía onde xa existe. Preténdese, así, permitirlle a cada centro desenvolver unha acción educativa máis coherente coa realidade circundante, así como enriquecelo currículo nacional coas ideas que cada un poida aportar, ademais de estreitar as relacións entre o ensino e as forzas sociais, productivas e culturais do territorio onde ten lugar.

As distintas leis de reforma definen claramente os obxectivos xerais e concretan tamén as materias e contidos. O caso inglés é o máis interesante. Co

establecemento do currículo nacional en 1988 impulsábase unha verdadeira renovación cultural, a través da harmonización do ensino no período da escolaridade obrigatoria (entre os 5 e os 16 anos), a reestruturación dos ciclos e unha redefinición dos métodos de avaliación e dos contidos dos exames finais.

Defínense, por unha banda, o núcleo dos coñecementos indispensables (idioma materno, matemáticas e ciencias) e, pola outra, determináronse sete materias obrigatorias e un bloque de materias optativas ás que sómente pode adicarse o 30% do tempo total dispoñible. Aspecto característico importante do Currículo nacional británico é a importancia que atribúe a unha relación de equilibrio entre saber e saber facer, cunha evidente maior atención ao carácter instrumental dos coñecementos.

É un enfoque común a varios países. Téndese, de feito, a agrupar as distintas materias en "áreas de saber", se ben dando forza ao carácter interdisciplinar que debe ter o ensino.

MARGA SAMPAIO



O ensino das linguas na C.E. 1988

Datos de síntese

1.- Existen aínda poucas disposicións para o ensino de linguas no ensino primario. Fundamentalmente como materia optativa e a modo experimental. Sen embargo, en Bélxica ensínanse as diferentes linguas nacionais a partir do 3º curso en Bruxelas e do 5º nas outras rexións.

2.-Os ensinantes carecen aínda dunha boa formación lingüística.

3.-En tódolos Estados membros a maior parte dos alumnos teñen a posibilidade de aprender polo menos unha lingua estranxeira a partir do primeiro curso do ensino secundario. Ensinanza que se fai con notables diferencias na presenza horaria semanal (entre 2 e 6 horas).

4.-Agás no caso de Bélxica e de Luxemburgo, onde a primeira lingua "estranxeira" é xeralmente unha das linguas nacionais, a lingua máis estendida é o inglés, aunque outras linguas poden tamén ser propostas.

5.-Na maior parte dos países, os alumnos teñen a posibilidade de aprender unha segunda lingua estranxeira, aunque non se comence no primeiro curso da ensinanza secundaria.

6.-A elección desta segunda lingua realízase de ordinario, entre o francés -caso de non se-la primeira-, o alemán, o español e o italiano.

7.-No ensino Secundario, os ensinantes de lingua estranxeira posúen unha formación especializada; unha formación que inclúe polo miúdo un período de formación práctica. En calquera caso, existe unha oferta permanente de formación continua (case sempre facultativa).

ENSINO E TRABALLO

Fai xa case vinte anos que conquistar unha máis estreita e eficaz relación entre os mundos do ensino e do traballo é un obxectivo primordial na maioría dos países comunitarios. A profesionalización perdeu os seus tintes de adestramento e especialización acadando un ámbito menos restrictivo, no que se subliñan os aspectos de "polivalencia" e "transversalidade". Subliñouse, igualmente, a necesi-

todo nos países do norte de Europa, e resultan interesantes as experiencias para facilitar a transición do ensino ao traballo realizadas en Bélxica, Luxemburgo, Alemaña ou os Países Baixos.

A produtividade cuantitativa non pode desligarse da cualitativa, razón pola que é esencial poder avaliar de forma permanente os resultados conquistados e dispoñer de instrumentos que permitan verificar o produto non só de todo o sistema esco-



"A centralidade do alumno

é outra das novas características do ensino medio nos países membros da C.E."

sidade de considerala profesionalidade tamén unha perspectiva cultural, e de intensificar as relacións concretas entre ensino e traballo, ao tempo que se favorece a participación de axentes externos no proceso educativo.

Téndese a abandonar lóxicas de especialización a prol de orientacións de carácter polivalente dirixidas a concretar grandes "áreas de profesionalidade", o que conleva unha considerable redución das variantes de especialización profesional ofertadas ata hai pouco.

É importante subliñar, neste contexto, o cambio que se está a rexistar en métodos e didácticas, en canto se estimula a aplicación de métodos fundados no principio do *problema solving*, o proceder por obxectivos, co fin de materializar na práctica educativa lóxicas e procedementos de tipo profesional.

Está difundíndose considerablemente, ademais, a práctica de relacións directas co mundo da produción (*stages*), sobre

lar, senón tamén de cada un dos seus compoñentes.

Surxe, así, a existencia de sistemas nacionais de avaliación, a elaboración de indicadores de produtividade, como se fai en varios países a partir de estudos sobre esta cuestión producidos por expertos da OCDE.

Así, a unificación europea ten efectos importantes no campo da educación, onde, a diferenza do pasado, predominan os factores de converxencia, aunque aínda esté lonxe a harmonización.

(*) C. Martín de la Calle, *Comunidad Escolar* 14-IV-1993

Proceso do establecemento de accións de política educativa na C.E.

Os xoves, a educación, a formación e a Comunidade Europea

NON FOI ata o 1971 cando por vez primeira o Consello de Ministros da C.E. se ocupou da educación como asunto de interés comunitario, cousa que reforzou o Informe Janne (1973) "Por unha política comunitaria en educación".

Xa en 1974 no momento de ampliación da CE a nove países aprobouse unha primeira Reso-

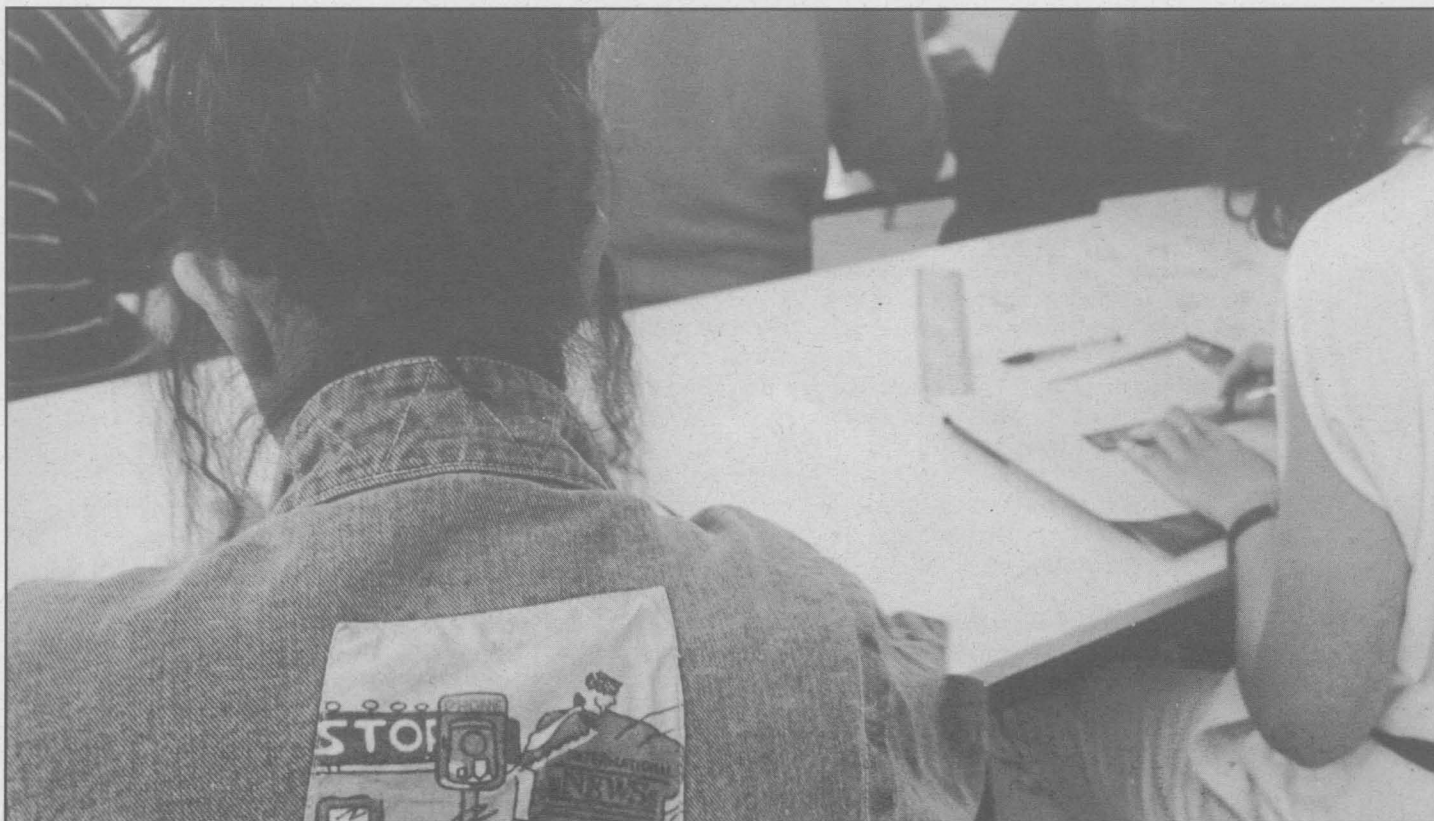
lución para a cooperación educativa tomando por base o dereito de tódolos cidadáns á educación como un dereito fundamental, o respecto á diversidade dos sistemas educativos dos diferentes Estados e a conveniencia da cooperación en áreas consideradas prioritarias.

Por fin, en 1976 e con validez ata 1986 estableceuse o **Primeiro Programa de Acción en Educación**, fundamentan-

do unha política educativa Comunitaria tendente a:

- favorece-la homologación de Titulacións para permiti-lo libre exercicio profesional,
- favorece-los intercambios e a mobilidade de profesores e alumnos,
- favorece-lo intercambio de experiencias educativas e o coñecemento mútuo,
- potencia-la dimensión europea da educación,

MANUEL SENDON



- contribuir á eliminación ou diminución dos desequilibrios e inxustizas, por medio da educación,

- impulsar a aprendizaxe de idiomas comunitarios.

A pesar de tales bos propósitos, a crise da concepción nekeynesiana da educación e a escasa colaboración do Reino Unido e de Dinamarca dificultaron a posta en marcha de Accións Comúns, atendéndose lógo só a algúns dos problemas educativos máis agudos, como o da educación dos fillos dos emigrantes, a convalidación de títulos, as novas tecnoloxías, e a formación profesional de xoves con dificultades de ingreso na vida activa, mediante, neste caso, os Programas de Transición dos Xoves á vida Adulta e Activa.

desde a escola á vida Adulta e Activa.

Mediante Programas temporalizados, coa financiación do Fondo Social Europeo e dos Estados membros e a selección de proxectos de actuación no contexto dos diversos programas nacionais de Formación Profesional.

Para o seu desenvolvemento creouse o CEDEFOP, o Centro Europeo de Desenvolvemento da F.P.

A intención era a de asegurar aos xoves comprendidos entre os 14-16 anos, en situación de abandono da educación básica obrigatoria, un período de formación profesional en alternancia ou en prácticas, seguindo unha directiva de 1987.

2.-Recoñecemento mutuo de Títulos e estudos.

Como consecuencia da decisión do Consello de 1985 sobre a libre circulación dos traballadores, a Comisión da C.E. emprendeu o estudo da equivalencia das cualificacións de formación profesional, elaborando informes sobre múltiples profesións.

Xa en 1988 aprobouse a **Directiva de recoñecemento de títulos universitarios** obtidos tras un mínimo de 3 anos de estudos superiores, baixo o principio da confianza mutua, para exercer libremente a profesión en calquera dos Estados membros, extremo que afecta singularmente ás profesións xurídicas, económicas e de enxeñería, completando outras directivas anteriores relativas ás profesións médicas, entrando en pleno vigor en 1993.

3.-Programas de Cooperación universitaria.

Cómpre citar aquí o **Programa COMETT** de fomento da cooperación entre a universidade e a empresa no campo da tecnoloxía, con apertura á creación dunha rede de asociacións universidade - empresa, aos intercambios de estudantes e cadros

das empresas, á proxectos conxuntos universidade - empresa para a formación permanente e aos sistemas de formación multimedia mediante videodiscos interactivos, bases de datos ou cursos por TV via satélite.

Así, en 1988 financiáronse 127 asociacións e 2400 estancias de estudantes en empresas doutros países. Na actualidade está en marcha o COMETT II (1990-1994).

O **Programa ERASMUS** pretende fomentar a colaboración entre universidades e o intercambio de estudantes e profesores dentro da Comunidade.

Por fin, o **programa piloto ETCS** introduce un sistema europeo de recoñecemento de créditos académicos para promover a validez dos estudos universitarios.

4.-A dimensión europea da educación.

O **Programa Xoves por Europa** pretende reforzar a conciencia europea dos novos. É un amplo programa de intercambio.

O **Programa aprendizaxe de línguas extranxeiras** xa iniciado en 1976 e constantemente intensificado pretende que os estudantes coñezan dúas linguas no tempo da súa escolaridade obrigatoria, atendendo tamén á formación do profesorado de linguas con estancias nos países do idioma que ensinen e á propia renovación metodolóxico-didáctica.

A **dimensión europea como contido educativo** favorece a introducción nos programas escolares de contidos relativos á historia e á cultura europeas.

Compre tamén salientar a elaboración de directivas comunitarias referidas á **Educación para a Saúde, Educación do Consumidor e Educación medio-ambiental.**

5.-A eliminación das desigualdades na educación.

Neste Programa preténdese

.....

"Co Tratado de Maastricht procúrase senta-las bases para unha política educativa comunitaria de alcance estratéxico"

Encétase unha segunda fase en 1986, breve, anque intensa, na que se crea un importante número de Programas Educativos (1986-1988), que a continuación serán amplamente impulsados mediante unha notable intensificación das accións a desenvolver en cada un deles, para finalmente e con ocasión do Tratado de Maastricht proceder á codificación das anteriores experiencias, procurando senta-las bases para unha política educativa comunitaria de alcance estratéxico.

O establecemento dos Programas Comunitarios (1976-1990)

A grandes rasgos os Programas que se foron poñendo en marcha son os seguintes:

1.-Transición dos xoves

.....

**"O Programa ERASMUS
pretende fomentar
a colaboración entre
universidades"**

poñer atención e desenvolver accións que teñan por Cometido a **igualdade coeducativa**, a **escolarización dos fillos dos traballadores emigrantes** (directiva de 1977), con avaliación dos proxectos-piloto, a **integración** escolar do persoas con necesidades educativas especiais e a **loita contra o analfabetismo**.

6.-Coñecemento mútuo dos sistemas educativos.

A tal fin puxéronse en marcha iniciativas como o **Programa ARION** de visitas de estudos para especialistas en educación e administradores escolares, a **Rede EURYDICE** (1980) para o intercambio de información e documentación sobre as políticas educativas dos Estados e a **Rede EURI-**

CLEE sobre as novas tecnoloxías da información aplicadas á educación.

**OS ACTUAIS OBXECTIVOS DA
POLÍTICA EDUCATIVA
COMUNITARIA**

Os actuais obxectivos da cooperación e da política comunitaria en materia de educación recollidos nas Conclusións do Consello e dos Ministros de Educación (reunidos en Consello o 6.X.1989) con validez para o período 1989-1993 toman por base os seguintes principios:

a) O respecto á diversidade lingüística e cultural de cada Estado membro.

b) O da subsidiariedade, respectando pois as competencias fundamentais dos Estados.

c) O da cooperación para poder cumprir unha función global entre a formación inicial e a formación permanente.

Os **obxectivos** aparecen como obxectivos compartidos por tódolos Estados, establecendo os medios adecuados para as accións coordinadas, coa finalidade última de acadar unha

aproximación entre as políticas estatais de modo a poder realizar a **Europa do saber e da cultura**.

Son os seguintes:

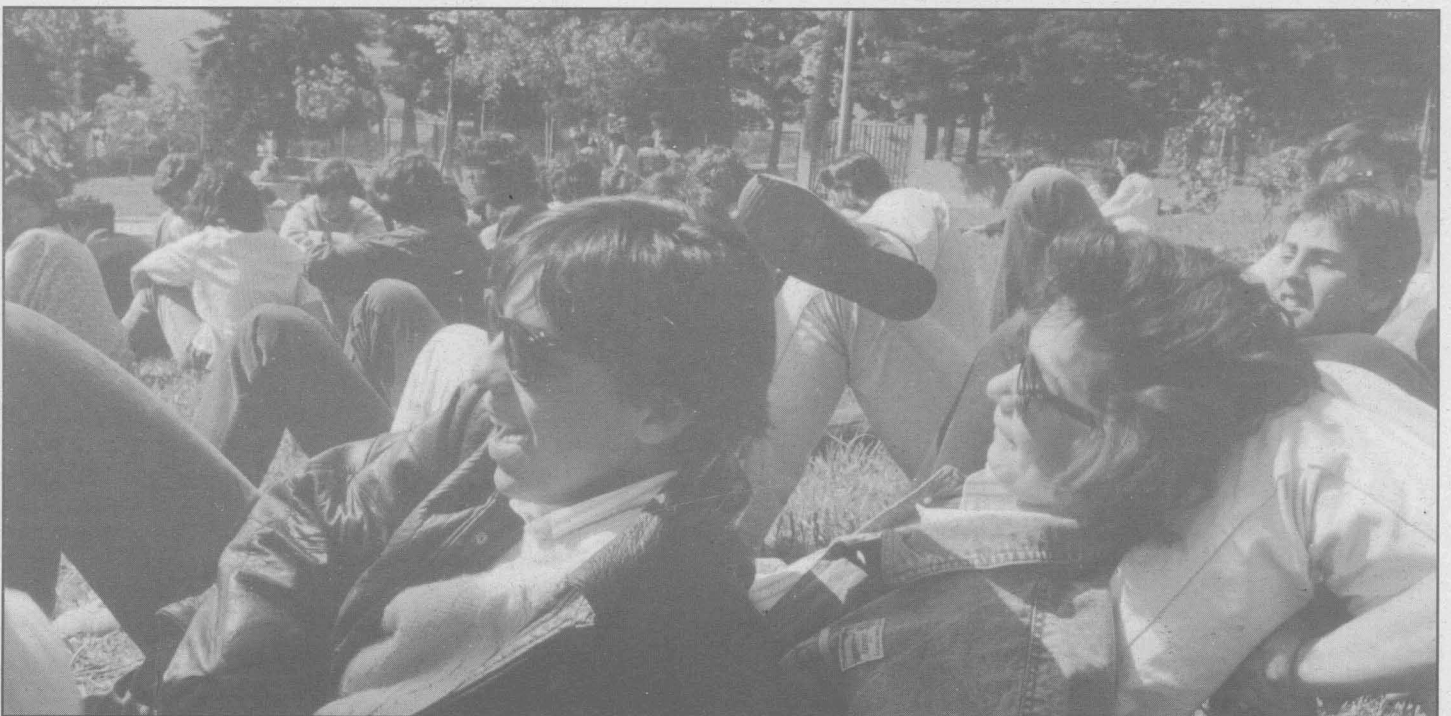
1. Unha Europa pluricultural,
2. unha Europa da mobilidade,
3. unha Europa da formación para todos,
4. unha Europa da competencia, mediante a elevación da calidade do ensino,
5. unha Europa aberta ao mundo.

.....

**"O Programa Xoves por Europa pretende reforzar a
conciencia europea dos novos"**

O cumprimento dos obxectivos xerais anteriores, como de todos aqueles instrumentais pretendese acadar mediante accións diversas como son o fomento de intercambios, a me-

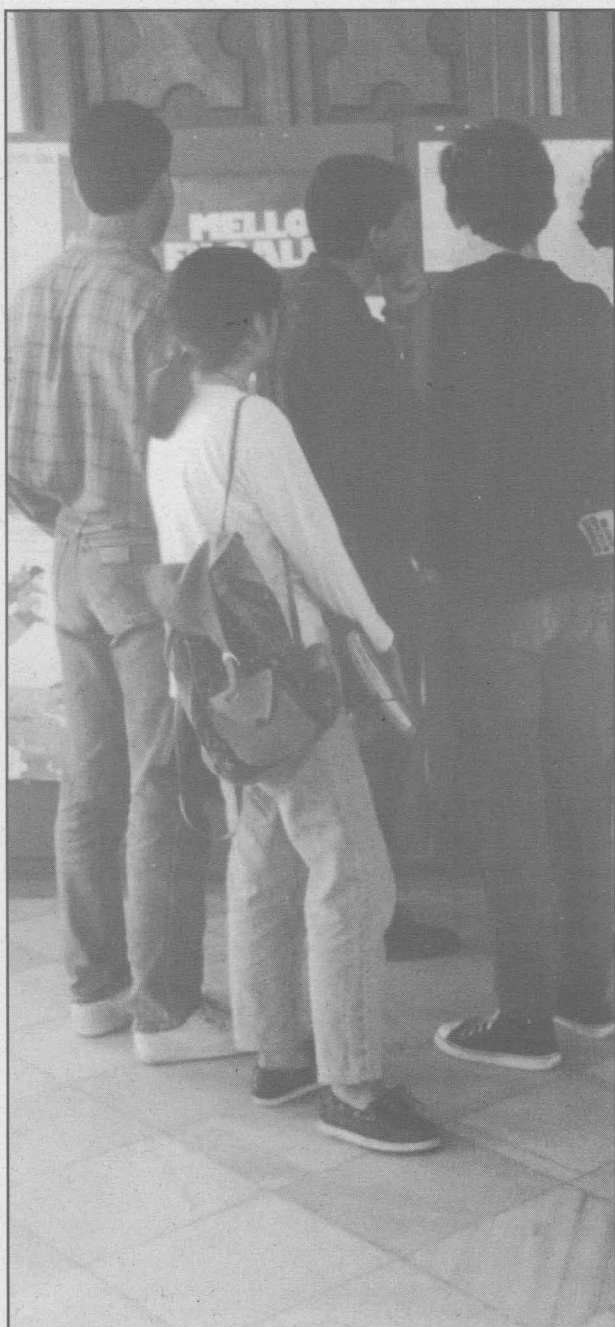
MANUEL SENDÓN



.....

**"O Programa PETRA II é na actualidade
o maior programa comunitario
para a formación profesional
ou de prácticas nunha empresa
doutro país"**

CELINA



llora e diversificación dos procedementos de intervención, o ensino a distancia e lingüístico, e a estandarización do recoñecemento do estatuto de escolas europeas, entre outras.

A F.P.: OS PROGRAMAS DE TRANSICIÓN

O Tratado de Roma constitutivo da C.E. incluía previsións diversas para o establecemento de programas comúns ao servizo do desenvolvemento da FP no marco dos países da C.E.; sen embargo, ata os anos 70 non se plasmaron tales previsións a modo de resolucións, programas e recursos financeiros dispostos ao efecto, en particular ante o aumento dos índices de paro entre a poboación xuvenil.

Foi deste modo como se aprobou o primeiro programa de **Transición dos Xoves á vida Adulta e Activa 1978-1982** co obxectivo xeral de atender á formación profesional de aqueles xoves que por diversos motivos abandonaban a escola sen chegar a completar a súa formación.

Deseñáronse, 29 proxectos piloto aplicables en nove países membros da C.E., cun carácter experimental; puxéronse tamen en marcha proxectos de reforma institucional e seminarios de estudo entre as institucións participantes.

Baseándose unha resolución do Consello de Ministros de 1982 púxose en marcha o **Segundo Programa de Acción** cara a mellora-las políticas nacionais de FP, atendendo agora ademais non só aos Centros participantes, senón tamén aos espazos xeográficos sobre os que operan as estruturas formativas da F.P.

Este segundo programa plasouse en 30 proxectos piloto, buscando en particular a introducción de novos métodos de formación. Proxectos todos eles

desenvoltos no marco dos distintos programas nacionais de FP., destinándose a eles recursos financeiros do Fondo Social Europeo.

Centos de escolas e centros de formación, miles de formadores e de estudantes participaron neste segundo programa.

Abordáronse, así, aspectos como a da igualdade de oportunidades, o intercambio de experiencias, a dimensión europea da formación e realizáronse visitas e viaxes de estudo entre países, rematando o Programa en 1987.

Foi neste momento cando se puxo en marcha o **Terceiro Programa (1987-1992)**, tomando en conta a incorporación de España e Portugal, dous

.....

**"Está aberto plenamente
o proceso
de homologación dos perfís
de calificación profesional"**

Estados con altas porcentaxes de paro xuvenil, o que posibilitou que finalmente xoves e profesores españoles tamén se beneficiaran nalgunha medida deste Programa de Transición.

Atendía o 3º Programa á mellor coordinación das políticas nacionais de F.P. en vistas á realización do Mercado interior inscrito na plasmación da Acta Unica Europea, poñéndose en marcha a creación dunha rede europea de iniciativas de asociación entre experiencias e iniciativas, diversas actividades de investigación comparativa sobre o contido e a evolución das cualificacións profesionais, así como diversas iniciativas tendentes ao fomento da capacidade empresarial, facendo participar aos mesmos xoves na

programación e organización de diversas iniciativas.

É no presente cando está aberto plenamente o proceso de homologación dos perfís de calificación profesional, ao tempo de afondarse no establecemento dunha política común no campo da F.P. e na máxima atención a aprendizaxe de linguas comunitarias.

O Programa PETRA II (que xa fora aprobado a fins de 1987) é na actualidade o maior programa comunitario para a formación profesional ou de prácticas nunha empresa doutro país membro mediante a rede europea de asociacións de formación, supoñendo mesmo a formación conxunta de formadores e a cooperación na orientación profesional.

ANOS 90: OS PROGRAMAS COMUNITARIOS DE EDUCACIÓN

Diante dos retos que supón a adopción da Acta Unica (aprobada en 1987) e outras decisións posteriores sobre o Mercado Interior europeo vense sentindo a necesidade de intensificar as Accións emprendidas.

A tal fin a Comisión (o "Executivo" da C.E.) presentou en 1988 o Documento **Perspectivas a Medio Prazo da Educación na Comunidade Europea**, propondo obxectivos para o reforzo dos programas anteriores, a mellora da integración da educación coa vida económica e o fomento das condicións para a plasmación da cohesión social.

Propoñíase alí tamén privi-lexiar dúas liñas de actuación:

mellora-la calidade da educación básica,

e conquistar unha adecuada cualificación profesional, mediante múltiples iniciativas.

Pola súa parte, tendo presentes os obxectivos xerais deseñados polo Consello de Ministros de Educación en 1989, a Comisión adoptou o 21 de agosto

de 1991 un importante Memorandum sobre a racionalización e a cooperación no sector da educación e da formación, reagrupando os programas existentes en tres campos de actividade:

- a formación inicial,
- o ensino superior,
- e, a formación continua

A súa tradución operativa pasa por:

- Posta en marcha da 2ª fase do **Programa PETRA** (que xa fora aprobado a fins de 1987) para a formación profesional dos novos e a súa preparación para a vida adulta. Con el preténdese asegura-la posibilidade de que os rapaces de tódolos Estados membros poidan ter unha formación profesional, consecutiva á terminación da escolaridade obrigatoria, ademais de mellora-la calidade global das intervencións no campo da formación profesional dos xoves.

- Mellora-la calidade de servizo da **Rede EURYDICE**.

- Intensifica-los **Programas de intercambio de Xoves** na C.E.: xoves traballadores (entre 18 e 28 anos), a "Xuventude con Europa" (de 15 a 25 anos).

- Mellora-la cooperación interuniversitaria e interempresarial a través do **Programa COMETT II**.

- Intensifica-lo Programa **ERASMUS**.

- A posta en marcha do **Programa TEMPUS** (1990) para o establecemento de relacións de cooperación no ensino superior cos países da Europa Central e Oriental.

- A posta en marcha do **Programa LINGUA** (Decisión do Consello de 16.8.1989) para a promoción do coñecemento de linguas estranxeiras, con accións relativas á formación continua e á mobilidade dos profesores de lingua, á mellora da formación e da competencia lingüística do persoal das pequenas e medianas empresas e á mellora e difusión dos soportes didácticos.

MAASTRICHT E A EDUCACIÓN

O tratado acordado polo Consello Europeo en Maastricht en decembro de 1991 aborda por vez primeira o tratamento global da educación no ámbito da C.E.

Os artigos 126 e 127 do Tratado refírense á educación, á formación profesional e á xuventude.

En síntese dise alí que a Comunidade contribuirá, a través da cooperación entre os Estados membros, ao desenvolvemento da calidade educativa

Maastricht en aborda

por vez primeira o tratamento global da educación no ámbito da C.E.

(126.1), para o que intensificará as accións referidas á dimensión europea da educación, á educación lingüística, ao intercambio de xoves e profesores, ao recoñecemento de títulos e períodos de estudo, promovendo, ao mesmo tempo, a cooperación entre as Institucións e o oportuno e preciso intercambio de información (126.2).

Neste senso, suscítase a necesidade de fomentar a cooperación exterior, en particular co Consello de Europa (126.3).

A formación profesional merece a atención do artigo 127 na perspectiva de soste e apoiar as iniciativas dos Estados membros, mediante accións e iniciativas que neste campo xa están en marcha na Comunidade Europea (127.2 e 127.3).

Textos e datas para unha política educativa europea

Data	Clase de disposición	Tema
16-XI-1971 6-VI-1974 6-VI-1974	Resolución dos Ministros Educación Resolución dos Ministros Educación Resolución do Consello	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperación no dominio do ensino - Novas indicacións de cooperación - Recoñecemento mutuo de diplomas, certificados e outros títulos
9-11-1976 13-XII-76	Resol. do Consello e dos Ministros Educación Resol. do Consello e dos Ministros Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiro programa de acción educativa - Medidas para a preparación dos xoves á actividade profesional e para facilitar o paso da educación á vida activa.
25-VII-1977	Directiva do Consello	<ul style="list-style-type: none"> - Escolarización dos fillos dos traballadores migrantes
18-XII-1979 15-1-1980 12-VII-1982 2-VI-1983	Resol do Consello Resol. do Consello e dos Ministros de Educación Resol. do Consello e dos Ministros de Educación Resol. do Consello	<ul style="list-style-type: none"> - Formación en alternancia dos xoves - Medidas para mellora-la preparación dos xoves - Medidas para mellora-la preparación dos xoves - Formación profesional e novas tecnoloxías da información
2-VI-1983	Conclusións do Consello e dos Ministros de Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento da mobilidade no ensino superior
3-VI-1983	Conclusións do Consello e dos Ministros de Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Transición dos xoves á vida activa
19-VI-1983 11-VII-1983 19-IX-1983 4-VI-1984	Declaración solemne Resolución do Consello Resol. do Consello e dos Ministros de Educación Conclusións do Consello e dos Ministros Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Unión Europea - Políticas de FP para os anos 80 - Introducción das novas tecnoloxías no ensino - Cambio tecnolóxico e cambios sociais; ensino de linguas estranxeiras; experiencias de educación dos fillos dos emigrantes; integración escolar dos deficientes; loita contra o analfabetismo
3-VI-1985	Resol do Consello e dos Ministros de Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de acción para a igualdade de oportunidades sexuais na educación
27-IX-1985 5-XII-1985	Conclusións do Consello e dos Ministros Educación Resol do Consello e dos Ministros Educación	<ul style="list-style-type: none"> - A dimensión europea da educación - Medidas para a preparación dos xoves para a vida activa.
9-VI-1986	Resol do Consello e dos Ministros Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para o Consumo no ensino primario e secundario
24-VII-1986	Decisión do Consello	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de cooperación entre a universidade e a empresa en materia de formación tecnolóxica (COMETT)
14-V-1987	Conclusións do Consello e dos Ministros de Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de cooperación en Europa en materia de integración escolar dos deficientes.
14-V-1987 14-V-1987 14-V-1987 15-VI-1987	Conclusións do Consello e dos Ministros Educación Conclusións do Consello e dos Ministros Educación Conclusións do Consello e dos Ministros Educación Decisións do Consello	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de loita contra o analfabetismo. - O fracaso escolar na C.E. - A formación continua dos profesores. - Programa de acción comunitaria en materia de mobilidade dos estudantes (ERASMUS)

o estado da lingua

Pulsando o estado da Normalización



XOSÉ
MANUEL
SARILLE

(Profesor. Presidente da Mesa
pola Normalización
Lingüística)

P.-Opinión persoal sobre o actual estado da normalización no ensino.

R.-Normalizar o galego no ensino consisten en incorpora-lo á docencia, que as aulas e a vida do centro se desenvolvan en galego. Desde esta premisa, a orde do 88 serviu para que o caudal administrativo da maioría dos centros de básica e meia pasase a estar en galego, e tamén parte das aulas de Ciencias Sociais en EXB. Pero desde hai dous anos non se deron novos pasos e hai unha paralización total da normalización e un incumprimento da orde.

A creación de equipas de centro, non están a servir máis que para rematar ese labor de galeguización do papeleo, pero a aposta non é esa. Do que se trata é de buscar o mecanismo para galeguizar a docencia.

Cando desde a Plataforma de Ensino se pedía a formación

das equipas era pensando en que estarían dotadas economicamente e, sobre todo, que estarían conectadas entre elas nunha estrutura comarcal tendo, ademais, un organismo nacional dando directrices, marcando prioridades e planeando globalmente o traballo a facer.

Despois de moita presión, a administración criou as equipas, e deixou-nas sen dotación económica, nen organismos cos que coordinar-se. Con total consciencia, fixo que a responsabilidade da normalización recaese nun par de profesores de cada centro. Dese xeito a consellaría lava as mans como se o asunto non fose con eles.

Moitos profesores preguntan-se como se pode avanzar ailladamente en cada centro cando a burocracia xa está galeguizada. Pois simplemente non é posíbel. Poden-se dar voltas arredor dos mesmos temas, pode quedar algun rótulo ou algun formulario, pero non hai capacidade para pasar á docencia. Pretende-lo, é como plantar pinos sen auga e sen terra, porque para que se cumpra a legalidade en materia de normalización necesitan-se medios económicos e material didáctico. É preciso ter prioridades e volcar-se coas materias que se pretenden galeguizar. E cómpre ter estruturas.

P.-Medidas político-técnicas a adoptar como prioritarias para poder avanzar.

R.-A Plataforma de Ensino (A Mesa, CCOO, CIG, STEG e Nova Escola) reivindicou –e reivindica– unha estrutura co seguinte: Un Organismo Técnico de Planeamento, un Organismo Executor (Equipa Nacional de Normalización) e un Organismo de creación pedagóxica e terminolóxica. Os tres terían carácter nacional, coordinarían as equipas comarcais e abrangerían todo o sistema educativo, estando integrados nunha Dirección de Política Lingüística exclusivamente adicada ao ensino.

.....
"Desde hai dous anos non se deron novos pasos e hai unha paralización total da normalización e un incumprimento da orde".

Non se trata, desde logo, de nengun invento indíxena. Nos países onde hai vontade de normalizar, sabe-se que o ensino é o eido máis importante. Para que se cumpra a legalidade e mesmo se avance máis no ensino, o idioma ten que percibir-se como un referente moi importante, como o principal signo de identidade e o símbolo da recuperación nacional en toda a sociedade. A lingua é, e foi historicamente, un termómetro da situación do país. Unha lingua desprestixiada sinala-nos un país acomplegado, e unha lingua emerxente indicanos un país que se forma e se vertebra..

É por estas causas que se propón a creación dunha Vice-Consellaría de Política Lingüística, con singularidade e con poder dentro da estrutura da Xunta. Sería unha referencia importante para os cidadáns e demostraría a actitude de compromiso dos gobernantes co idioma.

Por outra parte estarían-se a poñer as bases para unha coordinación axeitada entre a administración e as forzas sociais; funcionarían servizos de planeamento e implementación, unha rede permanente de cursos, un novo organigrama coa presenza de técnicos-coordenadores en cada consellaría, un servizo de investigación terminolóxica e un Instituto de Sócio-Lingüística que estivese verdadeiramente conectado ao traballo desenvolvido. Esta Vice-Consellaría estaría adscrita á Consellaría da Presidencia, tendo capacidade horizontal sobre todo o entramado da Xunta.

A o ensino non é unha illa e o avance da outra normalización require que os outros ámbitos vaian acompañados.

.....
"A lingua é,
e foi
historicamente,
un termómetro
da situación
do país".

Rosario Belda
Otero

Método de Educación Visual e Plástica baseado no entorno urbano

Ollar para ver, ollar para crear

INTRODUCCIÓN

A realidade é que están perdendo as habilidades perceptivas que antano parecían innatas ou se aprendían na escola da vida.

Antes a xente non se movía lonxe e os seus sentidos estaban afeitos a apreciar os pequenos detalles.

A idea é que hoxe non hai tempo de deterse a observar. O cúmulo de estímulos visuais é tan grande que os ollos resultan un pouco abotargados.

A Arte pode ser un medio de abrílles os ollos ós rapaces, para axudarlles a ver os detalles miúdos nos pequenos lugares.

Este método de Educación visual e Artística baséase na **experiencia perceptiva directa do ambiente** e no desenvolvemento dunha **resposta sensitiva ó lugar**. Esta resposta será nuns casos a explicación de cómo apreciaron o ambiente, nou-

tros serán traballos expresivo-creativos e finalmente noutros serán propostas de cambio a través de actividades de deseño.

MEDIO AMBIENTE

No ano 1972 celébrase en Escoccolmo a Conferencia das Nacións Unidas sobre o Medio Humano. Nela afirmase que o home é á vez obra e artífice do medio que o rodea. A partir de aquí empézanse a recoñecer os dous compoñentes do medio humano: o natural e o modificado polo home. Esta nova visión do medio ambiente refírese tanto a un barrio, como a unha sebe que bordea un campo, a xanela dun rañaceo como a unha casa en ruínas, o paso ele-

vado sobre a autoestrada como a herba que nace entres as fisuras do asfalto,...

As cidades que os nosos alumnos habitarán dentro de 10 ou 20 anos, estanse a construír agora. Se eles queren dicir algo entón, agora é o momento de comezar a pensalo.

ARTE

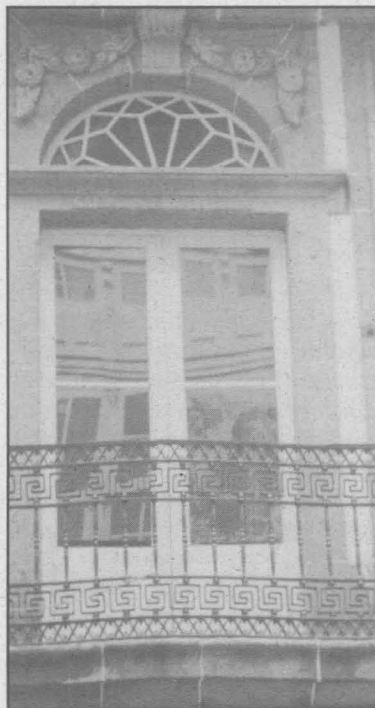
Dentro do currículo a lingua e o número reciben unha atención prioritaria. En troques dáselle menos importancia á comprensión das emocións e a resposta estética así como ó significado humano do entorno.

Na escola a Expresión Plástica e a Arte, a miúdo, baséanse na adquisición de técnicas e coñecementos e non en sentimentos nin en expresión de emocións e puntos de vista persoais. Cando son estes aspectos os compoñentes reais da Arte.

ARTE E MEDIO AMBIENTE

Frabonni fálanos das posibilidades de lectura do Medio Ambiente a través do seu propio alfabeto léxico. Este método propón a utilización do alfabeto visual: punto, liña, cor, forma e espazo para facer unha lectura reflexiva do entorno. Dende o punto de vista de adquisición de valores ambientais xa son diferente os organismos (*Schools Council* no Reino Unido) e autoridades (Stapp, 1978) os que propoñen unha vía efectiva para lograr estes obxectivos. Isto supón unha vinculación en-

O ENTORNO A OBSERVAR ESTÁ TANTO NAS FERMOAS CASAS DE PEDRA DA CIDADE VELLA COMO NOS NOVOS EDIFICIOS PERTOS DA ESCOLA



tre o que se fai (a práctica) e o que se sente (a afectividade).

Froito da reflexión, as experiencias creativas (actividades, pensamentos, sentimentos...) poden volver ó entorno relacionándose así con él a través da comunicación, non só da observación. Utilizando pois funcións decodificadoras e recodificadoras.

ESQUEMA DE TRABALO

**** 1.- Información:** Breve sesión previa ó traballo na rúa. Para facer máis efectivas as experiencias de aprendizaxe e para que os alumnos se sintan protagonistas do seu propio proceso educativo é imprescindible que coñezan o obxectivo a conseguir e os medios a utilizar para achegarse a el. É por iso que cómpre ser moi preciso nas intrucións.

**** 2.- Traballa na rúa:** con experiencias directas non "enlatadas" nin de "segunda man". Tomarán notas debuxadas (croquis) ou escritas para aclarar os aspectos previamente marcados.

Os croquis que se fagan durante o percorrido serán debuxos rápidos, *sketchs*, que sirvan de apoio e ferramenta para as posteriores descripcións e presentacións, non deben ser tidos en conta como actividades independentes artísticas. O estar claro o uso destes debuxos failles perder o medo ante as copias da realidade e diminuír unha certa cohibición por debuxar en público.

**** 3.- Traballo na aula:** tan importante como a observación directa é o momento da reflexión. Sempre haberá que contar, pois, cunha sesión ou varias na aula despois do traballo na rúa. Estas sesións de estudo son o inicio da elaboración do percibido no exterior. É o momento de clarificar ideas, contrastar os propios apuntes cos dos outros, etc.



NO XARDÍN DE S. CARLOS O ESPACIO ATÓPASE REALMENTE CAPTURADO. AS ÁRBORES EMERXENDO DOS GROSOS MUROS SEMELLAN QUERER ESCAPAR. E AS XANELAS DANLLE UN AIRE DE MISTERIO QUE INVITA A ENTRAR PARA DESCUBRIR O SEGREDO.

A partir de aquí o método bifúrcase según interese facer actividades deseño ou actividades expresivo creativas.

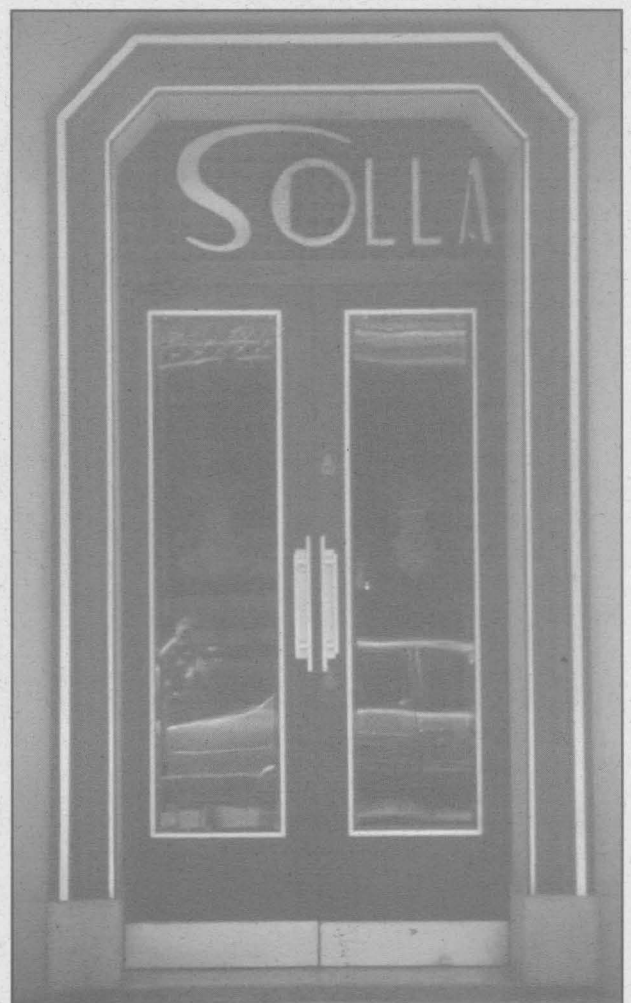
**** 4. 1- Actividades de deseño:** irán precedidas dunha sesión de presentación nas que cada un ou en pequeno grupo expoñerá ós outros non só a súa resposta sensitiva ó entorno senón tamén a xustificación a estes puntos de vista. O propósito é facer xuízos de valor informados, expresar sentimentos, amosar os propios achados, isto é: formar opinións e comunicalas. A consecuencia inmediata dunha apreciación crítica e de avaliación do Medio Ambiente Construído son as actividades de deseño como propostas de formulación e mellora.

**** 4. 2- Actividades expresivo-creativas:** nesta sesión ou sesións os alumnos, a partir dalgún elemento visual ou a partir dun ruído ou de calquera outra sensación percibida durante o traballo na rúa, realizarán actividades expresivo creativas utilizando diferentes técnicas e materiais.

Nos dous xeitos de encarar as actividades creativas, as sesións presentación, de expresión informada son fundamentais.

Así mesmo o proxecto nun senso ou noutro deberá rematar

A LIÑA DESTA PORTA TESTEMUÑA, É SIGNO CLARO DO BRILLANTE PASADO DESTE COMERCIO.





A ROUPA TENDIDA NUNHA XANELA DO EDIFÍCIO FAI DE PUNTO PARA CENTRAR A NOSA ATENCIÓN.

cunha exposición do realizado ós compañeiros do grupo, ou ó resto dos alumnos do colexio, ou á comunidade para así poñer énfase na verdadeira comunicación.

HISTORIA DA ARTE

Tamén se aproveitará o entorno para introducir ós alumnos no coñecemento de obras de Arte relacionadas dalgún xeito co observado no proxecto. Trátase de facer:

5.1.- Unha análise dos elementos da linguaxe visual existentes.

5.2.- Expresión dos sentimentos que nos produce.

5.3.- Actividades de creación suxeridas por elas.

AVALIACIÓN

Non se pode entender como calificación de resultados, significado que habitualmente se lle dá. Se un obxectivo é que os alumnos dean respostas persoais á percepción do entorno, ¿qué pode opinar sobre a calidade dos mesmos e calificala numericamente se son produto do ser e sentir persoais? O único

que se poderá avaliar será a adquisición de destrezas e hábitos e a actitude ante o traballo.

MATERIAIS

Para levar a cabo este método conto con:

6.1.- Conxunto de actividades: é un amplo número delas agrupadas según o elemento visual que se estea a traballar: punto, liña, cor, texturas, forma e espació ou según o entorno que interese observar: o medio rural, a vexetación, as máquinas e ferramentas, etc. Fan referencia a un conxunto de 200 fotografías do Barrio de Elviña I Fase, onde está baseado este programa.

6.2.- A paisaxe urbana: é un achegamento visual á cidade de A Coruña. Contén unha colección de 116 diapositivas cunha breve explicación visual.

6.3.- Diapositivas de Arte: son 241 diapositivas de obras de Arte clasificadas cronoloxicamente onde aparecen algún dos elementos do alfabeto visual antes mencionado.

R. B.



¿ATOPAMOS ALGÚN RITMO NESTE BORDO?

Unha experiencia de debuxos animados

Pablo Rodríguez Fernández
"Oitabén"
Profesor de Deseño.
I. Bacharelato de Ribadavia

INTRODUCCIÓN: CONDICIONS PREVIAS

Como outras experiencias singulares esta tamén é froito da casualidade. En setembro do 89 chegan destinados ao I.B. de Ribadavia dous profesores cunha distinta experiencia no eido da imaxe. Un cunha dilata da formación e docencia na plástica (debuxo, pintura, banda deseñada, e debuxo animado); o outro afeccionado á gravación-edición en vídeo doméstico. Así pois, o "docente-artista" dispuña de apoiatura dun "técnico" para edita-los debuxados animados, e este podía aprender a técnica (para a arte está incapacitado) da elaboración dos debuxos para a animación. Convenir á Dirección do Centro para desenvolver a experiencia pedagóxica dentro da E.A.T.P. de Deseño foi doado, non só porque o debuxo animado cumpre as características definitorias dun traballo de deseño -funcionalidade, estética e comercial-, senón, sobor de todo porque o docente-artista impartía as clases por amor á Arte, e o técnico colaboraba fóra do seu horario lectivo. En resumo, ¡todos choutando de ledicia!

Só restaba un pequeno (sic) inconveniente: a falta de material. Despois de regatear chegouse a un acordo. Mercáronse os acetatos e diverso material de debuxo e pintura, e tamén un televisor a cor de 14 polgadas exclusivamente para Deseño. O magnetoscopio foi aportado provisionalmente por un particular. Con respecto ao local, decidiuse reservar unha terceira parte da gran aula de

debuxo. Aínda que, ao principio, aportou algúns inconvenientes e coexistir simultaneamente cursos de debuxo e de E.A.T.P., na actualidade podemos comprobar que a decisión foi afortunadísima.

Todo estaba listo. Sen embargo, no miolo do docente-artista buliã unha dúbida; ¿coma raio se ensina isto dos debuxos animados? O técnico encolleuse de ombros e fixo mútis para afora (sic).

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA. (GUÍA PARA NOVATOS COMA NÓS)

a) Realiza-la instalación da mesa de impresión e domina-la técnica de gravación-animación en vídeo doméstico por parte do profesor. (determinación do número de cadros de borrado do magnetoscopio).

b) Confección dos tableiros de animación.

c) Comezar con sinxelos exercicios de movementos de figuras xeométricas, como círculos, rectángulos, triángulos, etc. Estes primeiros exemplos de animación serven para explicar os conceptos de fita clave e fita intermedio; procedemento de intercalado de fitas, asignación de cadros de imaxe a cada fita, cálculo do tempo de filmación e axuste da velocidade do movemento; así como o procedemento de debuxo e pintura en acetatos. Remátase coa gravación-edición dos movementos e a ensinanza dos pasos para levala a cabo: encuadre, iluminación e gravación-edición co magnetoscopio.

d) Continuar con exercicios sinxelos de transformacións.

e) Realizar exemplos de movementos panorámicos simples e compostos.

f) Elaborar un episodio de debuxos animados. Escomezar por redacta-lo argumento nun máximo de dúas liñas. Elabora-lo guión gráfico (face-la banda deseñada). Escribi-lo guión literario. Realiza-lo guión técnico. E logo da numeración das fitas, establece-lo número de cadros para cada fita (guión de cámara).

PEPIÑO

Os tres vídeos de debuxos animados foron realizados polas alumnas e alumnos de E.A.T.P. de Deseño, empregando o mesmo personaxe, "Pepiño", debido á súa facilidade de animación ao estar deseñada a súa figura con dúas circunferencias e liñas paralelas.

Os argumentos dos tres cortos foron o pretexto didáctico para desenvolver a programación adicada á elaboración, realización, e edición de debuxos animados en horario lectivo durante os cursos 89/90, 90/91, 91/92.

PROGRAMACIÓN DESENVOLVIDA

A. Preliminares de animación:

- Argumento
- Guión gráfico
- Guión literario.
- Guión técnico.
- Guión de cámara.

B. Movementos Básicos:

- Traslacións de figuras xeométricas.

experiencias

Fabricao de animacion
Material. - Madeira prensada e chapada.
Pivotes. - De madeira ou metalicos.

RECUADROS:
 Dado que a proporcion da pantalla dun televisor e de .4:3, os nosos recuadros tamén estarán na mesma proporcion.
 Para comezar debuxamos nun de 20 cm x 15 cm.

Sexa cal sexa o recuadro empregado, na animacion, débese contar con que a hora de filmar, pódese aproximar bastante a un proporcional ao mesmo.

Proporcion do recuadro N: 1 con relacion a un folio

Espacio pedido ó filmar.

Figura 2

Solapa en B
 Bola en A
 Corpo en C

B-0, B-1, B-2, B-3, B-4, B-5, B-6, B-7, B-8

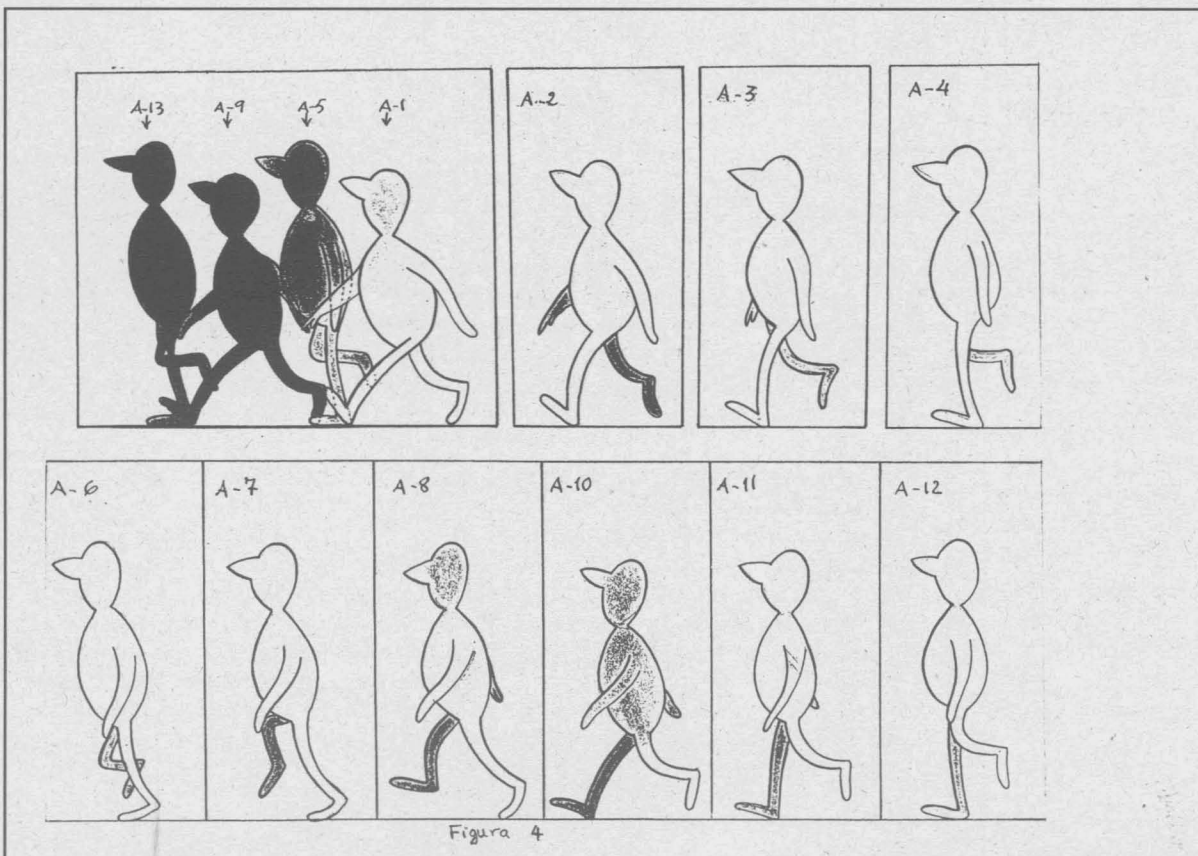
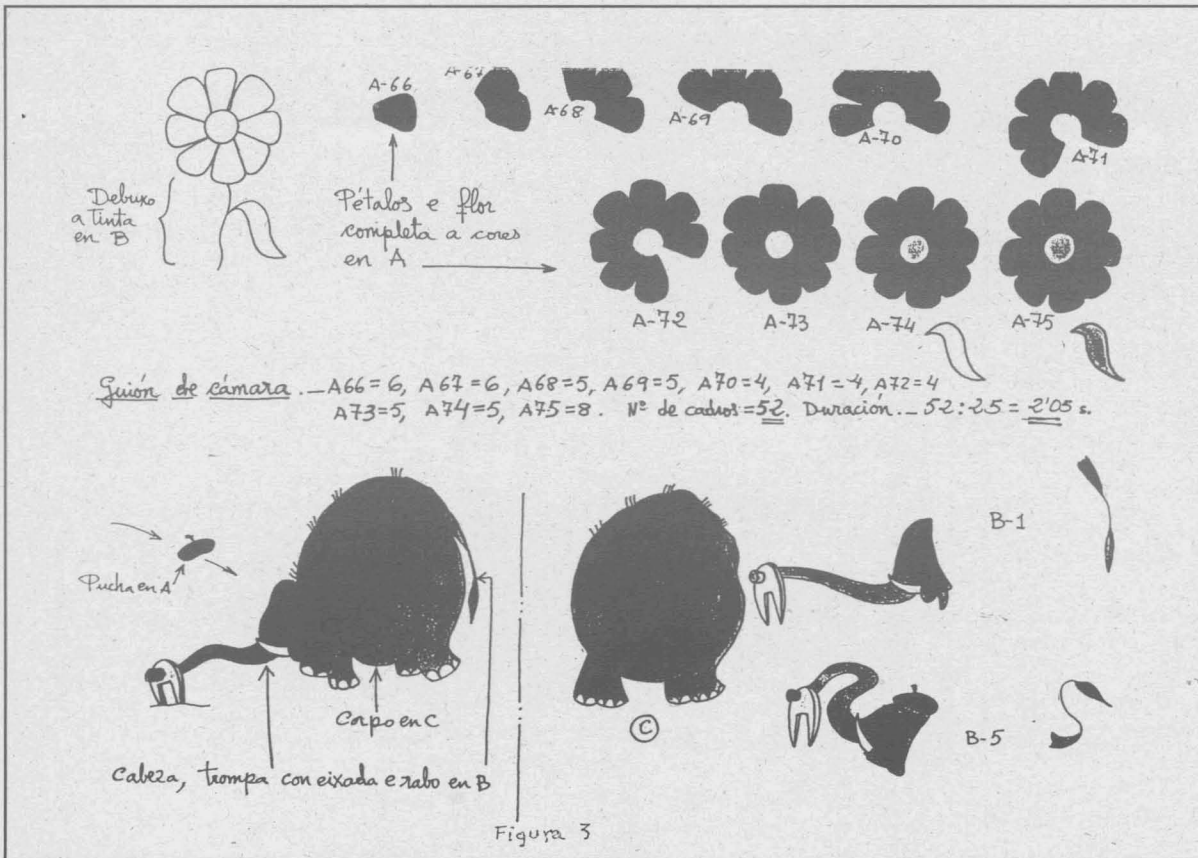
A-8, A-7, A-6, A-5, A-4, A-3, A-2, A-1

Guión de cámara. - B-0 = 6, B-1 = 6, B-2 = 5, B-3 = 4, B-4 = 4, B-5 = 4, B-6 = 5, B-7 = 6, B-8 = 8
 Total, n: de cadros = 48. Duración en pantalla do movemento: $48 : 25 = 1'95''$.

A-55, A-56, A-57, A-58, A-59, A-60, A-61, A-62, A-63, A-64, A-65

Guión de cámara: A-55 = 6, A-56 = 5, A-57 = 5, A-58 = 4, A-59 = 4, A-60 = 4, A-61 = 4, A-62 = 4, A-63 = 5, A-64 = 5, A-65 = 8. TOTAL CADROS = 54
 Duración en pantalla do movemento: $54 : 25 = 2'10''$.

experiencias



a) Título: A EIXADA VIVA

Autores: Alumnas e alumnos de Deseño de 2º e 3º de B.U.P.
Idades: 14-17 anos.
Duración: aproximadamente 3 minutos.
Formato: VHS.
Año de Producción: Curso 89/90.
Categoría: Experiencia pedagóxica.
Nivel: Ensino Medio.
Centro: I.B. de Ribadavia.
Enderezo: Rúa do Carballiño s/n - 32400 - Ribadavia (Ourense)
Telf. (988) 470817 / 470392

FICHA TÉCNICA:

Guión: Pablo Rodríguez "Oitabén"
Elaboración e realización: Alumnas e alumnos de Deseño.
Edición VTR: Pablo Rodríguez / X.L.Darriba/Alumnas e alumnos de Deseño.
Cámara utilizada: SONY CCD-V8AF-E (modelo fóra de catálogo dende hai varios anos)
Magnetoscopio: JVC HRD750-E
Video Multi Color Corrector SONY XV-C 700
TV color: SONY TRINITRON 14"
2 Focos COEMAR Solar 650/1000

(NOTA: o magnetoscopio e o corrector de color non eran propiedade do Centro)

SINOPSE:

A partir de movementos sinxelos de animación de figuras xeométrica e transformacións, pásase a unha situación concreta na que o personaxe, un labrego que está a cavar, ráchalle a eixada. (Fondo con ambiente rural galego). O movento lateral da trompa dun elefante fai que o personaxe a confunda co mango dunha eixada e lla coloque ao calzo. A conseguinte persecución do elefante, leva ao personaxe e ao animal a introducirse nun sobre onde se produce unha liorta que remata coa aparición do fin e o reparto.

- Transformacións de figuras.
- Movemento pendular.
- Caída dun corpo na auga.
- Evolución espacial de bocetos.
- Movementos panorámicos.

- Pintura con lapis de cores.
- Confección de apliques e recortes.

C. Técnicas plásticas aplicadas á animación:

- Debuxo a lapis
- Debuxo a pluma.
- Pintura a témpera.
- Pintura a acuarela.

D. Técnicas de animación:

- Selección de recadro empregado (proporción 4/3)
- Realización de fitas claves (A1; A5; A9; etc.)
- Intercalación de fitas (A2, A3, A4, A6, A7, A8; etc.)
- △ Cálculo do número de cadros.

b) Título: O PEPIÑO EN AFRICA

Autores: Alumnas e alumnos de Deseño de 2º e 3º de B.U.P.
Idades: 14-17 anos.
Duración: aproximadamente 9 minutos.
Formato: VHS.
Año de Producción: Curso 90/91.
Categoría: Experiencia pedagóxica.
Nivel: Ensino Medio.
Centro: I.B. de Ribadavia.

FICHA TÉCNICA:

Guión: Pablo Rodríguez "Oitabén"
Elaboración e realización: Alumnas e alumnos de Deseño.
Edición VTR: Pablo Rodríguez / Alumnas e alumnos de Deseño.

Os medios técnicos empregados foron os mesmos ca no curso anterior.

SINOPSE:

Despois dunha animación con movemento panorámico, comézase co avance dun boceto humano que se transforma nunha cabeza para conectar cun movemento pendular, á súa vez, enlazado ao estudio do efecto da caída dunha pedra na auga (Todas estas animacións corresponden a exercicios da programación). A partir de aquí a acción desenvólvese nun ambiente africano, onde o Pepiño, cunha técnica inusual, logra medi-lo longo dunha xirafa de catro metros.

c) Título: O PEPIÑO NO DERRA-DEIRO PENALTI

Autores: Alumnas e alumnos de Deseño de 2º e 3º de B.U.P.
Idades: 14-17 anos.
Duración: aproximadamente 2 minutos e 30 segundos.
Formato: VHS.
Año de Producción: Curso 91/92.
Categoría: Experiencia pedagóxica.
Nivel: Ensino Medio.
Centro: I.B. de Ribadavia.

FICHA TÉCNICA:

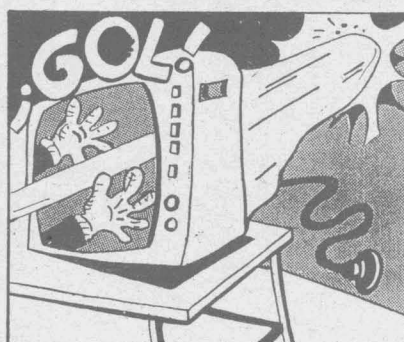
Guión: Alumnas e alumnos de Deseño/Pablo Rodríguez "Oitabén"
Elaboración e realización: Alumnas e alumnos de Deseño.
Edición VTR: Pablo Rodríguez / Alumnas e alumnos de Deseño.
Os medios técnicos empregados foron os mesmos ca nos cursos anteriores. Neste ano o Instituto fíxose propietario do Magnetoscopio JVC.

SINOPSE:

Seleccionouse este argumento para explicarlle ás alumnas e alumnos a animación da chuvia, o desprazamento en perspectiva do personaxe e o efecto de sombras naturais; así como o salto e carreira dun felino. O argumento é sinxelo: no intre de lanzar un penalti bóta-se a chover; isto provoca que medre a herba desmesuradamente e se transforme a área de penalti nunha xungla, da que sae un tigre que se abalanza sobre o Pepiño futbolista.

experiencias

Figura 5



experiencias

- Axuste da velocidade de animación atendendo ao número de cadros.
- Desglose das fitas en planchas (A, B e C) segundo a maior ou menor mobilidade.
- Cálculo do desprazamento nos movementos panorámicos.

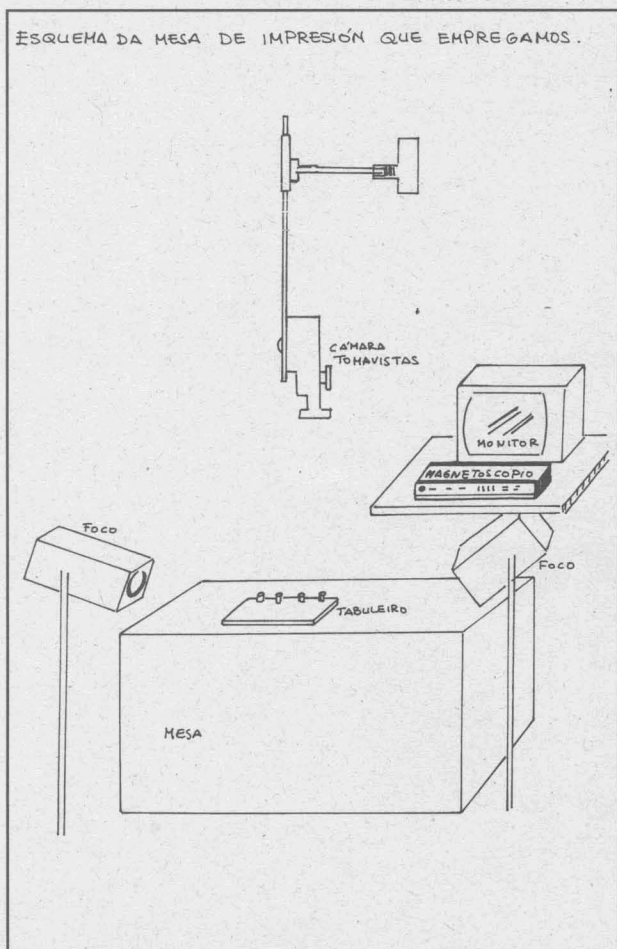
E. Técnica de edición manual de vídeo.

- Cámara de vídeo: enfoque e encadre.
- Axuste da iluminación.
- Gravación e edición manual (cadro e cadro) segundo o guión de cámara.
- Dobraxe de audio e efectos sonoros.

FERRAMENTAS EMPREGADAS

- Taboleiros artesanais de animación con catro pivotes.
- Papel de seda.

ESQUEMA DA MESA DE IMPRESIÓN QUE EMPREGAMOS.



- Cartolinas.
- Celuloides ou acetatos.
- Material de pintura e debuxo.
- Trade de catro furados.
- Tesoiras.

Dadas as características dos equipos domésticos de edición utilizados (cámara antiga de pouca sensibilidade e magnetoscopio non moderno e pouco preciso) a calidade visual final dos vídeos resulta ser baixa.

Ademais, como o magnetoscopio non nos permite unha precisión de edición de só 1 cadro, vémonos obrigados a facer animación básica con catro cadros, posto que de realiza-la a dous, ou a un cadro, corremos o risco de perde-la gravación dalgunhas fitas. Estas deficiencias técnicas son as responsables da leve aparencia robotizada dos movementos de animación nos vídeos.

P.R.F.

literatura infantil

NOVO PULO PARA GALIX

O pasado día 24 de abril **Galix**, a Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil, celebrou a súa Asamblea Xeral quedando constituída unha nova Xunta Directa polo período dun ano.

galix

asociación
galega
do libro
infantil e xuvenil

Acordouse non distribuír cargos e un grupo de asociadas e asociados quedaron encargados destas tarefas directivas: Milagros Blanco Pardo, María Jesús Fernández Fernández, Xosé Victorio Nogueira Barcia, F. Xabier Puente Docampo, Ánxeles Rodríguez Ferrer, Pilar Sampil Sánchez, Miguel Vázquez Freire e Xulia M^a Villaverde Nimo.

LISTA DE HONRA DO IBBY

A OEPLI (Organización española para el Libro Infantil y Juvenil) na súa reunión do 24 de maio decidiu os autores e autores que serían os candidatos propostos por esta organización para optar ós próximos premios Andersen de literatura infantil e os que figurarían na Lista de Honra do IBBY. Nesta ocasión cábeno-la satisfacción de contar coa inclusión de dous autores galegos: Gloria Sánchez polo seu libro de poemas *Fafarraios*, publicado por Edicións Xerais de Galicia, e Manuel García Álvarez pola súa traducción do libro *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga Nunes, publicado pola Editorial Galaxia. Os candidatos elixidos para os premios Andersen foron Gabriel Janer Manila, como escritor, e Carmé Solé, como ilustradora.

CONGRESO DO IBBY 1994 EN SEVILLA

O 24º Congreso da Organización Internacional para o Libro Xuvenil (IBBY, International Board on Books for Young People) terá lugar en Sevilla do 11 ó 15 de outubro de 1994. A organización deste 24º Congreso corre a cargo da OEPLI, Sección Española do IBBY.

O tema central do congreso será Literatura Infantil, Espacio de Liberdade. Baixo este lema preténdese discutir-lo papel que desempeña e pode desempeña-la literatura infantil e xuvenil e apromoción da lectura en relación coa integración racial, a igualdade entre os sexos e a comprensión da diversidade cultural nun mundo no que, desafortunadamente, os problemas raciais, a discriminación sexual e a intolerancia cara a culturas distintas están renacendo.

A cota de inscrición, que inclúe comidas e tódalas actividades programadas non optativas, será de 495 francos suízos. Para máis información e preinscricións poderá dirixirse a: OEPLI, 24º Congreso IBBY. C/Santiago Rusiñol, 8. 28040 Madrid. Teléfono: (91) 5330802. Fax: (91) 5539990

O Goberno Andaluz a través da Consejería de Cultura y Medio Ambiente, con motivo da celebración do 24º Congreso do IBBY en Sevilla convoca o Premio Iberoamericano de Ilustración. Poderán optar ó premio tódalas obras publicadas entre o 1 de xaneiro de 1992 e o 31 de decembro de 1993. Outorgarase un primeiro premio de 2.000.000 de pesetas e un segundo de 1.000.000 de pesetas. O prazo de admisión de orixinais finalizará o 31 de maio de 1994. Deberán ser enviados a: Consejería de Cultura y Medio Ambiente de la Junta de Andalucía. C/Ximénez Enciso, 35, 3º. 41004 Sevilla.

I CONGRESO NACIONAL DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL

A Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil organiza en Ávila, do 30 de setembro ó 3 de outubro, o I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil.

Realizaranse conferencias, encontros con autores e ilustradores, exposicións e outras actividades de animación.

A cota de inscrición é de 18.000 pesetas. Para máis información e inscrición dirixirse á Secretaría do Congreso: Ana Cendán. C/Santiago Rusiñol, 8. 28040. Madrid. Teléfono: (91) 5330802. Fax: (91) 5539990.

PREMIO IBEROAMERICANO DE ILUSTRACION



PREMIO MERLIN

Edicións Xerais de Galicia, S.A. convoca a oitava edición do premio "Merlín" de literatura para nenos, en lingua galega, dotado con 750.000 pesetas. De cada orixinal deberán presentarse seis copias mecanografiadas antes do día 10 de setembro de 1993 nos locais sociais de Edicións Xerais de Galicia, Dr. Maraño 12. 36211 Vigo.



Declaración no Xº aniversario de Nova Escola Galega.

Que florezan cen escolas novas no país dos mil ríos

A MODO DE MEMORIA

1. Hai dez anos, profesores e profesoras, educadores e técnicos de educación de toda a nación decidimos unir en cooperación os nosos saberes e prácticas educativas coa intención de impulsar e desenvolver unha orientación plenamente renovada da educación en Galicia, mediante un instrumento organizativo que nos permitise crear espazos adecuados de traballo pedagóxico, de reflexión, de creación de materiais didácticos e de información sobre as nosas búsquedas, tanteos e experiencias.

2. Xurde, tamén, Nova Escola Galega coa pretensión de recuperar un impulso renovador xa histórico na educación en Galicia, emerxente de novo nos anos setenta, así como de proxectar cara ao futuro as nosas perspectivas a prol dun ensino de calidade, público, galeguizado e de orientación progresista e democrática.

3. Facendo un moi sintético balanço, cómpre salientar que nestes últimos dez anos foron certamente notables as modificacións que se rexistraron en todo o sistema educativo. Neste senso, abondosas indicacións formuladas polos Movementos de Renovación Pedagóxica viñeron tomar corpo legal e diverso grao de plasmación no sistema educativo, aínda que non por iso debemos estar satisfeitos.

4. Como Nova Escola Galega fomos constituíndo unha corrente dinámica de renovación pedagóxica e de transformación das prácticas educativas, tendo como eixo conductor e articulador unha proposta pedagóxica e escolar tamén por nós paulatinamente madurada: o noso Modelo de Escola Pública Galega.

Como tal corrente dinámica desde Nova Escola Galega e a través dos seus afiliados, viñéronse impulsando, entre outras, iniciativas como:

* A revalorización das prácticas pedagóxicas nas aulas desde as perspectivas da profe-

sionalidade docente e do modelo didáctico de investigación-acción.

* A galeguización curricular no ensino, mediante prácticas, encontros de debate e documentos que deron lugar ao Modelo de Normalización Lingüística no Ensino.

* A creación e difusión de libros de texto e outros materiais didácticos para a práctica dunha educación renovada, preferentemente nos campos lingüístico-literario, socio-natural e do medio.

* Os encontros de expresión corporal e de educación física, porque o desenvolvemento persoal integra o corpo cos procesos psicolóxicos.

* A elaboración de recursos para a práctica dunha educación do medio, marcando orientacións na actualidade difundidas en todo o sistema educativo.

* A xeración dunha educación para a paz, como dimensión educativa que promove o diálogo, o respecto ás diferencias, a integración e a resolución de conflitos.

* Os encontros e materiais pedagóxicos arredor dunha pedagogía da imaxe.

* O deseño dunha proposta anovadora para a funcionalidade e a organización escolar no medio rural galego, como antecedente dos Colexios Rurais Agrupados.

* As novas prácticas para a escola infantil.

* A reflexión e as propostas arredor do tempo escolar.

* O impulso á literatura infantil e xuvenil en lingua galega.

* A creación e desenvolvemento de canles de



O Modelo de Escola Pública Galega

é o eixo conductor

da nosa proposta pedagóxica e escolar.

información como *Boletíns*, o *Novapaz*, *A Pizarra*, *Na escola* e a *Revista Galega de Educación*.

* As Escolas de Verán e outros Encontros de intercambio e de reflexión educativa.

* A organización funcional e de cometidos para algúns dos departamentos municipais de educación existentes no país, a partir das primeiras experiencias.

* A democratización nas estruturas de goberno e de xestión escolar e o apoio ás instancias de participación social na educación.

* A formación do profesorado con criterios de actualización e de renovación, tanto a través de estruturas universitarias como de outras para a formación continuada.

Non é, se cadra, mal balanço para estes anos, pero temos a conciencia de que podería ter sido máis logrado.

NON ESTAMOS SATISFEITOS CO PRESENTE

5. Desde as nosas perspectivas valoramos criticamente a acción desenvolvida ata o presente pola Administración Pública Autonómica de Educación. A súa creación e a súa acción deberían ter significado unha vigorosa posta en marcha de proxectos educativos anovadores, catalizadores de enerxías colectivas de transformación educativa, logo de tantos anos de centralismo educacional negativo para o desenvolvemento cultural en Galicia.

6. Un ton crítico debemos tamén empregar en relación coa nosa sociedade no seu conxunto e singularmente en relación coas instancias e organizacións sociais ligadas ao ensino (Movimentos e Colectivos de Renovación Pedagóxica coma nós mesmos, APAs, sindicatos de profesores e outras entidades), pois que con frecuencia temos declinado da nosa intervención responsable na reforma de educación, con constancia, con iniciativas e con madurez no protagonismo, como mostra da creatividade social precisa para que unha nova educación exista.

7. Aínda así, non podemos descoñecer a existencia de froitos espléndidos desta nova educación. Ao longo e ancho de todo o tecido formativo de Galicia temos experiencias, iniciativas e datos que falan tamén da nova educación e das novas escolas que andan a madurar.

TEMOS UN FUTURO POR CONSTRUIR

8. A escola, ou xenericamente o sistema educativo, non é actualmente o único lugar de formación. É un instrumento, entre outros, para a formación e a socialización das persoas, mais a ela lle corresponde formalizar, sistematizar e



*A nova escola galega, en tódolos seus niveis educativos,
terá que ofrecer unha formación inscrita nunha permanente
inculturación galeguizadora.*

transmitir a síntese crítica dos saberes e contidos científicos e culturais recibidos no exterior de forma dispersa e fragmentaria, contribuíndo deste modo ao correcto desenvolvemento das personalidades infantís e xuvenís e á súa socialización.

9. É mester formar espíritos abertos, con flexibilidade e adaptabilidade cognitivas, dotados das disposicións e dos saberes necesarios para adquirir constantemente outros novos e adaptarse criticamente a situacións tamén novas, permitindo que cada escolar poida ser cada vez máis capaz para afrontar os problemas da súa vida. Para conseguilo cómpre un currículo integrado e atento ao devir social, anovador en canto á súa revisión e modernización constante, na procura da existencia de contidos de aprendizaxe significativos, pola súa capacidade formativa, ante unha sociedade en cambio na que os estudantes se ven mergullados.

10. Unha escola que debe contrarrestar os mecanismos que conducen a crear as condicións do fracaso escolar, facendo dela unha axencia de lexitimación dunha sociedade desigualitaria, a través de mecanismos selectivos e meritocráticos. É mester, pois, plasmar unha pedagogía do éxito, potenciadora do desenvolvemento integral de todos e da expansión dunha pluralidade de formas a ser recoñecidas pola escola, unha pedagogía xeneradora da construción da autonomía persoal, así como da activa integración social de cada persoa desde o respecto ás diferencias.

11. Porque a escola debe promover a reflexión, a análise e o espírito crítico, debe fundamentarse no modelo pedagóxico preconizado pola pedagogía científica e experimental, reivindicando, pois, a experimentación e a investigación como estratexias didácticas para a construción do coñecemento na escola, así como a realización dun ensino pedagoxicamente fundamentado.

12. Contemplamos tamén a escola como un espacio humano que debe estar cargado de afectividade positiva, de modo que se promovan as condutas de cooperación e de solidariedade e a acollida de historias de vida e non só das intelixencias. Unha escola que valora, pois, os saberes e as manipulacións concretas, así como as diversas formas de aptitude cultural socialmente

recoñecidas, e que asume polo tanto o pluralismo e o relativismo cultural, ao tempo de construír pensamento científico.

13. A nova escola galega, en tódolos seus niveis educativos, terá que ofrecer unha formación inscrita nunha permanente inculturación galeguizadora. Partindo creativamente da lingua e da cultura galega, ela mesma deberá ser tamén axencia e motor de impulso da galeguización e da normalización lingüística. Escola que participa así na construción da identidade do país, unha identidade integradora da multiculturalidade, ao

dos centros para elaborar autonomamente proxectos de centro é así unha das garantías para conquistar o máximo desenvolvemento de todo o alumnado. Autonomía que non quere dicir arbitrariedade nin falta de control externo. Quere dicir competencia decisiva para axustar creativamente os obxectivos de cada etapa, para xestionar os recursos didácticos e económicos precisos para aplicar o proxecto, e quere dicir avaliación regular e sometemento da programación e do funcionamento do centro á avaliación externa.

En todo caso, a elaboración dos proxectos de centro debe ser un proceso dialogado de traballo, de sistematización e de formulación do que se fai. Un proceso que debe ser estimulado e facilitado desde o exterior en canto ás condicións da súa realización.

17. Ante o proceso de reforma educativa suscitado pola LOXSE e a súa plasmación, cómpre que se identifiquen os recursos económicos, as investigacións e as accións de planificación que a farán posible, coa participación e o consenso dos sectores afectados. Particular atención merecen no momento presente a ordenación estrutural, os criterios de planificación e de distribución de recursos e a elaboración dos deseños curriculares.

Para tal plasmación é mester o impulso decidido da administración que conleve a unha maior implicación do profesorado no proceso de reformas, o que á súa volta conleva a obxectiva valoración e dignificación social da función profesional docente e da súa complexidade. Só así serán atendidas adecuadamente as correctas esixencias laborais, as necesidades de formación inicial –que deberá ser do máximo nivel superior– así como as da súa formación permanente.

18. Para todo isto cómpre unha maior mobilización da sociedade galega.

Cómpre modificar os programas políticos, así como as prácticas das Administracións Públicas, para adaptalas ás demandas plurais e diversas xeneradas por proxectos educativos parcialmente diferentes.

Cómpre tamén unha revisión dos tempos e dos espazos escolares, porque nos son necesarias escolas con recursos humanos, tempos e espazos máis flexibles, redimensionados e con equipamentos adecuados ás novas necesidades. Os procesos de coordinación, de elaboración e de programación así o reclaman tamén.

Precísase do mesmo modo a descentralización administrativa, con atención ás realidades comarcais, co recoñecemento da administración local, desde unha óptica de coordinación, que non

.....

A autonomía dos centros para elaborar autonomamente proxectos de centro é así unha das garantías para conquistar o máximo desenvolvemento de todo o alumnado.

mesmo tempo que aposta pola incardinación na dimensión social, cultural e educadora europea e internacional.

14. Sendo múltiples os axentes de socialización e de transmisión cultural, é tamén responsabilidade de todos eles –institucións, poderes públicos, axentes sociais– a de atender á dimensión educadora das súas actividades.

Atendida a diversidade do noso espazo social, cómpre reafirmar o valor da participación social democrática para intensificar o diálogo educativo entre profesores e profesoras, nais e pais, alumnos e alumnas e o contorno, de xeito de facer viables as estratexias de renovación pedagóxica e de reforma escolar.

15. Cómpre unha educación que fomenta a iniciativa e a capacidade emprendedora, que fomenta o exercicio real de responsabilidades, así como a cultura do traballo enriquecedor. Unha educación que, noutra orde de cousas, fomenta a plasmación dos valores de paz e dos dereitos humanos, promovendo en particular a coeducación, a tolerancia, a solidariedade, así como o refugo da marxinação, do racismo e da violencia.

DE HOXE PARA MAÑÁ

16. Os contidos culturais dos currículos escolares deberían recoller as liñas sinaladas, compaxinando o rigor da ciencia e o coñecemento sistematizado coa relevancia para os que aprenden, a utilidade para mellorar a vida persoal e social e a significatividade para comprender e interpretar a realidade contextual. A adaptación do currículo a cada contexto é así responsabilidade dos equipos educativos. A autonomía

.....

A escola como un espazo humano que é, debe estar cargado de afectividade positiva.

de eliminación das responsabilidades da Administración Autonómica Galega.

É preciso do mesmo modo a coordinación de recursos entre tódolos servicios e instancias que realizan funcións de soporte pedagóxico, organizativo e curricular.

19. A actitude que as administracións educativas están a someter á escola pública galega conduce a que os sectores sociais menos favorecidos teñan un servicio público cada día peor dotado e de menor calidade. Córrese así o risco de converte-la escola pública nunha rede subsidiaria da escola privada e de reducila ao papel de atención aos sectores que non interesan á meirande parte da escola privada. Por esta razón é desexable un cambio de política educativa da administración galega e o seu impulso decidido na mellora da calidade do ensino e na posta en marcha das reformas.

NOVA ESCOLA GALEGA.

20. A dez anos da nosa constitución expresamos

a nosa vontade de seguir sendo unha instancia organizativa con capacidade de atracción e de articulación para un sector significativo dos ensinantes, educadores e técnicos da educación en Galicia.

Unha instancia para a elaboración, a reflexión e a difusión didáctico-pedagóxica, desde as perspectivas trazadas, afirmando así o protagonismo docente; un protagonismo que reconece as funcións e o protagonismo das demais instancias relacionadas coa educación, así como o labor de tódolos que interveñen responsablemente na educación en Galicia.

21. O noso sentir máis profundo é o de que florezan cen novas escolas, signo de vitalidade, de autonomía, de creatividade e de maduración social.

Cen novas escolas para vivir, con nenas e nenos e con rapaces mozos que son a Galicia do mañá, unha Galicia que queremos ben mellor, máis plena e máis xusta. Este é o noso sentir.



*O noso sentir
máis profundo
é o de que florezan
cen novas escolas.*

Cartas

Buenos Aires, 28 de mayo de 1993

Sr. Manuel Bragado Rodríguez
Director de la REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
Doutor Maraño 12, baixo. 36210 VIGO - ESPAÑA

Distinguido colega:

En la FERIA DEL LIBRO que anualmente se realiza en Buenos Aires, mi primera visita es para el lugar donde se exponen libros, revistas y todo otro material de la cultura gallega. Esta vez, en los últimos días de mayo, fui gratísimamente sorprendido por la presencia de REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN que Ud. dirige. ¡Que alegría! Por sus contenidos, por su calidad, por su ubicación pedagógica, me siento consustanciado con la empresa que Ud. y sus compañeros llevan adelante. En la Feria había algunos números de la publicación y los llevé todos, al menos un ejemplar de cada uno de ellos. Los tengo sobre mi mesa, los releo y subrayo casi diariamente. (Tengo los Nos. 3, 7, 9, 10, 12 y 14. Tal vez en el Centro Gallego de Buenos Aires, encuentre algún número más). La revista hace honor a los más altos valores de la pedagogía innovadora y humanista que con tanta avidez leímos los maestros de nuestra América. Todos mis libros publicados, llevan las huellas bibliográficas de las publicaciones de la Revista de Pedagogía de Luzuriaga y sus colaboradores, inolvidables. Las Misiones Pedagógicas de la República, las enseñanzas hermosas de don Manuel B. Cossío, están vivos en mi ya largo itinerario.

Mi deuda de amor con la tierra gallega es viva, profunda. La dedicatoria que lleva mi "Didáctica de la libre expresión", lo dice. Y lo dice también mi discurso en el Premio Aníbal Ponce.

A manera de afectuoso saludo a mis compañeros maestros que con Ud. hacen la admirable REVISTA GALEGA, por correo aparte le remito "Didáctica de la libre expresión" y "Diario de ruta". Lamentablemente no tengo aquí "La escuela rural unitaria" ni los cuatro tomos de "Pedagogía creadora" que están agotados. "La escuela rural unitaria" se sigue publicando con el sello Ediciones Oasis S.A. de México. Precisamente salgo en estos días para México, donde se me ofrecerá un homenaje en la Escuela Normal Veracruzana, en razón de mis aportes de obra y acción docente cumplida desde esa casa formadora de maestros.

Tengo la esperanza de visitar Galicia, recorrer otra vez sus caminos y llegarme a las aldeas, hou pueblos, donde nacieron y vivieron mis padres: Merza, Villa de Cruces, Bodaño... Mi esposa nació en la playa, hermosa, de Sardineiro, camino de Finisterre. Por doble camino, nuestras raíces están en Galicia. Juntos, iremos

Hago votos laicos por el porvenir de la REVISTA GALEGA

Muy cordialmente
Luis F. Iglesias

Plans provinciais de formación do profesorado

CO INICIO do mes de xuño tódolos centros educativos galegos recibiron información sobre cadanseu plan provincial de formación do profesorado para o curso 1993-94. Causa que é de salientar por ser expoñente dun maior nivel de planificación á hora de pensar na rede e programas de formación continuada do profesorado en Galicia.

É tamén expoñente da positiva contribución e traballo levado a cabo desde os CEFOCOPs.

Partindo dunhas xenéricas indicacións e obxectivos no seu día definidos no plan galego de formación permanente do profesorado, que dan pé, en particular, ás 32 accións de formación

continuada previstas para o próximo curso (que agrupan tanto a iniciativas que emprende directamente a Consellería de Educación, como os proxectos de formación en centros e os seminarios permanentes), estableceuse de seguida os plans elaborados polos equipos de asesores técnicos-pedagóxicos de cada un dos sete CEFOCOP galegos, con algunha coordinación provincial nos casos de A Coruña e Pontevedra.

Cunha media de 75 accións e iniciativas de formación, tomando como sede da organización cada un dos CEFOCOPs (93 en Vigo e 55 para a provincia de Lugo), chégase a un total de 530 accións de formación con alcance teórico posible de participación de arredor de 24.000

ensinantes de ensino básico e medio de toda Galicia.

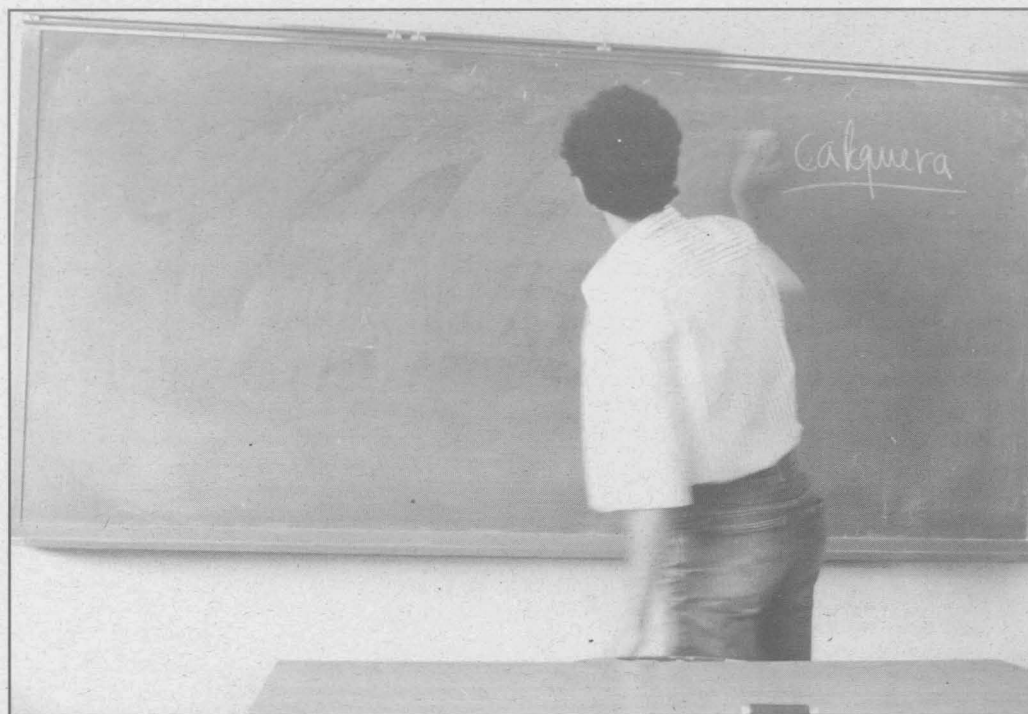
A través do conxunto de accións preténdese en particular dar algunha resposta formativa sobre todo ás necesidades inmediatas de formación e asesoramento docente: elaboración de PECs e de PCCs e posta en marcha da Reforma.

Como campos de formación contémpanse xunto aos proxectos educativos e curriculares, as novas áreas (música, idioma, educación física...), a actualización pedagóxico-didáctica e a actualización científica e tecnolóxica, o apoio á práctica docente, o impulso aos proxectos de investigación-acción, a orientación psico-pedagóxica, a elaboración de materiais e recursos didácticos, comasí a propia formación dos profesores que conforman os equipos dos CEFOCOPs

Con apertura á tódolos niveis educativos, contémpanse as seguintes e posibles modalidades de formación: seminarios permanentes e grupos de traballo, proxectos de formación en centros, cursos, encontros e xornadas, períodos de práctica, talleres didácticos, licencias por estudos para o apoio a autoformación, debates, conferencias e tamén o asesoramento directo.

Desde o punto de vista do organigrama formal de todo o proceso e dos seus aspectos cuantitativos, parecería á vista de todo o anterior que non cabe senon facer unha valoración positiva. Valoración que debe ser cauta por canto se manteñen diversos aspectos deficientes e críticos como poden ser a insuficiente descentralización

MANUEL SENDON



das sedes de realización das accións de formación como consecuencia tamén do número restrito de CEFOCOPs, a mantenza aínda dunha non suficiente coordinación e a carencia dunha dirección -que non uniformidade- máis clara en relación co horizonte e a fundamentación de diversas accións, e unha non su-

ficiente participación do profesorado. Cando menos. E, por suposto, por xa repetido, en Galicia destínanse menos recursos económicos que moitas comunidades e que no Territorio MEC para a formación permanente do profesorado.

A paulatina aplicación legal da Reforma non fai senón poñer

de manifesto as agudas carencias formativas e de apoio ao profesorado, polo que é radicalmente mester unha profundización global e particularizando dos Plans Anuais en marcha. Actualidade Educativa

A.C.R.

Actualidade educativa

EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

* Entre as diversas experiencias de integración escolar de nenos cegos a prensa fíxose eco da iniciativa que desenvolven varios profesores no Colexio Público Monte Carrasco de Cangas, coa colaboración da ONCE. Unha iniciativa valente e realizada con pasión educadora.

* O colectivo dos xordos en Galicia alcanza a cifra de 7000 persoas. Coa colaboración da Federación galega de Xordos o Instituto Coruñés de Someso iniciou hai catro anos unha experiencia de integración, a través os que no presente curso 30 xordos estudian hoxe naquel centro, ao tempo que un centro de alumnos e 30 profesores con audición normal están a seguir cursos para aprende-la linguaxe dos signos. Os resultados segundo o director do centro, Felix Rodil, son extraordinariamente positivos.

ACTIVIDADES MUNICIPAIS DE EDUCACION

Existe de cada vez máis un traballo de implicación da administración local en Galicia no campo educativo. Entre as verdas iniciativas facemos constar as que seguen:

- O Concello de Padrón organiza visitas didácticas ao Xardín Botánico de vila.

- O Concello de Santiago atende con mimo ás escolas do rural municipal, mentres desde o Auditorio de Galicia se privilexia a educación musical de nenos e rapaces e rapazas de toda Galicia, ao tempo que no mes de maio organizaron un extraordinario curso de Pedagogía Musical para profesores.

- Outros concellos activos veñen sendo os de Cangas e os de Moaña, os da Comarca de Ferrol, os de Ourense e os de Lugo... En Moaña mediante o programa "Contacontos" auxiliar da animación a lectura as xeracións noviñas entran en contacto cos maiores nos colexios; os maiores cóntanlle contos e vivencias aos nenos. Levan a cabo tamén itinerarios ambientais polos monte, como ocasión para o estudo da flora e fauna do entorno.

- Desde o Instituto Municipal de Educación de Vigo abórdouse no mes de febreiro/93 unha campaña escolar educativo-informativa sobre a SIDA. Así mesmo 15.000 alumnos participan no Programa de Música na Escola. Por outra parte constituíunse un depósito de documentación informativa sobre a Comunidade Europea a disposición dos centros educativos.

PSICOPEDAGOXÍA E NOVAS TITULACIÓNS

* A Facultade de Humanidade da Coruña iniciou a posta en marcha dos estudos de 2º ciclo de Psicopedagogía, que comenzarán a cursarse en Outubro de 1993.

* Nas Escolas de Maxisterio de Galicia e a sección de Pedagogía de Santiago están a debaterse os currícula das novas titulacións. de formación do profesorado de 1º ciclo. Haberá, pois, novidades para o próximo curso, se caben tódolos trámites que permitan o establecemento das novas titulacións.

* O Consello Social da Universidade de Santiago deu luz verde para a creación da Facultade de Educación, co desexo de que as titulacións de Educación Social, Pedagogía e Psicopedagogía se poidan cursar en tal univervidade.

* Noutra orde de cousas o Pleno do Consello Escolar do Estado do mes de abril pasado acolleu positivamente diversas emendas ao Informe Anual aportadas polo representante da CIG, por medio das que se valora negativamente o Programa Galego de Formación Continuada do Profesorado en curso.

PROBLEMAS ESCOLARES

No inicio da primavera os xornais volveron facerse eco de diversos problemas escolares. A falta de profesores que mobilizou en Santiago a dez comunidades escolares de Bergantiños, da Barbanza e da Costa da Morte. Retrasos no libramento de partidas económicas para gastos de funcionamento nos centros públicos de ensino medio. E máis.

O DEBATE DA XORNADA ESCOLAR

Estes últimos meses tiveron como noticia estrela e constante o debate social sobre a xornada escolar (partida/continuada/única).



Debateron os sindicatos, os profesores, os pais, o Consello Escolar de Galicia, a Consellería de Educación. A prensa escrita, a radio, a televisión abordaron con algunha insistencia a cuestión. Referencia

constante foi a investigación realizada polo ICE; os investigadores do Equipo e o propio director da Investigación, Prof. Caride Gómez, tiveron traballo abondo participando en moi distintos actos e ante distintos auditorios.

ACTIVIDADES DE EDUCACION AMBIENTAL



O Taller de Educación Ambiental do ICE da Universidade de Santiago ven convocando unha xeira de encontros e postas en común sobre diversos problemas da educación ambiental. Con tal ocasión viñeron a Compostela diversos técnicos desde o Reino Unido e desde Portugal (o Seixal), co horizonte de fortalecer accións de carácter internacional. Seguiuse, por outra parte, enriquecendo o Centro de Documentación que está a disposición dos colexios galegos en horarios de 9 a 2 da tarde.

INTERCAMBIOS INTERNACIONAIS

Alén das visitas de estudo que veñen realizando grupos de clase de ensino secundario de diversos países europeos, é de salientar a presenza de máis de 20 estudantes suízos de maxisterio no Concello de Vilardevós, onde resideron durante unha semana, para coñecer de preto a realidade cultural de orixe dos alumnos galegos en Zurich, no marco, por outra parte, dos seus estudos e formación no campo da pedagogía intercultural.

NOVAS DO LIBRO

32 anos de memorias dun neno labrego. O cinco da xaneiro de 1961 a editorial Follas Novas de Buenos Aires



facía saír do prelo a primeira edición de *Memorias dun neno labrego* escritas por Xosé Neira Vilas, publicadas por vez primeira en Galicia no 1965. Van aló xa 19 edicións do libro en galego. Publicouse tamén en castelán, catalán, euskera, alemán,

ruso, chino, búlgaro, inglés e italiano, con máis de 250.000 exemplares editados. Gracias Neira Vilas.

Prepárase unha película sobre o libro e sobre Balbino.

VÍDEOS ESCOLARES

Os traballo presentados polos colexio Sta. María de As Pontes (*A bisbarra de As Pontes*) e Riofrío de Mondariz (Castrexos e Romanos) xunto co traballo presentado polo Colexio de Portosón foron os gañadores do primeiro certame galego de vídeo escolar convocado pola Consellería de Educación.

INICIATIVAS

- A campaña da "Mesa pola Normalización" para a galeguización dos apelidos

Facilitan información e axuda en:

A Mesa

Rúa do Vilar, 68, 3º

15701 - Santiago

Tel/Fax: (981) 563885

- Para situacións de maltrato infantil: teléfonos oficiais



- *Un obradoiro - ludoteca en Ourense*

Unha iniciativa da Associação Socio-Pedagógica Galaico - Portuguesa
- *O Centro de Recursos e Documentación sobre o Terceiro Mundo de Intermón - Galicia*

XORNADAS - ENCONTROS

- En xaneiro celebrouse na comarca de ferrol a Xª Mostra de Teatro Infantil Xeración Nós, cunha alta participación dos colexios de Ferrolterra. No VII Concurso de textos teatrais infantís resultou seleccionada a obra *O Xardín dos soños* escrita por Manuel Lourenzo e Pedro Rubiu.

- No mes de marzo en Ourense, Nova Escola Galega e a Facultade de Humanidades convocaron o Iº Congreso dos Movementsos Social Alternativos con diversos ponentes arredor de cuestións como o ecoloxismo, o feminismo e a educación para a paz. As conferencias celebráronse alternativamente en Vigo e en Ourense.

- Entre os días 11 3 13 de marzo, a AUPG e a STEG organizaron en Santiago unhas moi concorridas Xornadas de Lingua e Literatura Galega.

- Nos inicios do mes de abril o grupo de filofía Aula Castelao de Pontevedra convocou a Xª Semana Galega de Filosofía, un auténtico foro de debate e reflexión filosófica en Galicia. Ao remate aprobouse un documento en defensa da Ética como disciplina autónoma e en contra da súa non inclusión como tal na Educación Secundaria Obrigatoria. "Unha disciplina que porporciona unha visión interdisciplinar e transdisciplinar, que apoiándose en saberes de primeiro grao ou científicos levan a un saber de segundo grao ou filosófico, cunha finalidade integradoras, global. A ética permite visionar con ollo crítico o compomiso cívico-comunitario, superando a espontaneidade e tamén a parcelación e fragmentación que se producirá se a asignatura queda diluída noutras materias".

- No mes de abril tamén se celebraron unhas xornadas de Educación nas terras do Xallas, fundamentalmente de carácter didáctico, convocadas por Nova Escola Galega.



- Tamén en abril o Consello Escolar de Galicia convocou un Congreso Internacional de Educación de Adultos en Galicia, coa participación de técnicos e especialistas europeos e a asistencia de profesores do sector de adultos.

- Entre abril e maio en Rianxo e ao longo de distintas sesións os ensinantes da Barbanza participaron nas Vª Xornadas de Educación Ambiental, organizadas por Nova Escola Galega.

- En Cangas, o Consello Municipal de Benestar Social, coa colaboración doutras entidades, organizou as primeiras Xornadas de Integración Escolar, contribuíndo a sensibilizar á poboación con respecto á integración dos diminuídos, mediante o coñecemento de diversas experiencias en marcha.

- O Consello Escolar de Galicia convocou nos primeiros días de xuño as IV Xornadas Estatais de Consellos Escolares. No seu marco abordárouse as cuestións seguintes: participación e

consellos escolares, a dirección unipersonal nos centros escolares e a educación dos adultos.

- Nova Escola Galega convocou en Allariz o VIIº Encontro de Educadores para a Paz cunha alta participación galega e a presenza activa de grupos



de profesores de Asturias, Madrid e de Portugal, país onde se celebrará o próximo Encontro. Presentáronse experiencias de notable interés.

- En Santiago, Seminario Permanente de Educación para a Paz vencellado á CXTG organizou tamén os VIIos Encontros de Educación para a Paz co lema "Educar para a diversidade", coa participación de emigrantes africanos e de responsábeis de programas sociais no estado español.

Dez anos de Nova Escola Galega

Con motivo dos 10 anos da Asociación Pedagóxica Nova Escola Galega o 17 de abril do presente ano realizáronse diversas actividades con notable asistencia de público. Unha exposición de traballos escolares, a celebración dunha mesa redonda sobre o futuro dos MRPs e a Xª Asemblea Anual desta Asociación completaron o programa de actos.

A EXPOSICIÓN

A Escola de Maxisterio Compostelana acolleu unha ampla exposición de materiais e documentos de clases de profesores e profesoras de toda Galicia pertencentes a Nova Escola Galega.

Ademais de libros e materiais documentais editados, cartelística de actos, trípticos e outros impresos, o espazo da Exposición recolleu producións escolares desde a Escola Infantil ó Ensino Medio: unidades didácticas, producións artísticas, xornais escolares, montaxes audiovisuais, contos, paneis con estudos do medio, cámaras fotográficas e radios escolares, experiencias de

animación á lectura, experiencias de correspondencia escolar entre centros de diversos puntos da xeografía galega, traballos con imprentas escolares, experiencias de normalización do galego, xogos de simulación, tapices, experiencias de escola rural, experiencias de consumo e de ecoloxía e outra ampla diversidade de producións escolares.

Xª ASEMBLEA ANUAL

No seo da xornada realizouse a Xª Asemblea anual de Nova Escola Galega que elixiu a nova directiva desta asociación. Xosé Ramos Rodríguez repetirá man-



A MESA REDONDA. PARTICIPARON JAUME AGUILAR, SUBDIRECTOR DE CUADERNOS DE PEDAGOGIA; JOAN DOMENEC, PRESIDENTE DA FEDERACION CATALANA DE MRPS; XOSÉ RAMOS RODRIGUEZ, PRESIDENTE DE NOVA ESCOLA GALEGA E MIGUEL VAZQUEZ FREIRE, MODERADOR.



OS ASISTENTES NO MOMENTO DA INAUGURACION DA EXPOSICION.



SINATURA DO PROTOCOLO COS SINDICATOS. DE ESQUERDA A DEREITA: X. MANUEL TRIGO (SGEI-CXTG), MARI ÁLVAREZ LIRES (SGTE), XOSÉ RAMOS RODRIGUEZ (NEG), XOSÉ MANUEL IGLESIAS (UTEG-INTG) E XOSÉ BARRAL (CC.OO).

dato como Presidente, incorporándose á Secretaria, Xosé Álvarez Castro. A Vicesecretaría corresponderá a Xosé Lastra Muruais e a Tesourería a Cecilia Bello Rodríguez.

Na Asemblea aprobouse a memoria de actividades do ano anterior e o programa de activi-

dades para o ano 93. Aprobouse tamén o protocolo de colaboración que na mesma xornada Nova Escola Galega asinou cos sindicatos do profesorado: UTEG-INTG, SGEI-CXTG, Federación de Ensino de CC.OO e SGTE.

Os asistentes á Asemblea

aprobraon por unanimidade o nomeamento como socios de honra a tres vellos mestres: Don Avelino Pousa Antelo, Don Luís Taboada Camoiras e Don Gregorio Sanz.

T A C H O L A

CONGRESO DE COGAMI DISCAPACIDADE, SOCIEDADE E ASOCIACIONISMO: O FUTURO DA ACCION

A Confederación Galega de Minusválidos organiza en Santiago para o día 26 de xuno /93 un Congreso, para a análise do movemento asociativo dos minusválidos, da Lei de Servizos Sociais de Galicia, da Política Social Europea de atención ás persoas con minusvalía e do plan de comarcalización da atención en Galicia.

Os interesados nas actividades da Confederación Galega poden dirixirse a:

Cogami
Rúa Modesto Rocas, 7, 3º
Bloque B - 15704 - Santiago
Tel: 574698

CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDACTICA

A Fundación Paideia e a Universidade de A Coruña

organizan para fins de setembro un Congreso que contará coa presenza de especialistas, pedagogos, psicólogos e sociólogos da educación de notable autoridade científica no momento actual das ciencias da educación.

Será un momento para "Voltar a pensa-la educación".

Un acontecemento importante que vai alén de reflexións propiamente didácticas. Mágoa que toda a información previa se faga en español e que só un profesor galego figura tanto no comité científico como entre os ponentes invitados. Galicia debe dar xa para máis.

IVº ENCONTRO DE PROXECTOS DE EXPERIMENTACION E INNOVACION EDUCATIVA.

A Coruña Setembro /93
A Asociación Escola Crítica convoca para os días 6-10 de setembro este IVº En-

contro que entra xa en etapa de maduraz. Unha boa ocasión para tomarlle o pulso a realidade das nosas aulas; unha ocasión de reflexión.

Cesar Coll, Miguel F. Pérez, Miguel A. Santos Guerra, Juan Delval e Angel Pérez Gómez, son algúns dos ponentes invitados.

Interesados dirixirse a Escola Crítica
apdo. 4643 - A Coruña -
Tel. 266157

Escola Crítica convoca coa ocasión tamén o IIº Premio á Innovación Educativa.

6º CERTAME DE DIVULGACION CIENTIFICA CASAS DAS CIENCIAS A CORUNA

Para o próximo novembro está prevista a entrega de Premios do 6º Certame de Divulgación Científica para vídeos, libros editados e textos inéditos de divulgación científica.

Interesados dirixirse a

Casa das Ciencias tel. (981) 271828

IIº CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOXIA DA IMAXE

Pé de Imaxe. Televisión Educativa e Escola

VIº CONGRESO DE ENSINANTES DE CIENCIAS DE GALICIA

Ourense 18-20 de Novembro/93

No VIº Congreso de ENCIGA haberá comunicacións e ponencias nas áreas de Ciencias, matemáticas e Tecnoloxía, excursións didácticas; exhibicións de ciencia recreativa, mostra de materiais didácticos e obradoiros.

Interesados dirixirse a VI Congreso de ENCIGA
I.B. Otero Pedrayo
r. Padre Feijoo, 14
Ourense
Tel (988) 220247

Eulàlia
Bassedas i
Ballús

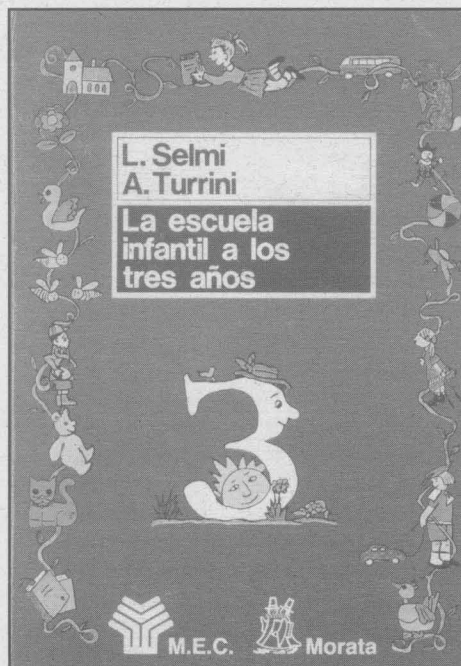
Libros para follear... e para aprender

O que hai que ler sobre a Educación Infantil

A profesora catalana Eulàlia Bassedas preparou para a Revista Galega de Educación unha selección bibliográfica sobre a etapa da educación Infantil. A elección dos libros centrouse nun criterio de presentar obras que enfatizen prioritariamente a aportación de recursos metodolóxicos, de propostas didácticas. Isto non implica que sexan propostas desprovistas do marco teórico necesario para entender as propostas, senón que o énfase está situado na explicación de actividades, de programación de tarefas, etc.

A selección non pretende obviamente ser exhaustiva senón que ten a intención de aportar información válida ó profesorado que teña intención de profundizar en liñas de traballo máis recomendables en educación infantil. A continuación preséntase cada libro, explicando os valores que se resaltan e os motivos da súa inclusión nesta bibliografía

SELMI, L., TURRINI, A. (1988).
La escuela infantil a los 3 anos. (1988).
La escuela infantil a los 4 anos. (1989)
La escuela infantil a los 5 anos.
Madrid. Morata/MEC



A segunda obra que comentaremos está formada en realidade por tres libros que teñen unha unidade xa que se trata da explicación dun Proxecto Integral da educación infantil na cidade italiana de Modena. A obra recolle a experiencia acumulada ó longo de moitos anos dun traballo exemplar en escolas infantís do norte de Italia. Esta experiencia ten unhas características contextuais propias (escolas municipais, con moita implicación dos pais) que en moitos casos non son directamente extrapolables ás escolas do noso entorno. De tódolos xeitos, cremos que moitas das experiencias que se aportan son moi interesantes e das que se poden extraer ideas válidas para calquera tipo de escola sexa cal sexa o seu contexto.

Os tres libros teñen a mesma estrutura: tómase como eixe o traballo realizado na clase de cada idade (a de 3, 4 e 5 anos) ó longo de cada mes do curso escolar. Faise unha explicación de tódalas experiencias que se posibilita a cada neno desde que empeza o curso no mes de setembro ata que o remata no mes de xuño. En cada capítulo explícase, por unha banda os aspectos relacionados coa xestión e a programación (reunións de claustro, reunións cos pais na clase, a preparación e a realización de actividades, a avaliación,

os obxectivos e os contidos que se están traballando...), e por outra se vai facendo referencia ós distintos aspectos que os nenos van aprendendo, baixo o epígrafe de "as conquistas dos nenos".

Dun xeito pouco sistemático vanse introducindo elementos de reflexión relacionados coa escola infantil, os diversos saberes teóricos que están implicados na súa práctica, diferentes instrumentos de intervención, etc. A explicación de cada un dos meses está presidida por un tema que serve de eixe organizador da experiencia. Así, na clase de tres anos atopámonos cos seguintes temas: o ambiente da clase, autonomía e participación social, o álbum do ano, entre outros. Na clase de catro algúns dos que atopamos son: a ledicia do reencontro, a linguaxe gráfica-pictórica, experiencia co corpo... Finalmente no curso de cinco algúns dos temas son: situacións de educación lingüística, situacións de educación lóxico-matemática, aspectos cognitivos -pensar e coñecer-...

A experiencia destas escolas é moi interesante pois permite conseguir unha escola que se ensarilla de xeito moi eficaz coa vida familiar e cotiá dos nenos, conseguindo unha escola infantil que é realmente un contexto educativo e de desenvolvemento moi rico.

HENDRICK, J. (1990) *Educación Infantil* (T1: Dimensión física, afectiva e social; T. 2: Lenguaje, creatividad y situaciones especiales). Barcelona. CEAC.

No primeiro tomo recóllense os aspectos relacionados co traballo de fomenta-lo desenvolvemento físico e psicomotor, o desenvolvemento emocional e o desenvolvemento social. O segundo tomo dedícase basicamente ó desenvolvemento cognitivo e ó repaso dalgúns temas de interese especial non relacionados directamente con desenvolvemento de capacidades.

A obra apóiase na experiencia da autora como mestra de nenos e nenos de educación infantil, basicamente no que para nós é o ciclo de parvulario, é dicir dos 3 ós 5 anos de idade. Podemos dicir pois que se trata dun libro eminentemente práctico, no que se formulan moitas das situacións cotiás nesta etapa da escolaridade: desde a importancia das situacións de alimentación ata o sentido dos temas de estudo nestas idades.

O primeiro tomo céntrase, como sinalamos, na explicación dos aspectos que permiten desenvolve-lo benestar físico e a evolución psicomotriz, e tamén recolle aqueles outros que teñen que ver co desenvolvemento emocional e afectivo dos pequenos, así como do fomento das habilidades de relación social. En toda a obra podemos resaltar que a autora considera básico que se dea na clase un clima de aceptación das diferencias de respecto polos diferentes nenos, en definitiva, insístease na busca dunhas boas relacións interpersoais como elemento favorecedor dun proceso de aprendizaxe.

O segundo tomo céntrase no fomento de capacidades cognitivas, entendendo que estas se desenvolvan grazas ó fomento da creatividade e das habilidades do linguaxe. Establécense unha serie de prioridades a ter en conta para o desenvolvemento destas capacidades mediante unha serie de exemplos de traballo na aula. Basicamente pártese da experiencia que a autora desenvolveu no traballo por temas de interese para os alumnos, como eixo estruturador do currículo desta idade.

Finalmente neste segundo tomo establécense temas de interese como a relación cos pais e o traballo con nenos que presentan necesidades educativas especiais.

TAVERNIER, R. (1987) *La escuela antes de los 6 años*. (1991) *La enseñanza entre los 2 y los 4 años*. Barcelona. Martínez Roca.

O terceiro comentario desta selección trata tamén en realidade de dous libros do mesmo autor e sobre temáticas complementarias. O primeiro refírese de xeito prioritario ó traballo cos alumnos de 4 e 5 anos, mentres que o segundo se centra nas situacións escolares preparadas para alumnos de 2 e 3 anos de idade. No segundo libro faise unha introducción na que se especifican as diferentes necesidades dos nenos destas idades. Os libros son de doado manexo e moi claros nas súas explicacións e exposicións.

Ambolos dous teñen unha organización semellante: por unha banda se abordan os aspectos relacionados coa organización do espazo e do tempo, as instalacións materiais, a organización e o funcionamento da clase, a coordinación entre mestres e pais, etc. Por outra, a segunda parte está centrada na explicación de actividades propias destas idades (actividades físicas, científicas, de comunicación...).

En ámbolos dous libros recóllese dun xeito claro e sinxelo propostas didácticas realizadas por mestras de educación infantil, facendo unha boa explicación tanto dos traballos que se poidan realizar en obradoiros e recunchos, como as actividades colectivas de todo o grupo.

As actividades que se comentan teñen o interese que se refiren tanto a propostas bastante organizadas pola mestra (correspondencia e intercambios escolares, o mundo das imaxes, a roda...) como propostas que xurden de situacións non previstas ou aportadas polos nenos ("nosos can ten unha pata ferida", "¿como funciona?").

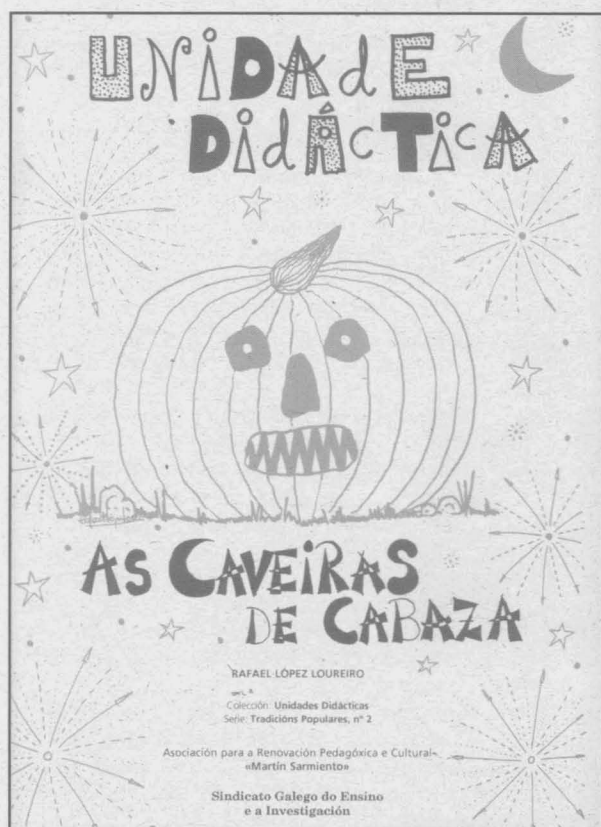
WILLIS, A., RICCITI, H. (1990) *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*. Madrid. Morata/MEC.

Finalmente, parece necesario incluír unha obra dedicada sobranceiramente á educación dos nenos e nenos menores de 2 anos. O libro que presentamos é unha recopilación da experiencia realizada por mestras de diversas escolas infantís que formaban parte dun programa de innovación dirixido polas autoras.

O traballo pretende poñer de manifesto aqueles aspectos sobranceiros a poñer a disposición dos picariños e dos seus pais para que se dea un entorno de calidade na educación dos nenos destas idades. O contido do libro refírese ás actividades que a mestra das clases de nenos pequenos realiza ó longo do día, como a aspectos referentes á organización do centro, tanto a nivel espacial como persoal.

En referencia á actividade da mestra cos nenos sinálase os diferentes labores que realiza a educadora ó longo dunha xornada escolar e o valor educativo dos diferentes momentos (a relación cos pais, o xogo, os coidados rutinarios...). Sinálase a importancia da actitude e relación que a mestra manteña cos nenos para axudar e estimular o desenvolvemento dos nenos destas idades e de formulan tanto aspectos a ter en conta sobre os materiais, o espazo, como elementos relacionados coa interacción que é potenciadora do desenvolvemento e da aprendizaxe.

Finalmente, acompáñase un apéndice de instrumentos útiles para o profesorado: desde pautas de observación ata escalas de desenvolvemento dos nenos destas idades. **E.B.B.**



AS CAVEIRAS DE CABAZA

Rafael López Loureiro, mestre no Colexio Público de Somozas, acaba de publicar unha interesante unidade didáctica sobre *As caveiras de cabaza* (*), no seo da colección de Unidades Didácticas do Sindicato Galego da Investigación da CXTG.

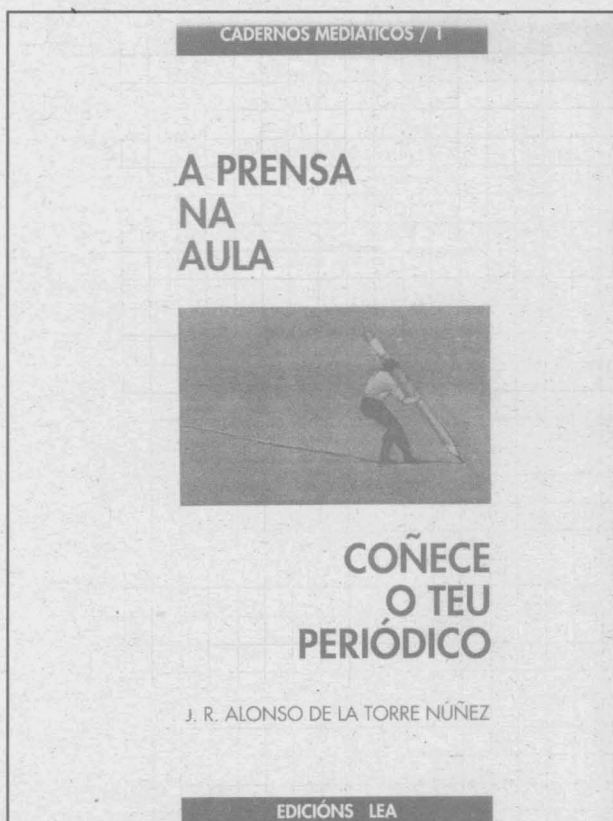
Esta unidade didáctica pretende ser unha contribución dende o eido da escola á revitalización dun dos máis fermosos costumes da tradición galega: o tallado de caveiras nas cortizas das cabazas.

Concibida de xeito globalizado, a carón dun centro de interese está pensada para ser posta en práctica nunha xornada escolar pola totalidade dun colexio.

A unidade contén unha descripción deste costume e unha información sobre o mundo relixioso Celta en Galicia. Propón actividades para cada un dos ciclos, completándose cunha documentada bibliografía sobre o tema.

Oxalá este exercicio de ecoloxismo e cultura prenda o interese de mestres e educadores e poidan así tornas a escintilar na noite galegas as lanternas de cabaza.

(*) López Loureiro, Rafael. *As caveiras de cabaza*. Unidade Didáctica. Sindicato Galego do Ensino e a Investigación. 28 pp. Santiago 1992.



A PRENSA NA AULA

A prensa na aula (*) é o primeiro dos tres volumes que poñerá na rúa Edicións lea, na súa colección Cadernos Mediáticos. Este libro ten como finalidade facilita-lo coñecemento das técnicas de elaboración do xornal para conseguir un bo aproveitamento didáctico dos seus contidos. O autor, o profesor José Ramón Alonso de la Torre, analiza a linguaxe, composición das páxinas, os xéneros periodísticos e o papel do xornalista na sociedade actual.

Leva-la prensa á escola é un labor proveitoso non só para os medios de comunicación, senón para toda a sociedade. Permite iniciar ós escolares na lectura e formar ós futuros cidadáns cunha visión ampla. Trátase de que os alumnos poidan coñecer ben o funcionamento dos xornais para así utiliza-los seus contidos na reflexión sobre os feitos de actualidade.

(*) Alonso de la Torre Núñez, J.R. *A prensa na aula. Coñece o teu periódico*. Edicións Lea. A Coruña, 1993.

outros materiais

A CATEDRAL DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

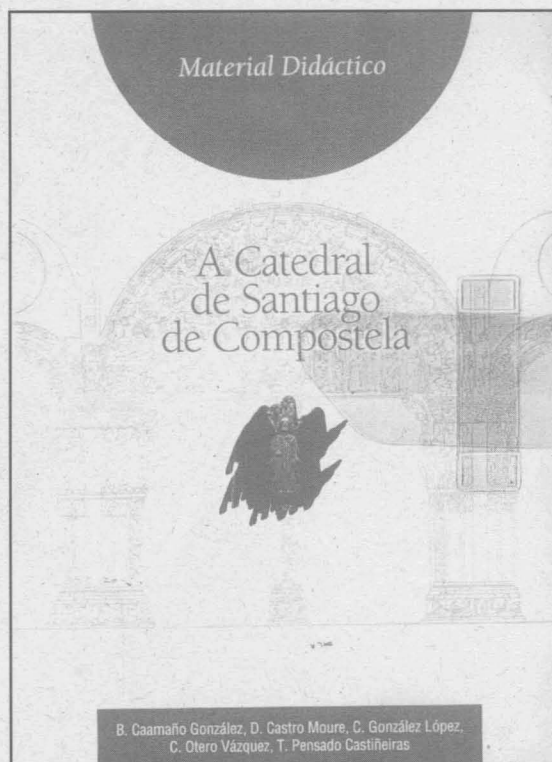
A catedral de Santiago de Compostela (*) é un material didáctico resultado de varios anos de experiencia na programación e realización de saídas de traballo como actividade práctica fundamental de asignatura de Historia da Arte en COU.

Este material didáctico consta de dúas partes. Unha primeira dirixida ó profesorado consta dunha colección de 66 diapositivas da Catedral de Santiago con pautas orientativas para o seu comentario, documentación complementaria e bibliografía básica.

A segunda parte dirixida ós alumnos consta dun apartado no que se presenta a saída de traballo, un cuestionario das preguntas que deben responder por escrito diante da obra visitada, e diversa documentación (gráficos, textos, táboa cronolóxica, vocabulario de terminoloxía artística e glosario da simboloxía).

Os autores fixeron unha magnífica proposta para visitar activamente a Catedral. A nosa roraboa.

(*) Caamaño González, B., Castro Moure, D., González López, C., Otero Vázquez, C., Pensado Castiñeiras, T., *A Catedral de Santiago de Compostela* Consellería de Educación. Santiago 1993.



*É divertido,
pero non un xogo*

CAMPAÑA DE PREVENCIÓN DE EMBARAZOS EN ADOLESCENTES

**GUIA
INFORMATIVA**

É DIVERTIDO PERO NON É UN XOGO

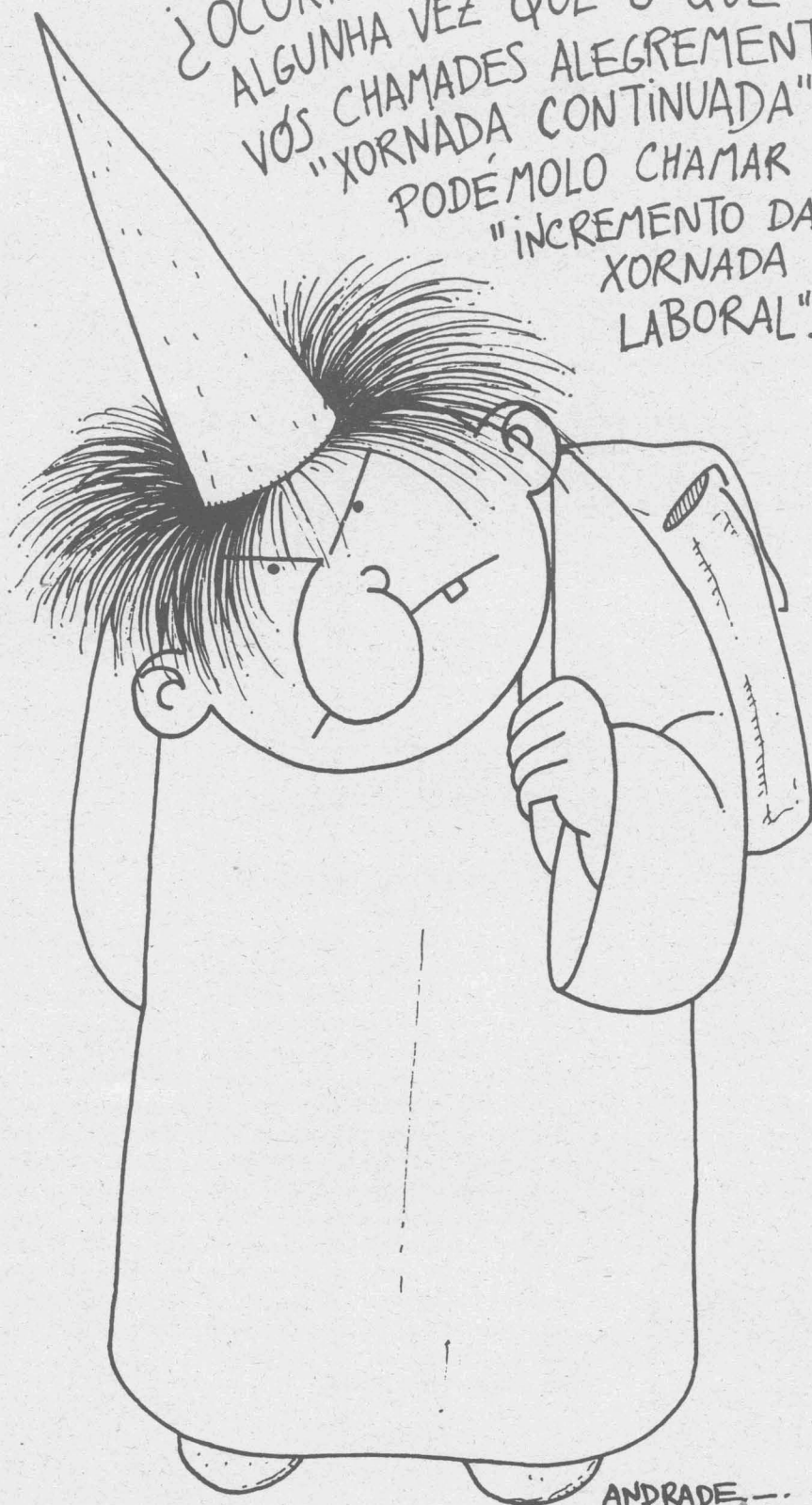
Baixo a organización do Consello da Xuventude de España e coa participación de diversos Consellos da Xuventude, entre eles o de Galicia, púxose en marcha unha campaña informativa sobre os embarazos mediante unha guía e un vídeo, que se encontran a disposición dos interesados. Asuntos abordados: a sexualidade, anatomía e fisioloxía xenital, resposta sexual humana, o embarazo, a masturbación, os métodos anticonceptivos e as enfermidades de transmisión sexual.

ESCOLA PÚBLICA

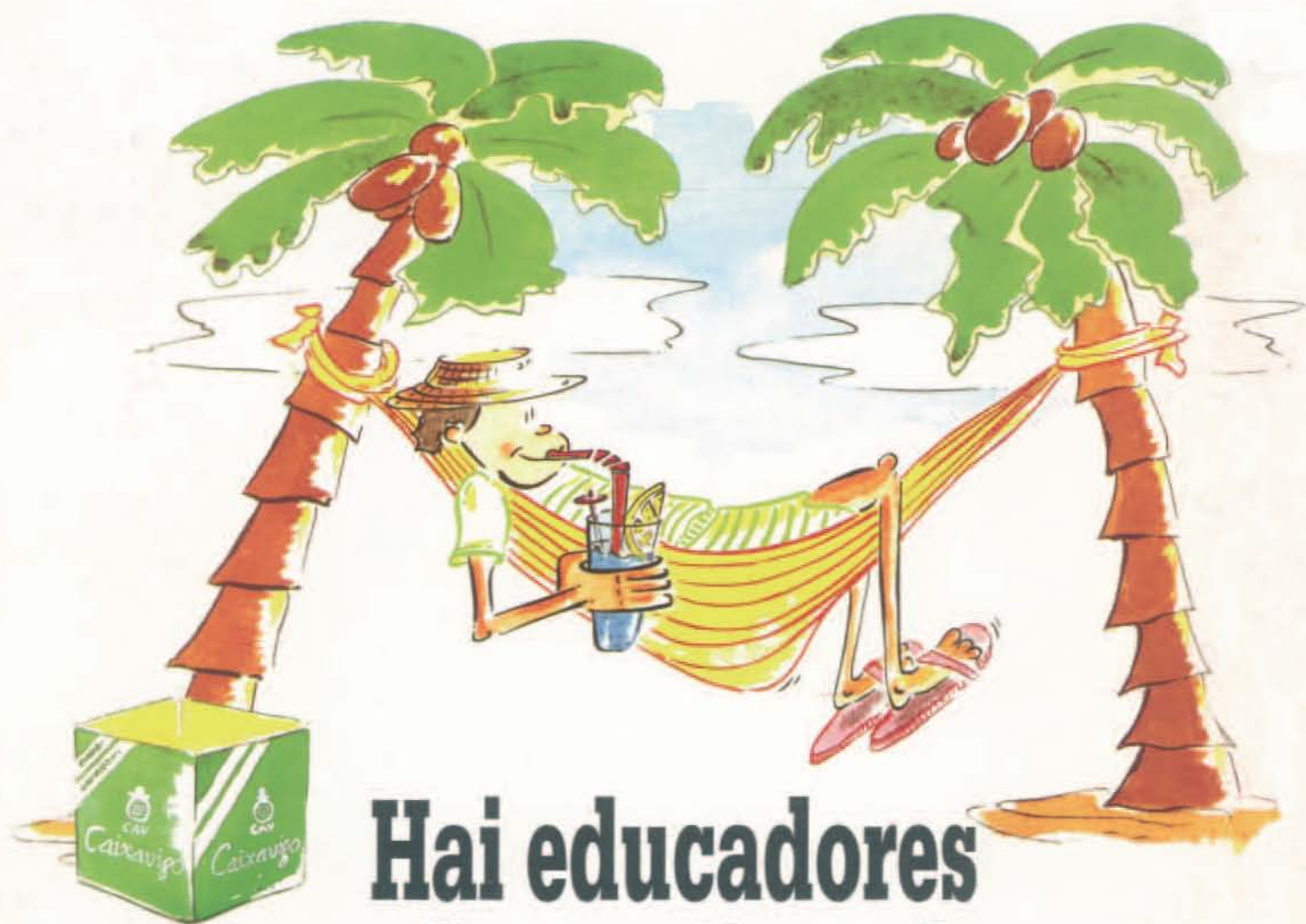
A Concellería de Educación do Concello de Vigo preparou unha Guía de 72 páxinas, onde se fan constar tódolos centros públicos non universitarios do Concello de Vigo (endereço, niveis educativos, características dos centros, dotación de equipamento, aspectos xerais e organizativos), a situación no mapa, textos legais e enderezos de interese. Unha iniciativa moi valiosa en defensa da rede escolar pública. A nosa roraboa para os seus promotores.

h u m o r

¿OCORREUSEVOS PENSAR
ALGUNHA VEZ QUE O QUE
VÓS CHAMADES ALEGREMENTE
"XORNADA CONTINUADA"
PODÉMOLO CHAMAR NÓS
"INCREMENTO DA
XORNADA
LABORAL"...?



ANDRADE...



Hai educadores que gañan máis cada mes.

Hai xente do ensino que ten domiciliada a súa nómina en Caixavigo.

É xente que gaña máis porque sábelles sacar todo o proveito a súa nómina. É xente con tódalas vantaxes de NÓMINA RENTABLE: Seguro de Accidentes gratuito; Préstamo Vivenda; Tarxetas Multicav e Visa; Libreta Estelar; Clube de Clientes e o mellor Plan de Pensións.

Ademáis, por seren educadores, Caixavigo regálalles un **Seguro de Responsabilidade Civil de ata 25 millóns** de pesetas.

Domicilie xa a súa Nómina en Caixavigo. Poderá gañar unha das viaxes ó Caribe para dúas persoas que Caixavigo sortea cada mes.

Con NÓMINA RENTABLE, gañe máis cada mes.

Caixavigo
sortea mensualmente
viaxes ó Caribe
entre clientes con
Nómina Rentable



Caixavigo

Unha Caixa para un País

Nómina
Rentable

A dixitalización destes documentos foi posible grazas á axuda concedida a Nova escola Galega da Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica (Consellería de Industria - Xunta de Galicia), do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, así como do Plan Avanza e do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (FEDER), ao abeiro da *Orde do 31 de decembro de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión, en réxime de concorrencia competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

