

r e v i s t a
GALEGA DE EDUCACIÓN

22



a vendima • xarxa • obradoiro de imaxe •
documentos río '92 • o sistema escolar
alemán • a educación no tempo libre •
a vendima • xarxa • obradoiro de imaxe •

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
22 - Xaneiro / Febreiro / Marzo de 1995
Publicación de Nova Escola Galega
Impresa en papel reciclado
Prezo 800 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,
Xesús R. Jares, Luis Otero Gutiérrez,
Miguel Vázquez Freire.

Consello Editorial:
Xosé Álvarez Castro,
María Dolores Candedo Gunturiz, Xosé M. 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,
Antón Rozas Caeiro, Carmen Soto Carballada,
Mercedes Suárez Pazos,
Francisco Veiga García, Manuel Vieites,
Elixio Villaverde.

Deseño interiores e maquetación:
Diana Reiter / Xan Leira

Fotografías:
Cal 3, Celina, Manuel Sendón, Marga Sampaio,
Anxo Iglesias, Manuel Vicente, Xexé.

Ilustracións "o tema"
Liliana Vázquez

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

revista galega de educación

editorial

O Anteproxecto de Lei de Participación da Avaliación
e do Goberno dos Centros 2

firmas

Tres textos de Sarmiento 4

o tema

A Educación Secundaria Obrigatoria 5

Acotacións para o debate 6

A educación secundaria básica 12

Falemos de avaliación

LUIS OTERO GUTIÉRREZ 15

Atención a diversidade e adaptación curricular na ESO

X. RAMÓN MARTÍNEZ 20

A escola secundaria comprensiva e a igualdade de oportunidades

ANGELES VILAS GONZÁLEZ, ODILIO BARREIRO MARTÍNEZ 24

As funcións do currículo optativo

EMILU MUÑOZ 27

experiencias

Xarxa: Unha iniciativa para dinamizar e promover a participación no entorno
M^º BELÉN CABALLO VILLAR, FRANCISCO X. CANDIA DURÁN 32

A Vendima

M^º PILAR GONZÁLEZ FONTAO 35

Obradoiro de imaxe en educación infantil e primaria (1^º ciclo)

M^º TERESA SANTIAGO 38

arrincata

¿Dúas estratexias diverxentes para a educación ambiental?

PABLO A MEIRA CARTEA 41

Capítulo 36: Promove-la educación, a concienciación pública e a formación 43

Tratado sobre educación ambiental para unha sociedade sustentable e para a
responsabilidade global 48

estudios

Tradición e progreso

HOLGER KOSIK 53

A educación do tempo libre na LOXSE

EUGENIA TRIGO AZA 57

recursos

Recursos en Galicia para a Área de Ciencias da Natureza

MANUEL PEDRO BRAÑAS PÉREZ, MARIA PILAR JIMÉNEZ ALEIXANDRE 61

historia

Luis Soto Fernandez. A herdanza dun mestre axitador de consciencias

EUXIO VILLAVARDE GARCÍA 66

literatura infantil 70

libros 73

outros materiais 76

panoraula 82

hemeroteca

Armas para a defensa

XESÚS RÁBADE 87

O mestre don Bernardino

MANUEL ESPINA 87

sindical

O Anteproxecto de Lei da Participación e Avaliación
e o goberno dos Centros Docentes

XOSÉ MANUEL IGLESIAS 88

A diferenza está no discurso

XOSÉ BARRAL SÁNCHEZ 89

tachola 90

humor 92

O Anteproxecto de Lei de Participación da Avaliación e do Goberno dos Centros

Un texto para a

No pasado mes de febreiro o MEC presentou ante a sociedade o texto dun Anteproxecto de Lei para a participación, a avaliación e o goberno dos centros escolares dos niveis non universitarios.

Un texto que consagra o seu primeiro Título á participación e á autonomía na xestión dos centros, o segundo aos órganos de goberno dos centros públicos (en particular a dirección unipersoal, á que se adican 10 dos 43 artigos do texto), o terceiro á avaliación dos centros, da función docente e da función directiva, coas consecuencias que dela se poden derivar e por fin o cuarto á inspección educativa (os artigos 35-43); veñen, finalmente, as distintas disposicións adicionais, transitorias e finais.

Entre outras novidades, de modo sintético,

anotamos as seguintes: a colaboración protagonista da Administración local (art.3), a creación de Consellos Escolares Comarcais (4), a publicidade dos PECs para a elección de centro (6) a autonomía ampliada na xestión económica, coa posible obtención de ingresos por parte dos centros a cambio de alugueres de instalacións (7.3), a presenza dun representante do mundo empresarial nos Consellos Escolares dos centros de FP específica (10), a presenza do Administrador na Comisión Económica dos centros de secundaria (13), as maiores esixencias e requisitos (antigüidade de 5 anos e acreditación) para poder optar a dirección dun centro (18), as convocatorias de acreditación e a posesión de titulacións para o exercicio da dirección (19), a presentación de programas e acre-

ditacións diante do Consello Escolar (20), a representación oficial da Administración Educativa por parte do Director (22), a libre designación do Xefe de Estudos e do Secretario (24), a maior duración dos cargos unipersoais (25), as compensacións económicas e profesionais polo exercicio dos cargos directivos e mesmo a permanencia parcial do complemento retributivo (26), os planos periódicos de avaliación de centros (30), a valoración da función docente e a súa influencia nas perspectivas profesionais (31), a valoración da boa práctica profesional (32), a publicidade da avaliación institucional (34), o exercicio da Inspección por parte de funcionarios docentes con categoría de inspectores (37), que accederán mediante concurso-oposición.

Así mesmo prevese a

distribución equilibrada dos alumnos con necesidades educativas especiais entre centros públicos e privados concertados, ábrese a porta á financiación pública do 2º ciclo de Educación Infantil nos centros privados concertados, promoverase a integración e facilitarase á formación do profesorado dos centros privados sostidos publicamente, segundo se anota nas Adicionais.

Ninguén dubida de que a aplicación da LOXSE, que amplía os factores de autonomía dos centros e a súa modalidade, demanda a revisión de diversos aspectos da LODE que afectan ás cuestións anteriores e tampouco se dubida da conveniencia da revisión dalgúns outros ligados á dirección dos centros, ou da necesaria incorporación de todo o que ten que ver coa avaliación institucional e das funcións docente e

directiva. Algunhas previsións ao respecto e en relación coa calidade educativa se conteñen no Título IV da LOXSE e mesmo no Documento das 77 Medidas.

pedagógico-organizativos nin sociais e culturais en canto á búsqueda da calidade educativa.

O Anteproxecto está confeccionado cunha linguxe que constantemen-

nos –que obxectivamente se deben existir–, motivación económica para o desempeño profesional, sometemento ao “mercado” e uso da mercadotecnia, xustificación filosófica crecente

democrático e unha xestión democrática dun sistema educativo público e dotado da máxima calidade, algo que técnica, política e socialmente debe ser controlado mediante o exame dos seus diversos factores, constrúense doutro modo e ordénase legamente con algúns outros criterios.

Os desaxustes actuais, en todo caso, procederían da posible retórica. Non hai política educativa progresista e democrática nun contexto económico e de valores sociais profundamente insolidarios –mesmo que a insolidariedade a soporten terceiros, para non dar a sensación de que non vai con nós ese concepto–. De pouco vale a educación en valores –exercicio que hai que realizar, alén de formar espíritos “ben pensantes”, “comprendidos” e “noños” (ecoloxía, consumo, paz,... “bien entendidas”)– se a sociedade política e o modelo económico patentizan outras condutas. E veñen, claro, os desaxustes na organización escolar. Desaxustes que se pretenden combater desde a “racionalización burocrática”. Desde aí, non hai retórica.

Pero os sectores socialmente progresistas laboramos por outra imaxe de nova escola pública. Sabemos que tal empresa comporta tamén un modelo social e económico diferente. Ese é o noso reto. O reto que asumen tamén os sectores sindicais progresistas.

Estamos ante un texto discordante. A tempo está (será verdade?) o MEC de non darlle satisfacción á dereita sociolóxica.



discordia

Sen embargo, o presente Anteproxecto de Lei racha condutas anteriores do PSOE no tocantes á política educativa. Cómpre salientar que con referencia á LOXSE ou ao Documento das 77 Medidas só se toman en consideración aspectos primordialmente administrativos-organizativos e non

te rememora a linguxe da “eficiencia” educativa. Efectivamente, se nos textos anteriores había retórica, cousa que sería vista con desagrado, no presente Anteproxecto elimínanse, para deixar á vista a búsqueda da racionalidade burocrática: xerarquización, controles exter-

da iniciativa privada, xestión e dirección “profesionalizada”... Toda a dereita sociolóxica estará satisfeita, tanto polo discurso, como por evitarlles tomar medidas que son as propias do seu discurso.

Esta non é unha política progresista e de esquerdas. Un sistema educativo

Tres textos de Sarmiento



ga, como se dixeran unha herexía. Non teño lido semellante barbaridade: obrigar aos nenos a que estudien unha lingua morta como é a latina, por outra que para eles é mais morta, como é a castelán; e que esquezan a lingua que mamaron e que lles é nativa, como é a galega. (1768)

Libertados os nenos, que amosaran ter xenio para as letras, dos dous terribles e tremendos espantallos: de estudar de memoria e á letra e do tremendo castigo por "quítame alá esas pallas", eu fio en que os nenos estarán moi gustosos en calquera estudio, por difícil que sexa se se lles sabe ensinar con método. Falo das ciencias puramente naturais e que non sexan "contenciosas"*. Entre elas deben entrar as matemáticas. Só nelas está a verdadeira lóxica e o verdadeiro *modus sciendi*. A lóxica si serve para porfiar. A matemática non da paso adiante sen *demonstración*. (1768)

* sometidas a disputa de identidade ou a cuestión de

SE HOUBERA nas casas algúns monxes curiosos que teñan algún microscopio, telescopio, espello ustorio, vidro poliedro, prisma newtoniano, espello singular, etc.; se algún tivese un barómetro, termómetro, higrómetro, fósforo, máquina pneumática, máquina eléctrica, péndulo, estuche matemático, astrolabio, agulla de marear, pedra imán ou algún singular reloxo de rodas ou de sol,

etc.; se algún ten algunha especial máquina ou torno, algún instrumento ou artificio, etc.; todos estes obxectos debe procurar o mestre que os seus discípulos os vexan e manoseen algún bocado de tempo e con algunha lixeira explicación (...) (1752).

... E por non saber a lingua galega os mestres de latinidade ensinaron ata aquí polas ramas á xuventude galega. Os mais deses mestres non naceron en Galicia, nin fixeron estudio da lingua galega, e castigaban aos nenos que soltaban algunha voz ou frase gale-

J. Martín Sarmiento

A Educación Secundaria Obligatoria

Materiais para comezar un debate

A nova etapa educativa dos 12-16 anos, definida como Educación Secundaria Obligatoria, comezou hai tres cursos a súa implantación de forma experimental en diversos centros de Galicia. O actual calendario da Reforma Educativa prevé á xeralización do seu primeiro curso do seu 1º ciclo para o mes de setembro de 1996. Desde a *Revista Galega de Educación* prestamos atención permanente ó proceso de reforma, co obxecto de proporcionar ó profesorado elementos de reflexión crítica e de avance no proceso de renovación pedagóxica e galeguización educativa.

Sabemos que esta nova etapa constitúe o cerne do actual proceso de reforma, ameazado pola falta de recursos económicos e da vontade política necesaria por parte das Administracións Educativas para levala adiante con garantías. Estas e outras cuestións movéronos a preparar un tema monográfico sobre a ESO que agardamos sexa o inicio dun profundo debate promovido desde a nosa revista.

O **Consello de Redacción** preparou un artigo introductorio, "A etapa 12-16; a secundaria obrigatoria. Acotacións para o debate" que serve de pórtico do tratamento específico dos problemas fundamentais desta nova etapa educativa: as características xerais, os obxectivos xerais da etapa, as novas áreas curriculares, a xestión da organización escolar, o novo papel do profesorado... Este traballo complementase co segundo —tamén preparado polo Consello

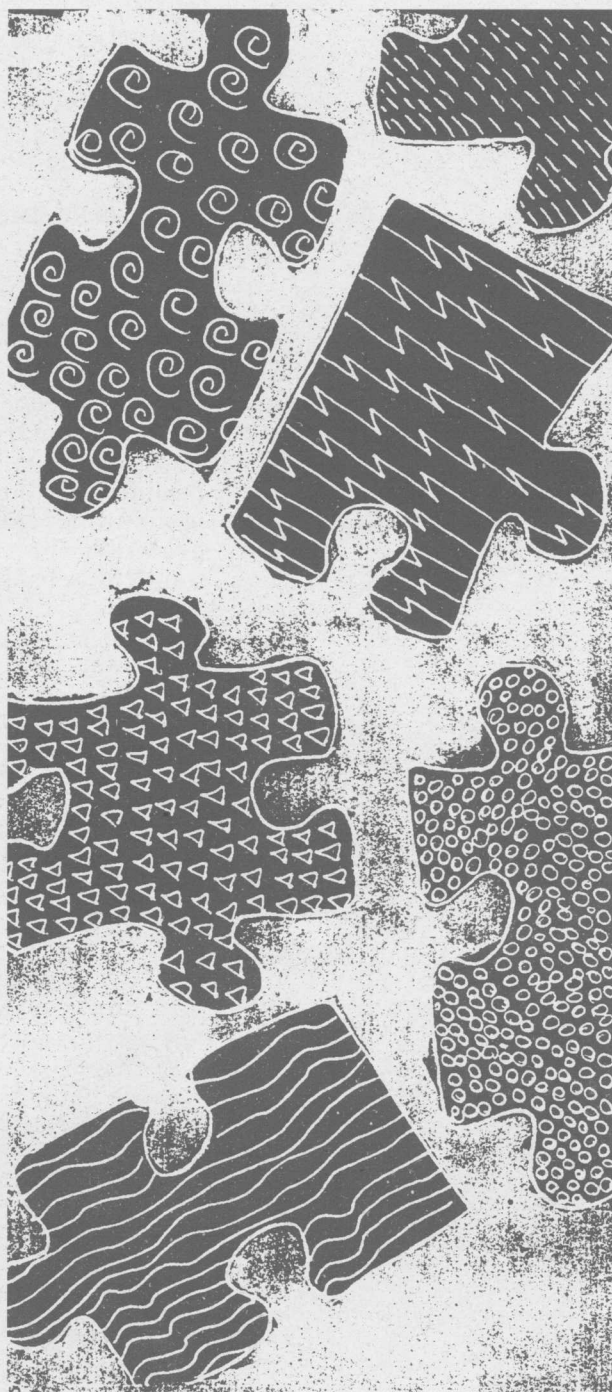
de Redacción— "A educación secundaria básica", no que se fai unha descripción comparativa da organización desta etapa educativa en diversos países europeos.

Luís Otero Gutiérrez, nun lúcido artigo "Falemos de avaliación" formula moitas das cuestións máis polémicas sobre os problemas que os profesores e profesoras atopan nos centros que actualmente están implantando anticipadamente a ESO no que atinxe á cuestión da avaliación, brindando algunhas respostas e abrindo unha chea de novos territorios a explorar.

Xosé Ramón Lago Martínez no seu artigo "Atención á diversidade e adaptación curricular na ESO" proporciona elementos de reflexión sobre o alcance da adaptación curricular como principio do desenvolvemento do currículo, analizando as diferencias entre as adaptacións curriculares significativas e a diversificación curricular.

Angeles Vilas González e Odilio Barreiro Martínez no seu artigo "A escola secundaria comprensiva e a igualdade de oportunidades" analizan o carácter comprensivo da etapa, unha das cuestións máis controvertidas do debate sobre a ESO.

Por último, **Emili Muñoz** no seu artigo "As funcións do currículo optativo" analiza os diferentes modelos de optatividade da nova etapa, desde a experiencia catalana, contemplando as relacións existentes entre a optatividade posible e o principio dunha educación integradora da diversidade socio-cultural.



Acotacións para o debate

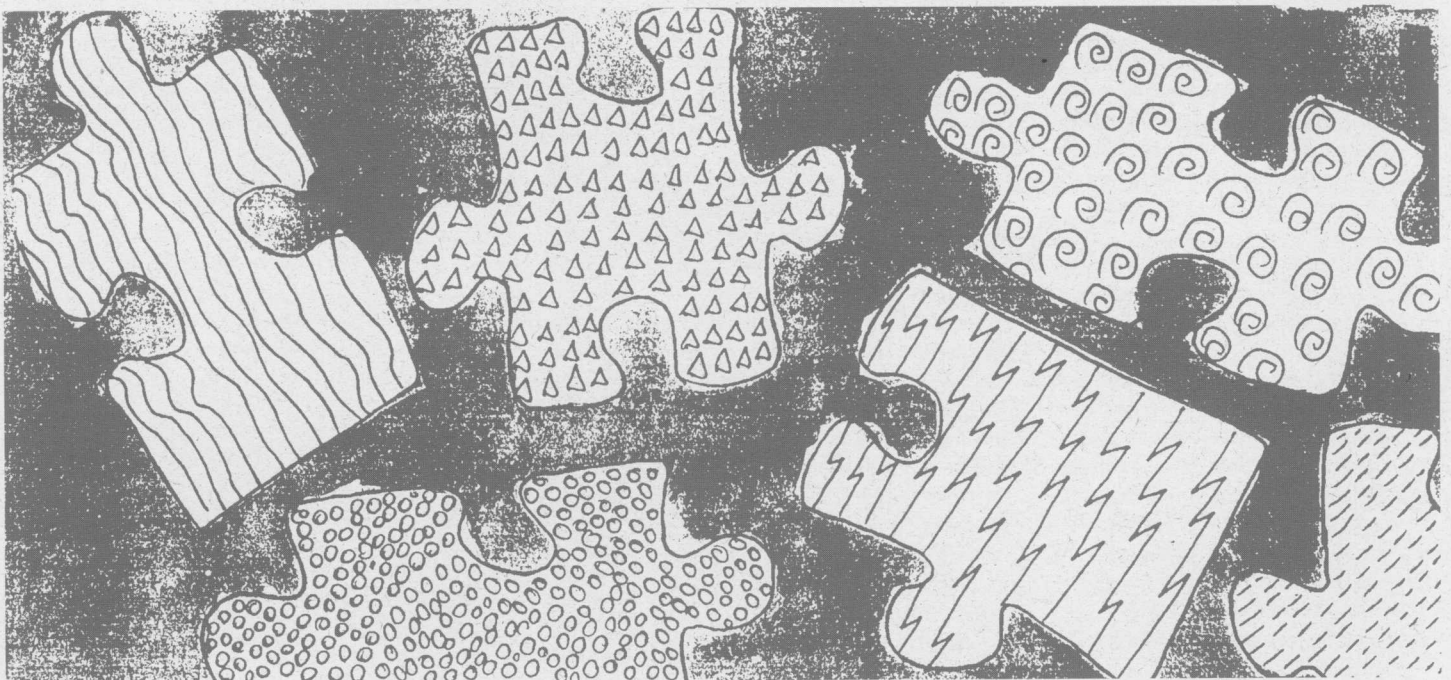
Neste artigo que serve de pórtico do tratamento específico de temáticas relacionadas coa nova etapa educativa, faise unha aproximación globalizadora a algunhas das áreas e asuntos para o debate e a reflexión a hora de deseñar a nova educación secundaria obrigatoria, un territorio aínda escasamente explorado e construído, que, sen embargo, deberá ser sinal certo de estar diante dunha Reforma profundamente democratizadora da cultura.

A ETAPA da educación secundaria obrigatoria comprende aos alumnos cunha idade evolutiva que vai dos 12 aos 16 anos. É unha das novidades da Reforma.

Algunhas características da nova etapa son as seguintes:

1ª: Unha etapa definida como *integradora ou comprensiva*, polo que a non selectividade e a adaptación para atender á diversidade de alumnos cobrarán importancia. Isto quere dicir, ademais, que cada centro educativo deberá promover ao máximo o desenvolvemento de cada

alumno, respecta-las diferencias e mesmo, nalgunha medida, a compensación das desigualdades sociais de partida. Obxectivos todo eles moito mais difíciles de conquistar que seleccionar e segregar aos alumnos en tanto que estudantes de BUP ou de FP.



2ª: A definición dun currículo non homoxéneo, que deberá integrar o conxunto de vertentes que contribúen ao desenvolvemento dos adolescentes: a persoal, a académica e a profesional. Neste senso, cada alumno deberá poder deseñar unha parte do seu currículo, de tal modo que se adapte mellor ás súas necesidades, aos seus intereses e aos seus ritmos de aprendizaxe.

3ª: A vontade de desenvolver un currículo equilibrado, que teña en conta as diferentes capacidades cognitivas, afectivas, psicomotrices, de inserción social e de relación interpersoal, que favorecen o pleno desenvolvemento do individuo.

4ª: A vontade de preparar a tódolos alumnos para afrontar os diversos camiños que se abren ao remata-la ESO.

OBXECTIVOS XERAIS DA ETAPA. CARACTERÍSTICAS

O Deseño Curricular define, como primeiro paso para a concreción das intencións educativas, unha serie de obxectivos denominados *obxectivos xerais da etapa*.

1.- Son obxectivos expresados en termos de *capacidades* que cómpre ensinar e que se pretende que as aprenda o alumno. Son obxectivos referidos a:

- aspectos motores e sensoriais,
- aspectos cognitivos,
- aspectos afectivos e de equilibrio persoal,
- de relación, inserción e integración social, e
- aspectos éticos.

2.- As diferentes capacidades, ás que conducen os obxectivos logrados, atopan a súa "aplicación" nos diferentes campos do saber e en determinados ámbitos; polo que diso se poden derivar uns coñecementos a adquirir mediante

o exercicio daquelas capacidades. A grandes trazos, faise referencia a: o coñecemento do entorno social e do patrimonio cultural; as linguas e a comunicación; a tecnoloxía; o coñecemento de diferentes códigos: artístico, científico e técnico; a autonomía na aprendizaxe; a participación activa; o coñecemento intuitivo e o razonamento lóxico; o uso de fontes de información e a inserción no contorno.

Estes coñecementos xenéricos a adquirir forman parte das "áreas" ou "materias": as ciencias naturais, as ciencias sociais, as ciencias físicas, as linguas, a arte, as matemáticas, a tecnoloxía, etc., aínda que algúns deles, como a autonomía, o razonamento, a intuición, ..., son condicións para aprender.

3.- Unha terceira característica dos obxectivos de etapa e que son comúns para nenos e nenas, para ser conseguidos ao longo de catro cursos. Mesmo tamén, comúns para tódolos profesores, no senso de que ningunha materia pode eludir traballar nesta dirección. Un mesmo obxectivo, por outra parte, define capacidades que se desenvolverán en diferentes materias.

4.- Son obxectivos que se definen como *acadables por todos*, polo que hai que situar a organización do currículo e toda a intervención pedagóxica ao servizo das diferentes necesidades de tódolos alumnos, para así conseguilo.

5.- O feito de que estes obxectivos estén expresados en termos de capacidades, permite que a consecución destas capacidades se manifeste mediante *conductas diferenciais*, o que hai que ter presente no momento da planificación das actividades e a avaliación dos resultados da aprendizaxe.

Destes obxectivos xerais da

Os obxectivos da etapa son comúns para tódolos profesores e profesoras, no senso de que ningunha materia pode eludir traballar nesta dirección.

Un mesmo obxectivo, por outra parte,

define capacidades que se desenvolverán

en diferentes materias.

etapa derivan as diferentes áreas de coñecemento e polo tanto os diferentes contidos destas áreas ou materias.

OBXECTIVOS XERAIS DA ETAPA: FUNCIONS

Do anterior derivan determinadas consecuencias con relación ás decisións curriculares e ás progresivas adaptacións (proxecto de centro e programación dos ensinantes).

O deseño do centro debe ser un *deseño aberto*. Compriría pois pensar que a escala do centro non debe haber só unha mera aplicación do primeiro nivel de concreción, senón unha adaptación e "reelaboración" do primeiro nivel. Adaptar non é só desenvolver, senón tamén introducir elementos do contexto que necesariamente modificarán nalgún senso este contido primeiro. Polo tanto, os obxectivos xerais da etapa, haberán de presidi-las sucesivas decisións que se tomen, sendo eles a garantía dun ensino comprensivo. Así:

1.- A inclusión dunha área determinada deberá facerse sobre a base de que as apren-

**Dos obxectivos xerais derivarán tamén
as materias optativas, un dos medios
para dar resposta á diversidade.**

dizaxes específicas desta área contribúan ao desenvolvemento das capacidades expresadas nos obxectivos xerais da etapa, cousa a ter en conta no momento de definir proxectos curriculares de centro, nos que se determinan prioridades, se seleccionan e se reparten as materias ao longo da etapa.

Dos obxectivos xerais da etapa derivan as materias comúns para todos, pero tamén derivarán as materias optativas, sendo que esta parte variable do curriculum é un dos medios dos que se dispón para dar resposta à diversidade.

2.- Así mesmo, a *selección de contidos* dentro dunha área deberá ser coherente coas capacidades definidas para a etapa. A secuenciación de contidos, a súa modulación ou reparto ao longo da etapa, que fai cada centro, terá en conta aqueles aspectos nos que, en cada caso conveña poñer máis enfase, cara a poder conquistar os obxectivos xerais.

3.- Cómpre ter presentes os obxectivos no momento da *progamación* e da planificación das actividades de aula. Se ben cada materia ten definidos uns obxectivos terminais que precisan o tipo e o grao de aprendizaxe que se agarda en relación cos contidos, cómpre ter presente o principio de globalización que rexe toda aprendizaxe. A *progamación* de aula deberá permitir establecer o máximo de conexións e de rela-

ÁREAS CURRICULARES DA ESO				
Materias	Horas Semanais			
	1º	2º	3º	4º
Ciencias da Natureza (*)	3	3	3	3
Ciencias Sociais, Xeografía e Historia	3	3	3	4
Educación Física	2	2	2	2
Educación Plástica e Visual (*)	3	-	2	3
Lingua Castelá e Literatura	3	3	3	3
Lingua Galega e Literatura	3	3	3	3
Linguas Estranxeiras	3	3	3	3
Matemáticas	4	4	3	3
Música (*)	-	3	2	3
Tecnoloxía (*)	3	3	3	3
Relixión/Act. Estudio (a elixir)	2	2	2	1
Materias optativas (**)	2	2	2	6
Titorías	1	1	1	1

(*): No 4º curso, o alumno elixirá dúas materias de entre esas catro.
(**): Unha materia optativa en 1º, 2º e 3º, e dúas en 4º. Pódese escoller entre as seguintes:
- Segunda Lingua Estranxeira
- Cultura Clásica
- Técnicas de Expresión Escrita
- Iniciación Profesional á Electricidade e á Electrónica
- Ciencias Medioambientais e da Saúde
- Optativa ofertada polo centro

cións para favorecer ao máximo unha aprendizaxe significativa. Relacións e conexións, tanto no interior dunha disciplina, como entre tódalas disciplinas que estudia un alumno. O ter como punto de referencia os obxectivos xerais debe permitir favorecer puntos de vista globalizadores e por iso inspirar actividades en si globalizadoras, que redundarán no desenvolvemento cognitivo do alumno.

4.- Os obxectivos xerais servirán de punto de referencia para a avaliación. A adquisición dos diferentes saberes, haberá de avaliarse no marco dos obxectivos xerais, tendo de conta non invertirlas finalidades. As materias son o camiño. As capacidades irrenunciábeis son o obxectivo. O obxectivo debe ser común, pero os camiños son forzosamente múltiples.

O ter como referencia

os obxectivos xerais

debe permitir favorecer.

puntos de vista

e actividades globalizadoras

A XESTIÓN DA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

As funcións da xestión:

As funcións básicas da xestión no centro docente poden concretarse na *planificación, organización, dirección e avaliación*, segundo un esquema xa clásico. Funcións en todo caso que haberá que matizar no marco da reforma:

- **Planificación:** Os contidos da planificación deberán ser redactados no proxecto de centro como criterios de actuación, que permitan a interpretación e a adaptación ás características concretas dos alumnos. Os obxectivos de traballo deberán quedar sinalados de modo que sexan clarificadores para a elaboración dos plans anuais, tanto a nivel global, como desde as distintas unidades (departamentos, equipos docentes, comisións de traballos).

- **Organización:** Inclúe os criterios para conquistar unha distribución de recursos humanos e materiais coherente cos obxectivos marcados pola planificación. Haberán de estar descritos no organigrama do centro.

- **Dirección:** Entendida como conxunto de accións e decisións vencelladas coa materialización da actividade planificada. Esta función xestora está ordenada polo regulamento de réxime interno no centro, de modo ordinario. É bo delegar ao máximo nos departamentos e equipos docentes a capacidade de actuar directamente ante situacións nas que estén directamente implicados. E compriría establecer mecanismos de información e seguemento que permitan asegurar decisións correctas e actuación áxil se fora do caso.

- **Avaliación:** Como conxunto de accións dirixidas a valorar o nivel de consecución dos obxectivos definidos na co-

rrespondente planificación. A avaliación habería de ser unha función sistemática en tódolos niveis da actividade, sobre todo se consideramos a avaliación como un mecanismo de análise, imprescindible para o deseño das seguintes estratexias a aplicar. Estas avaliacións a escala de centro deberían ser formalmente rexistradas nas memorias correspondentes, para así crear os documentos de partida para as futuras planificacións e para as actividades de avaliación externa.

As posibles áreas de xestión:

- **Área pedagóxica,** que in-

cluirá os aspectos do traballo educativo referidos á xestión do proxecto curricular do centro, incluído no plan anual. Os seus responsables serán os coordinadores pedagóxicos da etapa.

- **Área de organización e funcionamento,** que inclúe as accións e decisións vencelladas á actividade diaria, regulada polo regulamento de réxime interno. O seu responsable pode ser o que se denomina xefe de estudos.

- **Área administrativa,** sendo o seu responsable o secretario. A figura apuntada do administrador pode ser de axuda, anque negativamente

GALICIA RELACIÓN DE CENTROS QUE IMPARTEN A E.S.O.

A Coruña

Arzúa, EFA "O Piñeiral"
Coristanco, EF "Fontebó" Boiro, IFP
Carballo, IES
Cariño, IFP
Cee, IFP
Coruña, Col. Fogar "Sta. Margarita"
Coruña, IB Adormideras
Coruña IFP "Fernando Wirtz"
Coruña IB "Monte das Moas"
Coruña IFP Someso
Curtis, IESP
Ferrol, IPFP "Marqués de Suanzes"
Ferrol, "Santa Xoana Lestonac"
Neda, IESP
Noia, Col. "María Assumpta"
Noia, IESP
Oleiros, IESP
Pontedeume, IFP
Ribeira, IFP
Santiago, IES "Sar"

Pontevedra

Baiona, IESP
Cangas, IESP
Chans-Bembrive, Col. público
Chapela-Redondela, IESP
Forcarei, Col. Mun. Homologado
Nigrán, IFP "Val Miñor"
Marín, IFP "Chao do Monte Mogor"
Panxón, Col. do ISM Pontevedra
IFP "Monteporreiro"
Pontevedra IFP
Pontevedra, Extensión de IPFP no IB nº 5
Porriño, IFP
Tomiño, IES
Vigo, IB nº11 "Coruxo-Carrasqueira"
Vigo, IB nº11 "Meixoeiro"
Vigo, IES Vía Hispanidade
Vigo IFP nº5 "Ricardo Mella"
Vigo, IB nº6 "Meixoeiro"
Vigo, IPFP
Vilagarcía, IFP
Vigo, IPFP "Marítimo Pesqueiro Atlántico"
Vilagarcía, IESP "Armando Cotarelo V"

Ourense

Allariz, IESP
Ourense, IFP "A Afrixa"
Ourense, IFP "12 de outubro"
Xinzo da Limia, IFP

Lugo

Burela, IFP de R. de Lea
Lugo, IESP "Sancillao"
Lugo, IPFP
Lugo, Colexio Fingoy
Monterroso, IESP
Palas de Rei, IESP
Pontenova, IESP
Quiroga, IESP
Ribadeo, IFP
Viveiro, IFP

podería transformarse nun factor de burocratización e uniformización da área administrativa, chegando a ser un obstáculo para a xestión xeral do centro.

Cómpre salientar que estas áreas están estreitamente vencelladas unhas con outras, e que a diferenciación aquí realizada busca facilitar a distribución de funcións e de profesionais. Os seus responsables, xunto co director/a, que será o coordinador xeral, constituirán o equipo directivo do centro.

O PROFESORADO

A etapa da secundaria caracterízase polo incremento da compoñente especializada da actividade do profesorado, complementada coa compoñente formativa xeneralista, de tal modo que o profesorado haberá de encadrarse tanto nos departamentos de área, como nos Equipos Docentes.

Os Equipos de Profesores que se deberán poder manter estables ao longo do ciclo, rea-

lizan a actividade docente e avaliativa; para a boa realización das diversas actividades de avaliación deberanse realizar sesións de traballo semanal no horario ordinario de adicación docente. Como equipo dispoñerán dun coordinador pedagóxico que deberá velar por unha práctica docente coherente no contexto do proxecto curricular do centro e con atención as características dos grupos de alumnos que formen unha promoción.

O equipo de profesores será o encargado de revisar a proposta dos departamentos para adaptala ás características dunha determinada promoción de alumnos. Este é o lugar da *coordinación* das diferentes *intervencións*, das diferentes aprendizaxes que se propoñen e das diferentes esixencias planteadas.

AS ESPECTATIVAS DE ÉXITO

As bases psicopedagóxicas da Reforma sosteñen que a aprendizaxe é o resultado da

interacción entre tres factores clave: o profesorado, o alumnado e os contidos (conceptos, procedementos e actitudes, valores e normas).

Coa ESO os alumnos inician unha nova fase da súa evolución vital (o paso da infancia á adolescencia) nun período importante para a conformación da personalidade: cambios fisiolóxicos, de personalidade, socio-afectivos, ademais dos cambios cognoscitivos e de percepción do mundo.

De tódolos factores persoais, os que afectan á propia imaxe (autoestima) teñen importancia substancial. O adolescente sofre un xeito de eclosión de dentro a fóra, ao mesmo tempo que nota importantes cambios internos. Non debe ser fácil regular estes cambios de modo harmónico. Por iso, o que suceda ao seu redor inflúe notablemente no que acontece no seu interior. Así, unha mesma mensaxe dita a diversos adolescentes pode facer que algúns reacionen positivamente e que outros a rexeiten. Sobre esta

Fragmento de texto invertido e parcialmente ilegible, probablemente procedente da parte posterior da revista, que se reflicte no fondo da páxina.

base, as expectativas que o profesorado ten sobre o grupo dos alumnos pode ter unha influencia decisiva para o seu futuro. Por todo o anterior, se cadra unha parte do profesorado de BUP haberá de deixar á marxe algunhas ideas erróneas sobre a súa función: a) que unha parte do alumnado é negado para aprender; b) que "ensinar" é equivalente a "aprender" e o corolario práctico que mantén que a clase maxistral é a única forma de ensinar (de facer que aprendan) a un grupo de alumnos; c) que o profesor que máis suspende é o mellor, o que ten mellor nivel, o que coñece mellor a materia, etc.. Sendo ben seguro que se se quere un cambio no modo de facer do profesorado, haberá que coñecer, en primeiro lugar, cal é o seu *pensamento*, a concepción que ten da súa actividade profesional.

Un ensino centrado no alumno supón rachar moitas destas ideas preestablecidas e iniciar un camiño de profesionalización netamente diferenciado do ensino centrado no profesor ou no contido da materia.

Esta concepción diferente da acción profesional podería concretarse na seguinte secuencia:

a) Partir do que sabe o alumno (e non do que establece "o programa").

b) Relacionar as novas aprendizaxes coas anteriores.

c) Presentar os novos contidos de modo diferenciado para garantir o acceso aos coñecementos e o dominio de procedementos a tódolos alumnos.

d) Seleccionar aqueles contidos que se consideren máis adecuados para cada momento do ciclo e fixarse uns obxectivos básicos que todos poidan acadar, conxuntamente con obxectivos máis ambiciosos para todos aqueles que poidan ir mais alá.

e) Busca-los materiais máis adecuados.

f) Preparar actividades de avaliación congruentes co que se ensinou.

Todo isto leva a pensar en profesores que son especialistas *no modo de presenta-los contidos* da súa área, no de *deseña-las actividades* para que tódolos alumnos poidan aprender, na *creación de dinámicas de clase e de proxectos* que impliquen un reto no dominio e aprendizaxe de contidos relacionados coa área.

PROMOCIONAR VS. SELECCIONAR

Durante os próximos anos moitos profesores verán cuestionadas as súas prácticas docentes, o seu modo de enfocala materia, a súa visión do que debe facer un profesor cos seus alumnos. Pídíase ao profesorado que *facilite a aprendizaxe de tódolos alumnos*. Non tanto que individualice o ensino, canto que poña en xogo estratexias de traballo en grupo, para que entre a súa actuación, a que poida derivar do traballo en grupo e a do contorno, cada rapaza ou rapaz poida acadar-los obxectivos xerais marcados.

Para todo isto, ou se rebaixa considerablemente o número de alumnos ou non haberá unha ESO con calidade suficiente, sen por iso perder de vista que o anterior non necesariamente vai cambia-la *mentalidade* do profesorado.

O punto crucial será a comprensión da avaliación. Ata aquí considerouse na súa vertente selectiva. Na nova perspectiva, haberá que pasar da *cultura da selección á cultura da promoción*, cousa non doada.

En calquera caso, *só un esforzo constante por mellora-la aprendizaxe de tódolos rapaces e rapazas pode se-la base de partida dun ensino secundario de calidade*.

DEBERES E DEREITOS DO PROFESORADO

A sociedade, a través da Administración, demanda neste momento do profesorado de ESO unha actuación, como vemos, complexa.

En xusta correspondencia, o profesorado deberá demandar aspectos como ver reducido o número de alumnos sobre os que se terá que incidir, unhas

.....

Cómpre pensar en profesores e profesoras

que son especialistas no modo

de presenta-los contidos da súa área,

no de deseña-las actividades para que

tódolos alumnos e alumnas poidan aprender

.....

condicións de traballo que faciliten a súa tarefa e unha formación permanente adecuada aos aspectos cualitativamente novos do traballo docente.

Fálase de 30 alumnos por aula na parte común, pero é sobre todo o número total de alumnos a atender nunha semana o que interesa. Entre as condicións de traballo poderíase facer recoñecemento (monetario, en oportunidades profesionais...) dos compañeiros/as que exercen responsabilidades nos centros, mesmo a "tutoría de alumnos", ... fuxindo así de posicións quizais non obxectivamente igualitarias. Isto tamén forma parte do debate.

R.G.E.

R.G.E.
 Consello de
 Redacción

... por diversos países europeos

A educación secundaria básica

A IDADE de once ou doce anos comenza de modo máis frecuente o que se coñece como o primeiro nivel de ensino secundario, rexistrándose variacións na súa duración que pode ser ata os 14, 15 ou 16 anos de idade, logo do que remata a escolarización obrigatoria, abríndose paso o segundo nivel ou secundaria superior. Alemaña e Dinamarca presentan rasgos propios.

Un bo número de países eliminou os requisitos de entrada desde a educación primaria, atendendo ao cumprimento da obrigatoriedade escolar e ás as-

piracións sociais e políticas de democratización do ensino, pero así como cando o acceso é directo no caso de ir a unha educación secundaria de formación profesional, noutros casos, impónense algunhas condicións.

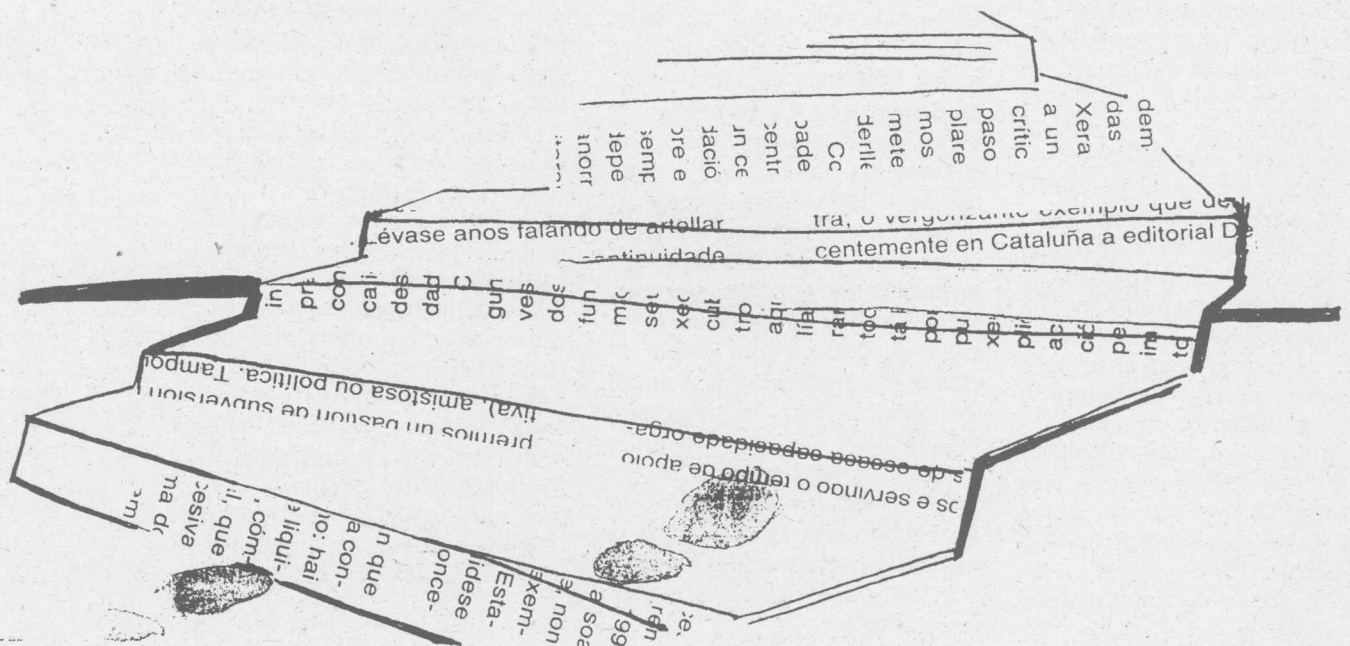
Cómpre sinalar a existencia de dúas grandes modalidades: unha vía de selección precoz, onde se encontrarán en particular Alemaña e Holanda, e a vía do tronco común, que afecta a Dinamarca, a Portugal, a España (logo da Reforma), a Francia, a Italia, a Suecia anque todo iso con diversos matices.

A Reforma española promove un ensino xeral unificado e comprensivo entre os 12 e os 16

anos, durante catro cursos e cun diploma único final, ou acreditación de estudos no seu caso, tendo en conta que podería haber alumnos que aos 16 anos poderan saír do sistema sen ter os dous ciclos de Secundaria obrigatoria rematados, sobre todo debido a motivos de retraso escolar.

É aspiración xeral a de poder dotar aos alumnos no período 12-16 dunha formación de base tanto académica como de iniciación de carácter profesional, utilizando un modelo comprensivo.

¿Existe noutros países?, ¿Como se plasma? Unha proposta similar para a secundaria



só se encontra realmente en Dinamarca e en Suecia. Noutros países os deseños teñen menor esixencia: Portugal ten como equivalente o 3º Ciclo do Ensino Xeral Unificado de tres cursos, 12-15, aunque contempla por vía de excepción a realización alternativa de estudos de FP.

Francia que no 1975 definiu o modelo "Collège", con aspiración maioritaria para os alumnos de 11-15 anos, contempla a posibilidade de que un alumno logo do remate do 1º Ciclo (11-13) poida iniciar estudos de FP noutra modalidade de centro.

No Reino Unido os alumnos poden escoller unha gamma de centros diversos de secundaria, aunque se estandarizaron as *Comprehensive Schools* (para o 90% do alumnado con duración ata os 16 anos), sendo o primeiro ciclo de secundaria de 11 a 14 anos. É a partir dos 16 realmente cando se pode estudar FP.

En Italia existe unha secundaria inferior unificada de tres cursos, pero é para o período 11-14 e a partir de aquí os alumnos optan entre Liceos e Escolas Técnicas.

En Suecia e en Dinamarca as ensinanzas son únicas e comprensivas ata a idade de 16 e 17 anos respectivamente. En Suecia o primeiro ciclo de secundaria inferior de 3 cursos transcorre entre os 13 e os 16 anos.

Tamén en Irlanda é de tres cursos (12-15) que se poden cursar a través dunha vía académica ou de outra comprensiva. En Suíza a fórmula común é a de tres cursos (12-15) unificados, aunque puideran ser 4 ou 5 cursos en situación de redución da escolaridade primaria.

En Bélxica, nos Países Baixos e en Alemaña resulta evidente unha selección precoz, aunque un algo atemperada na actualidade: en Bélxica, o segundo ciclo de ensino secundario renovado (14-16 anos) xa

pode realizarse en estruturas de FP. En Holanda a partir dos 12 anos os alumnos xa poden elixir entre catro variantes de educación secundaria, aunque agora introduciuse unha formación básica común en todas elas de dous cursos (12-14). En Alemaña, onde a escolaridade primaria e de só catro cursos, ábrese a porta de seguido a catro modalidades de centro, aunque durante dous cursos (ciclo de orientación) todos teñen un curriculum común, que sen embargo xa aos 12 anos deixa paso á elección ou canalización.

A pesar das diferencias evidentes avanta pouco a pouco a tendencia de unificación curricular e de modalidade de centro para o período 12-15 en particular, na perspectiva de ofrecer ensinanzas básicas, orientadoras e polivalentes, aínda que con García Garrido podemos concluír que a cuestión da integración curricular e do alumnado está polo de agora sen se conseguir. É chamativo o caso das *Comprehensive Schools* porque facticamente agochan importante diversidade, sexa por agrupacións do alumnado no seu seo ou pola diversidade de recursos dos que dispoñen. En todo caso, alí onde non avanzou o modelo integrado, aumentaron en cambio as semellanzas curriculares entre centros diversos e as posibilidades de trasvase, mediante o aumento de pasarelas.

A EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR E POST-OBRIGATORIA

Existe unha ampla diversidade de fórmulas estruturais no conxunto dos países que vimos examinando con respecto aos ensinos secundarios superiores e/ou post-obrigatorios para atender tanto a vía "académica" como a da formación profesional, da que nos ocuparemos máis adiante.

Unha proposta similar á nosa Reforma

para a secundaria básica

só se encontra realmente

en Dinamarca e en Suecia

¿Cal é a realidade e cales son algúns dos debates e liñas de reforma noutros países?

En Portugal a partir dos 15 anos existe o ensino secundario que pode ser académico ou técnico-profesional, de 3 cursos de duración e con acceso ao ensino universitario, aunque existen tamén unha formación profesional de 2 cursos, con posibilidade de conducir a estudos superiores, e outras modalidades formativas directamente enfocadas ao mundo do traballo.

En Francia, a partir dos 15 anos existen os Liceos xerais e/ou Tecnolóxicos con 3 cursos, e por outra parte, os Liceos Profesionais (nos que xa se pode ingresar rematado o primeiro ciclo de Collège), como así tamén outras fórmulas de aprendizaxe e de formación máis viradas para o mundo do traballo.

En Italia a partir dos 14 anos ábrese a vía dos Liceos clásicos ou científicos e a das Escolas Técnicas con 5 cursos de duración (ata os 19 anos), pero existen tamén os Liceos de ensino artístico e as Escolas Normais —para profesores de primaria— con catro cursos de duración; as escolas profesionais, as escolas de arte e as escolas de profesores de infantil con tres cursos de duración; e, por suposto, distintas vías de

aprendizaxe canalizadas cara ao mundo productivo. Agás no caso das escolas para a formación dos profesores de educación infantil, existen vías de continuación de estudos durante un ou dous cursos para o acceso á estudos superiores, de forma que xenericamente poderíamos dicir que o 2º ciclo de secundaria en Italia organízase arredor da unidade de cinco cursos.

O caso de Bélxica, na perspectiva do ensino secundario renovado ou 2º grao do sistema, contempla diversidade de fórmulas xerais e profesionais a partir dos 14 anos, mediante un ciclo de orientación (14-16), que é xa de clara determinación e elección no ciclo secundario de determinación (16-18). Anteriormente desde os 12 anos existían 3 fórmulas diferentes; a profesional, a técnica e a xeral. A partir dos 16 anos contemplanse vías de "aprendizaxe".

Nos Países Baixos, de modo claro a partir dos 14 anos, anque no futuro será a partir dos 15, os alumnos sitúanse en vías diferentes: o ensino preuniversitario ata os 18 anos, o ensi-

no secundario xeral superior ata os 17, o ensino secundario xeral inferior ata os 16, aberto á formacións complementarias, e o ensino secundario profesional de primeiro ciclo tamén ata os 16 anos, que se pode complementar con fórmulas de aprendizaxe.

En Suiza, o segundo Ciclo Secundario ten a súa plasmación en modalidades de catro cursos: Centros de Bacharelato, Escolas Profesionais e Escolas Normais.

En Alemaña, logo dos seis cursos do primeiro ciclo (as veces cinco no caso das *Hauptschulen* e a partir dos 16 anos), as Escolas Comprensivas e os *Gymnasiums* (que poden ser de linguas clásicas, científicos ou de linguas modernas) contemplan segundos ciclos de 3 cursos (16-19 anos), e fórmulas variables de 2/3 cursos no caso das *Realschulen* e das *Hauptschulen*.

No Reino Unido a partir dos 16 anos pode continuar realizándose complementariamente unha parte do segundo ciclo de ensino secundario de dous cursos de duración mediante fór-

.....

Alí onde non avanzou

o modelo integrado,

aumentaron

as semellanzas curriculares

entre centros diversos

.....

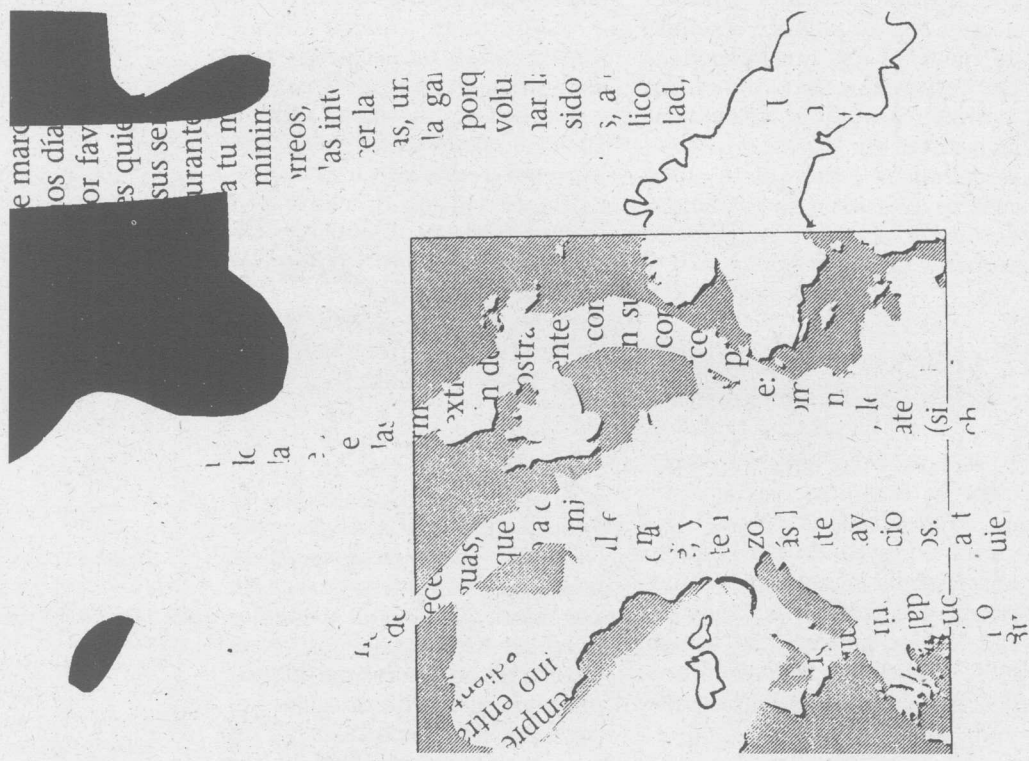
mulas fundamentalmente académicas (Escolas Secundarias, *High Schools* ou os *Sixth Form College*) ou profesionais mediante os *Further Education College* (cursos non avanzados). Existen tamén fórmulas de aprendizaxe.

En Irlanda o 2º ciclo ten unha duración de 2 cursos a partir dos 15 anos, podendo realizarse a través de diversas estruturas e tres modalidades: a xeral, a vocacional e a técnica; estas dúas últimas con compoñentes formativos profesionais. Actualmente comenza a incorporarse un primeiro curso de transición para todas as modalidades con programa común, o que eleva xa a tres cursos a duración do ciclo: de 15 a 18 anos.

En Suecia ábrese a partir dos 16 anos distintas posibilidades: formacións profesionais de catro, tres e dous anos e formacións académicas de tres e dous, todas de nivel secundario.

Finalmente, en Dinamarca contemplanse de ordinario tres cursos (16-19) en dobre vía de estudos académicos ou profesionais. Son dous cursos cando previamente se tivera realizado un 10º curso na *Folkeskole*. Existen tamén fórmulas de aprendizaxe.

R.G.E.



Falemos de avaliación

Luis Otero
Gutiérrez
I.B. Carrasqueira
Coruxo. Vigo

Lonxe de facer un tratamento sistemático da avaliación na E.S.O. neste traballo tratamos de reproducir un proceso de reflexión. Os problemas con que nos atopamos os profesores no proceso de implantación anticipada precisan de solucións aínda que sexan provisionais. Por iso ó lado dalgunhas respostas abrimos unha chea de novos territorios a explorar.

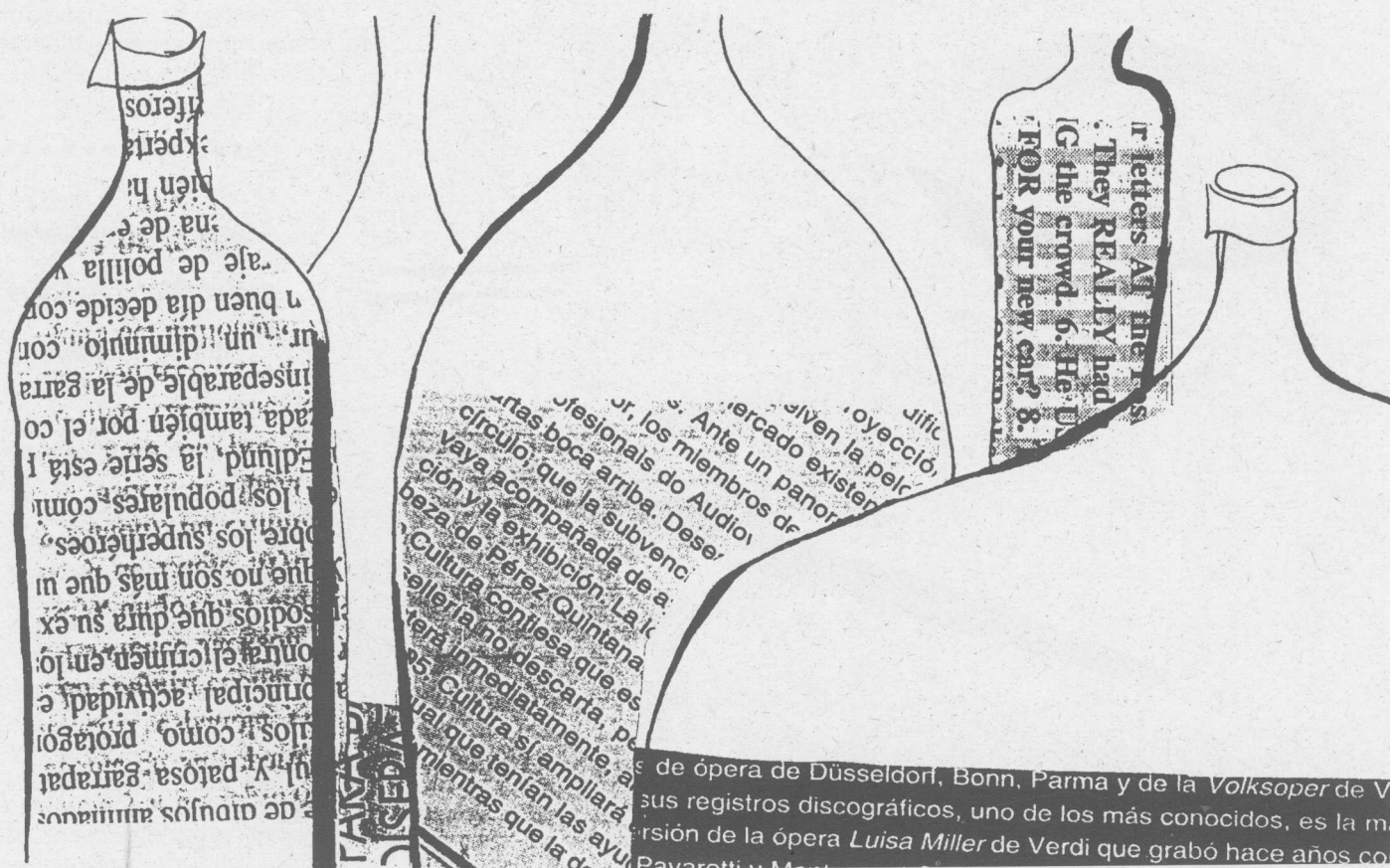
A A REFORMA pesía ser herdeira dun antigo e profundo movemento de renovación tense presentado como un punto e á parte. Nalgúns casos, os máis iluminados profetas lanzaron as súas prédicas considerando ó profesorado como unha masa ignorante e inmovilista. Non vou negar que haxa profesores que poidan ser cataloga-

dos así, pero metodoloxicamente é contradictorio tratar de "inculcar" os novos plantexamentos con un punto de partida tan pouco constructivista.

Así que recibimos unha avalancha de novos termos que parecen prefigurar unha realidade radicalmente nova. Son normais, xa que logo, posturas do tipo "eu non sei nada, a min que mo expliquen" ou "isto é o de sempre

con outros nomes". Ámbalas dúas fomentan, o non facer nada. Máis difícil é adoptar unha actitude de análise sistemática da propia experiencia e de flexibilidade para incorporar os achádegos da innovación e investigación educativa. Esta é a nosa proposta no que segue.

¿Cómo avaliar os diferentes tipos de contido?



Este é o primeiro problema. Os contidos das diferentes áreas divídense en conceptuais, procedementais e actitudinais. Aparentemente o que viñamos traballando e avaliando desde sempre estaría no primeiro tipo. Esta apreciación ten dúas implicacións verdadeiramente negativas. A primeira sería que non necesitamos facer nengunha modificación no que se refire ás técnicas de avaliación dos contidos de tipo conceptual. A segunda consideraría que procedementos e actitudes forman un bloque á parte que nunca antes tivemos en conta.

Sendo certo que o ensino tradicionalmente fixo moito fincapé nas aprendizaxes conceptuais tamén hai que lembrar que o exame, instrumento de avaliación por excelencia, ten unha serie de limitacións que non se poden agachar. A súa

elaboración e corrección é moi subxectiva. Na maioría dos casos respontan a unha concepción memorística que non pon de manifesto a funcionalidade do coñecemento. Ademais os exames empréganse case sempre de forma sumativa e sancionadora. É necesario, por tanto, facer tamén modificacións na avaliación dos conceptos.

¿E temos que avaliar procedementos e actitudes? Aquí aparece un abano de problemas. Primeiro: ¿os procedementos son separables dos outros tipos de contidos? A investigación didáctica aporta respostas negativas, por exemplo, ó considerar que non é posible observar ben sen ter un marco conceptual axeitado. Parece difícil aprender a emitir hipóteses explicativas sen ter un conxunto de conceptos sobre os que se apoiar. Por outro lado, a cons-

.....
**Máis difícil é adoptar
unha actitude
de análise sistemática
da propia experiencia.**
.....

trucción de determinados conceptos precisa o manexo e dominio de procedementos. A división dos contidos semella ser máis ben un recurso metodolóxico para a súa presentación que un reflexo da realidade.

Agora ben, isto non quere dicir que no momento de avaliar non poidamos preparar instrumentos específicos para cada tipo de contido. Específico aquí quere dicir que fai fincapé e non significa exclusivo. Por aclaralo cun exemplo: podemos preparar un cuestionario sobre elaboración e interpretación de gráficas sabendo que a realización deste

.....
**A avaliación ten que ter
a importancia en horas
que se merece.**
.....

procedemento depende da claridade conceptual que se teña.

Pero ¿avaliar tanto tipo de contidos non esixe moito tempo? Efectivamente, e teño para min que este é un dos principios básicos: a avaliación ten que ter a importancia en horas que se merece. Por suposto que esas horas extra van mermar o famoso "programa" pero xa vai sendo hora de "reprogramar-

Handwritten notes in Galician, including the phrase "A avaliación ten que ter a importancia en horas que se merece" which is underlined.

mos", é dicir, de incluír no programa tódalas actividades de ensinanza necesarias.

Existen moitas estratexias de simplificación. Podemos diversificar os instrumentos (cuestionarios, fichas de observación, etc) e seleccionar ben aqueles contidos a considerar. Aínda que case tódalas unidades esixen a posta en marcha dunha grande cantidade de contidos non queda máis remedio que fixa-la atención nuns poucos tanto para traballalos como para avalialos. Iso supón un esforzo de planificación moi serio que debe enmascarse na elaboración do proxecto curricular.

A DIFÍCIL AVALIACIÓN DAS ACTITUDES

Canto as actitudes hai que dicir que, como nos outros tipos, é un contido que xa se viña traballando e avaliando. Se acaso o problema está en que só se tiñan en conta aque-

les aspectos do comportamento que facían referencia ó respecto polo profesor, polo material, polo traballo. A súa avaliación víñase facendo en "negativo", observando só as transgresións da norma e dando lugar a erros como considerar a pasividade como mellor actitude que un espírito crítico catalogado como "insolencia".

Semella necesario, en primeiro lugar, clarificar moi ben que actitudes, valores e normas son os que se van priorizar. Pódense elaborar longas listas pero unha estratexia racional sería comenza por un número reducido que sexa compartido por todo o equipo ou claustro de profesores. É precisamente neste tema das actitudes onde o traballo colectivo aparece de forma nidia. Aínda que nas áreas se poden matizar, as actitudes fan referencia a aspectos transversais e deben ser abordadas desa forma. Eis un bo camiño para iniciar e fundamentar a elaboración do P.E.C.

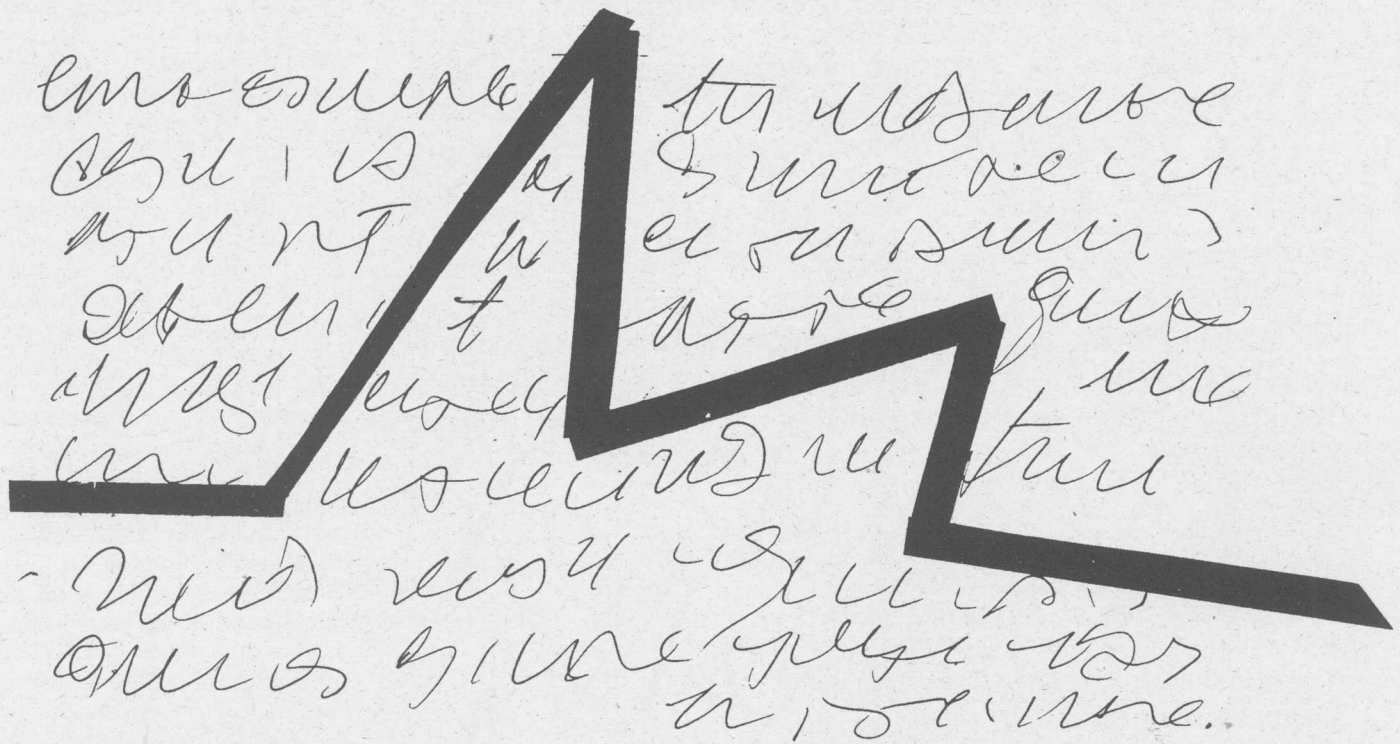
No terreo das actitudes poden aparecer tamén problemas éticos: ¿podemos supender a un alumno que, por exemplo, non manifieste unha actitude crítica diante do consumismo? O problema é complexo. Podemos debullalo un pouco. ¿O



O eixo central do problema da avaliación
está precisamente na cuestión
¿para que avaliamos?



traballo das actitudes pode ter un resultado pechado do tipo de saber ou non saber unha definición? ¿Ten sentido considerar o traballo das actitudes como un fenómeno especificamente escolar? ¿É lexítimo facer un traballo sobre valores



*Avaliamos , xa que logo, para estudantes
para profesores, para claustros,
para a sociedade.*

que non están asumidos socialmente? O proceso de reflexión está aberto e as respostas poden ser plurais.

Sen embargo a pregunta inicial ten un comezo discutible; ¿por qué falar de suspenso? O eixo central do problema da avaliación está precisamente na cuestión ¿para qué avaliamos? ¿Para calificar e promocionar de curso? ¿Non se trataría máis ben de investigar como vai o estudante, cales son as súas dificultades e arbitrar medidas de axuda? Convén pois diferenciar claramente a calificación da avaliación.

AVALIACIÓN E CALIFICACIÓN

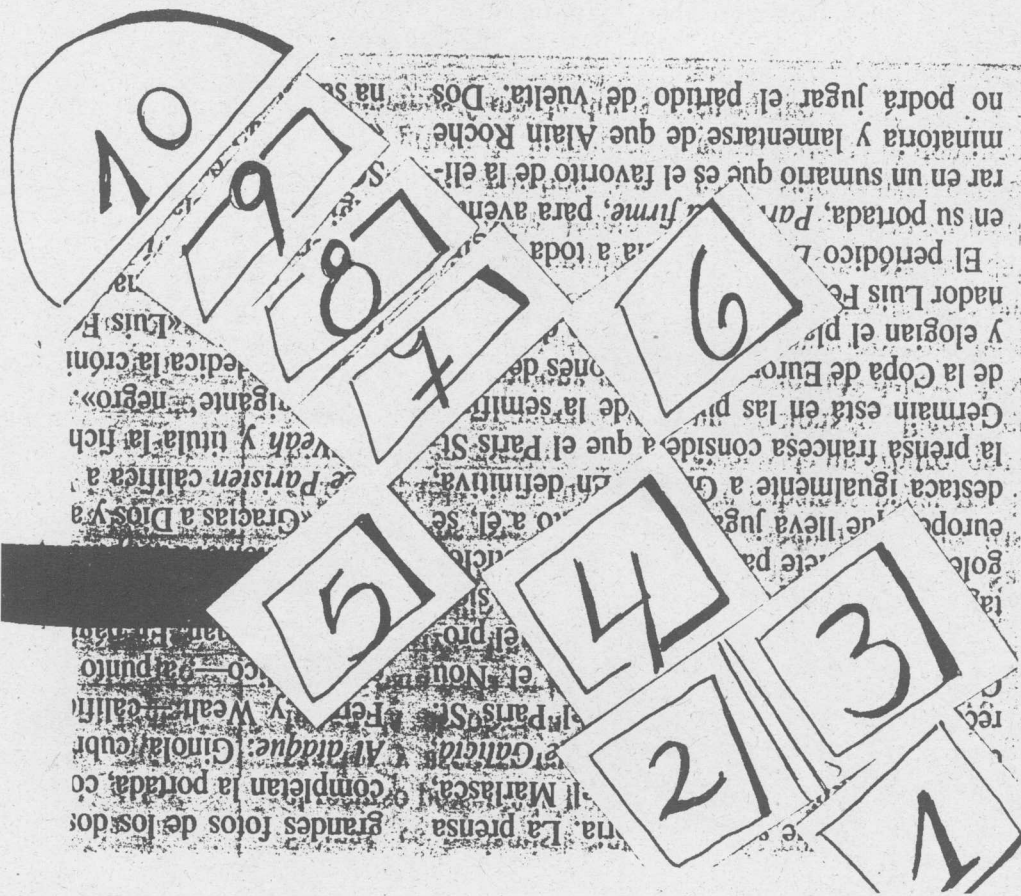
Calificar é unha decisión final sobre a promoción do alumno. É unha decisión colectiva do conxunto dos profesores que, de ser coherente, debería xirar arredor de criterios moi claros e compartidos. O sistema habitualmente empregado –suma de decisións individuais de cada área– fomenta unha formación inconexa e permite a existencia de deformacións como as dos profesores duros e brandos. O colmo da deformación está no “dereito de veto” que teñen, por exemplo, os docentes de C.O.U. da cal exclusiva opinión pode pechar ou retrasar un ano a marcha académica dun alumno ou dunha alumna. Faise necesario elaborar uns criterios claros e compartidos que permitan a toma de decisións para a promoción de alumnos. E esta necesidade é tanto para docentes como para estudantes.

Todos precisamos coñecer as regras do xogo para enfocar as nosas accións.

Elaborar criterios de forma colectiva non é tarefa fácil e moito menos rápida. A experiencia di que, aínda que fermosamente redactados, os criterios tardan anos en enchapar a actividade toda dos docentes. Un bo comezo sería reflexionar sobre os criterios cos que se viña funcionando deica agora.

Pero si o dito enriba fai referencia á calificación ¿que é a avaliación? En primeiro lugar dicir que é un paso obrigado en calquera actividade. Por tanto, independentemente da vontade do individuo, sempre se realiza. Trátase da recollida de información e a súa valoración de acordo cuns criterios. Esa valoración permite axustar a práctica para dar os seguintes pasos. Non hai pois ningún profesor que non avalíe a súa actividade, a do seu centro e a dos seus alumnos. As diferencias xorden cando falamos do grao de sistematización con que se realiza e os criterios valorativos. A maioría das veces a recollida de información é moi parcial e subxectiva e os criterios empregados son pouco elaborados. Poñamos un exemplo. Moitos profesores e profesoras avalían o grao de interés dos seus alumnos pola asignatura observando as caras e xestos que fan ó longo da sesión de clase. Ademais estes datos son valorados positivamente mentras non supoñan “molestias” para a explicación. Desta maneira o profesor ou profesora recolle anécdotas ilustrativas do comportamento dos estudantes máis chamativos e a penas ten nada que dicir dun bo número de rapaces e rapazas.

Sen esquecer que a calificación é unha tarefa inexcusable e para a que temos que axuntar un conxunto de datos, deberíamos pensar na avaliación como unha actividade máis ampla. Metidos nun proceso onde os



alumnos serán que acadar uns determinados obxectivos e realizar unha chea de actividades, a avaliación debería ser unha investigación dese proceso. ¿Con que propósito? Para garantir o maior éxito posible.

Trátase, en consecuencia, de recoller aqueles datos que permitan ós implicados axustar mellor a súa actividade. Avaliamos, xa que logo, para estudantes, para profesores, para claustros, para a sociedade. Para estudantes porque está demostrado que progresan máis e mellor cando son conscientes dos seus problemas e das posibles solucións. Introducir actividades de autoavaliación e heteroavaliación pode axudar a facerse unha idea máis axustada de si mesmo lonxe desa expectativa da nota como lotería.

Avaliamos para profesores porque a avaliación, a diferen-

cia da calificación, non remata cun xuízo senón que ten que seguir coa toma de decisións oportunas. Non chega con dicir que a nota é insuficiente, hai que saber por qué e que remedios hai. E avaliamos para profesores porque a culpa do fracaso non é exclusiva do alumno senón que tamén xogan un papel ese libro de texto inadecuado, o horario de clases, a incomodidade do laboratorio, a monotonía das clases, etc.

Tamén avaliamos para os claustros porque, como dixemos antes, os criterios de avaliación e o traballo de moitos contidos é unha tarefa colectiva e é o colectivo quen debe tomar medidas, modificar e reflexionar sobre a súa actividade.

Avaliamos para a sociedade porque todos, e os pais en primeiro lugar, deben ser coñecedores da situación para poder colaborar con máximo de acer-

to. En última instancia deben coñecer o funcionamento dunha actividade pública que veñen pagando.

Todas estas características ideais da avaliación supoñen un serio cambio de concepcións e de formas de traballar. ¿Podemos facelo da noite para a mañá? Moitos, aínda recoñecendo a súa xusteza, colocan estas metas no armario das utopías de refugallo. Outros lembrando o moito que mudou a escola da nosa nenez, poñémolas como guieiro da nosa actividade. Sabedores que non o imos conseguir todo mañá, andamos o camiño. E así se van modificando os exames escritos, vanse construíndo fichas de observación, se chega a acordos sobre criterios de promoción, se modifican os boletíns de notas,.....

L.O.G.



X. Ramón Lago
Martínez

Atención a diversidade e adaptación curricular na ESO

A PREOCUPACIÓN por como a escola vai a atender a diversidade reaparece a partir da ampliación da escolarización obrigatoria ata os 16 anos, debido a que as diferenzas na aprendizaxe entre o alumnado, aínda que existen desde o inicio da escolaridade, fanse máis notorias na última etapa obrigatoria, na ESO.

As medidas que a Reforma Educativa establece para dar resposta a diversidade son resultado de opcións políticas

(respecto o papel da educación e a función da escola e das diferenzas na aprendizaxe), curriculares (referidas o "que" e "como" hai que ensinar e avaliar) e organizativas (que se concretarían nos medios materiais e persoais para desenvolver as opcións anteriores).

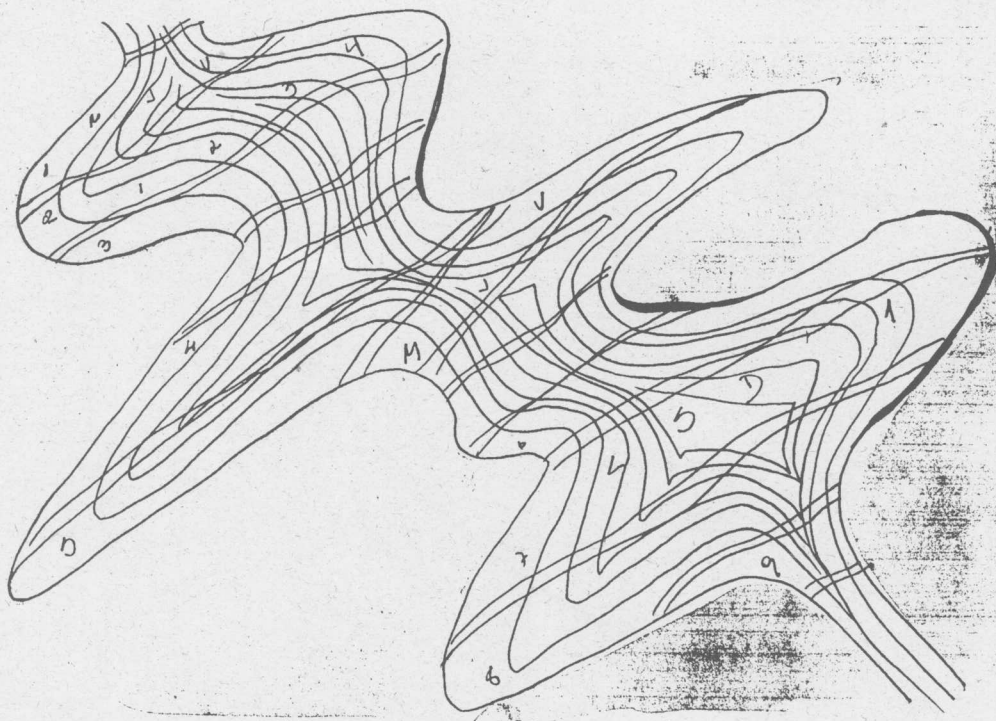
Medidas que se derivan do marco psicopedagóxico que adopta a Reforma o cal se asenta sobre tres ideas básicas. Considerar as diferenzas individuais como resultado da interacción entre as características persoais e a acción do medio

educativo (concepción interactiva do desenvolvemento). Entender a aprendizaxe como un proceso de construción activa do alumnado que se produce grazas o axuste permanente da axuda educativa do profesorado (concepción constructivista da aprendizaxe). Propor un modelo de ensino baseado na adaptación continua as diferenzas de capacidades e coñecementos previos, motivacións e interese, e estilos e ritmos de aprendizaxe, que definen a diversidade do alumnado (modelo de ensino adaptativo) MIRAS (1991).

A partir deste marco xeral se establece un modelo curricular con dúas características importantes. A opción por un ensino comprensivo, o que significa un curriculum cuns obxectivos e contidos comúns para todo o alumnado, e ó mesmo tempo diversificado, é dicir cun grao de apertura que permita adaptalo ós diferentes contextos de aprendizaxe, primeiro á realidade do centro, e posteriormente ós grupos clase e a cada alumno e alumna.

A partir deste marco pretendemos fixar tres conceptos:

1. O concepto de **diversidade**, non é un grupo concreto de alumnado procedente dunha cultura ou medio social desfavorecido ou cunhas determinadas dificultades na aprendizaxe, senón que se refire ás diferenzas na aprendizaxe entre todo o alumnado definidas ó redor



.....

*As medidas que
a Reforma Educativa establece
para dar resposta
a diversidade son resultado
de opcións políticas.*

.....

das características que antes mencionabamos.

2. **A resposta á diversidade**, non se reduce a decisións organizativas dirixidas a unha parte do alumnado, senón que é un conxunto de decisións respecto o sentido social e cultural, curricular e organizativo do ensino que se adoptan para dar resposta ás diferenzas. Que, do mesmo xeito que os sistemas educativos, adoptan cada centro e cada profesor e profesora, no seu ámbito de responsabilidade.

3. **A adaptación curricular**, non é só unha medida concreta, senón un principio que guía todo o desenvolvemento do curriculum, unha estratexia para facer dos instrumentos de planificación curricular (os Proxectos de Centro e as Programacións de aula) un medio para adecuarnos a necesidades educativas do alumnado e, tamén unha medida que contempla a Reforma Educativa para dar resposta a algúns alumnos e alumnas determinados.

Neste traballo enunciámos algúns criterios e propostas de intervención no centro e na aula que se derivan deste triple enfoque da adaptación curricular que desenvolvemos noutro traballo (LAGO, 1995). Non entraremos aquí en si un modelo de adaptación do ensino é suficiente para compensar as diferenzas coas que o alumnado que accede o ensino, ou si a selección dos contidos que se

realiza nos actuais deseños curriculares permite unha educación que respecte as diferenzas entre os individuos e as culturas que conviven na nosa sociedade (GIMENO, 92).

A ADAPTACIÓN CURRICULAR COMO PRINCIPIO DO DESENVOLVEMENTO DO CURRÍCULUM

Pódese dicir que o principio de adaptación está inscrito no modelo curricular adoptado pola Reforma, aínda que na normativa o termo adaptación curricular restrínxese a algunha estratexia concreta. Este principio ten tres consecuencias importantes:

1. **A adaptación curricular prodúcese en tódolos niveis de concreción.** Por exemplo, nas decisións que toma o claustro na elaboración do PCC respecto a que obxectivos serán prioritarios no centro, nas dos departamentos respecto a como secuenciar a materia nas diferentes ciclos, nas dos profesores ou profesoras ou planificar os tipos de actividades que realizará para traballar un contido na aula.

2. **A adaptación do currículo afecta a tódolos compoñentes do currículo.** Así, aínda que adoptemos formas organizativas, como os agrupamentos flexibles, para adecuar o ensino ós diferentes ritmos de aprendizaxe, se o que alí se ensina ou os obxectivos e criterios de avaliación se definen como "barreiras" a superar, dificilmente responderemos as diferentes capacidades, motivacións e estilos na aprendizaxe.

3. **Adaptación curricular e unha cuestión de grao.** De tal xeito que cantas máis medidas para adaptación se contemplan nos proxectos de centro, e posteriormente nas programacións de aula, menos adaptacións individualizadas haberá que adoptar.

A ADAPTACIÓN CURRICULAR. PROXECTOS DE CENTRO E PROGRAMACIÓNS DE AULA

Antes de fixarnos no proxectos curriculares, cómpre polo menos sinalar que é o Proxecto Educativo, como instrumento que define as opcións ideolóxicas, sociais e culturais do centro, ou decidir cales son as necesidades prioritarias do alumnado e o servizo de que intereses e obxectivos e como se organizarán os recursos de centro, marca o sentido último das medidas de atención a diversidade que imos a concretar nos proxectos.

Nunha etapa como a ESO onde a diversidade é crecente, para que os PCC e as PA sexan unha estratexia de adaptación, do curriculum ás necesidades educativas de tódolos alumnos, e permitan ó aplicarlos axustar o ensino o momento de aprendizaxe de cada o alumno e alumna, debemos poñer especial énfase nalgúns aspectos, que foron recollidos por MUÑOZ e MARUNY (1993) e ONRUBIA (1993), como os seguintes:

- Definir os obxectivos e os contidos máis que como metas a superar, como guías do ensino e da aprendizaxe para desenvolver diferentes tipos de capacidades, non só cognitivas, senón tamén de relación e inserción social. Para que o alumnado con

.....

*Definir os obxectivos e os contidos
máis que como metas a superar,
como guías do ensino e da aprendizaxe
para desenvolver diferentes
tipos de capacidades.*

.....

O termo reforzo alude a un tipo de adaptacións curriculares non significativas.

distintos coñecementos previos e intereses, atope neles motivación e espazo para aprender.

- Acordar que contidos son os fundamentais de cada área e que relacións estableceremos entre eles ó ensinalos, para poder realizar unidades didácticas interdisciplinares. O que permitirá que o alumnado poida establecer relacións significativas e acceder desde diferentes actividades e puntos de vista.

- Establecer as secuencias de traballo dos contidos ó longo da etapa, do ciclo e do nivel, coitando que en cada unidade didáctica debe haber actividades para revisar, resumir, facer sínteses e establecer relacións entre os contidos tratados anteriormente.

- Definir formas metodolóxicas e organizativas que permitan realizar dentro do grupo clase o mesmo tempo diferentes actividades e/ou ritmos de execución, que contemplen distintas formas e grados de axuda do profesorado e do alumnado entre eles aprendendo a traballar en grupo e de forma cooperativa.

- Promover estratexias e instrumentos de avaliación inicial e formativa que axuden a formalizar a información obtida, permitan a alumnado coñecer o momento no que se atopa no proceso de aprendizaxe, e sirvan para axustar a axuda que necesita cada alumno e alumna para poder progresar na aprendizaxe.

- Establecer criterios de promoción e calificación integrados no que se valore máis o grao e tipo de aprendizaxe acadado respecto ós obxectivos xerais da etapa que os específicos de área.

Na medida que os Proxectos de Centro e as programacións de aula se acheguen a criterios como estes a súa posta en práctica vai permitir responder as diferencias na aprendizaxe e evitar a necesidade de proceder

adaptacións curriculares máis específicas.

Atendendo ó aumento da diversidade na ESO a Reforma prevee unha medida tamén de carácter ordinario pero específica da ESO como é a optatividade que forma parte do PCC, pero que pola súa importancia se desenvolve noutro artigo deste mesmo número.

AS ADAPTACIÓNS CURRICULARES NON SIGNIFICATIVAS NO DESENVOLVEMENTO DA PROGRAMACION

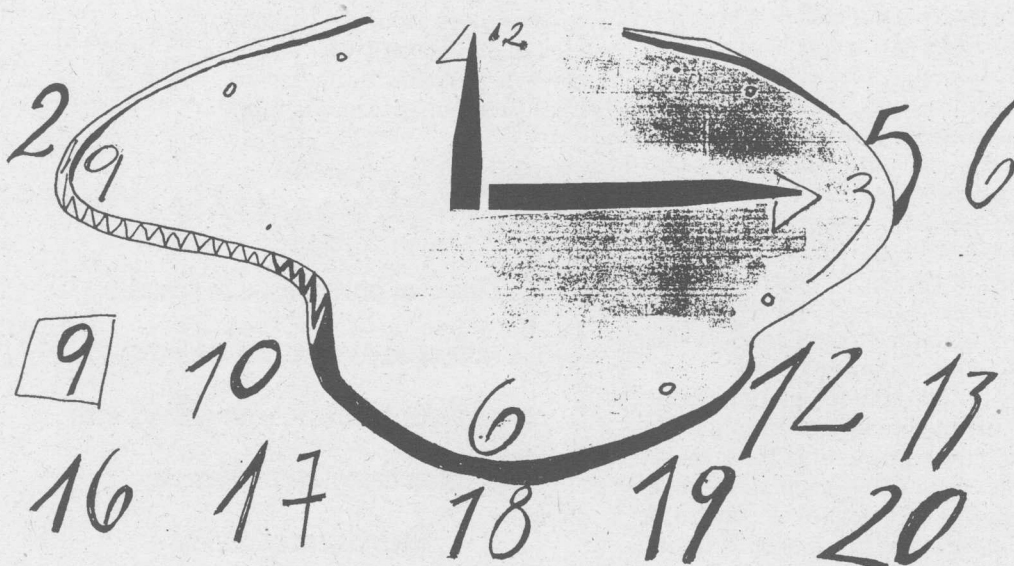
Algúns profesores e profesoras durante a execución da programación modifican algunhas actividades, o tempo para facelas ou os criterios de avaliación, para algúns alumnos e alumnas.

Atendendo o carácter continuo da adaptación podemos considerar este tipo de axustes como adaptacións curriculares non significativas (MEC 1992). Entendemos que o termo reforzo, utilizado nalgúns normativas, alude a estas adaptacións, sempre que con isto non queiramos dicir repetir as mesmas actividades ou facelas en pequeno grupo igual, pero fóra da clase.

Pódense distinguir tres formas de axuste da programación que non impiden que todo o alumnado traballe os mesmos contidos e obxectivos:

1. **Axustes na temporalización das aprendizaxes:** o que se concretaría en alargar o tempo das actividades, algunha das fases da secuencia de aprendizaxe dentro dunha unidade de didáctica, ou a secuencia de aprendizaxe dalgúns contidos de durante ciclo.

2. **Axustes na metodoloxía e nas actividades de aprendizaxe:** prevendo formas diferentes de participación do alumnado nas actividades e de axuda do profesorado segundo a progresión na aprendizaxe,



organizando actividades de cooperación entre alumnos e alumnas con diferentes capacidades e motivacións, e proponendo actividades con distintos graos de complexidade e de abstracción, diferentes percorridos para traballar un contido.

3. **Axustes nas estratexias e criterios de avaliación:** que se podería concretar en utilizar diferentes instrumentos para avaliar unha aprendizaxe e ter en conta as diferentes situacións de partida do alumnado o iniciar a aprendizaxe, para establecer os criterios.

ADAPTACIÓN CURRICULAR SIGNIFICATIVA E DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

A pesar de que os proxectos curriculares favorezan un ensino adaptado e que na aplicación na aula das programacións realizemos axustes, sempre atoparemos alumnos e alumnas cunhas dificultades importantes e xeneralizadas na aprendizaxe, que se considera que presentan necesidades educativas especiais (n.e.e.).

Para este alumnado a Reforma Educativa prevee a adaptación de *adaptacións curriculares significativas* que, debido a que afectan a alumnos e alumnas concretos véñense chamando Adaptacións Curriculares Individualizadas (ACI). Son significativas, na medida que se establece para eles un currículo no que se modifican, substitúen ou eliminan algúns contidos e obxectivos das áreas que aparecen nos deseños curriculares base que teñen un carácter prescriptivo para toda a poboación.

Pola trascendencia que poder ter esta medida, cómpre tomar dúas precaucións, antes de adoptala. Primeiro, que realmente se esgotasen as medidas ordinarias de atención á diversidade, xa que considerar que un alumno ten n.e.e. e necesita

unha adaptación significativa depende tanto das súas características persoais como das medidas para atender á diversidade que adopta o centro e o profesor e profesora na aula; canto máis ríxido e uniforme sexa o ensino, máis n.e.e. e necesidade de adaptacións individuais se detectarán. E, ademais, que debe procederse a realizalas despois dunha avaliación psicopedagóxica polos profesionais dos equipos con competencia para isto, que valore que é a resposta educativa máis axeitada. (CNREE, 1992).

Atendendo a estas características o proceso de avaliación de recoller información tanto do desenvolvemento do alumno e do seu nivel de competencias como das posibilidades que ofrece o contexto escolar, centro e aula, e o medio socio-familiar. En función deses datos se establecerá a proposta curricular que incluírá: os obxectivos e contidos prioritarios que traballará e os criterios con que se avaliará a súa aprendizaxe, así como as orientacións metodolóxicas respecto a como participará nas actividades do seu grupo-clase, e as axudas materiais e de profesionais que terá.

Para aquel alumnado que chega os 16 anos sen acadar os obxectivos xerais da ESO, cando se considera que permanecendo un ano máis no ciclo non os alcanzarán, a Reforma Educativa prevee a posibilidade de realizar un *programa de diversificación curricular*, se se estima que deste xeito poden chegar a eles.

Esta medida extraordinaria de atención á diversidade, pódese considerar unha forma extrema de adaptación curricular. Por iso, entendemos que para adoptala hai que tomar as mesmas precaucións e criterios que sinalabamos nas adaptacións significativas.

Aínda máis, a regulación que destes programas estan facendo algunhas Administra-

cións, pode utilizarse o servizo de que o máximo número de alumnado obteña a titulación de graduado en ESO, e estes programas non sexan unha medida segregadora. Referímonos, a que estes programas deben elaborarse a partir de dous programas base que o centro debe definir no PCC, que suporán distribucións diferentes do número de horas que o alumnado deberá facer nas áreas comúns, nas áreas específicas, e nas optativas. E ademais a énfase que se fai no carácter individualizado e integrador que debe ter a avaliación que xa reclamamos noutro apartado.

Para rematar, cómpre remarcar que a outra orientación que se prevee para este alumnado é a realización de programas de garantía social, os cales na medida que non son unha alternativa dentro da escolaridade obrigatoria e non permiten acadar a titulación final da ESO, non se pode considerar unha medida de atención á diversidade senón de transición ó mundo de traballo. O que se debe ter moi presente cando se adoptan.

X.R.L.M.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1992), *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*, MEC-Dirección General de Renovación Pedagógica.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1993), *El desarrollo curricular y la diversidad*, II Jornadas sobre l'Educació en la Diversitat i Escola democrática. Barcelona. Marzo 1993.
- LAGO MARTINEZ X.R., (1995) *Atención á diversidade*, Edicións Xerais de Galicia.
- M.E.C. (1992), "Orientacións Didácticas" en *Materiales para la Reforma, Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencias.
- MIRAS, M. (1991), "Diferencias individuales y enseñanza adaptativa", *Cuadernos de Pedagogía*, 188. Xaneiro 1991.
- MUÑOZ, E. MARUNY, E. (1993) "Respuestas escolares", *Cuadernos de Pedagogía*, 212.
- ONRUBIA (1992), "Criterios Psicopedagógicos para la atención a la diversidad en la ESO", *Aula* 13.

Os programas de garantía social non poden ser considerados como unha medida de atención á diversidade.

Ángeles Vilas
González

Odilio Barreiro
Martínez

A escola secundaria comprensiva e a igualdade de oportunidades

“Está claro, que se a incidencia das desigualdades ante o ensino non estiveran ligadas a unha inmovilidade social, a desigualdade de oportunidades ante o ensino non tería máis que unha importancia social reducida”.

(Raymond Boudon)

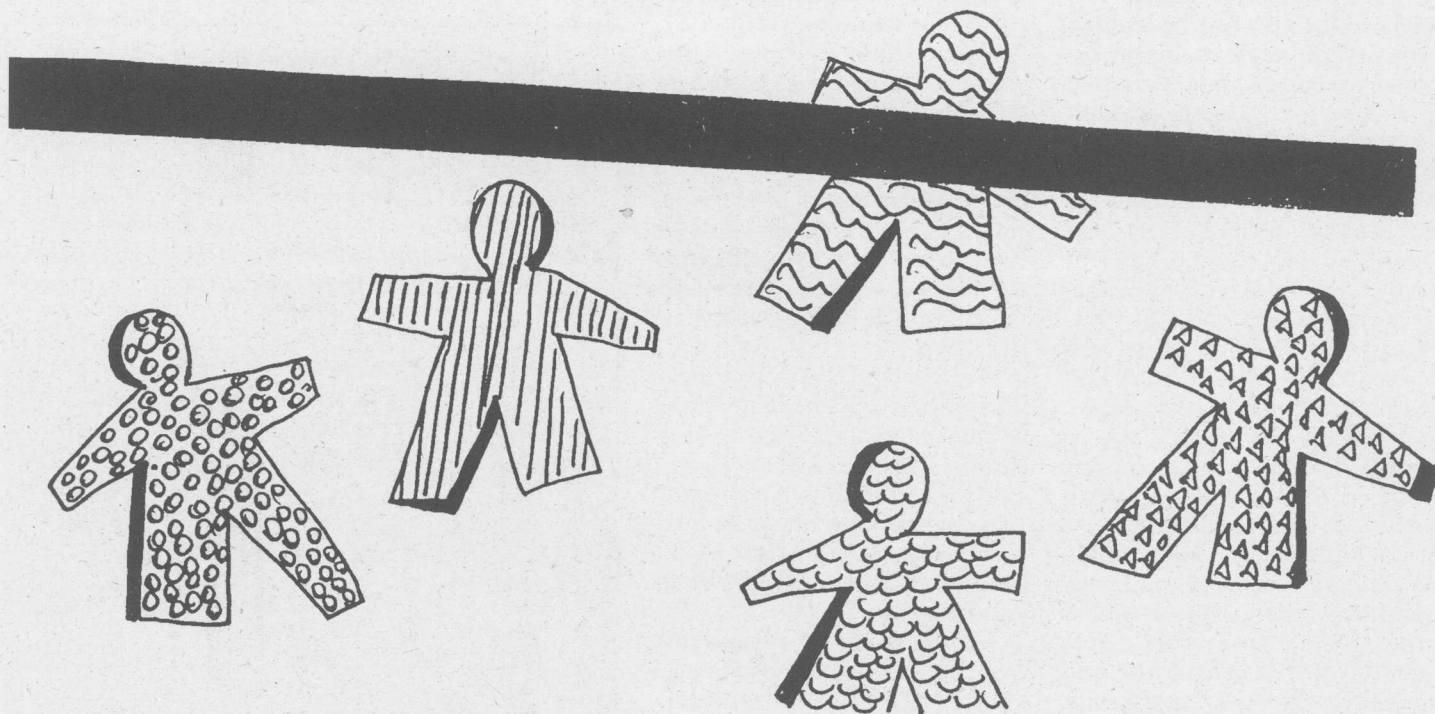
EDUCACIÓN e igualdade de oportunidades son dous conceptos que nos últimos tempos camiñan á par, aínda que mantendo unha relación moi dispar. Algúns interpretan que ámbolos dous termos deben ser inseparables, sendo a igualdade de oportunidades un fin inherente á educación. Para outros tal relación é ficticia.

Dando por sentado que existe un vínculo entre ámbolos dous termos, este cobra gran importancia ó falar de educación comprensiva ou escola comprensiva, para o que precisamos delimitar os termos de educación comprensiva, escola comprensiva, e desigualdade de oportunidades.

Segundo a Raymond Boudon (1983), entendemos “a desigualdade de oportunidades ante

o ensino, como a diferenza en función das orixes sociais nas probabilidades de acceso ós diferentes niveis do ensino e particularmente ós niveis máis altos”.

Os profesores Román Pérez e Moreno Olmedilla (1990), consideran como educación comprensiva a etapa da educación secundaria inferior (de ordinario abarca desde os 11/12 anos ata os 16) e que escolariza alum-



nos/as dunha mesma zona nunha mesma escola, baixo un currículo ou "programa común", (tronco común e optativo).

De maneira máis precisa, acostúmase definir a escola comprensiva como aquela que organiza as súas ensinanzas en forma de cursos-núcleo, a partir do 6º ano de escolaridade obrigatoria e polo menos ata o décimo (de ordinario de 12 a 16 anos) e no seu currículo adóitase incluír materias obrigatorias, materias optativas-obrigatorias (das cales é obrigatorio elixir algunhas), e materias optativas propiamente ditas.

A EDUCACIÓN COMPRESIVA E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Hoxe por hoxe ninguén discute que a escola desempeña máis de unha función. Así, por un lado, reproduce a estrutura desigual existente na sociedade, e, por outro, preséntase como mecanismo de selección de individuos, asignándoos ás distintas clases sociais segundo os méritos adquiridos.

Mais ó mesmo tempo, na educación está posto un ideal de progreso humano e social ó que todos aspiramos. Vese na educación, ou preténdese que esta sexa un factor de igualación social. E con este fin nace a escola comprensiva: desenvolver o principio de igualdade de oportunidades, ademais doutros aspectos educativos e comunitarios. Neste sentido Ferrandis Torres (1988) apunta:

"Hai indicios de que o grupo de alumnos máis capacitados non alcanza o mesmo nivel de traballo académico detallado e disciplinado, pero o máis numeroso grupo medio gana confianza en si e mellora o seu rendemento. As escolas comprensivas teñen un efecto nivelador: elevan a menos nenos ás alturas de máximo rendimento, pero axudan a máis nenos a pro-

gresar máis alá do mínimo." Con este fin a Educación Comprensiva adopta medidas como:

- Retrasar o máis posible a separación do alumnado en ramas diferentes.

- Propoñer un programa de estudos aproximadamente común, que contén os elementos dun amplo ensino xeral.

- Inténtar ofrecer a todos o mesmo programa serio (hagás cando se trata de compensar os déficits de minorías desfavorecidas).

Na Educación Comprensiva aparece a integración e tamén unha axuda especial ás persoas máis desfavorecidas. De feito, estudos realizados puxeron de manifesto que a segregación do alumnado en idades temperáns está en contradicción coas reivindicacións meritocráticas da clase media. Isto pode repercutir negativamente naqueles grupos sociais máis desfavorecidos: nenos/as de desenrolo tardío, mulleres, ...

En todo caso, cabe sinalar que non cabe esperar que a educación comprensiva sexa ela soa a alternativa ós problemas de igualdade social.

A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA E.S.O.

Entre as pretensións da actual Reforma Educativa atópase a necesidade dunha maior igualdade de oportunidades, defendendo a educación escolar como un dos aspectos que contribúen á xusticia social. Lembremos: "... a ampliación da educación básica terá efectos compensatorios e elevará o nivel educativo nos grupos de alumnos máis desfavorecidos"; "... garantir a tódolos cidadáns a educación básica necesaria nunha sociedade desenvolta".

Pensamos que unha educación deste carácter tende máis a un modelo *integrado* que segregado, xa que garantiza uns niveis de coñecementos básicos



Parece haber unanimidade

en que a calidade educativa mellora e parece ser que o nivel educativo sube nos modelos de educación comprensiva.



similares para a totalidade dos cidadáns, evitando que as diferenzas educativas se convertan en desigualdades sociais. Suponse que a aparición da dobre rede (bacharelato - F.P.) dous anos máis tarde do que acontecía ata agora, favorecerá a integración. Así mesmo, segundo estudos realizados, na práctica, a lectura vese favorecida por unha escolaridade prolongada (Baudelot, Ch. e Establet, R., 1990). Como consecuencia, vemos este aumento de escolaridade positivo, posto que o aumento do hábito lector acarrea unha serie de vantaxes coñecidas (máis facilidades para unha educación permanente, ...) o que é un factor facilitador da subida do nivel educativo. Aínda que se perdera volume de coñecementos (é dicir, o que algúns chaman *baixa-lo nivel*) compensaría porque para que un nivel sexa alto contribúen unha serie de factores, entre os que se atopa a transmisión de valores. Para iso é necesario que se mesturen na aula as distintas clases sociais, así como os alumnos/as que posúan distintos niveis de coñecementos e capacidades. Do contrario sairía un alumnado desconectado da realidade social. Neste caso cabería preguntarse para que tipo de sociedade estaríamos educando. Cómpre salientar que nos movemos e temos como marco de referencia unha sociedade e unha escola democrática.

Se pasamos á práctica social, despois de realizar un estudio de campo nos cursos en que xa se impartiu a E.S.O., parece haber unanimidade en que a calidade educativa mellora e, ó igual que en traballos realizados en Francia, parece ser que o nivel educativo sube, aínda que non para todos igual, sendo as clases inferiores as máis prexudicadas.

Asunto este que volve demostrar a incapacidade da escola para solventar por si mesma os problemas de desigualdade social. Se ben hai casos en que pode servir de trampolín para o ascenso social.

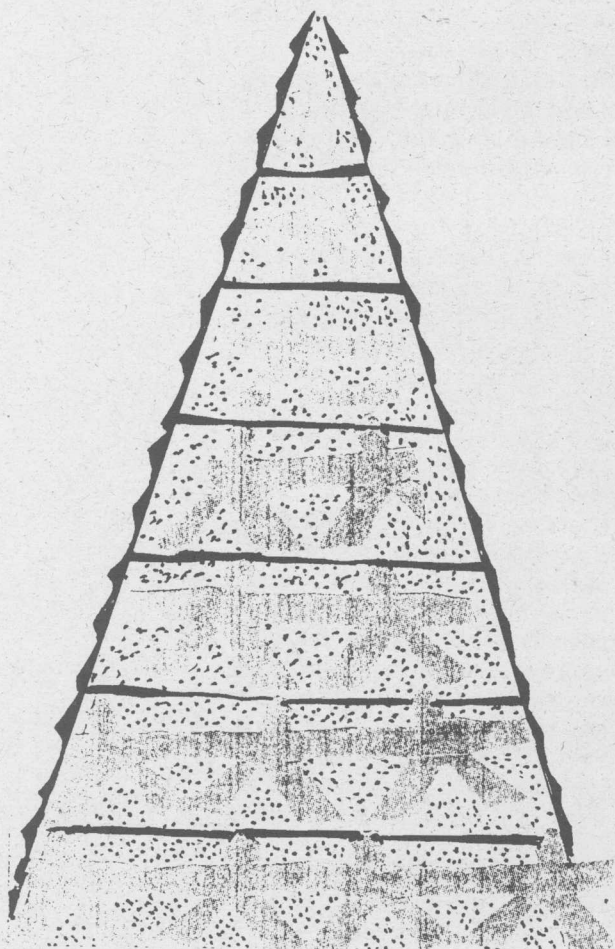
E, como xa mencionamos anteriormente, valoramos positivamente este aumento de dous

anos en tanto que a formación permanente aproveita, en primeiro lugar, a aquelas persoas que tiveron unha formación inicial máis sólida, anque o aumento dos anos non ten por que conlevar obrigatoriamente un aumento de formación inicial en tódolos casos. Así segundo estudos realizados, os retrasos acumulados non controlados nos primeiros cursos resultan irreversibles (Baudelot, Ch. e Establet, R.). Entón habería que preguntarse por que non se incide con máis forza nos cursos de primaria nesto alumnado que conta con enormes carencias. Non hai que esquecer que non tódolos centros teñen equipo de orientación, e habería que analizar as condicións en que se

atopan os que os posúen. De todos é sabido que os S.O.E.V. teñen que atender varios centros de E.X.B., o que conleva moitísimas veces longas esperas, que poden chegar a sobrepasar os nove meses do curso. Ás veces o/a profesor/a de Educación Especial non da atendido as necesidades reais do centro.

Consideramos que non se trata de dar a todos o mesmo, senón de dar máis a quen máis o necesite. Do contrario este alumnado con dificultades nas aprendizaxes fundamentais xa está sendo discriminado. Por iso vemos necesario unha revisión deste aspecto se queremos paliar nalgunha medida estas desigualdades existentes.

A.V.G.



BIBLIOGRAFIA

- BAUDELLOT, CH e ESTABLET, R. (1976): *La Escuela Capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- BAUDELLOT, CH E ESTABLET, R. (1990): *El Nivel Educativo sube*. Madrid, Morata.
- BOUDON, R. (1983): *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona, Laia.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La Escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): *Integrar o segregar: La Enseñanza Secundaria en los países industrializados*. Barcelona, Laia.
- FDEZ. ENGUITA, M., e LEVIN, H. (1989): "Las Reformas Educativas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa". *Revista de Educación*, nº 289, 49-62.
- FERRANDIS TORRES, A. (1988): *La Escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid, C.I.D.E.
- GARCIA GARRIDO, J.L. Y OTROS (1989): *La Educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro*. Madrid, Cincel.
- HUSEN, T. (2ª ed.) (1986): *La Escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid, Narcea.
- MALIZIA, G. (1992): "La prolongación de la enseñanza obligatoria en Italia. Resultados de una investigación empírica, analizados desde una perspectiva comparativa". GARCIA GARRIDO, J.L. Y OTROS *Reformas e innovacións educativas en el umbral del s. XXI: una perspectiva comparada*. 14 Congreso de la C.E.S.E. Madrid, U.N.E.D.
- ROMÁN PÉREZ, M. (Coord.) (1990): *Educación Comprensiva: nuevas perspectivas*. Madrid, Cincel.

As funcións do currículo optativo

Emili Muñoz
ICE U.A.
Barcelona

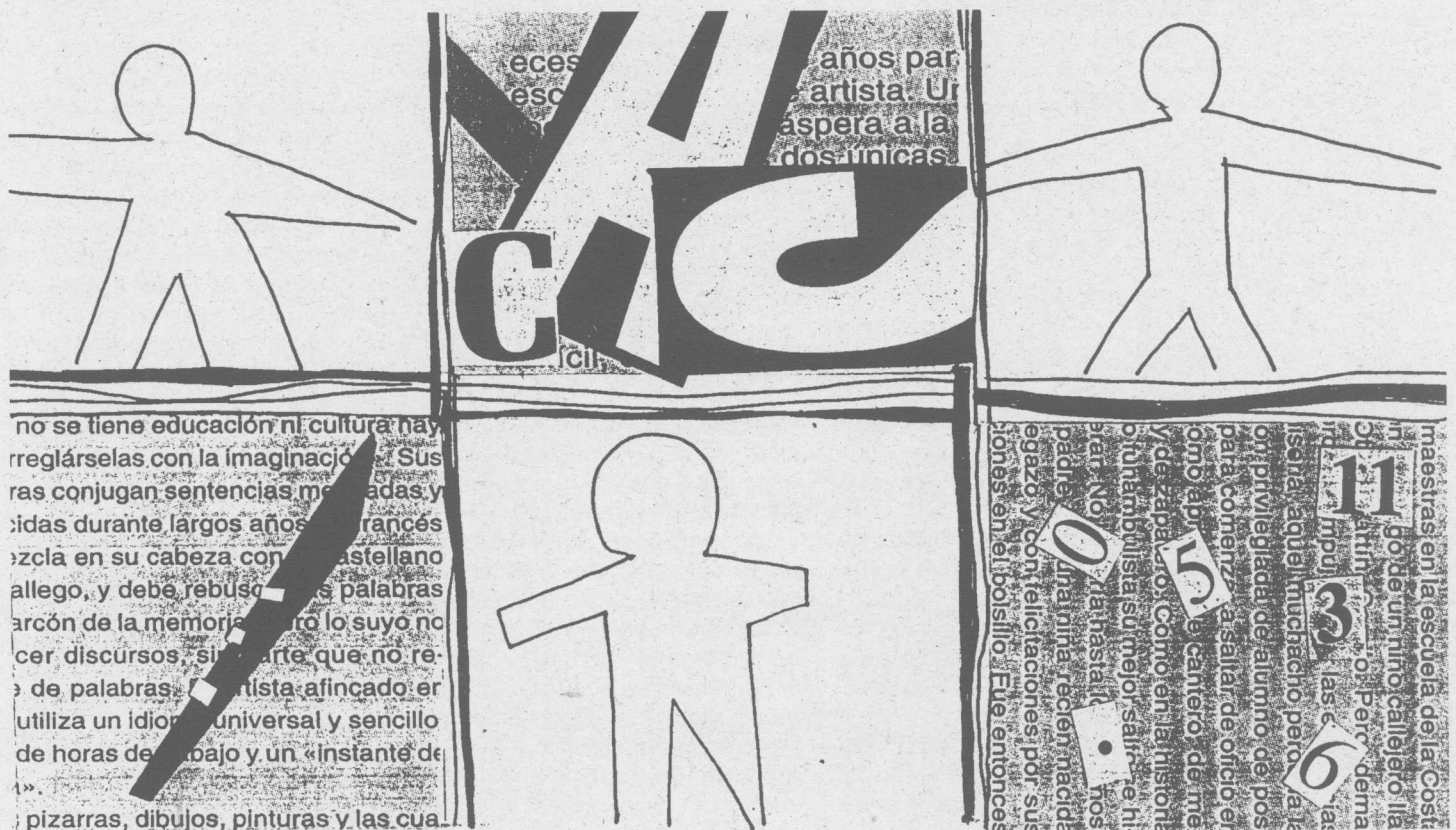
O autor reflexiona sobre a relación existente entre a optatividade posible e o principio dunha educación integradora da diversidade socio-cultural.

ADIVERSIDADE social, cultural, académica e persoal dos adolescentes, que antes se repartía entre a Formación Profesional, o Bacharelato e o absentismo ou o abandono escolar, atópase agora obrigatoriamente integrado na mesma aula ata os 16/17 anos de idade. Entre os diferentes recursos que se adoptaron na reforma referímonos aquí ós de carácter curricular e, máis en concreto, á opcionalidade.

No campo do currículo dispuxéronse diversos recursos para facer posible unha educación na diversidade de carácter promocionador e non selectivo: a adopción dun currículo flexible que o profesorado debe adoptar a cada contexto, a organización do currículo nunha parte común obrigatoria para todos e noutra parte variable que permite a opcionalidade do alumno, a articulación de diferentes reforzos e adaptacións curriculares para o alumnado con necesidades especiais, a

dotación aos centros de equipos externos de apoio, -psicólogos, pedagogos...-, a realización de planos tutoriais de seguemento e orientación do alumnado...

Sitúase neste contexto a función da *opcionalidade curricular*: un recurso, entre outros, para facer posible a escala comprensiva. Na experimentación da reforma, a opcionalidade ocupou unha atención importante e a miúdo ten sido considerada como o principal medio para a educación integrada da diversidade. Neste escrito pre-



guntarémonos se as finalidades educativas que se prevén na lexislación se cumpren na práctica. Basearémonos en diferentes datos recollidos do seguimento da experimentación en Cataluña.

FINALIDADES E ESTRUCTURA DA OPCIONALIDADE

As finalidades educativas que se persiguen a través da opcionalidade do alumnado son as seguintes:

.....

A oferta de educación tecnolóxica

é moi reducida nos centros de tradición academicista e moi elevada nos centros da vella formación profesional.

.....

1. Atender á diversidade individual do alumnado adolescente en canto a intereses, motivacións e capacidades. A elección de diferentes materiais de duración trimestral ofrecidas libremente polo centro facilita que cada alumno/a se sinta máis motivado e se decante progresivamente cara ao que máis lle interesa ou cara ao que ten máis capacidade.

2. Facilita-la orientación do alumnado durante unha etapa na que deberá tomar importantes decisións de futuro. A través da elección pode informarse de campos profesionais, académicos ou culturais novos.

3. Corresponsabiliza-lo alumnado da súa propia educación, capacitándoo para a toma

de decisións e a asunción de riscos. A necesidade de elixir obriga a reflexionar sobre un mesmo, a tomar decisións razoadas e a valora-la súa oportunidade.

4. Promove-la innovación curricular do profesorado e a adaptación áxil dos contidos a unha realidade e a un medio en constante cambio.

O currículo común obrigatorio intégro as áreas de Lingua, Matemáticas, Ciencias, Ciencias Sociais, Tecnoloxía, Idioma Estranxeiro, Música, Educación Física, Educación Visual e Plástica.

O currículo optativo ocupa unha terceira parte do horario escolar do alumnado no marco global dos catro cursos da etapa. A súa distribución non é liñal senón progresiva, segundo se adianta de curso: en 1º é un 15% do horario e en 4º supón o 40% do horario total. Está integrado polas materias que libremente ofrece o profesorado, debendo garda-la oferta un equilibrio entre as diferentes áreas. A duración ordinaria das materias optativas é dun trimestre –aproximadamente unhas 30 horas lectivas–. Cada alumno realiza 900 horas de libre elección, o que equivale a 30-35 materias optativas diferentes no total da etapa.

A elección do alumnado é libre, se ben soe estar limitada ou condicionada por diferentes factores: o número limitado de prazas, as incompatibilidades horarias, as orientacións do tutor ou das xuntas de avaliación, as normativas dos centros, referidas a cursar un mínimo de optativas por áreas, etc...

A avaliación final de cada materia optativa realízase obviamente cada trimestre. Cómpre aprobar o 60% do total de materias cursadas para poder supera-la etapa. O promedio das calificacións de todas as optativas aporta o 30% á calificación final e global da etapa.

FUNCIÓNS E VALORACIÓNS DA OPCIONALIDADE NA PRÁCTICA

Na oferta dos centros estudados obsérvase un certo equilibrio global entre as dez áreas do currículo, se ben aparecen algúns significativos decantamentos.

A área composta polas materias de Ciencias, Tecnoloxía e Matemáticas, está sobre-dimensionada en prexuízo da Educación Física e da Música. A oferta destas materias é moi baixa, mesmo inexistente nalgúns cursos.

A oferta de educación tecnolóxica é moi reducida nos centros de tradición academicista e moi elevada nos centros da vella formación profesional.

Os criterios persoais dos tutores e tutoras son moi diversos e contradictorios. Polo xeral limítanse a transmitir a información pertinente da oferta e inhíbense diante da elección do alumnado, influíndo pouco nas súas decisións, segundo recoñecen os mesmos alumnos nas entrevistas realizadas. Somente obrigan a realiza-las actividades de reforzo que as xuntas de avaliación deciden para determinados alumnos/as. Nalgúns centros públicos, non obstante, desenvólvese unha tarefa de asesoramento e orientación ao alumnado baixo criterios promocionadores, como a realización de entrevistas persoais para valora-las súas opcións e aconsellarlle. Os tutores e tutoras advirten que non teñen tempo nin suficiente formación para realizar correctamente esta tarefa.

Alumnos e alumnas manifestan unanimemente que lles satisfai moito escoller materias optativas e que lles contradí cando non poden cursalas que elixiron ou son obrigados a cambialas por outras non desexadas. Recoñecen que o seu rendemento depende directamente deste feito básico.

Góstalles coñecer cousas

MODELOS DE ORGANIZACIÓN DA OPCIONALIDADE			
	IRRELEVANCIA	ORIENTACIÓN PARA A DIVERSIDADE	SECREGACIÓN / SELECCIÓN
<p>Funcións</p> <p>Características</p>	<p>Dispersión de obxectivos e contidos.</p> <p>"Área descanso"</p>	<p>Consecución obxectivos da etapa:</p> <p>orientación / decisión / educación integral / polivalencia.</p>	<p>Especialización e adaptación segundo o punto de partida do alumnado</p>
Programación	<ul style="list-style-type: none"> - Non hai criterios xerais ó longo do ciclo. - Decisións baseadas exclusivamente nas preferencias dos profesores individuais. - Escasa ou nula programación. - Improvisación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Axústanse ós obxectivos da etapa: non especialización, promoción, orientación, polivalencia, diversidade. - Contidos orientadores e complementarios para a educación á diversidade de intereses, motivacións... - Secuencia lóxica ao longo da etapa segundo os obxectivos xerais da etapa e área. - Decisións institucionais: claustro, depto, profesor. - Rigor de programación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducción BUP - FP: "completar", especializar. - Predominio dunha ou varias materias: teóricas ou técnicas. - Máis rigor nas materias de cariz "academista".
Consideración académica	<ul style="list-style-type: none"> - Poucas horas. - Pouco control asistencia. - O alumnado non percibe que se valora no seu expediente nin na avaliación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Horario non marxinal. - Criterios de asistencia como nas materias troncais. - Constancia e control no expediente do alumno. - Avaliación trimestral ordinaria e incidencia na avaliación da etapa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Máis recoñecemento e valoración das materias academicistas como continuación das troncais.
Elección do alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Non se guía tutorialmente. - Total liberdade de opción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elección tutorizada - Información suficiente e "obxectiva". - Liberdade de opción progresiva 12-16. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tutorízase con criterio non promocionadores do conxunto do alumnado, ou - Total liberdade de opción.

novas, tratar contidos relacionados con vida cotiá, traballar de xeito práctico, activo, participativo e divertido.

Interésalles o que lles orienta para opcións académicas posteriores, o que lles abre perspectivas profesionais e laborais, o que lles axuda a profundizar temas que no currículo común non poden desenvolver.

A primeira repercusión do currículo optativo, recoñecida tanto polo alumnado como polo profesorado, é o aumento da motivación do alumnado. Este efecto prodúcese no marco das materias optativas, pero xenera tamén actitudes positivas cara o contexto escolar en xeral.

Desde a perspectiva académica o currículo optativo cursado polo alumno non cerra posibilidades para opcións futuras xa que, por diversos factores, predomina a polivalencia por riba da especialización agás nos centros que promoven a especialización do alumnado no terceiro e cuarto curso.

Desde unha perspectiva sociolóxica, non detectamos que a opcionalidade actúe de modo desfavorable para o alumnado desavantaxado, excepto no caso de que o centro, neste ou noutros aspectos do currículo, aplique un modelo selectivo. Mais ben parece que o currículo optativo exerce unha fun-

ción de compensación e promoción en relación co currículo común.

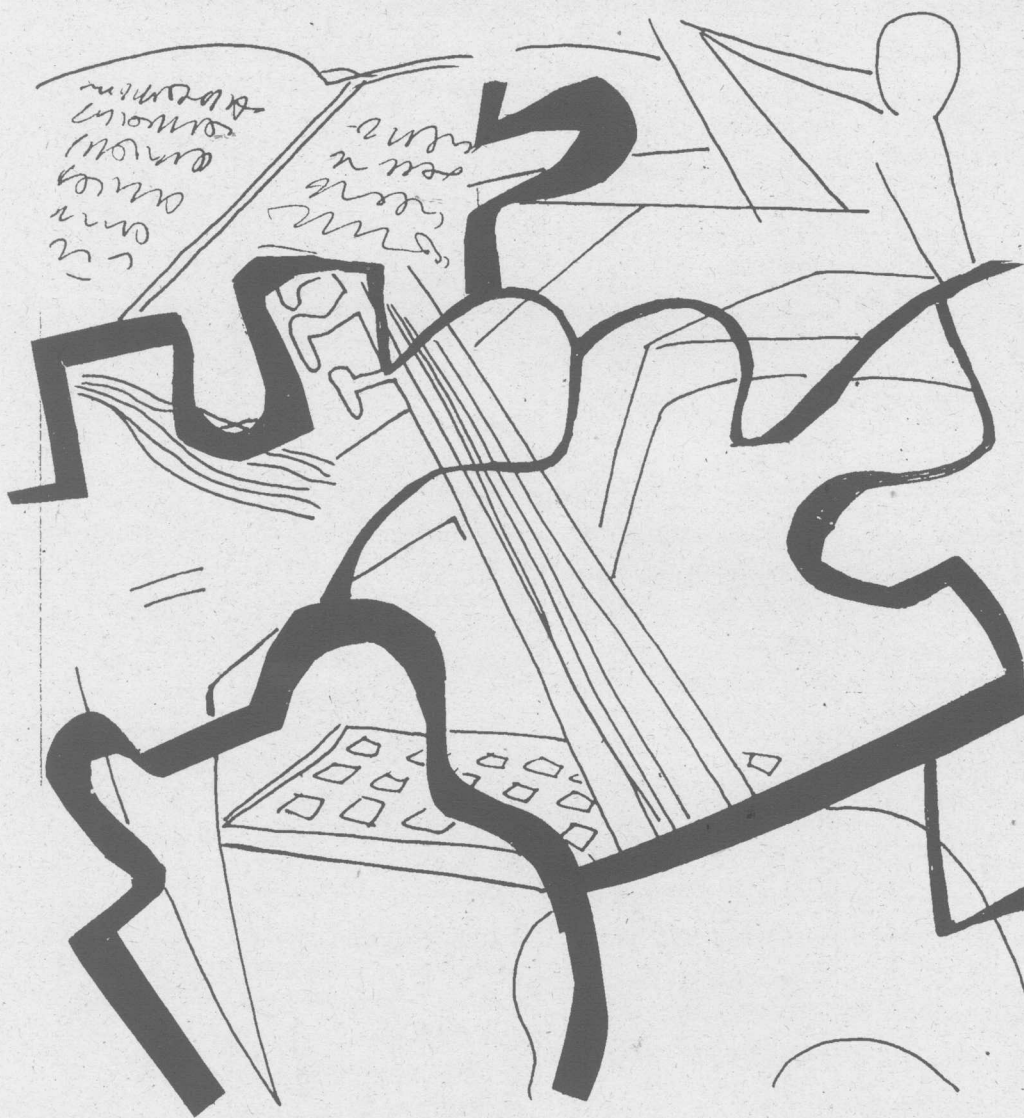
As innovacións que máis destacan tanto o profesorado como o alumnado son curiosamente de carácter cuantitativo e atribuíbles á organización e non á acción do profesorado: *os grupos son máis reducidos e hai máis tempo para traballalos temas*. Estes factores, xunto coa maior liberdade creativa e a menor trascendencia que o alumnado e o profesorado concede ao optativo, favorece que nesta parte do currículo se realicen máis innovacións que na parte común e obrigatoria. Todos consideran as optativas máis dinámicas, activas e agradables de traballar que non as comúns.

Como conclusión xeral podemos afirmar que a introducción da opcionalidade curricular nunha parte do currículo do alumnado é un factor que remove a rixidez tradicional do sistema educativo, xera cambios, iniciativas e innovacións e incrementa a autonomía profesional do profesorado. Máis as súas funcións educativas e a orientación que adopta para atender á diversidade do alumnado entre os 12 e os 16 anos dependen dos *valores culturais e das intencións educativas que adopten os equipos de profesores e profesoras*.

Isto, a súa volta, depende das dinámicas de cambio e innovación que impulsen as administracións educativas públicas e as forzas sociais, así como dos recursos técnicos e organizativos que se faciliten ós equipos docentes.

E.M.

(1) As ideas que aquí se recollen fundaméntanse na investigación levada a termo no ICE-UAB por Isabel Gómez, Emili Muñoz e Joán Rúa: *Els crèdits Variables en l'experimentació de l'educació secundària obligatoria à Catalunya*, ICE-UAB, Barcelona, 1994.



Normas

para a

redacción

e presentación

de colaboracións

na Revista

Galega de

Educación

1) As colaboracións, que serán inéditas, terán unha extensión máxima de seis folios mecanografados (30 liñas de 60 espazos cada unha). Os traballos deberán presentarse mecanografados e, a ser posible, en copia informática (entornos Pc ou Apple), acompañados da súa copia en papel. Prégase que nas copias en soporte informático non se introduzcan tabulacións de ningún tipo.

2) Na cabeceira do artigo figurará o título e nome do autor/a ou autores/as. E ó final, o enderezo postal e o teléfono de contacto.

3) Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederase polo seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do autor; parentese para o ano de publicación; punto; título do libro subliñado, páxinas de referencias se as hai, entre parénteses; punto; cidade; dous puntos, editorial; punto.

Fernández Paz, A. (1992). *Os cómics nas aulas*. Vigo: Edición Xerais de Galicia.

4) Nas referencias e citas bibliográficas de artigos de revistas procederase polo seguinte modelo: tralo autor e ano, título do artigo; punto; nome da revista subliñado; número entre paréntese; coma; páxinas con guión intermedio; punto.

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. *Revista Galega de Educación* (13), 6-9.

5) As notas, nutemras correlativamente sempre entre paréntese ou cun grafía saltada, deben incurrirse ó remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores, coa excepción de que se houberse varios traballos publicados por un autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e logo a, b etc.

Fernández Paz, A. (1992). *Os cómics nas aulas*. Vigo: Edición Xerais de Galicia.

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. *Revista Galega de Educación* (13), 6-9.

Vázquez Freire, M (1992,a). *¿Que é a Reforma?* Vigo: Edición Xerais de Galicia

Vázquez Freire, M (1992,b). *O currículo*. Vigo: Edición Xerais de Galicia

6) Se no texto se quere facer unha referencia xenérica a ditos libros, sen concretar páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, paréntese.

(Fernández Paz, 1992)

No caso de que se queira facer unha referencia ó número da páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, páxina, paréntese

(Fernández Paz, 1992, p.32)

7) Evitarase no posible o uso de abreviaturas. Cando dentro do corpo do artigo se cieten frases textuais, estas irán en cursivo do seguinte xeito:

Si a frase textual ocupa menos de dúas liñas redactarase de corrido no texto, entre comiñas.

De ocupar maior extensión, escribirase á parte, precedida de dous puntos e sangrada na marxe esquerda, podendo empregar outro tamaño de letra e reducir o espazo interliña.

8) Poderanse acompañar ilustracións (gráficos, fotos, figuras e cadros) en follas independentes, sinalándose claramente no texto o lugar onde deben reproducirse. No caso de que se inclúan pés de fotos, deberán presentarse en folia á parte.

9) No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica práctica pódese empregarlo seguinte esquema (coas adaptacións precisas):

- Contexto do centro e da experiencia,

- Nivel educativo,

- Obxectivos da experiencia

- Desenvolvemento concreto: actividades realizadas ou que se propoñen,

- Comentarios sobre o seu desenvolvemento,

- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado; reflexión sobre o realizado.

- Perspectivas abertas a partir de aquí, crítica, cambios necesarios, etc.,

- Referencias bibliográficas.

10) Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, atendendo ós criterios ortográficos vixentes. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que, considere máis oportunos, como tamén o de facer pequenas correccións para mante-lo estilo da revista.

11) Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar gratuíto do número da Revista onde aparece o seu traballo.

12) A Revista comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo, i no seu momento a súa aceptación para a publicación.

13) Para poñerse en contacto coa redacción da Revista poderase chamar ós teléfonos: (986) 296116/296232, ou ó Fax: (986) 201366.

14) Os traballos envíanse a:

Revista Galega de Educación - Edicións Xerais de Galicia / Dr. Maraño 10 baixo / 36211 Vigo

M^{ra} Belén Caballo
Villar

Francisco X.
Candia Durán

Xarxa: Unha iniciativa para dinamizar e promover a participación no entorno

O Obradoiro de Educación Ambiental Xarxa (O.E.A. Xarxa) é unha iniciativa xuvenil ben recente, pois comeza a súa andaina en setembro de 1993. Naceu no seo da comunidade universitaria da Sección de Pedagogía (Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación) da Universidade de Santiago de Compostela, desde os estudantes e cunha clara vinculación á especialidade de Intervención Socio-Educativa.

.....

"A Educación Ambiental só é posible a partir dun enfoque interdisciplinar que recolla a complexidade das relacións que se establecen entre os seres humanos, a natureza e o universo".

.....

CONSCIENTES da problemática ambiental que nos rodea —problemática que se concreta nun modelo económico de desenvolvemento incontrolado a costa do Ser humano e da Natu-

reza, na agresiva explotación dos recursos, na discriminación dos pobos e das culturas minorizadas, na infravaloración das mulleres e dos homes como persoas, na sistemática degradación da calidade do medio social e natural— decidimos crear unha

plataforma desde a que reflexionar e actuar para aportar colectivamente os nosos esforzos de cara á mellora desta situación: DESDE o medio, PARA o medio e EN FAVOR do medio que temos máis próximo (a nosa Universidade, inmersa na cida-



de de Santiago de Compostela).

Desde a nosa formación pedagóxico-social, adoptamos como estratexia fundamental de traballo a Educación Ambiental. No *Manifesto para a Educación Ambiental*, elaborado por unha Comisión do Obradoiro e aprobado en Asamblea o 15 de marzo de 1994 (publicado no Boletín Informativo nº 0 da Asociación ese mesmo mes), establécese o marco teórico que subxacentista a nosa intervención, filosofía sintetizada en oito puntos que a continuación recolleemos:

1.- Asumindo o Tratado sobre Educación Ambiental para unha Sociedade Sostible e para a Responsabilidade Global, acordado polo Forum Internacional de ONGs de Río de Xaneiro (1992), consideramos que a Educación Ambiental (EA) non é neutral senón ideolóxica; é unha acción política para a transformación social e debe adoptar concepcións holísticas que atinxan a tódolos ámbitos da sociedade.

2.- A EA só é posible a partir dun enfoque interdisciplinar que recolla a complexidade das relacións que se establecen entre os seres humanos, a natureza e o universo.

3.- A EA é unha alternativa de alcance teórico e práctico que posibilita a sensibilización e toma de conciencia individual e grupal con relación ós problemas do medio para promover unha conciencia social que permita vivir ó ser humano en harmonía co medio, respectando a cultura dos pobos e a individualidade de cada persoa.

4.- A EA é un proceso permanente de recoñecemento de valores, de sensibilización ambiental, de intervención consciente e de clarificación de conceptos para desenvolver as capacidades prácticas e as actitudes necesarias para apreciar, comprender, preservar e difundir as complexas interrelacións que existen entre as persoas, a súa cultura e o seu medio biológico.

5.- A EA formal e non formal deben basearse na reflexión crítica e innovadora, estimulando a construción dun novo modelo social no que se recuperen os valores fundamentais do ser humano.

6.- A EA estimula a solidariedade, a igualdade social e o respecto polos dereitos humanos, desde unha concepción democrática e facilitando o intercambio cultural.

7.- A EA aborda as cuestións críticas do mundo actual: pobreza, saúde, paz, dereitos humanos, degradación ambiental, fame, sobreconsumo, discriminación da muller..., as súas interrelacións e solucións, atendendo ós seus contextos sociais e históricos.

8.- A EA recupera, reconece e utiliza a historia autóctona e a cultura local, promovendo a diversidade cultural, lingüística e ecolóxica para que a comunidade recupere o control do seu propio destino desde a participación colectiva e a autoxestión.

Asumindo estes principios, o Obradoiro E.A. Xarxa adopta uns compromisos plasmados nos obxectivos da Asociación:

- Crear un marco que posibilita a formación, a aprendizaxe, o debate, a reflexión colectiva e a colaboración con grupos e asociacións para desenvolver a Educación Ambiental.

- Impulsa-la Educación Ambiental como medio de concienciación social fronte á realidade, potenciando o coñecemento, a recuperación e a valoración da identidade cultural galega.

- Fomenta-la participación activa e responsable da comunidade universitaria de Santiago de Compostela, na busca de alternativas ós problemas do noso entorno local, rexional e global.

Aínda que só levamos uns meses de *rodaxe*, temos desenvolvido xa varias actividades

relacionadas coa Educación Ambiental e o medio ambiente, como servicios gratuítos, xa que contamos cunha axuda económica institucional. As actividades xiran en torno a catro eixes fundamentais:

- **Formación** (foros de debate, obradoiros, roteiros informativo-culturais, ciclos de vídeo, etc.).

- **Difusión** (conmemoración de Xornadas, exposicións, Boletín Informativo, etc.).

- **Investigación e elaboración de materiais didácticos** (actitude dos xoves galegos cara ó ambiente, a Lagoa de Cecebre, etc.).

- **Oferta de actividades sobre medio ambiente e educación ambiental a centros educativos, grupos e asociacións.** (1)

Para desenvolverlo noso proxecto funcionamos en réxime asembleario e sen coordinador, tomando as grandes decisións de orientación e funcionamento do Obradoiro en Asamblea. Tres Comisións Permanentes encárganse de xestionar e operativizalo traballo: A **Comisión de Recursos e Comunicación** (desenvolve os labores de secretariado e tesourería, publicidade, recompilación de materiais, etc.) a **Comisión de Actividades Educativas** (deseña os programas de actividades, impleméntaos e avalíaos) e a **Comisión de Relacións Externas** (potencia contactos con outras institucións e colectivos, establece liñas de cooperación e difunde o labor do O.E.A. no exterior). Cando o traballo o require, creáanse Comisións de Traballo Específicas con labores puntuais e determinados.

Por outra parte, Xarxa está en continuo contacto con diferentes grupos ou proxectos educativos e/ou ambientais da cidade compostelana como son o Vicerrectorado de Estudiantes e Servicios da Universidade, o Taller de Educación Ambiental do I.C.E., a Comisión Cultural das Facultades de

experiencias

Filosofía e Ciencias da Educación e Psicoloxía da U.S.C., a Comisión Organizadora da Semana da Educación (Sección de Pedagogía da U.S.C.), o Obradoiro Ambiental Oureol da Facultade de Bioloxía, o Taller de Educación Ambiental A Curuxa do I.B. Xelmírez I, A Asemblea de Grupos Ecoloxistas e Naturalistas de Galiza (A.G.E.N.G.), a Plataforma pola Reciclaxe en Compostela e a Plataforma Cidadá contra a Incineración de Residuos; e na Coruña, coa Asociación Naturalista HABITAT.

Aínda que Xarxa leva pouco tempo de vida, estimamos que é unha iniciativa de grande interese polo que supón como movemento asociativo de base: creando espazos de participación activa concienciación e debate grupal na Universidade; rebasando os límites do universitario e posibilitando unha apertura desta institución ó territorio no que se inscribe; impulsando e potenciando a cooperación con outros grupos, asociacións e institucións da realidade galega; creando tecido asociativo cidadá. En suma, facendo o país.

M.B.C.U. / F.X.C.D.

.....
"Educación ambiental para

estimular a construción

dun novo modelo social".
.....

BOLETÍN DE SUBSCRICIÓN

Desexo unha subscrición anual (catro números, por importe de **3.500** pesetas) á **REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**, a partir do número.....

- Envíolle-lo importe (xiro, cheque).
 Desexo domicilia-los pagos no Banco (cumprimento boletín)



EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA

Don/Dona

Enderezo

Código Postal

Poboación

BANCO OU CAIXA DE AFORROS Nº.....

.....Sucursal.....

Enderezo da sucursal.....

Poboación.....

Titular da conta.....

Prégolles a Vds., que tomen nota de que, ata novo aviso, deberán adeudar na miña conta con esta entidade os recibos que ó meu nome lle sexan presentados para o seu cobro por **EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA-REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**.

Saúdaos atentamente.

(Sinatura)

Don/Dona.....

Enderezo..... Poboación.....

A Vendima

M^ª del Pilar
González
Fontao

Colexio Alca
Santiago

A autora aborda un dos temas de traballo frecuentes nas aulas de Galicia.

Nesta ocasión trátase de presentar un proceso de aprendizaxe co auxilio dunha excursión sinalándose o conxunto de operacións didácticas incorporadas a esta situación de aprendizaxe cun grupo de nenos de Ciclo Especial

A ESCOLA na que se levou a cabo esta experiencia atópase no extrarradio de Santiago de Compostela. O desprazamento fíxose na dirección Suroeste, situándonos na provincia de Pontevedra e mais concretamente en Cambados. Xeograficamente dispón este

municipio dunha privilexiada situación de tal modo que, facendo envexables os seus produtos mariños e maila fertilidade das súas campiñas, debe o seu renome principalmente á produción e elaboración de viños que levan denominación de orixe, que se comercializan en maior medida dende Cambados, onde se cen-

trou o envío de produción vinícola a outros lares de España e do estranxeiro.

OBXECTIVOS

Os obxectivos marcados ó planifica-lo traballo para Ciclo Inicial pódense sistematizar da seguinte maneira:



.....

"A través da
interacción co
contorno o neno
consegue
coñecementos..."

- Recoñece-la zona de Cambados como productora de viño.

- Identifica-las viñas e o froito que delas se obtén.

- Describi-las principais fases que se dan no proceso de obtención do viño, analizando algunhas das características máis relevantes e establecendo relacións entre as mesmas.

- Amplia-la capacidade lingüística mediante a adquisición e utilización de vocabulario novo.

.....

CONTIDOS

Conceptos

- A zona de Cambados como pioneira en produción de Albariño e Espadeiro.

- A viña e a uva, variedades e características.

- Cultivo e colleita da uva.

- O proceso de elaboración do viño.

Procedementos

- Realización dunha visita a unha explotación vinícola en Cambados.

- Observación das viñas e as distintas clases de uva.

- Observación da colleita

da uva e seguimento do proceso de elaboración do viño.

- Utilización de producións orais alleas como fonte de información.

- Realización de murais sobre a vendima relacionándolos cos materiais e instrumentos que se precisan na mesma.

Actitudes, valores e normas.

- Interese pola observación e estudio do entorno.

- Valoración da importancia da viña e o seu froito.

- Atención, respecto e participación ordenada.

- Valoración positiva das producións orais como fonte de información.

- Interese pola realización de traballos en equipo.

DESENROLO DA EXPERIENCIA

Tres fases marcan a secuenciación no seu desenrolo: preparatoria, de realización e de elaboración.

Fase preparatoria

Nunha aproximación metodolóxica, temos que indicar que, a globalización vainos per-

mitir, por unha parte, mante-la unidade natural do alumno co seu entorno; a través da interacción consigue o coñecemento e, por outra banda, respeta-la forma de pensamento esencialmente sincrético e indiferenciado que caracteriza ós nenos deste período.

Dado que non podemos identifica-lo proceso de aprendizaxe e construción do coñecemento por parte do neno cun inductivismo no que se considera ó alumno capaz de abstraerse e comprender conceptos facendo soamente experimentos, cremos que a aprendizaxe non depende somentes da situación e das experiencias proporcionadas ós alumnos senón tamén da estrutura de pensamento do propio suxeito e do coñecemento previo que posúe. Así pois, unha parte do traballo corresponde a escola, tratando de explora-las ideas ou coñecementos previos que teñen un papel decisivo coma marco de recollida e asimilación de novos coñecementos, para que as aprendizaxes sexan altamente significativas.

Mais concretamente, todo comenzo coa presentación ós alumnos da experiencia a realizar e que acolleron con grande



ledicia mostrándose moi motivados; comenzaron a expoñer as súas vivencias e coñecementos ó respecto ó tempo que outros preguntaban cando se desenrolaría a excursión e si se levaría comida ou non.

Unha aproximación mais exacta, produciuse coa intervención do mestre, quen guiado por unha serie de preguntas e comentarios acerca das uvas, foise centrando na vendima, arredor da cal foron tomando importancia os procesos de vinificación, procesos polos que se transforma o zume da uva ou mosto en viño.

Fase de realización da experiencia

Á espera do día sinalado prodúcese con moita expectación e ansiedade. Fixadas as premisas conductuais requiridas subimos todos ó autobús e, despois dun animado viaxe chegamos a Cambados.

Primeiramente aproveitamos para visita-la colina de "A Pastora" que antigamente constituíu un castro e a ermida asentada no seu cume adicada á Virxe. Na ladeira do monte vímo-los restos da antiga igrexa de Sta. Marina Dozo (s. XVI). Posteriormente, despois dunha convivencia nun pazo, visitamos unha horta e unha finca de 29.000 m² adicada a produción vinícola.

Despois de observa-la disposición lonxitudinal das viñas, a súa altitude e estrutura comenzamos a camiñar entre elas e a degusta-las saborosas uvas cortando algúns acios.

As vendimadoras estaban en pleno traballo cada unha seguindo unha fila e camiñando cepa tras cepa cortando os acios e botándoos nuns aparellos de madeira con forma troncónica para o seu posterior transporte ó lagar.

Despois, tódolos nenos pasan á adega. Alí viron as distintas dependencias que formaban parte do conxunto da mesma;

onde estaban emprazadas diversas máquinas e elementos necesarios para o almacenamento e manipulación do produto vendimado; desgrañado dos acios; o escorrido, o prensado manual ou eléctrico, os lagares onde verifica-la fermentación, as pipas ou depósitos de almacenamento e crianza do viño e finalmente a zona de envase.

Os mesmos donos foron explicando o proceso de colleita, elaboración e envase do viño; datos todos eles que mostramos nunha serie de indicadores:

– A uva soe recollese ó remate do verán, entre setembro e outubro.

– Na viña, ó madura-la uva e aumentar de peso, medra paralelamente a riqueza en azucre ata chegar un intre no cal este queda estacionario. Neste pequeno anaco de tempo é cando ten que levarse a cabo a vendima; despois deste tempo o racimo diminuíra de peso.

O momento da vendima pode adelantarse ou retrasarse con respecto a este período óptimo a interese do viticultor no suposto de querer mostos lixeiramente verdes (requiridos para os espumadores de cava), ou, polo contrario, atrasala en caso de querer percurar viños dóces. Noutras ocasións é preciso adelantala aínda expoñéndose a obter viños non tan correctos como se desexaría pola presenza de condicións metereolóxicas adversas.

– No proceso da vendima verificanse dúas operacións: a primeira consiste na colleita da uva e o seu transporte ó lagar e a segunda consiste na elaboración do mosto (mediante as operacións de esmagado, escorrido e prensado) e a súa transformación en viño (a través da fermentación), procesos ós que segue a crianza e o envellecemento.

– A obtención dun viño de calidade dependerá da calidade do mosto e esta será consecuencia do tipo de uva empregada, da terra e do clima do lugar

onde se cultiva, das variacións climatolóxicas anuais e do coadado cultivo do viñado.

Fase de elaboración

Tra-la experiencia as actividades que posteriormente se levaron a cabo na aula foron:

– Comentario oral das expresións máis significativas.

– Coloquio sobre o proceso de obtención do viño.

– Realización dun debuxo do proceso seguido na elaboración do viño.

– Confección dun mural.

– Interpretación de forma coral da "Canción da uva".

AVALIACIÓN

Como experiencia vivencial educativa, a valoración do proceso estivo determinada polas seguintes cuestións:

– Análise do desenvolvemento das representacións e concepcións dos alumnos cunha posta en común tratando de describir:

* A disposición das viñas.

* O coidado que requiren.

* A produción, colleita e transporte da uva.

* A elaboración e almacenamento do viño.

– Revisión dos debuxos e murais realizados.

Dado que existen outra serie de pretendidos logros que deben ser contemplados no proceso, valoráronse asimesmo:

– O grao de interese e observación mostrada.

– A atención cara as persoas e lugares implicados na experiencia.

Como conclusión cabe dicir que a avaliación dentro do proceso instructivo, deixando clara a súa relación coa univocidade na formulación de obxectivos, reflexou un incremento motivacional, interese intrínseco na aprendizaxe e un elevado nivel de coñecemento.

M. P. G.

.....
"A avaliación

reflexou un

incremento

motivacional

na aprendizaxe"

.....

M^a Teresa
Santiago
C.P. Santa. María
As Pontes

Obradoiro de imaxe en educación infantil e primaria (1^o ciclo)

OBRADOIRO de Imaxe do C.P. Santa María de As Pontes quere ser unha experiencia de integración da imaxe e os medios audiovisuais no currículo escolar. Introducimos o uso dos MAV no proceso de ensino-aprendizaxe dun modo contínuo ó longo de todo o curso. Traballamos con nenos de 3 a 10 anos.

Umberto Eco di que "a civilización democrática unicamente se salvará se fai da linguaxe da imaxe unha provocación para a reflexión crítica, non unha invitación á hipnose".

Creemos necesario formar ós nenos desde pequenos nos medios audiovisuais, porque forman parte do entorno comunicacional da sociedade. Segundo os datos do Consello de Europa, os nenos e os xoves pasan 25 horas semanais diante do televisor, sen contar co tempo que adican a outros medios, como comic, prensa, radio... Consideramos necesario formar, no ámbito escolar, nenos que utilicen os medios audiovisuais, desde unha perspectiva crítica, no aspecto formal de lectura de imaxes, realizando un traballo de tipo reflexivo e creativo.

A NOSA EXPERIENCIA

E por iso que, quixemos que o noso centro fose un dos primeiros á hora de establecer un currículo aberto ás necesidades do contexto dunha sociedade en proceso de transformación, na que se están a incorporar grandes avances tecnolóxicos. Desde 1984 estase a levar a cabo esta incorporación da imaxe na nosa escola, porque coidamos que as novas tecnoloxías poden poñerse ó servizo da sensibilidade e da cultura e o seu estudio pode converterse nun instrumento de renovación pedagóxica, creando con nosas experiencias un servizo á expresión nun panorama máis comunicativo.

OBXECTIVOS

Pretendemos formar nenos:

- Alfabetizados na imaxe.
- Críticos fronte ós medios.
- Receptores participativos.
- Capaces de dar resposta ás mensaxes que reciben masivamente.

Facémolos emisores das súas propias mensaxes audiovisuais, que lles van permitir comunicarse mellor con outras persoas ou co seu contorno.

CONTIDOS E ACTIVIDADES

O Taller ou obradoiro comprende o apartado das monta-

CVARNHS



xes audiovisuais e o do cine con bonecos e debuxos de animación.

A.- O apartado de *montaxes audiovisuais* atende, pola súa parte, ás seguintes cuestións:

1. Elementos da imaxe

- *O punto.* Facemos puntos co lapis e xogamos con eles (arriba, abaixo, dereita, esquerda). Facemos texturas no papel, por medio do picado co punzón (liso, áspero).

- *A liña.* Unimos puntos co dedo mollado en ténpera; picamos os puntos co punzón, cosémoslos coa agulla e lá. Estudíamolas liñas que indican acougo (horizontais e verticais) e as que indican mobilidade (onduladas e quebradas). Facemos debuxos sobre esta actividade.

- *Formas.* Estudíamolas formas básicas: triángulo, cadrado e círculo. Xogamos con elas, picámolos co punzón, cosémoslas, facemos transparencias, repasámolos co dedo mollado en ténpera. Facemos pequenas composicións.

- *Encadre.* Traballámola idea de que a realidade non ten límites e a imaxe si os ten. Xogamos con caixas de cartón a facer diferentes encadres (grandes planos, planos detalle...); tamén xogamos co noso corpo, realizando diferentes planos (frontal, de perfil e de costas).

- *Tamaño.* Comparámolos nenos e obxectos que temos na clase e así traballámolos conceptos (grande, pequeno e mediano).

- *Luz.* Usamos unha antorcha e xogamos a iluminar obxectos da clase. Facemos tomas de clarescuro, luz total...

- *Color.* Estudíamolas cores primarias e xogamos a mesturalas, con ténperas, papel de celofán...

2. Relación imaxe- realidade

Neste obradoiro facemos verlle ós nenos que a imaxe non é a realidade. As actividades que facemos son:

a) *Compararse coa súa fotografía.* A principio de curso facemos con caixas a nosa propia "cámara máxica". Eu, coa miña cámara fotográfica fago fotos, das que sacamos fotocopias, que utilizaremos para as nosas experiencias; os nenos recórtanlas e xogan con elas.

- *Coñezo o meu corpo,* xogando coa miña fotografía.

- *Coñezome e coñezo ós meus amigos,* xogando coas fotografías dos meus amigos.

- *Coñecemos ós nosos amigos e situámonos no espacio,* así, xogamos coas fotos dos amigos e da profesora.

- *Situámonos no espacio,* xogando coas fotos dos amigos traballando na clase.

- *Situámonos no espacio,* para o que usamos fotografías dos nenos xogando no colexio.

- *Facemos fotografías libres,* no colexio, no patio de recreo, na rúa, no pobo...

b) Recortar sobre papel de embalar figuras de nenos da clase e logo adubiámolos. Comparamos e logo filmamos co vídeo as imaxes destes nenos movéndose, falando...

c) Tapar parte dun obxecto coñecido, para que descubran de que se trata. Tamén o facemos con imaxes.

d) Recoñecer a un neno da clase, ensinando só pequenas partes do seu corpo.

e) Estudia-los tamaños, comparando nenos e obxectos da clase. Facemo-lo xogo de "enganalos" coa cadeira.

3. Lectura de imaxes

Os máis pequenos vannos dicindo "cousiñas" que debuxaron sobre un folio; tamén enumeran "cousas" que hai debuxadas en murais feitos por nós na clase.

Tamén descubrimos os cambios das personaxes dos contos, segundo transcorre a acción nos mesmos (ledicia, tristeza...). Deste xeito, aumentámolo seu vocabulario, a súa creatividade...

Desde 1984 estase a levar a cabo

esta incorporación da imaxe

na nosa escola

4. Creación de historias curtas

Os nenos fan debuxos no folio, que logo calcan en acetatos e cóntannos o que debuxaron, mentres o gravamos en cinta de cassette; proxectámolos acetatos nunha pantalla, coa axuda do retroproector, á vez que escoitamos as historias e contos que temos gravado.

5. Creación de contos audiovisuais.

Cada neno ou entre amigos inventan un conto, logo dan vida ás personaxes facendo as distintas secuencias en acetatos e a vez gravámolas voces, os rúidos, a música, nunha cinta de audio, para servir de banda sonora.

Tamén facémolo audiovisual "animado", recortando as distintas personaxes en anacos de acetatos que proxectamos co retroproector, sobre un fondo debuxado. Invitamos ós pais e familia a ver e oír as nosas "películas audiovisuais", sendo un grande día de festa no Colexio, sobre todo ao ser realizadas por nenos pequenos.

B. Cine con bonecos e debuxos de animación

Neste caso desenvolvemos dúas técnicas: a de recortes e a de bonecos de plastilina. Sobre isto filmamos xa algunhas películas que temos presentado nos certames de *Cinema Jove* de Valencia e no de *Pé de Imaxe* (Nova Escola Galega / Escola de Imaxe de A Coruña), onde recibimos algún premios.

As actividades ou pasos para realizar un debuxo animado na "técnica de recortes" sera:

- Busca-la idea.
- Escribir o argumento da historia.
- Desenvolvela, preparando o guión técnico (*story-board*).
- Preparar, pintar, recorta-los debuxos necesarios.
- Pinta-los decorados.
- Filmar, movendo os debuxos recortados.
- Grava-las voces, ruídos, música, que irán na banda sonora da película.
- É agora... ¡a estreala!

Na técnica de "bonecos de plastilina", as actividades serán as seguintes:

- Busca-la idea.
- Escribir o argumento da historia.
- Desenvolvela, preparando o guión técnico.
- Face-los personaxes de plastilina.
- Face-los decorados.
- Filmar paso a paso as secuencias, remodelando segundo conveña as personaxes e o decorado.
- Ve-lo filmado.
- Grava-las voces, ruídos, música, que irán na banda sonora da película.
- Estreala.

Ás novas tecnoloxías poden poñerse ao servicio

da sensibilidade e da cultura e o seu estudio

pode converterse nun instrumento

de renovación pedagóxica.

A AVALIACIÓN

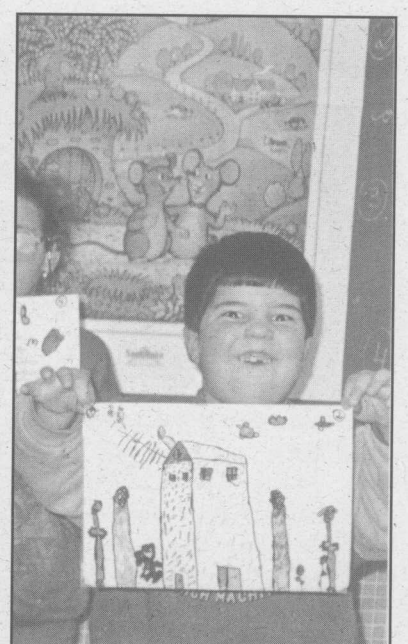
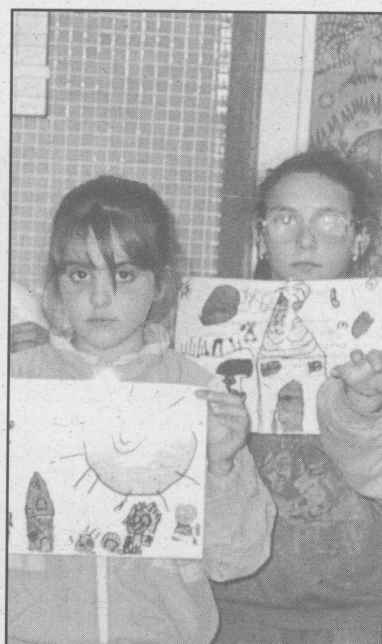
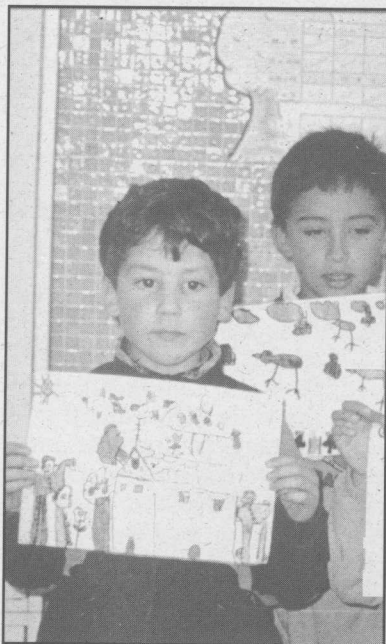
A experiencia é totalmente positiva. É un apoio importantísimo no desenvolvemento evolutivo do neno, favorecendo a súa expresión dinámica, a súa creatividade, a observación... sendo na expresión oral onde observámo-los mellores resultados. A avaliación de cursos pasados foinos sempre moi positiva. É unha avaliación continua, na que valoramos o nivel de participación, a adquisición dunhas técnicas e a creatividade ó ser autores das súas mensaxes audiovisuais.

A posibilidade de aplicación a outros centros escolares é completa, xa que é un campo que axiña atrae ós nenos; a súa mecánica é simple e divertida, coa satisfacción de ve-los resultados do traballo realizado: ollas-las "súas propias películas".

Queridos lectores: podédesvos poñer en contacto con nós, para intercambiar ideas e materiais. C.P. Santa María, Pza de America s/n - 15320 - As Pontes - A Coruña.

Animádevos. É unha interesante experiencia.

M.T.S.



¿Dúas estratexias diverxentes para a educación ambiental?

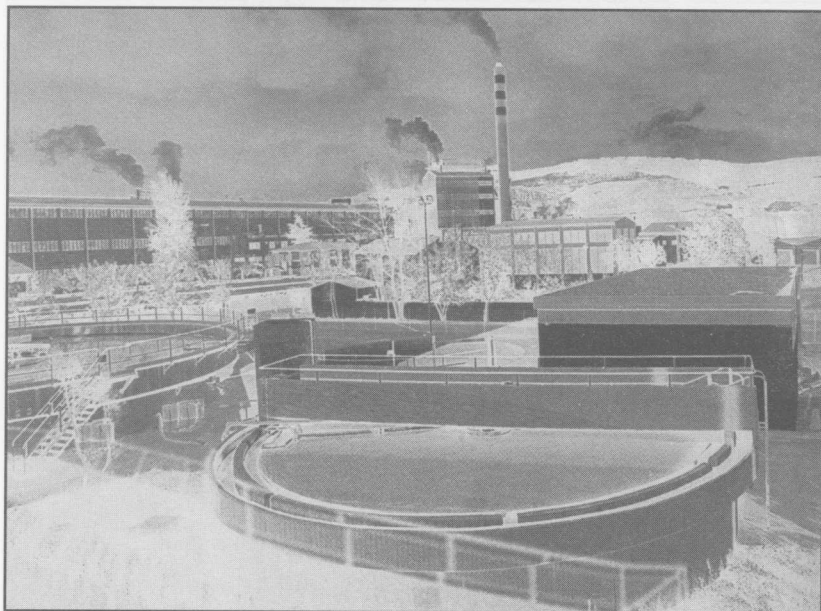
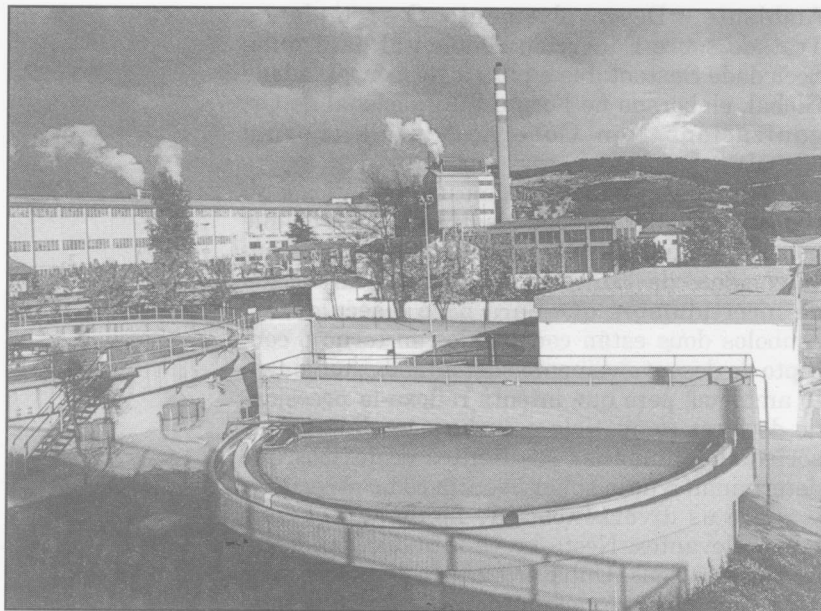
OS DOCUMENTOS que presentamos a continuación comparten unha mesma orixe xeográfica, Río de Xaneiro (Brasil), e cronolóxica, xuño de 1992. O primeiro é o capítulo 36 da Axenda 21, documento emanado da Conferencia das Nacións Unidas sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento. O segundo é o Tratado sobre Educación Ambiental para unha Sociedade Sustentable e para a Responsabilidade Global, elaborado no Forum Internacional de Organizacións Non Governamentais (Forum Global).

Comparten tamén unha mesma temática e un obxectivo similar: expoñe-las liñas básicas do que podería ser unha estratexia global para o desenvolvemento da Educación Ambiental na década de incertidumbre que dará paso ó século XXI. Ámbolos dous están construídos en torno ó concepto de desenvolvemento sustentable, sumamente ambiguo, pero que intenta reflexa-la necesidade de facer compatible a evolución solidaria das sociedades humanas cos límites ecolóxicos que determinan a nosa supervivencia como especie.

Pero as diverxencias de fondo son quizais máis relevantes. Nesta breve introducción destacaremos só dúas. Unha primeira e de índole máis xeral, que afecta ó conxunto de documentos ema-



nados de ambos foros, radica na diferente diagnose que se fai sobre a natureza da crise medio ambiental. Na Axenda 21 asúmese que esta crise é unha disfunción importante, un “efecto non desexado”, pero non un compoñente estrutural do modelo neocapitalista e posindustrial que se



impón desde occidente. Así considerada, a solución pasa pola posta en práctica de medidas correctoras que irán xurdindo do progreso no campo científico e tecnolóxico e coa aplicación dunha serie de medidas de inxeniería social e económica que lograrán xeralizar o modelo occidental dominante ó conxunto do planeta. Resulta especialmente indicativo deste enfoque que ó

falar de desenvolvemento sustentable na Axenda 21, se aluda sobre todo á necesidade de cambios que afectan só ós países do chamado Terceiro Mundo, e non a cambios substanciais nos países económica e socialmente máis desenvolvidos. Tamén a mesma redacción da Axenda 21, escrita sempre en condicional (debería, podería...) delata a pouca fe na posibilidade de facer cambios en profundidade e a conciencia de que existen outros intereses que determinan a realidade.

Desde o Forum Global a interpretación que se fai da crise ambiental é radicalmente distinta. Lonxe de ser só un “efecto non desexado”, trátase como a manifestación estrutural dun modelo socioeconómico dominante, baseado no monopolio dos sistemas de financiamento, produción e consumo por parte dun número reducido de países e de empresas, na desigualdade no reparto dos recursos planetarios e na insolidariedade e desigualdade social.

A segunda diverxencia de fondo que queremos subliñar presenta o corolario educativo da anterior. No Capítulo 36 da Axenda 21 a Educación Ambiental perfílase como un instrumento corrector das estratexias de inxeniería social, instrumento que tería como funcións principais modificar valores para crear unha conciencia ambiental, formar nas relacións entre ambiente e desenvolvemento e dinamiza-lo fluxo de informacións sobre estas cuestións. Dentro desta orientación de fondo aparecen, non obstante, aportacións que avanza sobre documentos intergubernamentais anteriores entre as que destacaríamos a necesidade de ter en conta ás ONGs, ós movementos sociais (de mulleres, de xoves, ambientalistas, de campesiños...) e ás poboacións indíxenas, e o recoñecemento das culturas e as formas de saber populares con relación ó ambiente.

No Tratado emanado do Forum Internacional de ONGs a Educación Ambiental concíbese como parte dunha estratexia de mobilización política para transforma-los modelos sociais, económicos e culturais dominantes. No principio 4 do Tratado afírmase textualmente: “A Educación Ambiental non é neutral, senón ideolóxica e baseada en valores. É unha acción política para a transformación social”. Educación e desenvolvemento sustentable aparecen tamén vencellados, pero o sentido da primeira e as implicacións socioeconómicas do segundo sitúanos lonxe da Axenda 21. En todo caso, cada lector poderá xulgar si estamos diante de dous modelos educativos diverxentes e contrastar, porque este é o sentido aplicado que poden ter este tipo de documentos, as súas orientacións coas prácticas educativas que se realizan.

Pablo A. Meira Cartea
Universidade de Santiago

"Os documentos das Nacións Unidas son, por definición, indixestos" (JOHNSON, 1993:9)

Capítulo 36: Promove-la educación, a concienciación pública e a formación²

Introducción

36.1. A educación, a extensión da conciencia ambiental e a formación están virtualmente vencelladas a tódalas áreas da Axenda 21, e aínda máis intimamente coa identificación de necesidades básicas, a información, a ciencia e o rol dos grupos prioritarios³. Este capítulo expón amplas propostas, con suxerencias asociadas coas recomendacións sectoriais contidas noutros capítulos. A Declaración e recomendacións da Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre a Educación Ambiental⁴, organizada pola UNESCO e o PNUMA en 1977, aporta os principios fundamentais que inspiran este documento.

36.2. As áreas problemáticas descritas neste capítulo son:

- a) Reorienta-la educación cara un desenvolvemento sostenible.
- b) Incrementa-la concienciación pública.
- c) Promociona-la formación (ocupacional e profesional).

A) REORIENTA-LA EDUCACIÓN CARA UN DESENVOLVEMENTO SUSTENTABLE.

Bases para a acción.

36.3. A educación, comprendendo a educación formal, a concienciación pública e outros tipos de formación, debe ser considerada como un proceso a través do cal os individuos e as sociedades poden poñer en práctica as súas capacidades potenciais. A educación é básica para a promoción do desenvolvemento sostenible, instruindo á poboación para xestionar-lo ambiente e as consecuencias do desenvolvemento. Posto que a educación básica proporciona os fundamentos para a Educación Ambiental (EA) e a Educación para o Desenvolvemento, estas deben ser incorporadas como unha parte esencial da aprendizaxe neste nivel. Tanto a educación formal como a non formal son indispensables para mudar as actitudes da poboación, para que incrementen as capacidades de valorar e dirixir-los asuntos do seu desenvolvemento sostenible. Tamén é fundamental para conquistar unha conciencia ética sobre o medio ambiente, promovendo valores, actitudes, habilidades e comportamentos coherentes co desenvolvemento sostenible e que promovan a participación pública na toma de decisións. Para ser efectiva, a EA e para o Desenvolvemento deberá ocuparse das dinámicas tanto do ambiente biofísico como do ambiente socioeconómico e do desenvolvemento humano (incluíndo a súa dimensión espiritual), integrando a tódalas disciplinas e facendo uso de métodos formais e non formais, así como dos medios de comunicación.

Obxectivos.

36.4. Recoñecendo que os países e as organizacións rexionais e internacionais poderán definir as súas prioridades e os seus plans de execución de acordo coas súas propias necesidades, políticas e programas, propóñense os seguintes obxectivos:

- a) Adopta-las recomendacións emanadas da Conferencia Mundial sobre a Educación para Todos: Reunión sobre Necesidades Básicas de Aprendizaxe (Jomtien, Tailandia, do 5 ó 9 de marzo de 1990). Isto supón un esforzo por garantir-lo acceso universal á educación básica, asegurando a educación primaria alomenos para ó 80 % das mulleres e ó 80 % dos varóns en idade escolar, sexa a través do ensino formal ou do non formal, así como a redución da taxa de analfabetismo adulto á metade do seu nivel en 1990. Os esforzos deberían priorizar-la redución das altas taxas de analfabetismo e a diminución das carencias de educación básica entre as mulleres para equiparar o seu nivel de alfabetización ó da poboación masculina;
- b) Loitar por conseguir unha conciencia ambiental e sobre o desenvolvemento en tódolos niveis da sociedade e a escala mundial;

c) Loitar por garantir-lo acceso a EA e para o Desenvolvemento, en conexión coa educación social e desde a escola primaria ata os adultos e calquera grupo humano;

- d) Promove-la integración en tódolos programas educativos de conceptos sobre o medio ambiente e o desenvolvemento, incluíndo os demográficos. En particular a análise das causas dos problemas ambientais e de desenvolvemento nos contextos locais, partindo de evidencias cientificamente constatadas e doutras fontes de coñecemento, e dando especial énfase á formación para a toma de decisións a tódolos niveis.

Actividades

36.5. Recoñecendo a capacidade dos países e das organizacións rexionais e internacionais para definir prioridades e executar programas de acordo coas súas propias necesidades, políticas e plans, propóñense as seguintes actividades:

- a) Recoméndase a tódolos países que ratifiquen as recomendacións da Conferencia de Jomtien e realicen esforzos para aplicar-la súa Proposta de Acción. Isto debería supoñer a elaboración de estratexias nacionais encamiñadas a identificar necesidades básicas de aprendizaxe, asegura-lo acceso universal á educación, promove-la igualdade, ampliar-los significados e alcance da educación, crear un contexto político facilitador, mobilizar recursos e estreitar-la cooperación internacional tendente a reducir-los desigualdades económicas, sociais e de xénero que interfiren nestes fins. As Organizacións non Gubernamentais (ONGs) poden realizar

unha importante contribución ó deseño e execución de programas educativos e deberían ser tidas en conta;

b) Os gobernos deberían esforzarse por deseñar estratexias dirixidas a integra-lo ambiente e o desenvolvemento como dimensións transversais⁵ en tódolos niveis educativos, no prazo dos próximos tres anos e coa colaboración de tódolos sectores sociais. As estratexias deberían definir políticas e actividades, identificar necesidades e concretar custos, medios e programas para a súa aplicación, avaliación e revisión. Un exame minucioso dos currícula debería asegurar un enfoque multidisciplinar no que se contemple conxuntamente ambiente e desenvolvemento, incluíndo as súas dimensións socioculturais e demográficas. Na elaboración destas estratexias será tratada con especial respecto a definición de necesidades que faga a propia comunidade, así como os diversos sistemas de coñecemento, incluíndo a ciencia, a cultura e as distintas sensibilidades sociais;

c) Os países quedan emprazados a crear órganos coordinadores da EA, con comisións representativas de grupos ambientalistas, de promoción do desenvolvemento, educativos, de igualdade entre os sexos e outros colectivos interesados, incluíndo as ONGs, como partes asociadas na tarefa de mobilizar recursos e para xerar un caudal de información e de puntos comúns para a acción internacional. Estas iniciativas axudarán a mobiliza-la poboación e facilitarán a distintos grupos e comunidades vías para descubri-las súas propias necesidades e para adquiri-las destrezas necesarias para crear e poñer en práctica iniciativas ambientais e de desenvolvemento;

d) Recoméndase ás autoridades educativas, co apoio de grupos comunitarios ou das ONGs, o fomento de programas de formación pre-servicio e en-servicio para tódolos profesores, administradores e planificadores educativos, incluíndo tamén os educadores que traballan nos sectores non formais, tratando da natureza e métodos da EA e para o Desenvolvemento, e integrando a experiencia relevante das ONGs.

e) As autoridades competentes deberían garantir que tódolos centros escolares reciban asesoramento no deseño dos seus plans de traballo sobre o medio ambiente, contando coa participación dos estudantes e dos equipos directivos. As escolas deberían implicar ós alumnos en estudos locais e rexionais sobre a situación ambiental, incluíndo o estado da auga potable, a sanidade, a alimentación e os ecosistemas; realizando actividades relevantes e relacionando estes estudos con experiencias e investigacións en parques nacionais, reservas naturais, lugares declarados de interese ecolóxico, etc.;

f) As autoridades educativas deberían promover métodos educativos contrastados, xunto co desenvolvemento de métodos innovadores de ensino. Tamén deberían recoñecer os sistemas tradicionais de educación das comunidades locais que sexan adecuados.

g) No prazo de dous anos o sistema das Nacións Unidas debería acometer unha revisión comprensiva destes programas educativos, incluíndo os de formación ocupacional e profesional e os de concienciación pública, para definir prioridades e redistribuir recursos. O Programa Internacional de Educación Ambiental da UNESCO-UNEP debería, en cooperación cos organismos competentes das Nacións Unidas, os gobernos, as ONGs e outras instancias, establecer un programa de dous anos que integre as decisións da Conferencia da ONU, adaptandoas ás necesidades dos educadores en diferentes niveis e circunstancias. As organizacións rexionais e as autoridades nacionais deberían asumir a elaboración de programas paralelos similares e facilitar oportunidades para reflexionar sobre como mobilizar á poboación en orde a valorar e explicita-las súas necesidades ambientais e de desenvolvemento.

h) E necesario fornecer, nos próximos cinco anos, o inter-

cambio de información potenciando as tecnoloxías e as capacidades necesarias para promover a EA e para o Desenvolvemento e a concienciación pública. Os países deberían cooperar entre eles e cos diferentes sectores e grupos de poboación para preparar instrumentos educativos que inclúan temas e iniciativas ambientais para o desenvolvemento, empregando materiais de ensino e recursos adecuados ós seus propios requirimentos.

i) Os países deberían apoiar iniciativas universitarias e outras actividades terciarias⁶, así como grupos de encontro sobre a EA e para o Desenvolvemento. Nesta liña poderíanse organizar cursos transdisciplinares dirixidos a estudantes, grupos de encontro e discusión rexionais e accións universitarias que promovan a investigación e a posta en común de métodos de ensino sobre os que construí-lo desenvolvemento sostible, e dende os que establecer novas relacións e contactos con empresarios e outros sectores independentes, así como con outros países para intercambiar tecnoloxía, formas de facer e coñecementos;

j) Os países, co apoio das organizacións internacionais, as ONGs e outros colectivos, deberían crear ou fornecer centros nacionais ou rexionais adicados á mellora da investigación interdisciplinar, da educación sobre as ciencias ambientais e para o desenvolvemento, da lexislación e da xestión de problemas ambientais específicos. Estes centros poderían crearse vinculados a universidades ou a grupos de traballo e encontro en cada país ou rexión para promover a investigación cooperativa e o intercambio e diseminación de información. A nivel mundial estas funcións deberían ser asumidas polas organizacións internacionais competentes;

k) Os países deberían facilitar e promover actividades de educación non formal a nivel local, rexional e nacional, apoiando e cooperando nos esforzos dos educadores non formais e outras organizacións comunitarias de base. Os organismos competentes da ONU, en cooperación coas ONGs, deberían poñer en marcha a creación dun grupo internacional de traballo para o logro dos fins educativos globais. A nivel local e nacional, os foros públicos e escolares deberían debater sobre temas ambientais e do desenvolvemento, e suxerir alternativas sustentables ós políticos e administradores;

l) As autoridades educativas, coa asistencia das ONGs e incluíndo tamén ás organizacións de mulleres e de pobos indíxenas, deberían promover programas educativos de adultos para a formación continua na Educación Ambiental e para o Desenvolvemento, radicando estas actividades en escolas primarias e secundarias e centrándose nos problemas de ámbito local. Tanto as autoridades educativas como os industriais deberían procurar que as escolas técnicas industriais, agrícolas e empresariais inclúan estes tópicos nos seus currícula. O sector empresarial podería contemplar o desenvolvemento sostible nos seus programas de educación e formación. Así mesmo, os cursos de postgrao deberían incluír contidos específicos para o adestramento na toma de decisións.

m) Os gobernos e as autoridades educativas deberían favorecer a presenza das mulleres en campos dos que tradicionalmente están ausentes e elimina-los estereotipos de xénero dos currícula. Isto podería lograrse ofertando oportunidades de participación, incluíndo a mulleres en programas avanzados como estudantes e profesoras, reforzando as políticas de admisión nos corpos de profesorado e ofrecendo incentivos para nenas en situación carencial. A educación das xoves e ós programas de alfabetización dirixidos a mulleres deberían ser considerados prioritarios.

n) Os gobernos deberían afirmar os dereitos dos pobos indíxenas, cunha lexislación específica si fora necesario, e aproveitar a súa experiencia e comprensión do desenvolvemento sostible para integra-la na educación e na formación;

o) A ONU poderá asumir-lo papel de supervisar e avaliar a aplicación das decisións relativas á educación e á concienciación adoptadas na Conferencia sobre Ambiente e Desenvolvemento, tarefa que desenvolverán as axencias competentes da propia organización. Xunto cos gobernos e as ONGs debería presentar e difundir-las súas conclusións e asegurala aplicación continua e a revisión das implicacións educativas das decisións da Conferencia, en particular no marco das reunións e eventos máis relevantes.

Medios de execución.

36.6. O secretariado da Conferencia estima que o custo anual (1993-2000) para a execución deste programa será de oito a nove billóns de dólares, incluíndo entre tres e medio e catro billóns de dólares procedentes da axuda internacional. Estas son magnitudes estimadas e non foron validadas polos gobernos. Os custos definitivos e os plans de financiamento dependerán das estratexias específicas e dos programas que os gobernos decidan establecer para a súa posta en práctica.

36.7. Á luz da situación de cada país, as actividades de apoio á educación, á formación e á concienciación pública sobre o medio ambiente e o desenvolvemento, poderían establecer, nos casos pertinentes, medidas como as seguintes:

a) Outorgar alta prioridade a estas accións na distribución de presupostos, protexéndoas dos requirimentos de recortes estruturais; b) Modifica-la distribución dos presupostos educativos favorecendo á educación primaria e centrándoa no ambiente e no desenvolvemento;

c) Promove-las condicións para que parte do custo sexa asumido polas comunidades locais, coas comunidades ricas axudando ás pobres;

d) Obter fondos adicionais procedentes de doacións privadas e concentra-los nos países pobres, prioritariamente naqueles con taxas de alfabetismo inferiores ó corenta por cento;

e) Estimula-la condonación da débeda a cambio de programas educativos;

f) Eliminar restricións ó ensino privado e incrementa-lo fluxo de fondos con destino nas ONGs, incluíndo ás organizacións populares a pequena escala;

g) Promove-lo uso efectivo dos recursos existentes facilitando, por exemplo, a utilización polivalente das escolas e o desenvolvemento de universidades abertas e outras formas de educación a distancia;

h) Facilita-lo baixo custo ou a gratuidade no uso dos medios de comunicación para fins educativos;

i) Potencia-la implicación das universidades no desenvolvemento e na colaboración cos países en vías de desenvolvemento.

B) INCREMENTA-LA CONCIENCIA PUBLICA.

Bases para a acción.

36.8. Existe un considerable valeiro na conciencia sobre a interrelación entre a natureza das actividades humanas e o ambiente, froito dunha información errada ou insuficiente. Os países en vías de desenvolvemento teñen unha gran carencia de tecnoloxías avanzadas e de expertos. É necesario incrementa-la sensibilidade do público cara os problemas do medio ambiente e do desenvolvemento, buscando o seu compromiso nas solucións, promovendo un sentimento de responsabilidade ambiental individual e situandoo na vía do desenvolvemento sustentable.

Obxectivo.

36.9. O obxectivo é promover a concienciación pública como unha parte esencial da educación integral dirixida a reforzar actitudes, valores e accións que sexan compatibles co desenvolvemento sustentable. É importante estimular o principio de competencia e responsabilidade das autoridades nos niveis apropiados, dando preferencia ó nivel local nas actividades de concienciación pública.

Actividades.

36.10. Recoñecendo que os países, as rexións e as organizacións internacionais poderán fixa-las súas prioridades e plans de intervención de acordo coas súas propias necesidades, políticas e programas, propóñense as seguintes actividades:

a) Os países deberían fornecer os organismos consultivos existentes ou afrontar a súa creación para facilitar información pública sobre o ambiente e o desenvolvemento, debéndose coordinar, entre outras instancias, coa ONU, coas ONGs e cos medios de comunicación. Tamén deberían promover a participación cidadán en debates sobre as políticas ambientais e as súas consecuencias. Os gobernos tamén deberían favorecer e apoiar-lo trasvase de información do nivel nacional ó nivel local;

b) O sistema da ONU debería perfeccionar a súa proxección exterior a partir da revisión das súas actividades educativas e de concienciación. Revisión dirixida a promover un maior compromiso e coordinación de tódolos compoñentes do sistema, especialmente entre os seus organismos de información e as iniciativas rexionais e nacionais. Debería avaliarse de xeito sistemático o impacto dos programas de concienciación, recoñecendo as necesidades e contribucións das propias comunidades;

c) Os países e as organizacións rexionais deberían promover servizos de información ambiental e sobre o desenvolvemento para estimular a conciencia de tódolos grupos sociais, do sector privado e, principalmente, dos encargados da toma de decisións;

d) Os países deberían incentiva-la creación de fundacións educativas en tódolos sectores, especialmente no sector terciario, para contribuir á formación dunha nova conciencia. Os materiais educativos dirixidos a tódalas audiencias deberían estar baseados en información científica rigorosa, incluída a procedente das ciencias sociais, e tamén deberían considera-las dimensións estéticas e éticas;

e) Os diferentes países e a ONU deberían promover relacións de cooperación cos medios de comunicación, con grupos de teatro popular e coas industrias do entretemento e da publicidade para mobiliza-la súa experiencia na conformación da conducta pública e dos hábitos de consumo facendo un adecuado uso dos seus métodos. Xunto con estas iniciativas de cooperación tamén debería incrementarse a participación activa do público no debate sobre o ambiente. A UNICEF debería elaborar material orientado á infancia utilizando os medios de comunicación como instrumentos educativos, buscando unha cooperación máis estreita co sector informal e extraescolar para a elaboración do curriculum escolar para o ensino primario. A UNESCO, a UNEP⁸ e as universidades deberían enriquece-lo curriculum dos estudos de periodismo cos tópicos sobre o ambiente e o desenvolvemento;

f) Os países, en cooperación coa comunidade científica, deberían establecer fórmulas para o emprego das modernas tecnoloxías da comunicación para un acceso efectivo ó público. As autoridades educativas nacionais e locais, así como as

axencias competentes da ONU, deberían extender, de forma apropiada, o uso dos medios audiovisuais, prioritariamente en áreas rurais coa utilización de unidades móbiles, producindo programas de televisión e de radio para países en vías de desenvolvemento, integrando a participación local, facendo uso de recursos multimedia interactivos e integrando medios avanzados con medios tradicionais;

g) Os países deberían promocionar axeitadamente actividades de lecer e turismo ambientais, baseándose na Declaración de Turismo de La Haya (1989) e nos programas da Organización Mundial de Turismo e do UNEP, facendo uso adecuado de museos, zooloxías, xardíns botánicos, parques nacionais e outras áreas protexidas;

h) Os países deberían apoiar ás ONGs para que incrementen a súa implicación nos problemas do medio ambiente e do desenvolvemento, a través de iniciativas conxuntas de concienciación e potenciando o intercambio con outros coñecementos da sociedade;

i) Os países e o sistema da ONU deberían extender a súa relación cos pobos indíxenas, implicandoos na xestión, planificación e desenvolvemento do seu ambiente local, e promovendo a difusión do coñecemento tradicional e das formas sociais baseadas nas costumes locais, especialmente nas áreas rurais, integrando adecuadamente eses esforzos cos medios electrónicos;

j) A UNICEF, a UNESCO, o UNDP e as ONGs deberían promover a mobilización de tódolos homes e mulleres en campañas de concienciación, potenciando o rol da familia en actividades ambientais, a contribución das mulleres á transmisión do coñecemento e dos valores sociais, e o desenvolvemento dos recursos humanos;

h) A concienciación debería tamén contribuír a mitigar o impacto da violencia na sociedade.

Medios de execución

36.11. O secretariado da Conferencia considera que o custo anual (1993-2000) para executar este programa estimase en 1,2 billóns de dólares, incluíndo 110 millóns de dólares procedentes da axuda internacional. Estas son magnitudes estimadas e non foron validadas polos gobernos. Os custos definitivos e os plans de financiamento dependerán das estratexias específicas e dos programas que os gobernos decidan establecer para a súa execución.

C) PROMOCIONA-LA FORMACIÓN.

Bases para a acción

36.12. A formación ocupacional e profesional é un dos instrumentos máis importantes para desenvolver os recursos humanos e facilita a transición a un mundo sustentable. Este tipo de formación debería ter un foco de interese específico e suplir as lagoas de coñecemento e de destrezas que poidan axudar ós individuos a atopar emprego e a involucrarse no traballo ambiental e para o desenvolvemento. O mesmo tempo, estes programas de formación deberían promover unha maior conciencia sobre as cuestións ambientais e do desenvolvemento.

Obxectivos

36.13. Propóñense os seguintes obxectivos:

a) Crear ou reforzar programas de formación que respondan a necesidades ambientais e de desenvolvemento e que aseguren as oportunidades de aprendizaxe con inde-

pendencia do status social, a idade, o xénero, a raza ou a relixión;

b) Promover unha forza de traballo flexible e adaptable, en tódalas idades, preparada para afrontar o incremento dos problemas ambientais e de desenvolvemento e os cambios que surdan na transición a unha sociedade sustentable;

c) Potenciar as capacidades nacionais, particularmente na educación e na formación científica, que poñan en condicións ós gobernos, ós empregadores e ós traballadores para responder ós seus obxectivos ambientais e de desenvolvemento, e para facilitar a transferencia e asimilación de novos enfoques ambientais, socialmente aceptables e tecnoloxicamente apropiados;

d) Asegurar que as consideracións ecolóxicas sobre o ambiente e o home sexan integradas en tódolos niveis e en tódalas áreas de xestión funcional, tal como o marketing, a produción e as finanzas.

Actividades

36.14. Os países, co soporte da ONU, deberían identificar as necesidades de formación da forza de traballo e valorar as medidas a adoptar para responder a ditas necesidades. En 1995, o sistema das Nacións Unidas poderá realizar unha revisión dos programas nesta área.

36.15. As asociacións profesionais nacionais deberían desenvolver e revisar os seus códigos éticos e de conduta tendo en conta as súas conexións e obrigas ambientais. A cualificación e a formación persoal dos participantes en programas promovidos dende as asociacións profesionais deberían asegurar a incorporación de destrezas e informacións relativas á aplicación do desenvolvemento sostible a tódolos niveis políticos e de toma de decisións.

36.16. Os países e as institucións educativas deberían integrar cuestións ambientais e sobre o desenvolvemento nos currículos de formación ocupacional e profesional existentes, promovendo tamén o cambio nas metodoloxías e nas estratexias de avaliación.

36.17. Os países deberían estimular a tódolos sectores sociais, tal como a industria, as universidades, os funcionarios gobernamentais e as organizacións comunitarias, a incluír un compoñente de xestión ambiental en tódalas actividades relevantes de formación, facendo énfase en cubrir os requirimentos instrumentais de formación a curto prazo. A formación das capacidades de xestión ambiental debería de ser incrementada, establecendo para eles programas de formación de formadores para potenciar a cualificación a nivel empresarial e nacional. Igualmente, deberían articularse novos enfoques de formación acordes cos temas ambientais de máis actualidade, que xeren oportunidades de emprego e que faigan uso máximo dos recursos de base.

36.18. Os países deberían crear ou potenciar programas de formación práctica para graduados dende as escolas técnicas, as escolas universitarias e as facultades, dirixidos a responder ós requirimentos do mercado de traballo e ó logro de formas de vida sustentables. Os programas de formación e reciclaxe ocupacional deberían elaborarse tendo en conta os axustes estruturais que teñan impacto nas cualificacións para o emprego.

36.19. Recoméndase ós gobernos consultar coas poboacións en situación de illamento xeográfico, cultural ou social, para averiguar as súas necesidades de formación requiridas para desenvolver prácticas laborais e estilos de vida sustentables.

36.20. Os gobernos, as industrias, os sindicatos e os consumidores deberían promover a comprensión da interrelación entre un ambiente óptimo e unhas prácticas comerciais axeitadas.

36.21. Cada país debería crear un servizo de formación local e reclutar a técnicos ambientais que proporcionen ás comunidades locais, especialmente de áreas urbanas e rurais deprimidas, os servizos que requiran, comezando polo coadado do ambiente primario.

36.22. Os países deberían incrementar a capacidade de acceso a información útil e a coñecementos valiosos para o ambiente e o desenvolvemento. Os programas existentes e os de nova creación deberían enfocarse á cobertura das carencias de formación de grupos con necesidades especiais. O impacto de cada programa na produción, na saúde, na seguridade e no emprego debería ser previamente avaliado. Así mesmo, deberían desenvolverse sistemas de información sobre o mercado de traballo relacionado co ambiente, tanto a nivel local como nacional, de forma que se puidera ofertar unha base de datos continua sobre ocupacións ambientais e oportunidades de formación ocupacional. Na mesma liña, deberían elaborarse e actualizarse guías de recursos sobre formación ambiental e para o desenvolvemento, con información sobre programas de formación, currículo, metodoloxías e resultados de avaliacións, a nivel local, rexional, nacional e internacional.

36.23. As axencias de axuda deberían incrementar o compoñente formativo dos seus proxectos de desenvolvemento, enfatizando as perspectivas multidisciplinares, de concienciación e de provisión das destrezas técnicas necesarias para a transición a unha sociedade sustentable. As liñas mestras da xestión ambiental deseñadas polo UNDP⁹ para

as accións do sistema das Nacións Unidas deberían contribuir a este fin.

36.24. A existencia de grupos nos que colaboren organizacións de empregadores e traballadores, colectivos industriais e ONGs, debería facilitar o intercambio de experiencias que atinxen ós problemas da formación profesional e da concienciación.

36.25. Os gobernos, en cooperación con organizacións internacionais, deberían deseñar e operativizar estratexias para enfrentar ameazas e emerxencias ambientais a nivel nacional, local e rexional, priorizando a formación en prácticas de emerxencia e os programas de concienciación para incrementar a preparación pública diante destas situacións.

36.26. O sistema das Nacións Unidas debería estender os seus programas de formación, particularmente aqueles relacionados co medio ambiente e os enmarcados en actividades de apoio a organizacións de empregadores e de traballadores.

Medios de execución

36.27. O secretariado da conferencia estima que o custo anual (1993-2000) para executar este programa será de cinco billóns de dólares, incluíndo dous billóns de dólares procedentes da axuda internacional. Estas son magnitudes estimadas e non foron validadas polos gobernos. Os custos definitivos es os plans de financiamento dependerán das estratexias específicas e dos programas concretos que os gobernos decidan establecer para a súa execución.

(Traducción e notas: Pablo A. Meira Cartea).

1. A tradución deste capítulo foi realizada a partir da publicación en inglés dos documentos principais da Conferencia das Nacións Unidas sobre o Medio Ambiente e o Desenvolvemento recompilados por S.P. JOHNSON e editados por Graham & Trotman Limited (London, 1993).

2. O termo "training" pode traducirse ó galego exclusivamente por "formación". Non obstante, no contexto anglosaxón este concepto aparece vencellado ó campo da educación profesional e ocupacional. Para o CEDEFOP "training/formación" é un "termo xenérico que engloba tódalas formas de adquisición de coñecementos a tódolos niveis" (*Theasaurus de la formación professionnelle*, CEDEFOP, 1988, p. 70). Así aparece en expresións como: "alternating training" (formación en alternancia), "in-plant training" (formación na empresa) ou "vocational training" (formación vocacional). Neste caso optamos por traducilo exclusivamente por "formación", aínda que é necesario ter en conta que se refire ó campo semántico aludido como formación dirixida a súa aplicación profesional no mundo laboral. De feito, nalgúns párrafos o traduciremos por "formación profesional", entendendo que esta úsase no contexto español para designalo ensino ocupacional impartido no marco do sistema educativo, ou por "formación ocupacional", termo máis utilizado para designar experiencias de formación enfocadas ó mercado de traballo pero non integradas no sistema graduado de ensino.

3. Os capítulos do 23 ó 32 da Axenda 21 están adicados ó que se denominan "major groups", expresión que decidimos traducir como "grupos prioritarios", aínda que cabería manexar outras alternativas: "grupos de acción prioritaria", "grupos principais", "grupos de interese", etc. No capítulo 23 aparecen citados os nove grupos que se identifican baixo esta denominación: as mulleres, os xoves, os pobos indixenas, as organizacións non-gobernamentais, as autoridades locais, os sindicatos, os empresarios e industriais, os científicos e tecnólogos, e os campesiños.

4. A pesar de que se pode considerar que este capítulo supón unha continuidade coa citada Declaración de Tbilisi, tamén se aprecian cambios substanciais derivados do novo eixo vertebrador que surge da vinculación entre ambiente e desenvolvemento, entre Educación Ambiental e Educación para o Desenvolvemento.

5. Tendo en conta a temática deste apartado e recollendo as actuais tendencias teóricas e metodolóxicas sobre o desenvolvemento curricular da Educación Ambiental, reflexadas por exemplo, no tratamento que recibe na recente Reforma Educativa española, traducimos a expresión inglesa "cross-cutting issues" por "dimensións transversais".

6. No contexto deste capítulo enténdese por "actividades terciarias" aquelas vencelladas ó ensino superior.

7. Como se expón na introducción, a Axenda 21 non só define unha estratexia de acción, senón que tamén estima os custos aproximados para a súa aplicación nos "países en vías de desenvolvemento". Tanto neste apartado (Art. 36.6), como nos dous que completan o capítulo (Art. 36.11 e Art. 36.27) presentan dúas cifras para o período 1993-2000. A primeira indica a aportación que debería orixinarse nos presupostos de cada país, mentres que a segunda cuantifica a aportación que debería xenerarse da axuda internacional.

8. United Nations Environment Program (Programa das Nacións Unidas para o Medio Ambiente).

9. United Nations Development Programme (Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento).

Rio de Xaneiro, xuño de 1992. Forum Internacional de Organizacións Non-Gobernamentais.

Tratado sobre educación ambiental para unha sociedade sustentable e para a responsabilidade global

(Este tratado, como a educación, é un proceso dinámico e debe levar por iso á permanente reflexión, debate e modificación).

Nós os abaixo asinantes, xente de tódalas partes do mundo, comprometidos coa protección da vida na Terra recoñecemos o papel central da educación na formación de valores e na acción social. Nós comprometémonos co proceso educativo transformador para integra-las nosas comunidades e nacións na creación de sociedades igualitarias e sustentables. Así tentamos traer novas

esperanzas o noso pequeno, conflictivo, pero aínda fermoso planeta.

I. INTRODUCCIÓN

Consideramos que a Educación Ambiental para unha sociedade sustentable e igualitaria é un proceso de aprendizaxe continuo baseado no respecto a tódalas formas de vida. Como tal, a educación debe afirmar valores e prácticas que contri-



búan tanto á transformación humana e social, como á conservación ecolóxica. Debe estimular a creación de sociedades ecoloxicamente equilibradas e socialmente igualitarias, que vivan en interdependencia e respectando a súa diversidade. Isto require unha responsabilidade individual e colectiva a nivel local, nacional e planetario.

Consideramos que a nosa preparación para os cambios necesarios depende da comprensión colectiva da natureza sistémica da crise que ameaza o futuro do mundo. Atopamos as causas primarias de problemas como o incremento da pobreza, o deterioro ambiental e a violencia colectiva no sistema socioeconómico dominante. Este sistema está baseado na sobreproducción e no sobreconsumo de uns poucos, e no subconsumo e as inadecuadas condicións para producir da gran maioría.

Consideramos como inherentes á crise a erosión dos valores básicos, a alienación e a non participación da maioría dos individuos na construción do seu futuro. É de fundamental importancia que as comunidades humanas deseñen e apliquen as súas propias alternativas ás políticas vixentes. Alternativas que deben incluír a abolición de aqueles programas de desenvolvemento, axuste e reforma económica que manteñen o actual modelo de crecemento cos efectos devastadores sobre o ambiente e as súas diversas especies, incluíndo entre elas ó propio home.

Consideramos que a Educación Ambiental debe orixinar cambios urxentes na calidade de vida e unha maior conciencia nas conductas persoais, así como promove-la harmonía entre os seres humanos e entre estes e outras formas de vida.

II. ALGÚNS PRINCIPIOS DA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA AS SOCIEDADES IGUALITARIAS E SUSTENTABLES.

- 1.- A educación é un dereito de todos; todos somos aprendices e educadores.
- 2.- A Educación Ambiental, en todo tempo e lugar e nas súas manifestacións formais, non-formais e informais, debe estar baseada no pensamento crítico e innovador, promovendo a transformación e a construción da sociedade.
- 3.- A Educación Ambiental é tanto individual como colectiva. Ten como propósito formar cidadáns con conciencia local e planetaria, que respecten a autodeterminación dos pobos e a soberanía das nacións.
- 4.- A Educación Ambiental non é neutral, senón ideolóxica e baseada en valores. É unha acción política para a transformación social.



5.- A Educación Ambiental debe adoptar unha perspectiva holística e un enfoque interdisciplinar da relación entre o ser humano, a natureza e o universo.

6.- A Educación Ambiental debe estimular a solidariedade, a igualdade e o respecto polos dereitos humanos, valéndose de estratexias democráticas e facilitando climas de intercambio cultural.

7.- A Educación Ambiental debe abordar os problemas da crise planetaria, as súas causas e interrelacións desde unha perspectiva sistémica e nos seus contextos sociais e históricos. Cuestións fundamentais en relación co desenvolvemento e o ambiente como a poboación, a saúde, a paz, os dereitos humanos, a democracia, a fame, a degradación da flora e da fauna, deben ser percibidas dende esta perspectiva.

8.- A Educación Ambiental debe facilitar a participación colectiva e igualitaria nos procesos de toma de decisións en tódolos niveis e etapas.

9.- A Educación Ambiental debe recoller, recoñecer, respectar, potenciar e utilizar a historia e a cultura local dos pobos indíxenas, así como promover a diversidade cultural, lingüística e ecolóxica. Isto implica unha actualización da visión histórica sobre os pobos indíxenas como vía de cambio das perspectivas etnocéntricas, así como a potenciación da educación bilingüe.

10.- A Educación Ambiental debe promover o poder dos pobos e apoiar as posibilidades de cambio democrático e de participación xeradas nas comunidades de base. Isto significa que as comunidades deben de ter control sobre o seu propio destino.

11.- A Educación Ambiental valoriza as diferentes formas de coñecemento. O coñecemento é diverso, acumulativo e socialmente producido e non debe ser patentado ou monopolizado.

12.- A Educación Ambiental debe ser deseñada para ensinar ás persoas a manexar conflitos de forma xusta e humana.

13.- A Educación Ambiental debe estimular o diálogo e a cooperación entre individuos e institucións en orde a crear novos estilos de vida fundamentados na cobertura das necesidades básicas sen discriminacións étnicas, de xénero, de idade, de relixión, de clase ou baseadas nas características físicas ou mentais.

14.- A Educación Ambiental require a democratización dos medios de comunicación de masas e o seu compromiso cos intereses de tódolos sectores da sociedade.

15.- A Educación Ambiental debe integrar coñecementos, aptitudes, valores, actitudes e accións. Debe converter cada oportunidade nunha experiencia educativa para a creación dunha sociedade sustentable.

16.- A educación debería axudar á formación dunha conciencia ética sobre tódalas formas de vida coas que compartimos o planeta; fomenta-lo respecto de tódolos ciclos vitais e impoñer límites na explotación humana sobre outras formas de vida.

III. PLAN DE ACCIÓN

As organizacións que asinan este Tratado aplicarán ás seguintes políticas:

1.- Transformar a declaración deste Tratado e de outros tratados emanados da Conferencia de Grupos Cidadáns durante o proceso de RIO 92 en documentos para o seu uso nos sistemas de educación formal e nos programas educativos dos movementos e organizacións sociais.

2.- Traballar na Educación Ambiental para o logro de sociedades sustentables conxuntamente cos grupos que elaboraron outros tratados aprobados durante RIO 92.

3.- Realizar estudos comparativos entre os tratados emanados dos grupos cidadáns e aqueles producidos pola Conferencia das Nacións Unidas para o Medio Ambiente e o Desenvolvemento, aplicando as súas conclusións nas actividades educativas.

4.- Traballar nos principios deste tratado dende a perspectiva das situacións locais, establecendo relacións co estado do planeta e creando a conciencia para a súa transformación.

5.- Promover o coñecemento, as políticas, os métodos e as prácticas en tódalas áreas da Educación Ambiental formal, non-formal e informal e para tódolos grupos de idade.

6.- Promover e apoiar a formación profesional e ocupacional para a conservación, a preservación e a xestión do medio ambiente, como parte do exercicio da cidadanía local e planetaria.

7.- Estimular ós individuos e ós colectivos activos, así como ás institucións políticas, a que revisen constantemente a coherencia entre o que din e o que fan, así como os valores das nosas culturas, tradicións e historia.

8.- Facer circular información acerca do saber e da memoria popular, e apoiar e informar sobre iniciativas e tecnoloxías en relación co uso dos recursos naturais.

9.- Promover a corresponsabilidade dos xéneros masculino e feminino na produción, reprodución e mantemento da vida.

10.- Estimular e apoiar a creación e fornecemento de asociacións de produtores e consumidores, así como de redes de comercialización que sexan ecoloxicamente responsables.

11.- Sensibilizar ás poboacións para que creen Consellos Populares de Xestión Ambiental e Acción Ecolóxica para investigar, discutir, informar e decidir sobre problemas e políticas ambientais.

12.- Crear condicións educativas, xurídicas, organizacionais e políticas para esixir ós gobernos que destinen unha parte significativa dos seus presupostos para a educación e o medio ambiente.

13.- Promover relacións de traballo conxunto e de cooperación entre as ONGs, os movementos sociais e as axencias das Nacións Unidas (UNESCO, UNEP, FAO e outras) a nivel nacional, rexional e internacional co obxectivo de establecer conxuntamente as prioridades para a acción na educación, o ambiente e o desenvolvemento.

14.- Promove-la creación e potenciación de redes de traballo e contacto nacionais, rexionais e internacionais para realizar accións conxuntas entre organizacións do sur, do norte, do leste e do oeste dende unha perspectiva planetaria (p.e. a débeda externa, os dereitos humanos, a paz, o quentamento global, a poboación, os produtos contaminantes).

15.- Asegurar que os medios de comunicación se transformen nun instrumento educativo para a preservación e conservación dos recursos naturais, presentando a pluralidade de puntos de vista con fidelidade e contextualizando a información. Estimula-la emisión de programas xerados polas comunidades locais.

16.- Promove-la comprensión das condutas consumistas e das súas causas, actuando para muda-las prácticas e os sistemas que as manteñen.

17.- Estudiar prácticas autoxestionarias de produción, económica e ecoloxicamente axeitadas, que contribúan á mellora da calidade de vida.

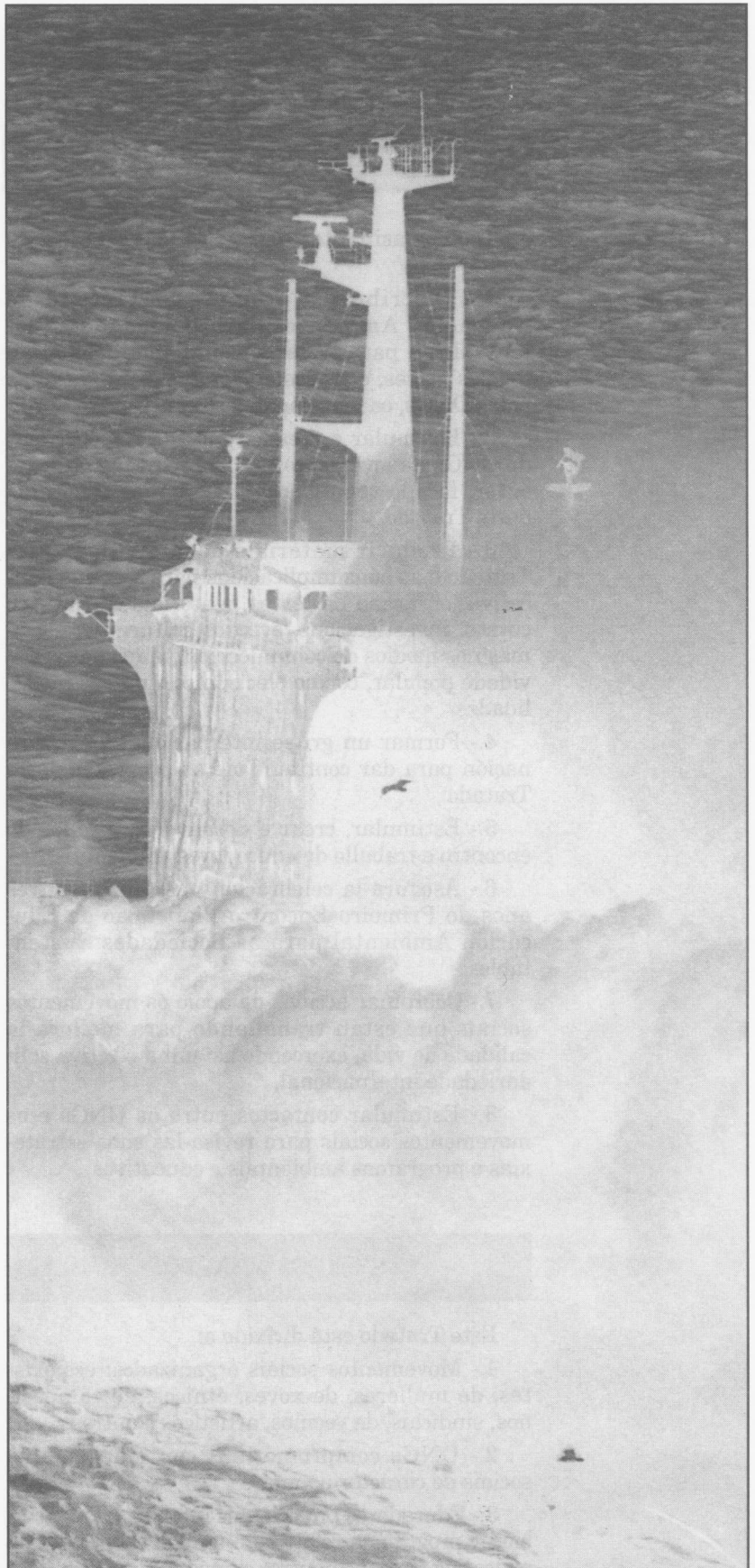
18.- Actuar para erradica-lo sexismo, o racismo e outros prexuízos; así como contribuir á promoción da diversidade cultural, ó respecto dos dereitos territoriais e á autodeterminación.

19.- Mobiliza-las institucións formais e non-formais de educación superior para o apoio ó ensino, á investigación e á extensión da Educación Ambiental, e para a creación, en cada Universidade, de centros interdisciplinares para o ambiente.

20.- Fornecer ás organizacións e movementos sociais para potencia-lo exercicio da cidadanía e a mellora da calidade de vida e do ambiente.

21.- Asegurar que as organizacións ecoloxistas popularicen as súas actividades e que as comunidades incorporen estas cuestións na vida cotián.

22.- Establecer criterios para a aprobación de proxectos educativos para sociedades sustenta-



bles, discutindo as prioridades sociais coas axencias financeiras.

IV. SISTEMAS DE COORDINACIÓN, CONTROL E AVALIACION.

Tódolos asinantes deste Tratado estamos de acordo en:

1.- Distribuír e promove-lo Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables e para a Responsabilidade Global en tódolos países, ó través de campañas promovidas polas ONGs, os movementos sociais e outros.

2.- Estimular e crear organizacións e grupos de ONGs e movementos sociais para iniciar, executar, face-lo seguimento e avalia-las propostas deste Tratado.

3.- Producir materiais para divulgar este Tratado e as súas implicacións para a acción educativa, en forma de textos, materiais educativos, cursos, investigacións, eventos culturais, programas nos medios de comunicación, feiras de creatividade popular, correo electrónico e outras modalidades.

4.- Formar un grupo internacional de coordinación para dar continuidade ás propostas deste Tratado.

5.- Estimular, crear e desenvolver grupos de encontro e traballo de educadores ambientais.

6.- Asegura-la celebración nos próximos tres anos do Primeiro Encontro Planetario de Educación Ambiental para as Sociedades Sustentables.

7.- Coordinar accións de apoio ós movementos sociais que están traballando para mellora-la calidade de vida, exercendo así unha efectiva solidariedade internacional.

8.- Estimular contactos entre as ONGs e os movementos sociais para revisa-las suas estratexias e programas ambientais e educativos.

V. GRUPOS IMPLICADOS

Este Tratado está dirixido a:

1.- Movementos sociais organizados: ecoloxistas, de mulleres, de xoves, étnicos, de campesiños, sindicais, de veciños, artísticos e outros.

2.- ONGs comprometidas con movementos sociais de carácter popular.

3.- Educadores profesionais interesados en establecer programas relativos ó ambiente no sistema educativo formal e noutros campos educativos.

4.- Aqueles responsables dos medios de comunicación que acepten un cambio cara a apertura e a democracia, iniciando un novo concepto de comunicación de masas.

5.- Científicos e institucións científicas para que adopten posicións éticas e colaboren co traballo dos movementos e organizacións sociais.

6.- Grupos relixiosos interesados no traballo con organizacións e movementos sociais.

7.- Governos locais e nacionais capaces de actuar de acordo cos obxectivos deste Tratado.

8.- Dirixentes de empresa comprometidos a actuar dentro dunha lóxica de recuperación, conservación e mellora do ambiente e da calidade de vida.

9.- Comunidades alternativas que ensaien novos estilos de vida en harmonía cos principios e obxectivos deste Tratado.

VI. RECURSOS

Tódolos asinantes deste tratado comprométese a:

1.- Adicar unha parte significativa dos seus recursos ó desenvolvemento de programas educativos relacionados coa mellora do ambiente e da calidade de vida.

2.- Demandar dos gobernos que adiquen un porcentaxe significativo do Producto Nacional Bruto a apoiar programas de Educación Ambiental en tódolos sectores da administración pública, coa participación directa das ONGs e dos movementos sociais.

3.- Propoñer políticas económicas que estimulen ás empresas a deseñar e aplicar tecnoloxías axeitadas e a crear programas de Educación Ambiental para a comunidade e como parte da formación do seu persoal.

4.- Estimular ás axencias de financiación para que prioricen e destinen recursos significativos á Educación Ambiental e a asegura-la súa presenza nos proxectos que apoiem cando sexa posible.

5.- Contribuír á formación dun sistema bancario global, cooperativo e descentralizado para as ONGs e movementos sociais, que destine parte dos seus recursos a programas educativos e, ó mesmo tempo, sexa un exercicio exemplar no uso de recursos financeiros.

(Traducción: Pablo A. Meira Cartea)

(1) O texto a partir do cal está realizada este documento é o publicado pola revista **Convergence**, Vol. XXV, Nº2 (1992)

Unha anotación ó sistema escolar alemán

Holger Kosik
 Profesor da
 Gesamtschule
 "Max Brauer"
 Hamburgo

Tradición e progreso

O profesor alemán Holger Kosik que participou cos seus alumnos do *Gesamtschule* "Max Brauer" nun intercambio co Instituto "Alexandre Bóveda" de Vigo, realiza neste traballo unha caracterización do actual sistema educativo alemán e das novas propostas renovadoras que se desenvolven no seu centro".

COÑÉCEO todo o mundo. É un tipo alto, vello, recto e leva unha barba respetuosa. Os seus alumnos témeno e ódiano. Chámase "Rat" de apelido, que significa en galego "Conselleiro". Por un sinxelo xogo de palabras os seus alumnos péganlle o prefixo alemán "UN", convertindo ó pobre catedrático "Conselleiro" en "Lixo", pois "Un-rat" significa lixo.

Estamos falando do arqueti-

po daqueles profesores de instituto na Alemaña de principio de século. Ou para me explicar mellor: estamos enfocando ó protagonista masculino da película *O Anxo Azul*, baseada na novela de Heinrich Mann *Professor Unrat*.

O tipo desapareceu; unha parte estrutural do que representaba segue en pé: o "ximnasio" alemán, comparable ós institutos de bahcarelato.

Se non me engano, Alemaña é o único país europeo que dis-

pón de tres niveis escolares. Despois da EXB de catro anos preséntase unha triple desviación para o alumnado:

- a escola xeral (= Hauptschule), dunha duración de cinco anos, coa función de canalizar unha parte dos alumnos á formación profesional,

- a escola real (= Realschule), de seis anos, que equipa ó alumno para profesións de nivel máis alto,

- o instituto (= Gymnasium), de nove anos de duración, que



.....

**"Alemaña é
o único país europeo
que dispón de
tres niveis escolares"**

.....

remata cun exame final, chamado "Abitur", que se realiza nos institutos e que é algo así como un carnet que conduce directamente á Universidade.

Ata os anos setenta, unicamente os profes de instituto, os "Conselleiros de Estudio" (título de tempos do profesor "Unrat" que aínda hoxe divide ó profesorado en canto a salario e tempo laboral) decidían se un alumno podía integrarse no instituto ou

non. Isto dependía dun exame selectivo. Está claro que este ritual, e a posibilidade dunha carreira universitaria, prestaban un prestixio enorme ó xa devandito Abitur.

Cos anos setenta foi cambiando este panorama político escolar. A nova xeración de profesores, influída por conceptos pedagóxicos do movemento estudiantil de finais dos anos sesenta, chegou a institutos e escolas.

Decote moitos destes profesores tiñan descuberto, durante os seus estudos universitarios, a chamada "Pedagogía de reforma" (Reformpädagogik) da República de Weimar.

Comparando o estado das cousas cos conceptos da Pedagogía da Reforma, tiñan que se atopar como un camiñante no deserto batendo contra un cubo de cervexa fría.

Era un descubrimento e unha perspectiva á par. Todo era distinto, pois aquelas teorías desapareceran desde a ruptura nazi. Estas teorías planteábanse como se pode unir cabeza e man. E decatándose de que o mundo se ía facendo máis complexo e que, por iso, o pensamento intelectual nunca sería quen de solucionar os múltiples problemas se se proseguise dentro dun sistema de asignaturas estreitas, optaron por un pensamento interdisciplinario. Xa non tiña importancia que un alumno soubese o latín ou o grego antigo. Importante era a vontade de reconcilia-lo pensamento intelectual e teórico cunha actividade, producindo algo, chegando a un resultado.

Pero, partindo desta base xa non se precisaba a separación arcaica dos alumnos en tres vías, que coincidían, por suposto, coa separación das clases sociais.

Revitalizando esas ideas de reforma nos anos setenta baixo circunstancias políticas mellores, fundábanse os chamados "Gesamtschulen", **colexios**

.....

**"Alemaña é,
por sorte,
un país federal"**

.....

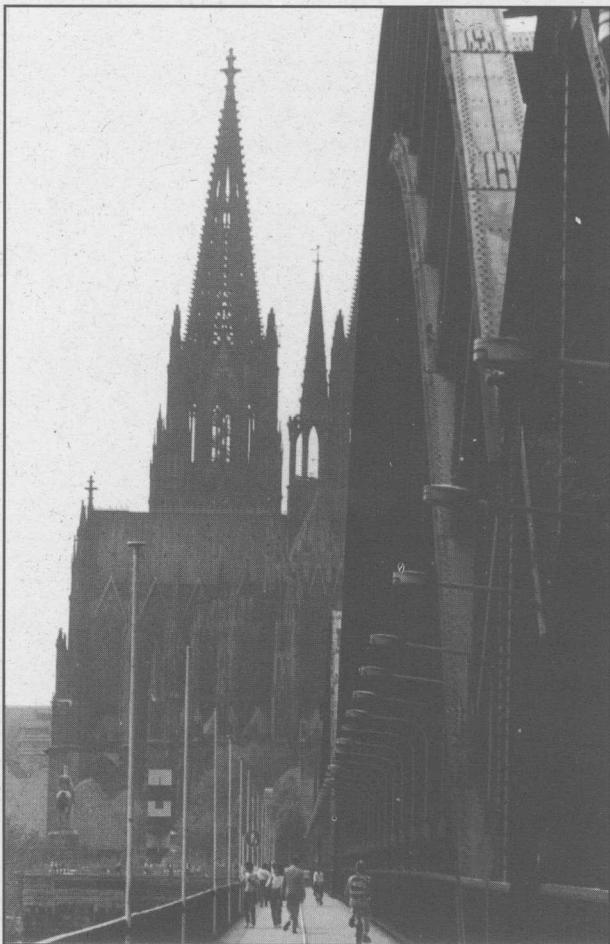
integrals que integran os diferentes niveis. Pola primeira vez, un alumno ou alumna que, por dificultades sociopsicolóxicas etc. tería rematado antes da reforma con, por exemplo, a "escola real" pode "subir" a cursos de niveis máis altos, permitindo a carreira do "ximnasio", ata o Abitur. Naceron novas asignaturas, novos conceptos didácticos e institucionalízase a clase de proxectos.

Acepta-lo camiño elixido ou rexeitalo depende do partido político no poder. Alemaña é, por sorte, un país federal. Segundo a paisaxe política hai un **si** polos "colexios integrals" na zona do norte de Alemaña, gobernada maioritariamente polos socialdemócratas e un **non** no sur do país, gobernado, como en Baviera, polos democristiáns.

Mentres se conserva no sur o antigo concepto das tres vías, estableceuse unha tendencia diferente no norte.

Polo feito de que se pode chegar ó Abitur non só a través do vello "ximnasio", senón tamén pola vía dos "colexios integrals", que admiten a clientela das "escolas xerais" e das "escolas reais", van desaparecendo escolas deste xénero. Pero deste xeito estableceríase unha institucionalización rexeitada pola reforma, pois a existencia de dúas vías non integra a tódolos alumnos e alumnas, senón que ofrece dous camiños diferentes ó Abitur.

¿Cal terá máis valor? ¿O Abitur do "ximnasio" ou o dos "colexios integrals", cunha clientela alta de fillas e fillos de emigran-



.....

***"En 1992, por vez primeira,
a cantidade de estudantes universitarios
superou a cifra de alumnos
de formación profesional
en Alemaña"***

.....

tes estranxeiros, e cunha cantidade enorme de problemas sociais? E ¿que pasará con aqueles alumnos/as que non rematan a súa carreira co Abitur, quedándose na "escola xeral" ou na "escola real"?

O que consta é que en 1992, pola primeira vez, a cantidade de estudantes universitarios superou a cifra de alumnos de formación profesional en Alemaña. Parece unha tendencia europea.

Pero consta tamén que corrémo-lo risco de perder todo se non actuamos, deixando para-la reforma no nivel dos anos setenta/oitenta.

O alumnado ten cambiado moito: individualizouse, é moitísimo máis solitario, é moito máis narciso e por iso máis esixente e intranquilo, etc.

Por outra banda existe a esixencia da sociedade e dos pais, que queren que o seu fillo, a súa filla faga a mellor carreira posible, nunha palabra: a presión é enorme e segue medrando.

¿Que individuo, que pensamento e que disposición fai falla para equiparar ó alumnado axeitadamente para os desafíos do novo milenio?

Seguro que non existe unha resposta senón varias.

O noso instituto leva o nome dun político socialdemócrata de posguerra: Max Brauer. A Max Brauer Schule é un "colexio integral", nun barrio con alta densidade de emigrantes estranxeiros. Decote se trata de fillos e fillas da segunda, ou mesmo

da terceira xeración de emigrantes. Dominan mellor o alemán cá lingua dos seus pais, pero tampouco o falan perfectamente. Practicamente non teñen lingua materna, senón que se moven vacilando entre diferentes linguas sen fundamento, con milleiros de problemas de identidade e de falta de confianza en si mesmos.

Levamos máis ou menos un ano e medio elaborando un concepto novo para alumnos/as que queiran chegar ó prestixiado Abitur. De acordo coa "pedagogía da reforma" de Weimar e dos conceptos novos dos anos setenta/oitenta, estamos convencidos de que non podemos confrontar ós nosos alumnos e alumnas cunha resposta lineal respecto do progreso tecnolóxico.

.....

***"No noso instituto
coidamos que
a resposta adecuada
consiste en dar
ó alumnado os métodos
para se orientar
nun mundo cada vez
máis complexo"***

.....

As ciencias e as letras, a política e a vida social están cambiando cunha rapidez vertixinosa. Non podemos actuar con libros escolares e con clases cada vez máis amplos. A simple ampliación de coñecementos volverá tolos ós nosos alumnos e a nós mesmos.

Coidamos que a resposta adecuada consiste en dar ó alumnado os métodos para se orientar nun mundo cada vez máis complexo.

Partindo desta óptica, o progreso escolar xa non se define por alumnos que saiban moito, senón por alumnos que sexan quen de saber como e onde se chega ás informacións necesarias e que as saiban estruturar e presentar comprensiblemente.

Isto supón outra posición do profe, desempeñando un papel de conselleiro, de mediador e de guía.

Váiselles esixir ás alumnas e ós alumnos outras virtudes como, por exemplo:

- a capacidade de autonomía ou de independencia, respectivamente,
- a capacidade comunicativa (para poder expór e explicar un resume ou un resultado nunha asignatura),
- a capacidade social (poderse integrar intelectualmente nun grupo),
- a capacidade de autoavaliación do traballo rematado.

Todos estes ideais deberían ser relacionados coas necesidades dun mundo complexo. Asignaturas ailladas non ofrecen solucións á complexidade da vida. Para solucionar, por exemplo, os problemas do medio ambiente, terían que intervir case tódalas asignaturas coñecidas entre Bos Aires e Estocolmo.

A partir de 1989 queremos comezar no colexio Max Brauer cun modelo interdisciplinario. A metade das asignaturas serán agrupadas en tres sectores que chamamos "PERFIS". Os alumnos terán a posibilidade de optar entre:

.....

**"O profesor
debe representar un papel
de conselleiro, mediador
e guía"**

.....

1. A diversidade lingüística-cultural. (Este perfil suliña as linguas coma o inglés o castelán e, paralelamente, a historia e a política).

2. O medio ambiente. (Posición destacada terán a bioloxía, física, xeografía e ética/relixión).

3. Comunicación. (Aquí des-

tacan o alemán, belas artes, matemáticas e a filosofía).

Tódalas outras asignaturas seguen existindo. Pero **unha parte** da clase vai por temas no canto de ir por asignaturas.

No "perfil" medio ambiente o tema do primeiro semestre (de 4 semestres en total) terá como título: Natureza e Clima, so segundo: Crecemento e Regulación, etc...

O "perfil" divesidade lingüística-cultural enfocará primeiro a relación entre Traballo e Sociedade, logo imos investiga-lo Mundo dos Xoves e, de seguido, a "Europeización" do Mundo (relacións entre o primeiro e o terceiro mundo). No cuarto semestre queremos enfocar Con-

tactos e Conflictos Culturais en "Sociedades Multiculturais".

Quédannos milleiros de problemas. Por unha banda atopámonos ben, pois estamos convencidos de que o camiño elixido apunta cara unha dirección correcta, pero tamén temos medo: ¿Seremos quen de solucionar esta forma de clase? ¿Aguantarémo-lo control e as intervencións estatais? ¿Seremos quen de aprender a través dos erros que cometamos?

Sexa como sexa: temos moi pouca experiencia desta forma de clase e aínda non temos rematado o currículo. Pero confiamos no principio de que se aprende facendo.

H.K



REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Publicación de Nova Escola Galega
Editada por Edicións Xerais de Galicia

**Un medio para estar informado sobre as novidades educativas
Un instrumento de intercambio de experiencias de renovación pedagóxica.
Un espacio de debate e reflexión sobre a educación en Galicia**

Un tema monográfico en cada número

- | | | |
|--|--|--|
| 1- A formación do profesorado | 10- O ensino das ciencias | 19- O Xogo |
| 2- As novas tecnoloxías e a escola:
a imaxe | 11- O profesorado | 20- Educación e Televisión |
| 3- A escola rural | 12- A educación das persoas adultas | 21- A organización escolar |
| 4- Globalización e interdisciplinidade | 13- Educación ambiental | 22- A Educación Secundaria Obrigatoria |
| 5- A Reforma das Medias | 14- Ensinar a aprender | 23- O Tratamento das necesidades
educativas especiais |
| 6- Os pais na escola | 15- Literatura infantil | 24- As avaliacións |
| 7- A educación matemática | 16- A Educación Primaria | |
| 8- Socioloxía da educación | 17- A dimensión internacional da
Educauón | |
| 9- A saúde na escola | 18- Os contidos transversais | |

Pódense solicita-los números atrasados, contrarrembolso a:

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Edicións Xerais de Galicia

Doutor Maraño 10, baixo - 36211 Vigo / Teléfono: (986) 29 61 16 / Fax: (986) 20 13 66

A educación do tempo libre na LOXSE

Eugenia Trigo
Aza

A PESAR da non consideración explícita da educación do tempo libre, cando se analizan os fins educativos da nova lei, ou as capacidades que cada etapa educativa contribuirá a desenvolver nos alumnos e alumnas, sen embargo, podemos ver como a educación do tempo libre si entrou na LOXSE por diferentes cauces, según iremos vendo.

Algunhas Comunidades Autónomas (Galicia entre elas) acollérona no seo dos contidos transversais, á beira deses

outros contidos que deben bañar todas e cada unha das áreas (cadro 1).

Tamén algúns DCB das diferentes áreas que conforman a Educación Primaria e a Educación Secundaria, incluíron a educación do tempo libre, dun ou outro xeito, como obxectivo.

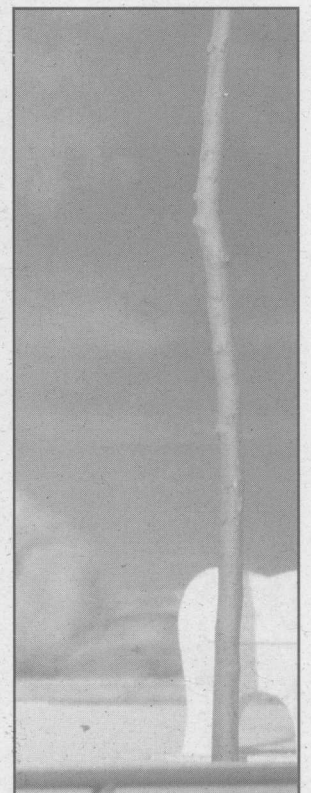
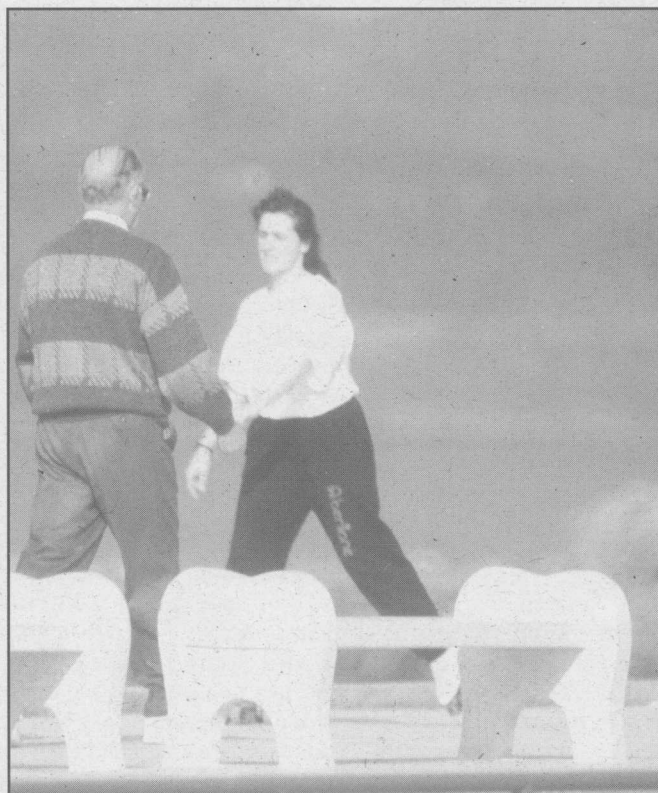
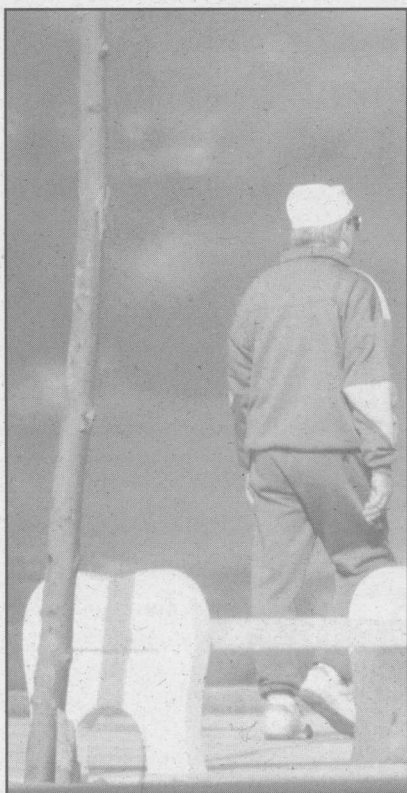
O acento que poñen os DCBs no desenvolvemento das capacidades expresivas e lúdicas é, neste senso, importante. Se lemos con detemento os Currícula das diferentes áreas e etapas, darémonos conta de que existen moitas referencias a aspectos **lúdicos, de benestar**

e de disfrute. Que isto se quede no mero discurso ou que se leve ás aulas, xa non será labor da lei, senon dos que a aplicamos. O cal é outro asunto...

As distintas solucións que cada etapa e área lle dou a este obxectivo da Educación para o tempo libre, son as que de seguido se expoñen.

EDUCACIÓN INFANTIL

O DCB de Infantil dentro da área "medio físico e social" fai referencia explícita á **organi-**



EDUCACIÓN SECUNDARIA (12-16)

Nos diversos curriculums existen
moitas referencias a aspectos ligados co tempo libre.
Que isto se leve as alulas depende de nós.

zación do ocio, as súas opcións e ó seu disfrute, concretándoo nos seguintes temas:

Conceptos

* variacións nas formas de disfrute do ocio: nenos, pais, nais, mozos, vellos...

* institucións, establecementos e lugares públicos de ocio: museos, teatros, auditorios, polideportivos, bibliotecas, xardíns e paseos, espazos naturais -carballeira, praia, río- ximnasios, clubs, campos de fútbol, etc.,

* obxectos ligados ó ocio: xogos, instrumentos musicais, etc.,

* as festas: familiares, da comunidade,

* festas tradicionais: usos, costumes, bailes, cancións, etc.,
. ligadas ó calendario: nadal, entroido, maíos, patronais, etc.

. ligadas ó traballo: matanza, vendima e festas de promoción de produtos autóctonos.

Procedementos

* elección autónoma de diferentes opcións de ocio.

Valores

* disfrute coa elección autónoma das actividades de ocio.

solucións aportadas por estas áreas.

Área de Linguas: "ler con fluidez e comprensión, valorando a lectura como fonte de **pracer, diversión e aventura**, e como vía de formación, información, ampliación de experiencias e un medio de recuperación, perfeccionamento e enriquecemento da lingua".

Educación Artística: "comprende-las posibilidades do son, da imaxe, do xestos e do movemento expresivo como elementos de representación e utilízalas para expresar ideas, sentimentos e vivencias de forma persoal e autónoma en situacións de comunicación e **xogo**"; "manipular e investigar sobre materiais e instrumentos diversos -musicais, plásticos e dramáticos- para coñecer-las súas propiedades e posibilidades de utilización con fins expresivos, comunicativos e **lúdicos**"; "confiar nas elaboracións artísticas propias, **disfrutar** coa súa realización e apreciar-la súa contribución á autoestima, ó **goce** e ó **benestar persoal**".

Educación Física: "coñecer e valora-lo seu corpo e a actividade física como medio de exploración e **goce** das súas posibilidades motrices en relación cos demais e como **recurso para organiza-lo tempo libre**".

Pola súa parte, as áreas de *Matemáticas e Coñecemento do Medio*, segundo se desprende da lectura dos seus DCBs non consideran necesario que os alumnos adquiren capacidades directamente relacionadas co lecer.

Das oito áreas que constitúen o currículo de secundaria, ¿cáles delas consideraron a educación do tempo libre entre os seus obxectivos? As que a seguir se indican.

Área de Ciencias da Natureza. Un dos seus obxectivos xerais di "utiliza-las seus coñecementos sobre os elementos físicos e os seres vivos para **disfrutar do medio natural**, así como propoñer, valorar e, no seu caso, participar en iniciativas encamiñadas a conservalo e melloralo". Este obxectivo concrétese no bloque de contido "o ser humano" do seguinte xeito: "a importancia da hixiene e cuidado persoal e a atención que se debe prestar a determinados hábitos que poideran deteriora-la propia saúde o a doutras persoas".

Áreas de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Nos seus obxectivos xerais podemos ler: "valorar e respetar o patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico e social, asumindo as responsabilidades que supón a súa conservación e mellora, apreciándoo como **fonte de disfrute** e utilizándoo como recurso para o desenvolvemento individual e colectivo".

Área de Educación Física. Este área terá como obxectivo en relación co ámbito afectivo "valora-la actividade física no **tempo libre** como un **medio de diversión**, de coñecemento e de **sentirse satisfeito** consigo mesmo".

Áreas de Linguas. Un dos obxectivos desta área está en relación cunha actividade de ocio: "ler con fluidez, comprensión e actitude crítica, considerando a lectura como **fonte de pracer**, ampliación de experiencias, coñecemento do patrimonio cultural e como estímulo para unha práctica literaria propia".

Área de Tecnoloxía. Un dos seus obxectivos xerais está

EDUCACIÓN PRIMARIA
(6-12 ANOS)

Das cinco áreas que compoñen o currículo da **Educación Primaria**, tres (Linguas, Educación Artística e Educación Física) tomaron en consideración a importancia de desenvolver capacidades que teñan por obxectivo o uso das mesmas en situacións de tempo libre, de ocio, de diversión. Vexamos as

directamente relacionado co tempo libre: “analizar e valorar criticamente o impacto do desenvolvemento científico e tecnolóxico na evolución social e técnica do traballo, así como na **organización do tempo libre** e nas **actividades de ocio**”.

Área de Música. Catro dos obxectivos xerais desta área gardan unha relación co ocio, co pracer, coas aprendizaxes para uso durante o tempo libre: “**disfrutar** da audición de obras musicais como forma de comunicación e como fonte de enriquecemento cultural e de **pracer persoal**, interesándose por ampliar e diversificar as súas preferencias musicais”; “utilizar de forma autónoma e creativa diversas fontes de información para o coñecemento e **disfrute** da música e aplicar a terminoloxía apropiada para comunicalas propias ideas e explicar os procesos musicais”; “**participar** en actividades musicais **dentro e fóra da escola** con actitude aberta, interesada e

respetuosa, tomando conciencia, como membro dun grupo, do enriquecemento que se produce coas aportacións dos demais”; “utilizar e **disfrutar do movemento** e a **danza** como medio de representación de imaxes, sensacións e ideas e apreciarlas como forma de expresión e comunicación individual e colectiva, valorando a súa contribución ó **benestar persoal** e ó coñecemento de si mesmo”.

Área de Plástica. Un dos seus obxectivos xerais di: “apreciar-lo feito artístico como fonte de **goce estético** e como parte integrante dun patrimonio cultural, contribuíndo activamente ó seu respecto, conservación e mellora”.

Diso dedúcese que na Educación Secundaria Obligatoria, soamente a área de *matemáticas*, de novo, descoida a importancia que ten vincularlos coñecementos co mundo do tempo libre.

BACHARELATO (16-18 ANOS)

Nesta etapa educativa, somentes a área de educación física se preocupou polos aspectos do ocio na nosa sociedade. Imos presentar un breve resumo do currículo oficial do MEC.

Área de Educación Física. Un dos obxectivos está directamente relacionado coa educación do ocio: “avalía-las necesidades persoais, respecto da súa condición física e perfeccionamento das habilidades, planificar a súa mellora e mantemento por medio de aquelas actividades físicas que contribúan a satisfacelas e constitúan un medio para o **disfrute activo do tempo de ocio**”. Este obxectivo concrétase no contido de “xogos e deportes” da seguinte maneira:

* Aspectos socioculturais do xogo e o deporte. Cultura e deporte. As relacións sociais a través do deporte: participación

CONTIDOS TRANSVERSAIS QUE AS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS TIVERON EN CONTA Ó ELABORA-LOS CURRÍCULUMS

MEC-VALENCIA:	ANDALUCÍA:	GALICIA:	CATALUÑA:	CANARIAS:	PAÍS VASCO
<i>Prescriptivos.</i>	<i>Prescriptivos.</i>	<i>Prescriptivos.</i>	<i>Non prescriptivos</i>	<i>Nos prescriptivos.</i>	
Educación para a paz	Educación para a paz	Educación para a paz	Educación para o consumo	Educación para o consumo	
Educación para a saúde e educación sexual	Educación para a saúde e o consumo	Educación para a saúde e calidade de vida	Educación para a saúde	Educación para a saúde	Educación para a saúde
Educación para o consumo	Coeducación	Educación do consumidor	Educación para a tecnoloxía da información		
Educación ambiental	Educación ambiental	Educación ambiental	Educación para a diversidade intercultural	Educación ambiental	
Educación vial	Educación vial	Educación vial	Educación vial		Educación vial
		Educación para a igualdade entre os sexos	Educación para a non discriminación por razón de sexo	Educación sexual	Educación sexual
		Educación para o ocio			Educación para a igualdade entre os sexos

e deporte espectáculo, violencia e deporte, deporte e **civilización do ocio**.

* Utilización **recreativa** de xogos e deportes. Organización das mesmas no contexto socio-cultural do centro. Valoración do xogo e o deporte como **medios para o ocio**.

Ademais a educación física nesta etapa educativa materialízase pola atención á saúde, a calidade de vida e a valoración dun estilo de vida activo. Estes aspectos están directamente relacionados co xeito de vivi-lo tempo libre.

MÓDULOS SOCIO-PROFESIONAIS

O Ministerio de Educación e Ciencia, na súa área de influencia, ten actualmente en experimentación tres módulos profesionais, relacionados co tema do tempo libre. Un módulo dous, denominado "*Monitor de Deportes*" e dous módulos tres designados "*Actividades Socio-*

Culturais" e "*Actividades Deportivas*".

A Comunidade Catalana, tamén está a experimentar dous módulos deste tipo; un módulo dous "*Monitor de Deportes*" e un módulo tres "*Animación Socio-cultural*".

PLAN DE FORMACIÓN DO PROFESORADO

Analizados tódolos bloques deste plan de formación, non se descubriu ningún que teña relación co ocio. É máis; existe un bloque de contido que afecta a formación en áreas ou aspectos complementarios do Deseño Curricular denominado "*Proxecto de accións formativas sobre programas especiais*", no cal se inclúen temas como as drogo-dependencias, a coeducación, a educación para a saúde, o medioambiente, a educación do consumidor na escola, a prensa-escola. Como vemos, nin nestes aspectos complementarios está incluída a formación do profesorado en temas de ocio.

Sen embargo, e concretamente en Galicia, sí se están levando a cabo cursos de formación continuada no tema de Pedagogía do lecer; se ben ata o momento non foron nin cuantitativa nin cualitativamente incidentes no cambio de actitudes do profesorado. Base esta do cambio innovador do sistema educativo. (1)

Outra vez a contradicción dunha nova lei que pretende ser válida na educación dos individuos do novo milenio.

O profesorado asistente a estos cursos de formación, (2) despois de reflexionar sobre a educación do tempo libre na escola, apunta como algunhas alternativas de cara a unha innovación neste ámbito, aos seguintes:

* *Se non hai educación do tempo libre os nenos poden caer en actividades perniciosas, ó ter moito tempo libre. Esta edu-*

cación deberá levarse a cabo entre a familia, a escola e a sociedade.

* *A escola debe dar ideas para que a nena poida escoller máis libremente o seu ocio. Débense estudar as posibilidades do entorno e ofrecer alternativas para un ocio individual e de grupo.*

* *A escola é a que motiva, pero non é a encargada de promover actividades; aínda que debe estar aberta a cooperar con diferentes organismos.*

* *A escola non pode darllo todo feito ós rapaces; son estes os que teñen que autoorganizarse, para que realmente sexa educativo o que fagan.*

* *Promover entre o claustro de profesores, a inclusión da Pedagogía do Lecer dentro do Proxecto Educativo de Centro (PEC).*

* *Seguemento polos pais, de cómo organizan o seu tempo libre os nenos.*

Tal e como están as cousas, creo que si un mestre ou educador é responsable co seu labor educativa de aspectos como: o desenvolvemento de capacidades, da imaxinación, da creatividade, do sentido crítico dos seus alumnos e alumnas, estará poñendo os medios adecuados para que reciban unha educación realmente integral e válida para desenvolverse nos diferentes momentos da súa vida. Estará por tanto educando tamén para o tempo libre.

E.T.

BIBLIOGRAFÍA

DUMAZEDIER, J., *Pratiques sociales d'autoformation et temps libre d'aujourd'hui, Loisir et Société*, vol. 9 (2), Canadá, 1986.

FIGUEROA, A. y TRIGO, E., Análisis y crítica de la formación del profesorado, *Congreso Internacional de Didáctica. Volver a Pensar la Educación*, A Coruña 27-30 septiembre 1993.

FOLSE, M. y otros, The relationship between stress and attitudes toward leisure among first year medical students, *Journal of Medical Education*, vol. 60 (8), 1985, p. 610-617.

SLEAP, M., Education for leisure: a suggested approach for schools, *Leisure Studies*, vol. 6(2), London, 1987, p. 167-179.

TRIGO AZA, E. *Juventud, tiempo libre y educación en Galicia*, Tesis Doctoral, Madrid, 1990.

TRILLA, J., *La educación fuera de la escuela*, Planeta, Barcelona, 1985.

WESTLAND, C., Toward a leisure-centred society: the "why", "what" an "how" of education for leisure en *European Journal of Education*, vol. 22, nº 3-4, 1987, p. 225-232.

Notas

(1) FIGUEROA, A. y TRIGO, E., "Análisis y crítica de la formación del profesorado", *Congreso Internacional de Didáctica. Volver a Pensar la Educación*, A Coruña 27-30 septiembre 1993.

(2) TRIGO, E., La educación del tiempo libre: alternativas de grupos de trabajo, cursos impartidos na Consellería de Educación, A Coruña-Vigo (1992), Caldas de Reis - Vigo, 1993.

Recursos en Galicia para a Área de Ciencias da Natureza

Manuel Pedro
Brañas Pérez

María Pilar
Jiménez
Aleixandre

I.C.E.
Universidade
de Santiago

*“Loubado seña Deus por terme ... ensinado a decir “rula” e “abidueira” e “dorna” e “fonte”
... Eu sabendo estas palabras era verdadeiramente dono da rula e da abidueira e da
dorna e da fonte”.*

Álvaro Cunqueiro.

INTRODUCCIÓN

SE IMPORTANTE é a utilización do galego en tódalas áreas do ensino cara a súa normalización, nin que dicir ten que o seu uso na área que nos ocupa, a das Ciencias da Natureza, é imprescindible.

A pouco que se reflexione, atopámonos cunha contradición entre ensinar “Ciencias da Natureza” ou “Coñecemento do Medio de Galicia” e facelo en castelán. ¿Cómo é posible que os nosos estudantes aprendan os nomes das nosas plantas, dos nosos animais ou das nosas rochas con denominacións foráneas que, moitas veces, nin tan siquiera se corresponden coas nosas especies?

Se aceptamos hoxe o principio pedagóxico de comezar polo contorno, polo propio, para, partindo de aí, xeralizar, integrar e aplicar a outros contextos diferentes, temos imprescindiblemente que utilizar como vehículo a lingua que se corresponde coa realidade natural. E a realidade existe en galego.

“A casa tiña unha horta na que eu pasaba o día, a escoita-lo merlo que asubiaba na cerdeira, a axexa-los niños das formigas e das vésporas, a coller saltóns e

xoaniñas ou a enxerga-los xeitos dos coellos e das galiñas ... E así esvaraba a miña vida de cazador de grilos e miñocas.” Estas fermosas verbas de “Os Tumbos” de Ricardo Carballo Calero tal vez poidan servirnos de reflexión ós profesores e profesoras que temos ó noso cargo a responsabilidade de ensinar nesta área.

Pero a área de Ciencias da Natureza tal e como se contempla na Reforma Educativa é moito máis ampla do que o era ata agora. Non podemos conformarnos soamente con impartir en galego as Ciencias Naturais en sentido clásico (Bioloxía: flora, fauna, corpo humano, etc. e Xeoloxía: minerais, rochas, estruturas tectónicas, etc.); é necesario tamén ensinar na nosa lingua as demais Ciencias Experimentais, a Física e maila Química. De sobra é sabido o prestixio social de que gozan estas disciplinas, principal razón pola cal debemos esforzarnos por impartilas en galego ó fin de que non quede relegado este para as áreas ou asignaturas consideradas de menor relevancia, co que lle daremos ó idioma un pulo cara a súa consideración como lingua de comunicación científica.

Dada a limitada demanda de

material en galego en Física e Química, é lóxico que os recursos existentes nestas disciplinas sexan escasos... Non debe servir esto de escusa para non face-lo ensino en galego. Pola contra, será a decisión do profesorado destas materias a que obrigue a incrementa-la presenza de material para a ensinanza das mesmas.

Un claro exemplo da dificultade de atopar recursos na nosa lingua nestas disciplinas é a publicación das exemplificacións de Materiais de Apoio (carpetas laranxa) da Consellería de Educación, na que a unidade de Ciencias Naturais, “*Clasificación e Biodiversidade*” está en galego, mentres a “*Reacción Química*” vai escrita en castelán.

Polo demais, a oferta de recursos xa non é tan escasa e serao menos na medida en que nós colaborem para ampliála. Xa non son os tempos nos que os que os que isto escriben comezaban traballar como membros do extinto “Colectivo Xilbarbeira”, nos que dificultades de todo tipo facían difícil, non só a publicación de material no noso idioma, senón incluso o propio ensino en galego.

Hoxe, que podemos, non privemos ós nosos alumnos e alum-

nas do dereito que teñen —recoñecido pola Constitución, polo Estatuto de Autonomía e mais pola Lei de Normalización Lingüística— a coñece-lo noso medio na lingua de Galicia.

VARIEDADE DE RECURSOS

A continuación veremos unha clasificación dos distintos recursos. Como toda clasificación é artificial, incompleta e imperfecta —cada docente debe tratar de ampliála e contextualizala—, pero trátase de ordear dalgún xeito a gran variedade de recursos dos que podemos dispoñer. Sen entrar nunha relación exhaustiva dos existentes en Galicia, é importante sinalar a existencia de recursos distintos dos documentais, polo que agrupamos tódolos existentes en dous grandes grupos, incluíndo varios apartados cos seus correspondentes exemplos:

Recursos non Documentais (Para visitas escolares)

Centros de Investigación:

Por exemplo os dependentes do C.S.I.C., tales como:

* Centro Superior de Investigacións Científicas. Avda de Vigo. Campus Universitario Sur. Santiago.

* Instituto de Investigacións Pesqueiras. Peirao de Bouzas. Vigo.

* Instituto Oceanográfico. Canido. Vigo.

* Centro de Investigacións Forestais. Lourizán. Pontevedra.

* Misión Biolóxica de Galicia. Pontevedra.

* Instituto de Investigacións Agrarias. Bergondo (A Coruña).

Existe a posibilidade de facer visitas escolares a todos ou á maioría deles, previa solicitude. Outros centros de interese son:

* Laboratorio Xeolóxico de Laxe. O Castro-Sada (A Coruña), que conta cunha boa biblioteca sobre Xeoloxía de Galicia.

* Observatorio Astronómico Ramón M^a Aller. Campus Universitario Sur. Santiago.

* Observatorio Xeofísico-Instituto Xeográfico Nacional. Campo de Sta. Isabel. Santiago.

* Estación de Enoloxía e Viticultura da Ponte de S. Clodio. Ribadavia. (Ourense)

* Granxa do Louro. Carretera Porriño-Tui (Pontevedra). Centro privado de introducción de novos cultivos en Galicia

Museos e Parques Zoolóxicos:

* Museo de Historia Natural "Luis Iglesias" da Universidade de Santiago. Facultade de

Química. Avda. das Ciencias. Campus Universitario Sur. Santiago. *Conta entre os seus fondos cunha boa colección de fauna exótica, e unha excepcional de minerais.*

* Museo do Pobo Galego. Sto. Domingo de Bonaval. Santiago. *Ten almacenado material con destino a unha futura sala de Historia Natural.*

* Casa das Ciencias. Parque de Sta. Margarita. A Coruña. *Museo activo que inclúe un planetario. Aínda que tódalas súas publicacións, así como as informacións e instrucións para uso do museo están en castelán.*

* Planetario da Escola Náutico-Pesqueira. Avda. de Beiramar. Vigo. *Visitas restrinxidas a unhas horas semanais, pero probablemente con maior interese didáctico que o da Casa das Ciencias.*

* Parque Zoolóxico de A Madroa. Vigo.

* Centro de Interpretación do Ecosistema Litoral de Galicia. Parque Natural de Corrubedo (A Coruña). *Museo-exposición.*

Industrias

Neste apartado indicaremos algúns exemplos concretos de fábricas de cerámica e vidro, así como complexos químicos ou outro tipo de industrias, pero cada profesor ou profesora debe completa-la relación coas propias da súa comarca.

* Fábrica de cerámica de Sargadelos. Sargadelos-Cervo (Lugo).

* Fábrica de cerámica O Castro. O Castro-Sada (A Coruña).

* Fábricas de cerámica ALVAREZ (Vigo) e PONTESA (Pontesampaio-Pontevedra).

* Central térmica de Lignitos de Meirama (A Coruña).

* Central térmica de ENDESA. Pontes de G^a Rodríguez. (A Coruña).

* Centrais hidroeléctricas. Tanto as macrocentrais: no



embalse de Os Peares sobre o río Miño (Ourense), como as microcentrais (Mezonzo, no río Tambre; San Miguel 1 e 2, no Deva; Maceira e Tea, no Tea; Carboeiro, no Deza; Allóns e Corcoesto, no Allóns, etc.).

* Refinería PETROLIBER. Polígono de Bens. A Coruña.

* Complexos químicos como ENCE ou ELNOSA en Pontevedra.

* Taboeiros FINSA. Polígono do Tambre. Santiago.

* Industrias lácteas como LARSA (Vilagarcía, Vigo), FEIRACO (Negrera-A Coruña), RENÈ-PICOT (Vilalba), CLESA (Caldas de Reis), etc.

* Telecomunicacións TELEVES. Polígono do Tambre. Santiago.

* ZELTIA agraria. Industria fitosanitaria e farmacolóxica (ICI-FARMA). Porriño (Pontevedra).

* Peles e coiros PICUSA. Padrón (A Coruña).

* Caolines GRES Burela (Lugo) e Vimianzo (A Coruña).

* Industrias cárnicas COREN. Ourense.

* Granitos e pizarras como: Granitos do LOURO (Porriño), BLOKDEGAL (Vigo), Pizarra de VALDEORRAS (Carballeda de Valdeorras-Ourense), CUARZOS industriais (Lugo), etc.

* Piscifactorías e empresas de acuicultura, como os parques de cultivo de moluscos de Carril ou de rodaballo en Limens-Nerga, Cangas (Pontevedra).

* Fábricas de conservas, principalmente de peixe: ESCURIS na Pobra do Caramiñal, CALVO en Somorto Esteiro-Muros e ALBO en Vigo.

* Fábricas de cervexa: ESTRELLA DE GALICIA en A Coruña ou sidra: ZIBER, no Porriño (Pontevedra).

contan con itinerarios publicados como se comenta no apartado de recursos documentais. No tocante ós segundos, podemos citar parques e xardíns públicos –de moitos dos cales tamén hai guías–; os mercados e feiras semanais ou mensuais e os servizos municipais como: suministro de auga, procesamento do lixo, etc.

* Itinerarios naturais como Os Ancares, Valdoviño, Illas Cíes, Península do Barbanza, Baixo Miño, Bacía do Ulla, Dunas de Corrubedo, etc.

* Balnearios e Fontes Termiais de Guitiriz, O Carballiño, Caldas de Reis, Cuntis ou A Toxa.

* Xardíns de especial interese: “O Espolón” de Padrón, Alameda de Caldas, Pazo de Oca (Santiago), Parque de Castrelos (Vigo), etc.

* “O Teixedal” (*bosque de teixos e fallas*). Casaio. O Barco de Valdeorras.

* Eucaliptal centenario (*bosque cos primeiros eucaliptos plantados en Galicia*). Viveiró (Lugo).

* Fragas como as de Cata-sós-O Ribeiro, a do Eume ou a de Caveiro.

* Lagoas como as de Baldaio e Sobrado dos Monxes (A Coruña), Louro (Muros) e Cospeito (Lugo).

* Parques naturais: Como as Dunas de Corrubedo ou as Illas Cíes, xa citadas anteriormente como itinerarios.

* Parques eólicos: Estaca de Bares en Mañón e Cabo Vilán en Camariñas (A Coruña).

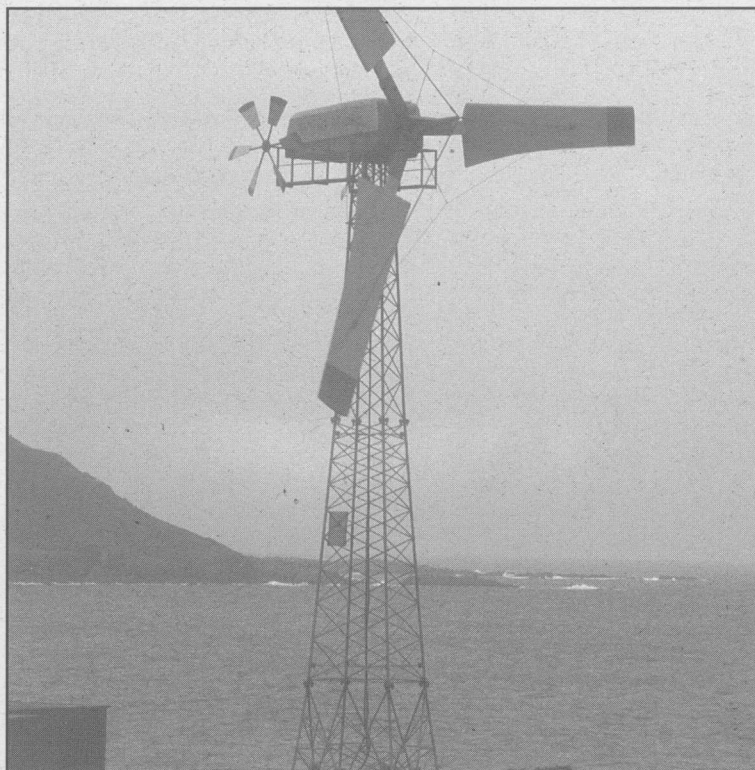
* Hospitales como o H. Xeral de Galicia en Santiago, que conta con múltiples servizos, particularmente cun laboratorio de análises clínicas.

* Centro de Recuperación de Fauna Salvaxe. Viveiro Forestal. Sta. Cruz de Liáns (A Coruña).

* Microscopio electrónico da Universidade de Santiago. FEDER. Campus Universitario Sur. Santiago.

* Servizos municipais de auga: plantas potabilizadoras e depuradoras.

* Procesamento do lixo: Vertedeiro controlado de Ourense, como exemplo.



Recursos do medio natural e do medio urbano.

En canto ós primeiros, o acceso a ecosistemas naturais non moi degradados non resulta difícil en Galicia, e algúns deles

* As lonxas de peixe. Hai unha publicación de ALBE-Galicia: A LONXA (1977), para dirixi-la visita.

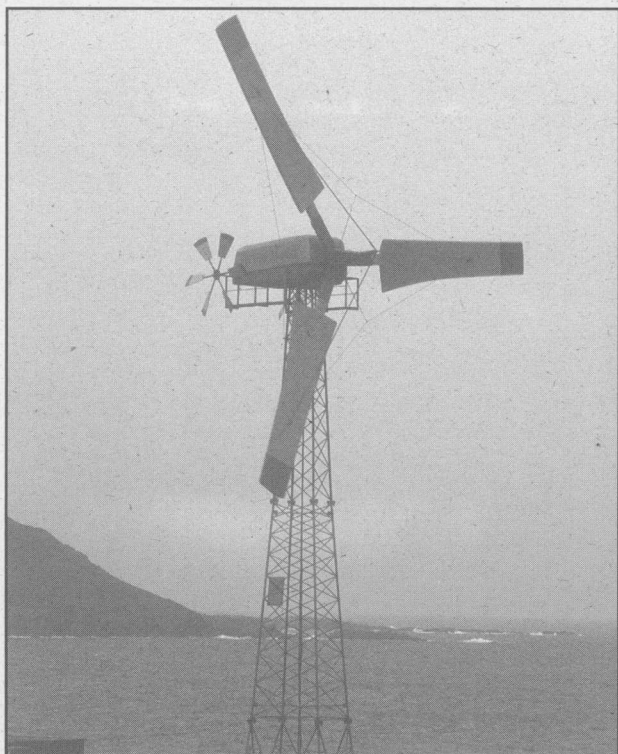
* Mercados e feiras. Na serie *Cadernos Temáticos de Investigación do I.C.E. existen dous caderniños sobre O Mercado.*

* Televisión de Galicia. San Marcos. Santiago.

* Observatorios meteorolóxicos.

Recursos Documentales

Neste momento cóntase con certa cantidade de material que facilita o ensino das Ciencias da Natureza en galego. A continuación presentamos unha clasificación dos materiais documentais segundo a súa orixe, indicando algún exemplo ilustrativo de cada grupo. Por suposto que hai documentos que poden estar en máis dun apartado, pero témonos que decantar só por un deles. Unha relación bibliográfica máis completa, aínda que non exhaustiva, aparece nos números 6 e 11 dos "*Cadernos para o Ensino*", editados pola Xunta de Galicia e que figuran máis adiante:



Publicacións da Xunta de Galicia:

Editados por diferentes Consellerías, sobre todo a de Educación, a de Agricultura, a de Pesca, a de Industria, a de Sanidade, a de Cultura e a COTOP.

Cadernos para o ensino

Editados pola Dirección Xeral de Política Lingüística (1993). Hai publicados 11, dos cales os números 6 e 11 inclúen unha relación de recursos para o ensino do contorno en galego.

Vocabularios

Os exemplos que figuran a continuación foron publicados pola Dirección Xeral de Política Lingüística:

- Bermejo M., García X.A., Mendoza, J. 1988. *Léxicos. Matemáticas, Física e Química.*

- Fernández R. 1991. *Vocabulario da electricidade e electrónica.*

- Losada E et al. 1992. *Nomenclatura Vernácula da Flora Vasculosa Galega.*

- Sanjuán A., Fernández M.A., Jiménez M.P., Brañas M. 1991. *Vocabulario das Ciencias Naturais.*

Actas de congresos

- Brañas M. et al. 1990. *Encontro sobre Educación Ambiental en Galicia. Ponencias e Comunicacions.* Comisión Galega do Medio Ambiente-Direccións Xerais de E.X.B. e EE.MM.

Información sobre espazos naturais, itinerarios

- Guitián J. e Guitián P. 1990. *A paisaxe vexetal das illas Cíes.* Consellería de Agricultura.

Unidades didácticas

- Díaz-Fierros et al. 1986. *Unidade Didáctica sobre os Incendios Forestais.* Dirección Xeral de Medio Ambiente.

- García X.R. 1993. *Clasificación e Biodiversidade.* Cons. Educación.

Carpets e caixas de materiais

- AA.VV. *Unidades didácticas de Acuicultura.* Dirección Xeral de Formación Pesqueira e Investigación. Consellería de Pesca. (Caixa de 21 cuaderniños).

- AA.VV. *A experiencia para educar para a saúde na escola.* Consellerías de Sanidade e Educación. (Caixa con tres carpetas).

Publicacións da Universidade, Concellos, Museos e outras institucións:

Léxicos

- Ríos Panisse M.C. 1983. *Nomenclatura de la fauna y flora marítimas de Galicia. Verba,* anexos 18 e 19. Universidade de Santiago (en castelán, pero cos nomes en galego).

- AA.VV. 1994. *Léxico básico das Ciencias Naturais Castelán-Galego.* Servicio de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago. (No prelo).

Cadernos Temáticos de Investigación

Publicados polo I.C.E. da Universidade de Santiago, dentro da Colección Materiais Didácticos; hai 16 números polo de agora, dos que 14 deles siguen un tratamento das Ciencias baixo as perspectivas da Educación Ambiental.

Cadernos Museo do Pobo Galego

- Antelo P. e Penas X. 1987. *As Plantas* (nº 6)

- Chouza M. e Cid R. 1986. *As árbores* (nº 4)

Guías de campo e outros

Sen dúbida, este e o seguinte son os apartados nos que aparece maior cantidade de material bibliográfico; sinalaremos a modo de exemplo:

- Alvarez E. et al. 1984. *As aves de Vigo. Pequena guía para a súa observación.* Concello de Vigo.

- Bárbara I. e Cremades J. 1987. *Guía de las algas del litoral gallego*. Casa de las Ciencias. (en castelán pero inclúe nomes galegos)

- Chouza M. e Cid R. 1982. *As árbores de Compostela*. Concello de Santiago.

- Fernández M.A. e López V.M. *Natureza das Ribeiras do Louro. Gándaras de Budiño*. Casa da Xuventude. Concello de Vigo. Obradoiros da Natureza.

- Grupo GAIA. 1992. *Consumo e residuos sólidos urbanos*. Concello de Ourense.

- Pose H. M. e Valiela J. J. 1993. *Apuntes históricos e guía das especies do porto de Malpica*. Concello de Malpica.

Itinerarios e saídas

- Brañas M. et al. 1983. *Visita ecolóxica á praia das Barcas. Guía do alumno e Guía do profesor*. Concello de Vigo.

- Rodríguez M. e Varela J. 1985. *A lagoa de Vixán: itinerario natural*. Concello de Ribeira.

- Rodríguez X. e Sousa X. 1984. *O parque da Alameda. Un itinerario para o teu lecer*. Concello de Santiago.

Unidades didácticas

Gómez A. e Freire A. 1989. *Actividades para construí-la Física*. I.C.E.

Publicacións de diversas editoriais

As editoriais, cada día máis; amplían a súa colección de materiais didácticos. A título de exemplo, entre a súa oferta, indicamos:

Libros de texto

- Angosto F. et al. 1988. *Setestrello I. Ciencias Naturais 1º B.U.P.* Ed. Xerais.

- Castelo A. 1982. *Física Xeral C.O.U.* Ed. do Castro.

Guías de Campo e outros

- Castro M. et al. 1989. *Guía das Árbores de Galicia*. Col. Montes e Fontes. Ed. Xerais. (e outras guías na mesma colección).

- Pardellas X. X. e Polanco E.

1987. *Acuicultura mariña en Galicia*. Ed Xerais.

- Penas X.M. et al. 1980. *Guía das Aves de Galicia*. Ed. Galaxia. (e outras guías da mesma editorial).

- Pérez X. et al. 1983. *Aprender na Natureza. Bioloxía experimental de Campo*. Ed. Xerais.

Publicacións de asociacións pedagóxicas e profesionais

- Cid et al. 1987. *Itinerarios da Natureza*. Corrubedo Sociedade Galega de Historia Natural. (e outras publicacións da SGHN).

- Congresos de ENCIGA (Asociación de Ensinantes de Ciencias de Galicia). Hai 6 actas publicadas en sendos Congresos.

- Fernández et al. *Prácticas de laboratorio. Física e Química*. ENCIGA. (e outras publicacións de ENCIGA).

- A.A. V.V. 1983. *A pesca en Galicia*. Escola Aberta - Caixa Galicia.

Revistas

A máis das publicacións periódicas que aparecen nos "Cadernos para o Ensino", citamos como exemplos:

- *Natureza Galega*.

- *Cerna*, de ADEGA.

Mapas xeolóxicos de Galicia

Compras e pedidos na delegación do I.T.G.E. (Instituto Tecnolóxico e Mineiro de España). Rúa Cardenal Payá, 18. Santiago. (tanto os mapas como as publicacións están en castelán), ou nas Galerías Sargadelos para os editados polo Laboratorio Xeolóxico de Laxe (por ex. o mapa xeolóxico do Macizo Hespérico).

Posters, láminas e folletos

Editados por diferentes Consellerías e Concellos e incluso por algunhas editoriais (aparecen exemplos nos Cadernos para o Ensino).

Recursos audiovisuais

Publicados tanto polas consellerías como por asociacións, entre eles:

- *Aulas de Acuicultura* (Colección de diapositivas). Consellería de Pesca.

- *Marisco: unha riqueza a coidar* (vídeo de 18 minutos). Consellería de Pesca.

- *O percebe* (vídeo de 18 minutos). Consellería de Pesca.

Recursos informáticos

A oferta aínda é incipiente. A Consellería de Educación está a traducir los programas comerciais EDICINCO destinados á Educación Primaria. Un exemplo dispoñible para Secundaria é:

- Andrade M. e Alvarez F. 1994. *Soft Educativo Matemáticas, Física e Ecoloxía*. PANTEG. Consellería de Educación.

En todo este conxunto de materiais hai un pouco de todo. Uns recursos son máis antigos e outros máis actuais: basta con velas datas. Uns propoñen unha metodoloxía máis activa e outros son máis tradicionais. Uns son máis simples, outros máis complexos. Con esto queremos dicir que vai ser difícil atopalo material ideal para un determinado profesor ou profesora.

Os materiais para o ensino das Ciencias, ó depender do contexto, deben ser idealmente elaborados polos ensinantes para cada situación específica. E para isto pode resultar de grande axuda contar cunha boa documentación. Haberá recursos semellantes ós que precisa un ou unha docente nun momento determinado. Este, na maioría das ocasións, só terá que modificarlos materiais de que dispoña para adaptalos á súa situación educativa. Por exemplo, se vai realizar unha visita a un parque, non ten que inventar a guía totalmente, xa que moitas árbores son as mesmas que aparecen nas guías publicadas. O mesmo ocorre cunha praia ou calquera outro ecosistema. É por iso que para deseñar as actividades de ensinanza/aprendizaxe os profesores e profesoras poden e deben mesturar distintas aportacións tomadas de diferentes fontes.

Maio 1994.

Elixio Villaverde
García

Luis Soto Fernandez

A herdanza dun mestre axitador de conciencias

Luis Soto Fernández foi tempo atrás un de aqueles mestres galegos que promoveron a creación da "Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Ourense" (A.T.E.O.) e logo xa no 1936 a Federación Galega de Traballadores do Ensino.

Desde o seu ideario socio-político comunista loitou polos nenos galegos, educou, escribiu, reivindicou. Logo virían as actividades do amargo exilio



BREVE HISTORIA DUN ARQUIVO

Visitei a Menchu García Jaurrieta e a Cuqui, viúva e filla de Luis Soto no inverno de 1991. Íanse cumprir dez anos desde a morte do animador de *Vieiros* e dun dos fundadores da U.P.G., e a miña pescuda avivou dolorosamente naquelas mulleres a memoria adurmiñada do túrbillón vivente que foi Luis Soto. Pedíronme tempo e déronme a súa palabra de que na próxima viaxe a México podería consultar o arquivo, daquela gardado en *costales* -sacos- e nun bidón de cartón de grande tamaño onde Soto metía os papeis que non tiña tempo de ordenar pola intensa actividade que despregaba.

No verán do 92 fíxose realidade a promesa e co arquivo xa revisado e metido en caixas por Cuqui e a súa nai, fixen unha cala, nas oficinas da *Anglo-Mexicana de Productos Químicos*, a empresa que fundara Soto e que hoxe xerencia o seu fillo Güicho, economista e editor

de poesía que colaborou comigo novamente en xullo e agosto do 93, implicándose cada vez máis na recuperación da memoria do seu pai.

A familia decidiu doar o arquivo a Galicia e procedemos a facer un reconto e fotocopiado da documentación que se ía entregar. Dese primeiro censo saíron 142 sobres tamaño *folder* agrupados en catro caixas-arquivadores embaladas e lacradas, que pesaron 72,5 quilos. Foron trasladados en avión a Santiago ata a súa entrega no Arquivo Histórico Provincial de Ourense onde foi recibido pola directora en funcións desa institución o día 1 de outubro de 1993.

**PLANOS DE DETALLE.
O ENSINO E A CULTURA
NO EPISTOLARIO E NOS MÍTINS
PRO-REPUBLICANOS DOS E.E.U.U.
E CUBA**

Nunha carta remitida desde Nova Iorque o 9-VIII-1938 e

dirixida á Comisión Executiva Nacional da F.E.T.E. di entre outras cousas:

“Con Castelao he tomado parte en distintos mítines entre ellos en la gran manifestación por la paz y por la democracia celebrada anteayer en la cual hablé al pueblo Americano y a todos los antifascistas de esta ciudad en nombre de los profesionales de la enseñanza de España.

Es posible que asista al congreso de Ohio de los maestros y profesores Americanos para lo cual levaré vuestra representación y de la I.T.E.”.

Nos mitins que dá xunto a Castelao e Castro en Filadelfia o 27-VIII e en Donora-Pensilvania o 1-IV- dese mesmo ano, preséntase nos carteis e pasquíns de propaganda como “miembro del ejecutivo de la federación de maestros de España”. Nun informe posterior Soto lembra a súa intervención no mitin de Donora; alí falou do “contraste de la zona española republicana en donde a pesar de la guerra cruenta que sostiene el pueblo español son impulsadas las facetas de la cultura y del progreso y la zona dominada por la invasión extranjera en donde el asesinato, la rapiña y el obscurantismo medieval constituyen los medios de dominio de que se valen los generales traidores y los invasores extranjeros”.

Nun mitin posterior tamén nos E.E.U.U.

“Relata numerosos casos de la ferocidad facciosa cometida contra los intelectuales que desgraciadamente no pudieron huir de las garras del fascismo. Explica el odio a la cultura como una de las características esenciales del fascismo internacional y la persecución implacable desatada contra los trabajadores de la enseñanza que han sido exterminados por las fuerzas sombrías de la reacción en las desventuradas provincias de España que están todavía bajo el

poder italo-alemán pero que serán liberadas por nuestro glorioso ejército popular y por todo el pueblo español que posee una fe inquebrantable en la victoria”.

Noutra misiva asinada o mesmo día da saída para Cuba e dirixida “A La Comisión Ejecutiva de la F.E.T.E.”, afirma:

“Hace ya tiempo remití por conducto de la Federación de Maestros Americanos y a la I.T.E. para que fuese remitida a vosotros una copia, el informe de mis actividades de la F.E.T.E. en el congreso de la Federación de Maestros de Norteamérica.

Por otra parte hoy y por conducto del Frente Popular Antifascista Gallego os remiten la cantidad de \$ 94.00 para los fondos de solidaridad de nuestra federación, producto de una colecta realizada por un grupo de maestros y profesores Americanos y con motivo de una conferencia mia... He intervenido varias veces en el citado congreso en donde se hizo una importante colecta para España...”.

Nunha nova carta co encabezamento: “Habana, Diciembre 27 de 1938. Al camarada Fournial”, tras facer varios

PANORÁMICA: CONTIDOS DO ARQUIVO SOBRE CUESTIÓN RELACIONADAS CO ENSINO

Neses 142 sobres hai abondosas referencias á cuestións educativas, militancia na F.E.T.E., asistencia a Congresos internacionais e outros que pasamos a enumerar:

Sobre 63: **FETE (FEDERACION DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA).**
Documentos varios
Actividade Política

Sobre 74: **SINDICATOS DE MÉXICO.**

Sobre 78: **SINDICATO DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA, ANOS CORENTA.**

Sobre 87: **RECORTES XORNAIS DOS ANOS CORENTA.**
Escrito traballo cultural na España Liberada.

Sobre 139: **CARTAS E OUTRAS.**
5.- Carta da F.E.T.E. a Luis Soto
18.- Documento das xornadas pedagóxico-sindicaís, 3 follas.
19.- Acta da reunión celebrada pola delegación da I.T.E. en América. 22 de xuño de 1940.
24.- Carta de Luis Soto á Comisión Executiva Nacional da F.E.T.E.
25.- Oficina Internacional de Educación Outubro de 1945; 2 follas
37.- Maxisterio en México, 1942, 2 follas.
40.- Educación e cultura, 1 folla.

Sobre 140.- **VARIOS.**
8.- F.E.T.E., 1 folla
44.- 4 follas do Congreso Americano de Mestres.
45.- 1 carta ó Congreso Americano de Mestres.

Neste censo provisório recollemos tamén unha convocatoria de F.E.T.E. no nutrido sobre 82 xunto a outras referencias, reflexións e mencións a cuestións educativas e culturais dispersas en cartas, documentos políticos, sindicaís, culturais, etc.

.....

*¿Ata onde a escola, que debe ser o castelo da verdade,
non pode polo menos desintoxicar ao alumno das incontables supersticións,*

falsedades, deformacións morais e perversidades adquiridas no exterior?

Isto, contra a coacción do falso "respeto á conciencia do neno".

Luis Soto, El Pueblo Gallego, 17/V/1936

.....

comentarios sobre o congreso xa citado en cartas e informes anteriores escribe:

“No he descuidado el trabajo de nuestros compañeros del magisterio. A pesar de que ha cambiado el clima político los maestros aún están a la zaga en relación con los sindicatos obreros y partidos revolucionarios... he celebrado varias reuniones con la Asociación Educacional de Cuba y dentre de unos cuan-

tos días daré una conferencia en la facultad de Pedagogía de la Universidad. Yo creo que vamos a enderezar este trabajo deficiente de nuestros compañeros de Cuba... La Asociación Educacional por ahora no puede convertirse en Sindicato; todavía hay un decreto que lo prohíbe, pero realizará sus funciones y espero se adhiera pronto a la I.T.E.”

O 10 de febreiro de 1939 nunha nova carta dirixida desde Cuba ó mesmo camarada H.G. Fournial –probablemente o seu enlace comunista-xerárquico en Nova York– cóntanos:

“He trabajado intensamente con nuestros compañeros maestros y profesores. Su movimiento sindical se haya muy retrasado en relación con el resto de la clase trabajadora. Hemos podido reforzar las tareas de propaganda y de unidad de los maestros, habiendo celebrado bastantes reuniones con los compañeros del Comité Ejecutivo de la Asociación Educacional, que se hayan en buena disposición para adherirse a la I.T.E. a pesar de algunos elementos *neutros* que figuran en la directiva, entre ellos el presidente”.

O 1 de abril de 1939 Franco anuncia o remate da guerra; o mesmo día o camarada Fournial, xa en París, escíbelle –máis ben ordánalle– a Soto:

“La solidaridad *mandanosla* a la I.T.E.. No olvides que es la

I.T.E. la única organización de trabajadores de la enseñanza que presta su solidaridad incondicional a la F.E.T.E. y que si no hacemos más es por escasez de recursos”.

UN ARCHIVO Ó SERVICIO DOS INVESTIGADORES

Xa desde México o Comité Organizador do Congreso Internacional Americano de Mestres remítelle unha misiva e unha invitación a Nova Iorque 17 de maio de 1939; pero a experiencia mexicana de Soto é fariña doutro *costal*, unha historia a que dedicaremos outras páxinas –espero– froito da pescuda que estamos a levar sobre os galegos en México.

En fin, nos papeis de Soto refléctanse máis de corenta anos de desterro dun ourensán apaixonado e apaixonante que quixo matar a saudade coa acción proxectiva. Un home bo e xeneroso, desbordado da propia canle ás veces e fantástico sempre. Un dos nosos grandes líderes nacionais que petou e sementou a cotía na alma do pobo sen acadar en vida ese estado de opinión revolucionaria ó que adicou unha boa parte da súa fortuna, milleiros de horas de traballo político, sindical e cultural e o mellor da súa capacidade intelectual e do seu pensamento e sentimento galeguista.

Que esta entrega contribúa a espertar o interese dos nosos historiadores por un arquivo que tras dezaioito meses xa debería estar definitivamente censado e ó servizo dos investigadores. Esa, –a recuperación da nosa memoria histórica–, e non outra, foi a razón fundamental da xenerosa doazón feita pola súa familia á Terra pola que tanto loitou o mestre e axitador de conciencias Luis Soto Fernández.

E.V.G.

Sen excusas Sen excepcións Sen isencións

"... só en Cataluña a proporción dos que teñen a língua da Comunidade como língua principal supera claramente a dos que a falan ou falaban con seus pais. O cal significa que un certo número dos que na súa nenez comezaron a falar en castellano adoptaron o catalán como língua principal e habitual. No País Vasco advirte-se un certo equilibrio, quizás con unha pequena aventaxe para o euskera; e nas restantes Comunidades máis ben un retroceso..."

*(extracto do estudo
"Coñecemento e uso das
línguas". C.I.S. 1993)*



Ensino en galego para avanzar

Asócia-te

Nome:
Apelidos:
Enderezo:
Localidade:
C.P.: Telf.:
Profesión:
Centro de Traballo:

Domicialización bancaría

Caixa / Banco (**)
Sucursal:
CTA. CTE. / Libreta de Aforro (**)
Titular:

Orde de Pagamento

Sr. Director/ a:
Sirva-se en atender até novo aviso, e con cargo á miña conta Corrente ou Libreta de Aforro (*), os recibos anuais que por valor de 3.000 / 4.000 / 5.000 pts
Ile presente **A Mesa pola Normalización Lingüística**

Atentamente
(sinatura do titular)

Título: *Pum-Pum*
Autor: Gloria Sánchez
Ilustradora: Irene Fra
Colección: *O Parrulo*
Editorial: Ir Indo edicións
Vigo, 1994

Título: *O libro dos porques*
Autor: Gianni Rodari
Ilustradora: Emanuel Luzzati
Colección: *O tren azul*
Editorial: Galaxia
Vigo, 1994

Título: *Contos do paxaro azul*
Autor: Helena Villar Janeiro
Ilustradora: Francisco Bueno
Colección: *Infantil e xuvenil*
Editorial: Sotelo Blanco
Vigo, 1994

Título: *Trece anos de Branca*
Autor: Agustín Fdez. Paz
Ilustradora: Manuel Uhía
Premio Edebé de literatura infantil
Editorial: Edebé
Barcelona, 1994

UNHA INCURSIÓN máis de Gloria Sánchez no mundo da poesía para os nenos. A autora segue a estrutura das poesías dialogadas de tradición popular. Gloria Sánchez posiblemente sexa a persoa que mellores mostradas leva dado de poesía feita á medida dos lectores máis novos.

A historia dunha ratiña que recibe, tras colocar un cartel de reclamo, a petición de diferentes pretendentes que queren casar con ela e ós que vai rexeitando un tras outro polos inconvenientes da súa profesión ata que por fin atopa a parella que desexa.

A ilustradora deste conto é Irene Fra, totalmente descoñecida ata agora, xa que é este o primeiro traballo que sae das súas mans para ser publicado. Os debuxos están nunha liña naturalista.

O libro encerra a novidade de se-lo primeiro desta colección que se publica con tipos de imprenta, os outros títulos foran realizados con tipos manuscritos. ■

“FÓRA DE XOGO,

CANDO NO mes de decembro un se puido achegar á librería e vela a caixa coa que Xerais expoñía esta nova colección ó público atopábase con catro títulos diferentes: *A sombra cazadora* de Suso de Toro, primeiro libro tras un controvertido *Tic tac*, novela adulta publicada por

QUIZAIS RODARI nunca fose un escritor regular, que non o foi. Quizais nunca fose un grande escritor, eu diría que tampouco o foi, aínda que tampouco fose malo. Pero Rodari sempre foi un gran animador, un gran pedagogo e desde esta perspectiva debemos valorado. Cada libro de Rodari encerra unha proposta creativa, un modelo do que arrancar unha historia e unha ollada ás veces tenra, ás veces crítica e sempre progresista.

A colección *O Tren Azul* recolle unha serie de relatos breves de Rodari dos que de momento van publicados tres: *Arre papaiño!*, *O gato parlante* e *outras historias* e o que ocupa esta reseña. ■

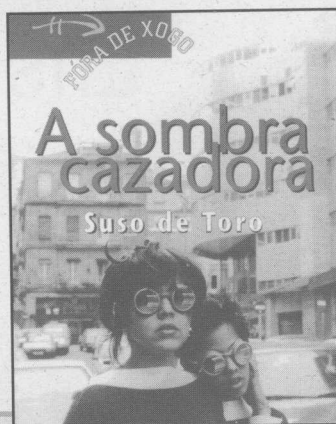
Edicións B; *Tristes armas* de Marina Mayoral -que ledicia que esta muller volva a escribir en galego, aínda que en castelán acaba de regalarnos un libro de relatos-; *Asústate Merche* de Fina Casallerrey e este *Flanagan de luxe* sobre este ó sobre o que imos falar hoxe.

Andreu Martín e Jaume

ESTE LIBRIÑO recolle unha serie de cinco contos, o primeiro dos cales dá título ó libro. É a historia da gata Clarisa que coñecía os contos do Paxaro Azul. A historia de Lumislán, a cidade da luz, na que habita o vagalume Fosforelo, que ilumina a cidade, e o seu eterno inimigo o grilo Cornaboi, amante da escuridade. E tamén conta a historia de Tarnas e algunha outra máis que recomendamos ler porque son fermosas e tenras historias. ■

RESULTA CURIOSO que neste número coincidan Gianni Rodari e Agustín Fernández Paz. E digo que resulta curioso porque cada libro que o autor publica nos últimos anos encerra unha técnica creativa diferente, e eu diría que a meirande parte delas moi rodarianas. Xa desde o primeiro momento o autor sitúase a si mesmo e descolócanos a nós ó adicarlle o libro, entre outras persoas a Kevin Arnold. E se digo que nos descoloca a nós é porque esperaba unha historia americanamente subversiva; pero polo contrario, eu creo que nos atopamos cunha historia moi persoal.

A protagonista é unha nena, como é lóxico Branca, que se atopa encamada por mor dunha doenza que require un repouso prolongado. Aburrida e sen saber que facer, acepta a suxerencia adulta de ordenalas fotos e así pasar un pouco o tempo e de aí vai xurdir a novela na que Branca nos vai contar as pasaxes da súa vida suxeridas polas fotos. ■



Ribera son sobradamente coñecidos entre os lectores en castelán, entre outras, por unha novela que hai algún tempo se publicou en Alfaguara titulada *No pidas sardina fuera de temporada* coa que acadaron un notable éxito. Posteriormente foron os autores escollidos por Anaya para abrir unha nova

colección, a denominada “Espacio abierto” cun título que xa tiña como protagonista ó mesmo detective afeccionado e que era *Todos los detectives se llaman Flanagan*.

Juan Anguera “Flanagan” é un xove estudante que por casualidade se decatou das súas capacidades como detective e

Onda curta

RATIÑA BONITA DE COMPOSTELA.

PARECE QUE o fillo deu azos ó Bernardino escritor para nenos e vai camiño de converterse nun fenómeno editorial.

Acaba agora de agasalarnos cun fermoso libro que vén sendo unha versión, ben ilustrada por Manolo Uhía, da "Ratiña presumida". Escrito en verso, resulta ser un dos traballos máis interesantes de Bernardino, e isto afianza a algúns na idea de que o mellor Bernardino é o que escribe para os máis novos.

Podedes atopalo na colección Merlín de Edicións Xerais. ■



GLORIA SANCHEZ GAÑA O PREMIO EDEBE

OUTRA QUE vai camiño de converterse nun fenómeno editorial. Acaba de gañalo premio Edebé de literatura infantil cun libro en galego. Se xa falamos nestas páxinas doutro dos seus libros, agardamos poder recoller algunha información sobre este libro en números posteriores.



Por outra banda, o gañador do premio no apartado xuvenil foi Joan Manuel Gisbert co que tivemos a fortuna de contar durante o pasado mes de setembro invitado por Nova Escola

Galega para participar nos "Encontros de Ensinantes do Morrazo".

A presente edición é a segunda consecutiva que conta con gañadores en galego, lembremos que o ano pasado foi Agustín Fernández Paz polos *Treces anos de Branca*. ■

FONTEL PUBLICA UNHA RECOLLEITA DE LITERATURA POPULAR INFANTIL

MANUEL RICO VERA publicou na editorial Fontel unha selección da nosa literatura popular infantil na que recolle as diferentes variedades de poemas que se poden usar con nenos e nenas tanto nos primeiros xogos de enumeración corporal, poemas aditivos, dialogados, fórmulas de sortes, etc.

Imprescindible para usar por parte do mestre ou mestra de infantil e primaria. Prescídase de facer xuízos estéticos á edición.

EXERCICIOS DE ESTILO

SABESE QUE por aí se está a prepara-la edición dos *Exercicios de estilo* de Raymon Queneau, un dos mestres do surrealismo francés. A traducción é de garantía, non en balde recibiu un premio por algunha das súas traducións e o recoñecemento incluso a nivel internacional.

Este libro vai resultar unha pedra de toque para os profesores, fundamentalmente de secundaria, que usen ou queiran usa-los talleres de escritura. ■

MAX JACOB

E por seguir con surrealistas, sabemos que hai outra editorial galega que prepara unha traducción dun libro de Max Jacob, o escritor morto hai agora cincuenta anos nun campo de concentración en Francia.

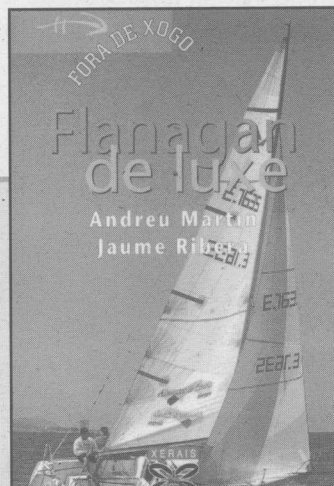
Este libro dirixido a lectores infantís é a bonita historia dun pinche. Por certo que este libro tamén estreará unha colección. ■

dentro do combate"

que agora se ve obrigado a protexer a un badulaque neno "pijo" que se atopa, supostamente, en problemas e que lle vai traer infinidade de complicacións ó protagonista. Flanagan ten o seu corazón dividido entre un certo afán de ser un home duro e a presenza dalgunha boa moza que enseguida o desarma

e consegue del todo o que quere. Flanagan é durante a meirande parte da novela unha vítima das argalladas que os demais tecen para el, pero chega un momento no que decide asumir o papel de burlador en lugar do de burlado.

A novela lese con facilidade e resulta un libro de interese



para calquera lector ou lectora. Unha das virtudes que ten este libro é a capacidade para enganchar incluso ós lectores máis perezosos que sucumben ó interese que unha trama ben montada suscita.

X.M.G.B.

GRAN MERLÍN, gran edición a gran precio.

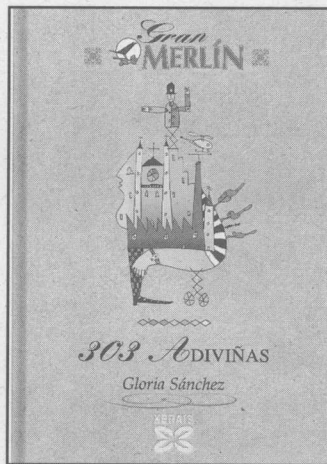
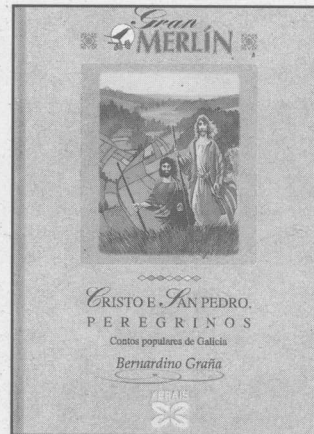
RECENTEMENTE, Eds. Xerais pariu unha colección de libros dirixidos a un sector do público infantil-xuvenil un tanto heteroxéneo e que bautizou co nome de Gran Merlín. A presentación é francamente espectacular, tanto, que eu penso que marca un fito importante na produción de libros en galegos para xoves pola calidade da presentación de ámbolos dous libros que abren a colección.

Resulta curioso, ademais, que sexan os que inauguran esta colección un autor e unha autora dos que máis se están prodigando na publicación de libros infantís nos últimos meses. Gloria Sánchez segue insistindo no mundo do poético coas súas *303 adiviñas*, que veñen despois de que publicase na colección O Parrulo de Ir Indo *PUM PUM* unha recreación poética da ratiña presumida e en Edebé *Pé máis eu*, un fahico de contiños

breves cos máis disparatados protagonistas. Pola súa banda, Bernardino Graña insiste tamén no seu libro, *Cristo e San Pedro, peregrinos* en achegarse ó mundo literario infantil a través dos personaxes tradicionais, *Xan Guindán capitán* en Eds. Xerais, *Xan Guindán mensaxeiro* en Alfaguara e de gañar hai algún tempo máis o premio Merlín cun relato, *O gaitero e o rato Pérez*, no que a tradición e o literaria teñen un papel importante na configurándose mundo do protagonista. Sabemos tamén que o seu próximo libro segue polos mesmo roteiros.

303 adiviñas propón unha boa cantidade de creacións poéticas para xogar e introducirse no mundo do metafórico a través dos obxectos que nos propón nos acertixos. Trátase dun libro con menos riscos dos que corre Bernardino pola estrutura que escolleu para a súa antoloxía de contos

populares de Galicia ó ter uns protagonistas dos que poden fuxir aqueles que queiran ignorar que a nosa tradición popular ten moito de pagá e moito, tamén, de cristiana. O fio que nos leva dunhas historias a outras é precisamente a viaxe dende o paraíso e a posterior peregrinación polas terras galegas de Cristo, San Pedro e Xudas Iscariote que voltan por mor da reaparición entre os homes do culto ó becerro de ouro, e durante a que van



ter oportunidade revivir para o noso regusto as vellas historias e os vellos protagonistas. Por veces o libro pode despistar porque ten unha trama novelada, pero é indubidablemente unha boa axuda para aqueles mestres e mestras que queiran reco-

ller certas pasaxes do libro para convertilos nos contos que tódolos días debemos contar ós nosos alumnos e alumnas, sen que nos importe moito a idade.

Pero hai un elemento que diferencia ben ás claras un libro do outro, e el é o coidado que se puxo na integración da ilustración na páxina en *303 adiviñas* e que resulta ser das escasas ilustracións en branco e negro que nos poden cautivar -e non precisamente porque partamos da idea de que o color ten superioridade, senón porque hai que ter moi bo tino para conseguir que unha ilustración en branco e negro consiga chamar a atención do público- e nas que se apreciaba un exquisito coidado na súa composición co texto. ■

X.M.G.B.



A primeira guía práctica con toda a lexislación educativa galega.

Lexislación para o profesorado
Enrique del Bosque Zapata
P.V.P.: 1.560 Pts.

XERAIS



Título: *Ensinar e aprender Historia na Educación Secundaria*

Autor: Armas Castro, Coord.

Editorial: ICE.

Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago Santiago 1994



ESTE LIBRO, editado polo ICE da Universidade de Santiago, ten a intención de incidir sobre algúns aspectos centrais da ensinanza e a aprendizaxe da Historia nun momento de reforma do sistema educativo e de debate sobre o papel da Historia nun momento de reforma do sistema educativo e de debate sobre o papel da Historia nos novos deseños do Ensino secundario Obrigatorio e do Bacharelato.

Coordinado por Xosé Armas, responsable da Área de Ciencias Sociais do ICE da Universidade de Santiago, reúne oito traballos nos que distintos autores ofrecen algúns dos avances máis destacados da investigación didáctica realizada en España nos últimos anos sobre a ensinanza da Historia, así como reflexións directamente vinculadas á práctica educativa.

A invención da Historia como disciplina escolar en España, os rasgos dos que se vai revestindo desde a segunda metade do século XIX, e a forte pervivencia de moitos destes rasgos nalgúns prantexamentos da actual reforma educativa. A visión que teñen os alumnos sobre a Historia e a súa ensinanza, como reflexo das formas de traballo empregadas máis comunmente por parte dos profesores e dos resultados do proceso de ensinanza. Os problemas que prantexa a aprendizaxe das explicacións causais en Historia a alumnos de Secundaria e os efectos da intervención didáctica na mellora

destas aprendizaxes constitúen, nalgún caso o avance e noutros os resultados de tres liñas de investigación didáctica que están tomando corpo solidamente en España.

A perspectiva curricular está presente nun traballo referido ós procedementos específicos da Historia, no que se analizan as capacidades que van unidas á comprensión dos coñecementos históricos e a súa presenza nas actividades de ensinanza, e noutro que se enfrenta co dilema da avaliación das aprendizaxes históricas e sociais prestando atención ós distintos tipos de contidos e ós instrumentos para a súa avaliación.

Finalmente abórdanse, entres traballos, as virtualidades e as distintas formas de utilización de recursos frecuentes na ensinanza da Historia e as Ciencias Sociais, como o cine, a prensa e os xogos de simulación.

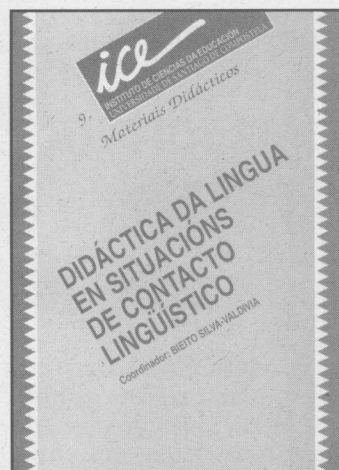
O interés dos temas abordados e a calidade das colaboracións converten a esta obra nun bo mirador desde o que se pode alcanzar un panorama do estado actual da ensinanza desta disciplina en España e das perspectivas que seguramente centrarán a atención nos anos inmediatos. ■

Título: *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico*

Autor: Silva-Valdivia Coord.

Editorial: ICE.

Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago Santiago, 1994



COINCIDINDO coa posta en práctica da Reforma Educativa, o Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago acaba de presentar unha publicación colectiva baixo o título de *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico* coordinada por Bieito Silva-Valdivia, profesor de Ensino Secundario e responsable da Área de Lingua no ICE.

A publicación enmárcase, tal como se indica na Presentación, no debate sobre os obxectivos e a orientación didáctica que se lle dá á Área de Lingua no novo sistema educativo, pero coa pretensión de introducir certos elementos de discusión que son específicos dos contextos nos que existen máis de unha lingua de uso social.

Nestes contextos –dise literalmente– ós problemas estritamente didácticos engádense outros de tipo sociolingüísticos relacionados coa situación social das dúas linguas, coas actitudes e usos asociados a cada unha delas, coas decisións que se tomen desde instancias político-administrativas para planificar a súa aprendizaxe, co propio grao de estandarización da lingua minorizada, etc. E estas variables que condicionan a planificación didáctica son as que se abordan na publicación, desde unha perspectiva multidisciplinar e desde ámbitos profesionais tamén parcialmente distintos: a formación de profesores, os condicionamentos psicolóxicos na aprendizaxe dunha primeira e dunha segunda linguas, o tratamento das linguas no Proxecto Educativo dos Centros, a avaliación da competencia lingüística, o tratamento didáctico de aspectos como as actitudes,

as interferencias entre linguas, a literatura e a lectura en linguas minorizadas, etc.

As colaboracións están, en xeral, contradas na situación de contacto galego-castelán, pero insertándose sempre nun marco teórico global que permite poñer en relación o noso contexto específico cos principios xerais que definen o contacto conflictivo entre linguas. Como complemento, ofrécese tamén algunha colaboración asinada por autores de fóra de Galicia, sobre temas que se teñen traballado moi pouco entre nós: concretamente unha de Cataluña na que se reflexiona sobre os problemas de avaliación da competencia bilingüe e outra do País Valenciano sobre o tratamento curricular integrado das dúas linguas oficiais desa Comunidade.

Pola variedade de aspectos e de enfoques tratados, pola profundidade que se observa nalgúns deles e, especialmente, polo momento no que aparece, entendemos que esta publicación pode contribuir a un debate cada vez máis urxente non só entre os docentes de Galicia, senón tamén entre todos aqueles que teñen algunha responsabilidade na planificación lingüística para definir cales deben ser as decisións curriculares, didácticas e mesmo políticas que se deben tomar para garantir resultados satisfactorios nas aprendizaxes lingüísticas e contribuir, ademais, a unha progresiva normalización social da lingua galega. ■

Unha aportación para a formación teórica e a práctica en dificultades de aprendizaxe escolar

A NECESIDADE de dar resposta ás dificultades de aprendizaxe escolar que presentan unha porcentaxe importante de nenos e nenas e que se manifesta de maneira crúa nos datos do fracaso escolar, é asumida actualmente como incuestionable. Neste sentido, Alfonso Barca e Ramón G. Cabanach, catedráticos os dous de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da Universidade da Coruña, están facendo unha importante aportación coa publicación da obra *Manual de dificultades da aprendizaxe escolar e intervención psicopedagóxica*, formada por tres volumes, dos que están nas librerías o 1 e o 2, e aparecerá proximamente o 3.

A inclusión no título da palabra *Manual* leva a pensar que esta obra responde á tendencia vella, pero agora actualizada, das universidades de poñer a disposición dos alumnos e alumnas manuais das diversas materias curriculares, na crenza de que tal recurso incrementa a eficacia do labor docente do profesorado e da aprendi-

zaxe do alumnado. Pois, así é. Os autores indican na presentación da obra que esta responde prioritariamente ó obxectivo de ofrecer un manual para as alumnas e alumnos de Psicopedagogía, Maxisterio, Educación Social e Logopedia, pero respondendo, na medida en que tal desexo é posible, ás necesidades específicas que as *dificultades de aprendizaxe escolar* presentan en Galicia.

No marco configurado por este obxectivo, recóllense as investigacións máis relevantes que se teñen realizado neste campo a nivel mundial, pero tamén as que ambos autores dirixiron sobre a realidade das dificultades de aprendizaxe escolar en Galicia.

Pero, aínda respondendo a obra á concepción dun manual universitario, a verdade é que as súas posibilidades sobrepasan ese ámbito, sendo moi recomendable a súa utilización para tódolos profesionais da educación e, especialmente, para as profesoras e profesores de Educación Especial e para os Departamentos de Orientación.

Aínda respondendo á concepción dun manual universitario, esta obra ofrece moitas posibilidades de utilización para os profesionais da educación, especialmente os dedicados a Educación Especial e Departamentos de Orientación

Título: *Manual de dificultades da aprendizaxe escolar e intervención psicopedagóxica*

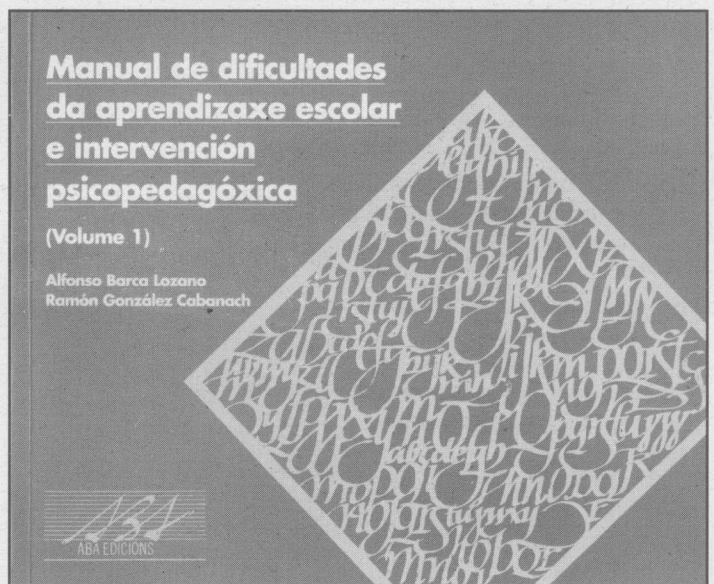
Autores: Alfonso Barca Lozano e Ramón González Cabanach

Editorial: ABA Edicións.

Volume 1: 332 páxs. Vigo, 1994.

Volume 2: 284 páxs. Vigo, 1995.

Volume 3: próxima aparición.



Os contidos responden ás dúas vertentes expresadas no título, o estudo das dificultades da aprendizaxe escolar e as aportacións que os coñecementos psicopedagóxicos actuais propoñen para poder realizar unha eficaz intervención dentro do propio proceso de ensinanza/aprendizaxe no que esas dificultades se manifestan.

A considerable extensión da obra, trinta e un capítulos, permítelles ós autores facer unha moi completa exposición das dificultades de aprendizaxe escolar e a correspondente intervención psicoeducativa, organizadas en catro partes:

I. *Aspectos xerais das dificultades de aprendizaxe. As Disfuncións Cerebrais Míni-mas e a Hiperactividade.*

II. *As dificultades de aprendizaxe no sistema escolar de Galicia.*

III. *As dificultades específicas da aprendizaxe esco-*

lar (atrasos simples da linguaxe e a fala, as dislalias, as disfemias, dificultades de aprendizaxe da lectura, dificultades de aprendizaxe en matemáticas).

IV. *Avaliación e intervención psicopedagóxica. Modelos, estratexias e técnicas de intervención nas dificultades de aprendizaxe.*

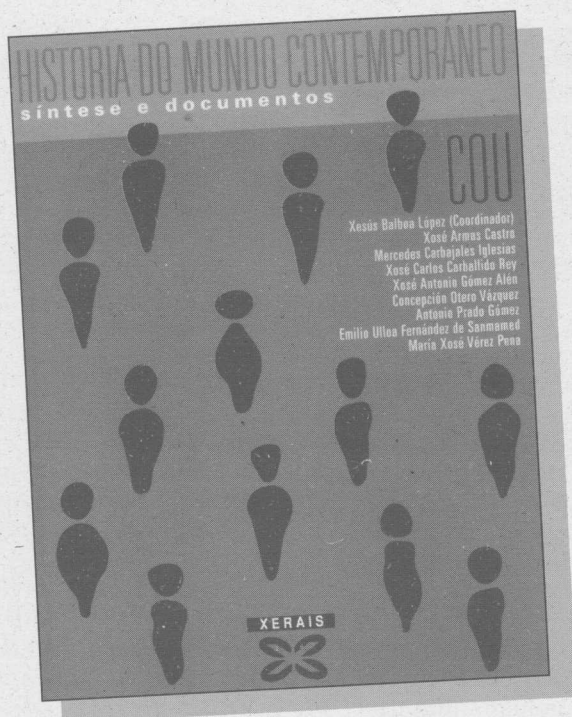
Complétase a obra cuns Anexos que aportan unha serie de recursos psicopedagóxicos que poden axudar na intervención.

En conclusión, este Manual publicado por ABA Edicións é unha aportación xenerosa para un mellor coñecemento do problema das dificultades de aprendizaxe de xeito xeral e no sistema escolar de Galicia en concreto e que tamén servirá como recurso para facilita-la intervención psicopedagóxica que cada caso require.

Silvestre Gómez Xurxo

MATERIAIS PARA O ENSINO DA HISTORIA

Historia Contemporánea COU



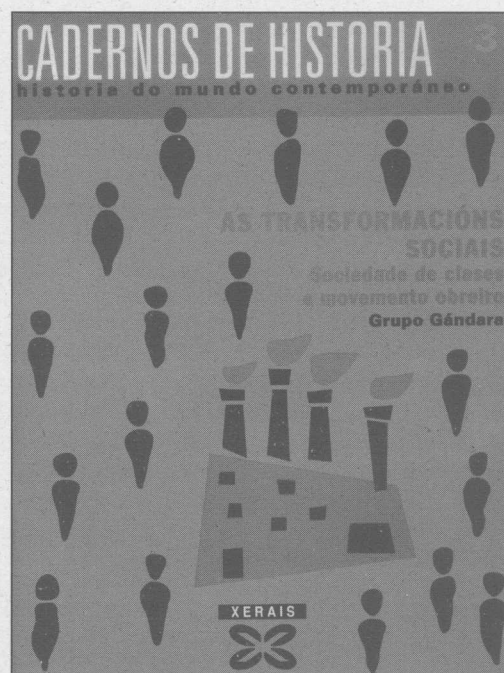
*Historia do Mundo Contemporáneo.
Síntese e documentos*

Xesús Balboa López (Coordinador)

Síntese de contidos e selección de textos e documentos compoñen esta obra, deseñada para desenvolver-lo novo programa da Historia do Mundo Contemporáneo de COU. Unha obra de utilización imprescindible para a preparación da proba de acceso á Universidade, elaborada por un amplo grupo de profesores e profesoras, membros do Seminario Permanente da asignatura.

Cadernos de Historia **Grupo Gándara**

En once cadernos de case 80 páxinas cada un desenvólvese extensamente, e de forma moi actualizada, cada un dos temas do novo programa da Historia do Mundo Contemporáneo de COU. Cada caderno inclúe organizadores previos, información conceptual xeral, textos complementarios de ampliación, mapas, esquemas, ilustracións, textos para o comentario, e unha completa bibliografía. A primeira Colección sobre Historia Contemporánea publicada en lingua galega.



XERAIS



Título: *¿Somos todos iguais?*

Autor: Calvino Pueyo, X.

Colección: Biblioteca de Filosofía. Educación secundaria. Ética

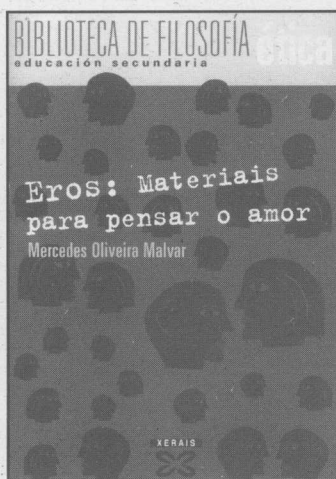
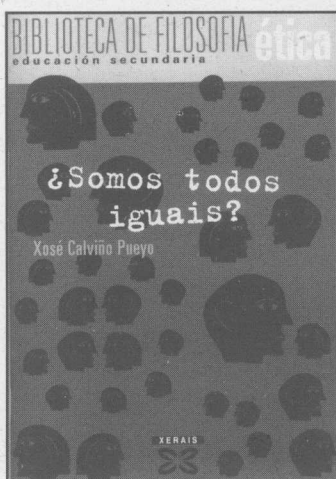
Editorial: Edicións Xerais, 1994

Título: *Eros: materias para pensar o amor.*

Autor: Oliveira Malvar, M.

Colección: Biblioteca de Filosofía. Educación secundaria. Ética

Editorial: Edicións Xerais, 1994



Os dous libros son unidades didácticas que están inscritas dentro do campo da ética; segundo os seus autores os niveis adecuados para empregarlos corresponderíanse cos cursos últimos da E.S.O. ou ben para segundo o terceiro do B.U.P.

Para desenrolar adecuadamente o ensino a través destas unidades hai que compartir o marco teórico no que se moven os autores; hai que tomar como punto de partida a teoría pedagóxica do constructivismo e da aprendizaxe significativa, que postula que a aprendizaxe é un proceso dinámico e activo, e ten que ser construído desde o propio alumna/o, encaixando no que xa sabe os novos coñecementos, producindo isto un reaxuste, que permite dotar de novo significado a todos os contidos.

Unha pretensión que comparten os autores é a de que estas unidades poden

dar lugar a tantas plasmacións como profesoras/os e alumnos/as as traballen, dado que en cada unha delas hai un grande abano de posibilidades de elección de actividades, e serán os seus usuarios que decidan cales levarán a cabo, dando así lugar a distintas configuracións das unidades, que poderán ter un marcado carácter persoal.

O requisito imprescindible para poder utilizalas é levar a cabo unha aula dinámica e participativa, que **os verdadeiros protagonistas sexan os alumnos/as.**

En canto aos contidos dicir que o libro de Calvino trata dun dos temas máis importantes dentro da campo da reflexión ética: a desigualdade, da que fai unha magnífica análise teórica completamente enraizada na realidade, e que xorde das actividades que se irán desenrolando na

aula, e a *invitación* desde a ética a non quedar indeferente ante ela, a *actuar*, a pasar a formar parte das persoas que aínda cren que o mundo pode ser transformado e mellorado, Calvino invítanos a TODOS ao compromiso ético primixenio: loitar contra calquera tipo de manifestación da desigualdade, e que é onde o seu libro realmente é distinto, é diferente: non é unha unidade didáctica sen máis; e ademais á chamada a acción.

No libro de Oliveira lévase a cabo un labor maximalmente conseguido; entramos no tema da afectividade, no tema do amor, no tema da sexualidade, e a través de actividades, guiados pola súa man, imos descubrendo velos que ocultaban prexuízos e falsas crenzas; amósanos onde se encontra o interese agachado da pretendida distinción "natural" entre os dous sexos, descubrimos cales son as verdadeiras relacións entre homes e mulleres, aprendemos que a sexualidade pode ser tomada como unha elección, e sentímonos impelidos e invitados a actuar libre e eticamente en todas as manifestacións no campo da afectividade; a pretensión que a autora

comenta na presentación do libro conséguese: o alumna-do chega a un maior coñecemento de si mesmo no difícil campo dos sentimentos e do desexo e toma conciencia de como unha serie de aspectos desta orde son empregados para manter un sistema de dominación patriarcal.

A metodoloxía dos textos é compartida; baséanse fundamentalmente nas actividades: previas, de desenvolvemento, de explicación, de ampliación. Hai propostas desde todos os ámbitos, desde os textos (tanto de autores filosóficos, como literatos, antropólogos ... etc. e prensa), sempre guiados con preguntas ou fichas de lectura, desde o visionado de películas ou vídeos, desde audicións de música, e unha parte importante de creación: propostas de construír colaxes, de redactar, de escribir relatos, contos... etc. Resumindo, cada caderno consta dunha morea de actividades que serán seleccionadas pola persoa que as estea a traballar.

Destacar a maquetación e atractivo deseño dos textos, e fundamentalmente as boas reproducións que aparecen na traballada selección que fan os autores no que respecta ao campo da imaxe.

E por último recalcar como estes textos de ética respectan realmente a natureza desta materia, xa que son unha invitación aos profesores/as e alumnos/as a transformarse en suxeitos autónomos, reflexivos e críticos, que podemos facer que o mundo sexa máis xusto e bo, desde o emprego da racionalidade dialóxica.

.....

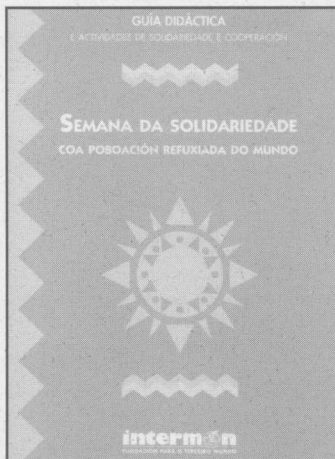
*Dous materiais para
contribuír á reflexión ética
dentro do mundo escolar.*

.....

Almudena García
Castrillo

outros materiais

Semana da Solidariedade / Intermón

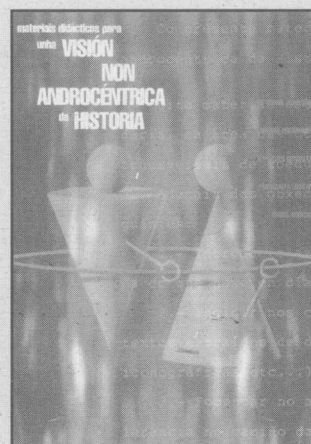


Dentro das diversas actividades organizadas por Intermón, puxeron en marcha a *Semana da Solidariedade co 3º Mundo*: un conxunto de propostas e materiais didácticos diversificados. Unha moi interesante Unidade Didáctica con orientacións e actividades de aula e para o centro, una exposición, un vídeo, cancións e a posibilidade dunha rede de intercambios escolares, na que xa participan máis dunha ducia de centros escolares de Galicia, compoñen un fermoso conxunto.

Título: *Materiais didácticos para unha visión non androcéntrica da historia*

Autor: Alvariño Alejandro et alii

Editorial: Dirección Xeral de Política Lingüística / Xunta de Galicia, Santiago, 1994, 60 pp.



mática transversal da coeducación. Introducir ás mulleres como protagonistas na Historia e fomentar no alumnado valores igualitarios desde o punto de vista sexual son algunhas das preocupacións.

A través dun percorrido iniciado na Idade Antigua, vanse abordando distintos asuntos coa axuda de cuestións, textos e diversa iconografía, compoñendo así un documento valioso para o traballo nas aulas.

As autoras, ensinantes todas elas, ofrécennos un material idóneo para traballar co alumnado de secundaria na área das Ciencias Sociais, Xeografía e Historia, así como mate-

* Autoras: M^a Carme Alvariño, Guillermina Domínguez, Mercedes González Margarita Lobato, Isabel Rodicio

¿Interesache a solidariedade?

Semana da solidariedade co Terceiro Mundo.

Proposta de traballo globalizado de Educación para a Cooperación, a Solidariedade e o Desenvolvemento.
(Tema transversal LOGSE 1.g)

Maleta pedagóxica con 4 unidades didácticas, actividades de aprendizaxe, xogos, talleres, vídeos, exposición de 12 carteis, etc...



¡Chámanos!

SERVICIOS EDUCATIVOS
intermón
FUNDACIÓN PARA O TERCEIRO MUNDO



A CORUÑA Tel. (981) 10 54 44
VIGO Tel. (986) 48 02 62
BARCELONA Tel. (93) 482 07 00

ENVIÁDENOS ESTE CUPÓN

Señor director de INTERMÓN:

Queremos organizar no noso centro a **SEMANA DA SOLIDARIEDADE COA POBOACIÓN REFUXIADA DO MUNDO**.

Por iso adherímonos á campaña "¡Ponte en marcha! coa poboación refuxiada do mundo!", que INTERMÓN organiza durante o curso 94/95, e sentímonos solidarios co proxecto "Por fin na casa".

Por iso solicitamos que:

nos envié-lo material da Semana da Solidariedade: (todo en galego agás unidade didáctica)

guía didáctica xeral
dosier informativo

nos inscribades na Rede de Intercambio escolar e nos envié-la información para participar e realiza-la actividade.

nos fagades unha reserva para poder realiza-lo obradoiro de animación da Semana da Solidariedade.

Para os gastos do material e envío achegamos con este cupón un talón barrado a nome de INTERMÓN-SERVICIOS EDUCATIVOS á sede máis próxima, polo importe de 7.500 ptas.

Solicitamos que nos enviades información sobre as outras propostas complementarias (Centro de Recursos, catálogo de materiais, exposicións itinerantes e obradoiros, formación de educadores).

Escola/colexio _____

Enderezo _____

Código postal _____ Poboación _____

Teléfono _____ Provincia _____

Persoa de contacto _____ NIF _____

Tipo de centro: público privado outras institucións

Nível do centro: primaria secundaria ámbalas dúas

(márquese o que corresponda)



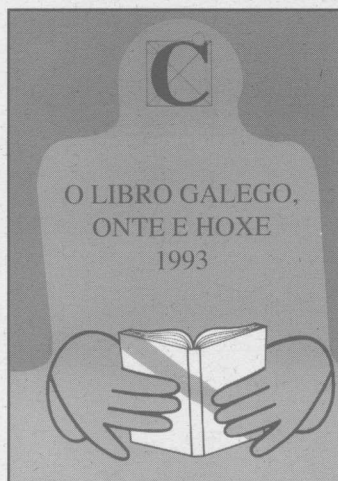
94307 05 01

Novas Publicacións

A Voz na Escola

Xa era hora. Felicidades a *A voz na Escola* por iniciar o camiño que fermosamente podería rematar. Estando inspirada desde fontes católicas e eclesiais xa se facía tardar o paso iniciado. Toda a Igrexa católica e as súas institucións teñen unha moi grave responsabilidade histórica na castellanización do País. A reparación compre. Que prosiga. Necesitamos *A Voz na Escola*.

O libro galego, onte e hoxe. 1993



A Federación de Libreiros de Galicia saudounos no principio de xaneiro coa inauguración dunha Exposición bibliográfica que dá conta das publicacións en galego editadas en Galicia nos catro últimos anos. Coa exposición ven tamén un *grosso libro catálogo* contendo de modo ordenado e clasificado un conxunto de máis de 3000 fichas de libros galegos editados entre 1989 e 1993. Fáganse con él.

Novidades de Educación Ambiental

FERNANDEZ DE LA CIGOÑA, *Aves da bisbarra de Vigo. A cidade, o concello, a ría*, Concello de Vigo.

DIRECCIÓN XERAL DE MONTES E MEDIO AMBIENTE, *Programa de Educación Ambiental. O Bosque*, Servicio de Estudios e Publicacións da Xunta de Galicia, 1994.

Educación Sexual

GARCÍA, José Luis, *O meu primeiro libro de información sexual e afectiva. Coñecendo o noso corpo*, 1994, 72 pp. E. Cumio.

GARCÍA, José Luis, *O meu primeiro conto de información sexual e afectiva. A maravillosa aventura de Saltarina e Nadador*, 1990, 40 pp. E. Cumio

GARCÍA, José Luis, *Caderno de actividades de información sexual e afectiva*, 1994, 53 pp. E. Cumio

Concello de Ourense

Área de Educación e Xuventude

A dinámica Área de Educación do Concello de Ourense sigue coas súas abundosas publicacións.

Anotamos agora as seguintes:

1. *Situación educativa. Actualización. 1993*

Un recoñecemento de datos básicos de cada centro educativo do Concello de Ourense, 1994.

2. *Planos xerais e de instalacións deportivas dos centros de ensinanza públicos, 1994.*

3. *Guía de Orientación de Estudos*

Unha analítica e rigorosa exposición relativa aos ensinos medios, e universitarios.

Serie materiais de apoio ao profesorado

4. *Percorrido artístico pola Cidade de Ourense*

Desde o Románico ao Modernismo. Unha Guía didáctica informativa, conceptual, bibliográfica e de vocabulario; unha colección de diapositivas e unha colección de transparencias de boa selección.

5. *San Francisco de Ourense. Igrexa e Claustro*, 65 pp. 1993.

Unha unidade didáctica con indicación de obxectivos, cuestionario de visita, actividades, información histórica e artística, exposición do valor escultórico e dos motivos simbólicos, exercicios de interpretación iconoloxía, documentos, textos, vocabulario, datos cronolóxicos, bibliografía e dez diapositivas

7. *Observatorio metereolóxico*

Descubrir e traballar no observatorio metereolóxico de Ourense.

8. *As burgas e O xardín do Posío*, 20 pp., 1993.

Un documento elaborado polo grupo Gaia contendo orientacións didácticas para

o profesor/a para antes e despois do roteiro e guía didáctica para o alumnado.

9. *As ribeiras do Miño*, 18 pp., 1993.

10. *O Noso Concello*, 20 pp., 1993.

Explicación do Municipio e da súa organización e recomendacións didácticas para os docentes: obxectivos, destinatarios e actividades.

11. *A práctica musical*, 24 pp. 1994.

Abórdanse na unidade: a percusión corporal, os instrumentos de pequena percusión, as membranas, as láminas, os instrumentos de construción propia, aportacións e posibilidades, criterios de selección do repertorio, metodoloxía, a práctica experimental e o desenvolvemento auditivo.

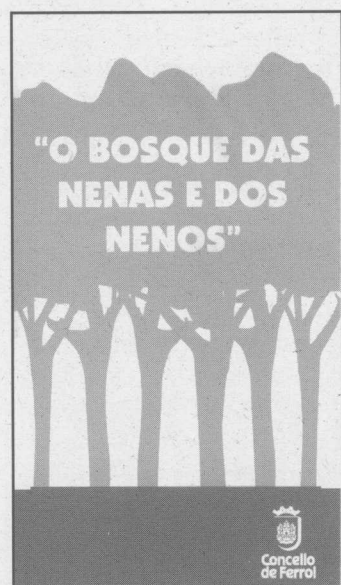
12. *O Ciclo da Auga*, 118 pp. 1994.

A unidade didáctica que se refire ós destinatarios posibles, á temporalización, á estruturación didáctica global e dos distintos obxectivos e contidos, criterios de avaliación, bibliografía... contempla sete bloques ou apartados da unidade: amolécula de auga, clima e tempo atmosférico, o ciclo de auga nas plantas, o Miño arteria fluvial, a auga que se consume en Ourense, a recollida e depuración das augas residuais e as augas subterráns.



Vídeos do Concello de Ferrol

O **Servicio Municipal de Educación do Concello de Ferrol** publica diversos materiais de grande interese. Dous vídeos: *O bosque das nenas e dos nenos*, *A Escola Municipal de Consumo*. Ámbalas dúas cintas recollen programas e ou actividades organizadas polo Servicio Municipal de Educación do Concello de Ferrol. Serviron tamén de material de apoio na presentación de experiencias que baixo o mesmo título foron seleccionadas polo comité científico do "IIIº Congreso Internacional de Cidades Educadoras" celebrado en Bolonia no mes de novembro pasado.



A poboación refuxiada

A cooperativa de Educación Medioambiental (CEM) promove a realiza-

ción dun taller-xogo de animación sobre "A poboación refuxiada". Dirixido á Comunidade Educativa poden participar ata 150 alumnos e alumnas, acompañados dos seus respectivos profesores e profesoras. Os interesados na realización desta actividade poden poñerse en contacto con CEM, Apartado 2158, A Coruña 15080. Teléfono: 981-26.56.40.

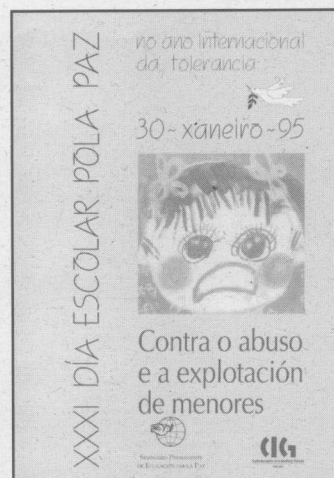
Boletín das Ciencias

ENCIGA (Asociación dos Ensinantes de Ciencias de Galicia) acaba de publicalo número 19 do seu *Boletín das Ciencias*. Recolle en máis de 200 páxinas as comunicacións presentadas con motivo do seu VIIº Congreso Anual, celebrado en Lugo o pasado mes de novembro. Un material imprescindible para coñecerlo actual estado da innovación didáctica no ámbito das ciencias naturais e experimentais. A nosa en hora boa por esta extraordinaria experiencia.



Contra o abuso e a explotación dos menores

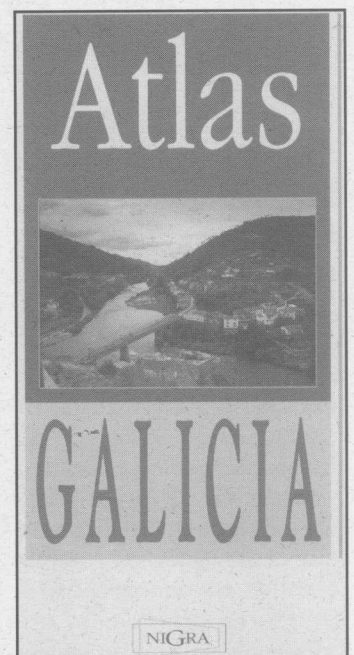
O **Seminario Permanente de Educación para a Paz da CIG** remata de publicar esta proposta didáctica baseada na denuncia e a loita contra o incumprimento dos dereitos humanos nos menores. Publicada con motivo da xornada do 30 de xaneiro, enmárcase nas actividades do ano 1995 declarado pola ONU, **Ano da Tolerancia**.



Atlas de Galicia

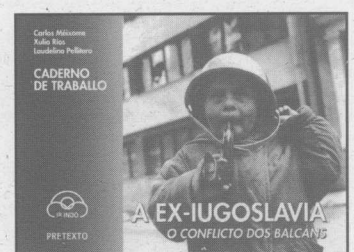
Pasaron bastantes anos, máis dunha década, desde a aparición do último Atlas de Galicia. Saudamos, pois a aparición deste *Atlas de Galicia* que editado da man da Editorial Nigra preparou **Ramón G. Román Barrientos** e un ampla nómina de colaboradores. Editado a toda cor, inclúe numerosos mapas e gráficos que servirán para un maior e máis sólido coñecemento

integrador da realidade galega. Relevo, xeoloxía, estrutura por idade, índices de analfabetismo, pesca, tráfico aéreo, periódicos históricos... compoñen as láminas deste recomendable *Atlas de Galicia*.



O conflito dos Balcáns

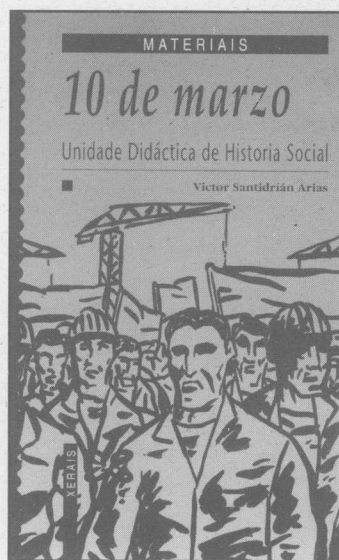
O Instituto Galego de Análise e Documentación Internacional, da man de Ir Indo edicións, acaba de publicar un conxunto de materiais titulados *O conflito dos Balcáns*. A *ex-Iugoslavia*, do que son autores **Carlos Meixome**, **Xulio Ríos** e **Laudelino Pellitero**. Consta dun manual para o



profesorado e un caderno de traballo para os alumnos. O material, moi fermosamente editado, ten carácter diversificado e pode ser utilizado nos diferentes niveis do ensino secundario, na área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Moi recomendable, sen dúbida.

10 de Marzo

10 de marzo. *Unidade Didáctica de Historia Social* é a publicación da que é autor **Víctor Santidrián Arias**, e que Edicións Xerais de Galicia e a Fundación 10 de Marzo prepararon para celebra-la festividade do "Día da clase obreira galega". Cun enfoque constructivista, o autor escolleu 63 documentos de primeira man cós que alumnos do ensino secundario, na área de Ciencias Sociais, poden reconstruí-los feitos sucedidos na cidade de Ferrol no mes de marzo de 1972. Unha feliz iniciativa para coñecer-la historia social dos últimos anos do franquismo.



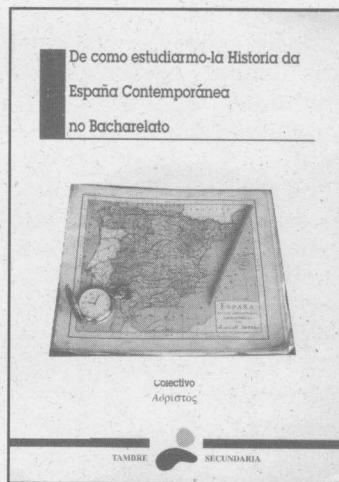
Aprender a ensinar

A profesora da Universidade de A Coruña, **Mercedes González Sanmamed** acaba de publicar *Aprender a ensinar. Mitos y realidades*, da man do Servicio de Publicacións da Universidade de A Coruña. O libro aborda unha das cuestións claves ó redor da temática da formación inicial do profesorado: as prácticas escolares. Un material de grande interese para a reflexión profunda e sistemática sobre esta cuestión.



Estudiar Historia

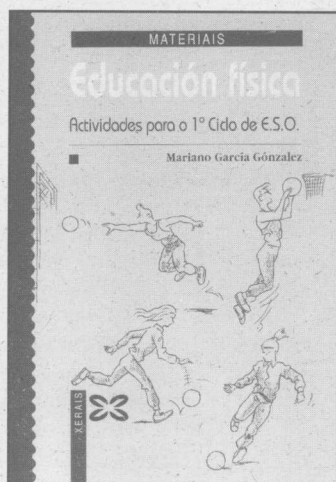
O **Grupo Aoristos**, formado por catro profesores de Ensino Secundario interesados en buscar novas solucións metodolóxicas para a análise da Historia, acaba de publicar, da man da xove Editorial Tambre, un interesante traballo titulado *De como estudiarmo-la Historia da España Contemporánea no Bacharelato*. Os autores consideran que esta disciplina de 3º de BUP



se trata dunha materia necesitada de revisión e apostan por un estudo integral da evolución do ser humano partindo da súa consideración como ente social.

Educación Física para 1º ciclo de ESO

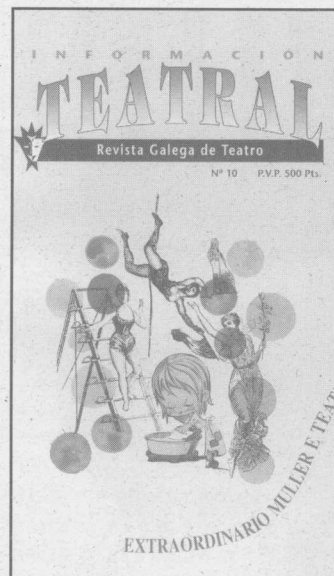
Mariano García González, da man da colección "Materiais" de Edicións Xerais de Galicia publicou *Educación Física. Actividades para o 1º Ciclo de ESO*. Este é un interesante conxunto de propostas para a confección dunha enteira programación para a Edu-



cación Física con alumnos de 7º e 8º de EXB e do futuro 1º ciclo de ESO. Desenvolve actividades para o traballo do pre-deporte e da educación física de base. Complétase cunha ampla proposta de xogos para realizar nas clases de Educación Física. Un material oportuno e verdadeiramente interesante.

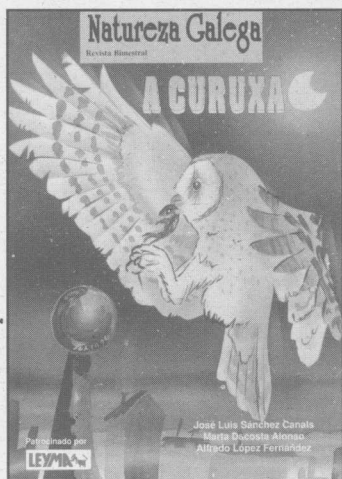
Información teatral

Información teatral. Revista Galega de Teatro, a publicación que dirixe **Antón Lamapereira**, chega ó seu número 10. Esta é hoxe unha revista que defende o facho da actividade dramática en Galicia. O seu último número extraordinario está dedicado a "Muller e Teatro". Inclúe o texto *Mulleribus*, de Dorothea Bárcena. Non debe faltar en ningunha biblioteca escolar. Podedes poñer-vos en contacto con *Información teatral* escribindo ó Apartado de Correo 1275 de Vigo.



Natureza Galega

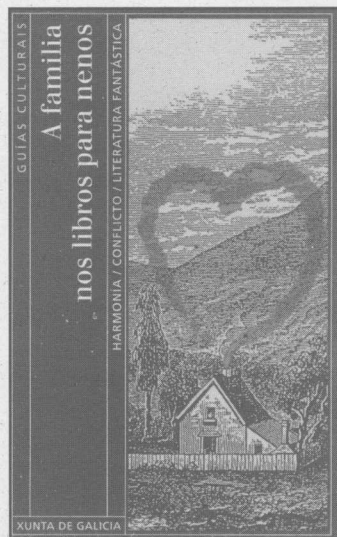
Natureza Galega. Revista Bimestral de Ecoloxía, chega ó seu número 17, correspondendo ós meses de novembro e decembro de 1994. Con escasos apoios institucionais e co esforzo dos seus promotores dirixidos por **Evelia Isabel Carballo** esta publicación faise practicamente imprescindible para o coñecemento do medio natural galego. Neste número inclúe un fermoso caderno de divulgación titulado *A Curuxa*, da autoría de José Luís Sánchez Canals, Marta Dacosta Alonso e Alfredo López Fernández. Unha revista para ser empregada como soporte didáctico na escola. Moi recomendable.



A familia

A **Dirección Xeral de Cultura** acaba de publicar, dentro da súa colección "Guías Culturais", *A familia nos libros para nenos*. Elaborado por María Consuelo Cascallar, María Jesús Fernández Fernán-

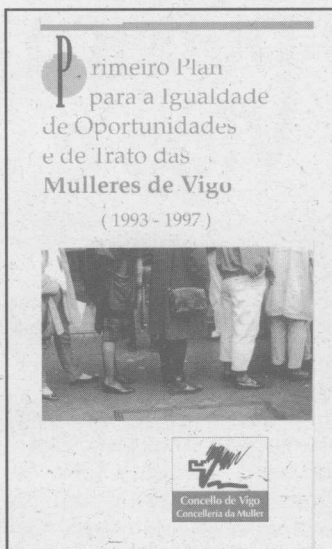
dez, Mercedes Sánchez Solano e Consuelo Varela Fernández, ofrece unha documentada guía ó redor de tres epígrafes: relacións familiares harmoniosas, relacións familiares conflictivas e a familia na literatura fantástica. Moi útil para tódolos centros escolares e bibliotecas.



Primeiro Plano para a Igualdade das Mulleres en Vigo

A **Concellería da Muller** do Concello de Vigo envíanos o *Primeiro Plano para a Igualdade de Oportunidades e de Trato das Mulleres en Vigo (1993-1997)*. Esta é a primeira das iniciativas deste tipo existentes en Galicia, como aposta por unha política integral da muller a nivel local. Inclúe dentro do obxectivo 3 ("Impulsala coeducación e a progresiva eliminación do sexismo na escola, así como a segregación por razón de sexo na

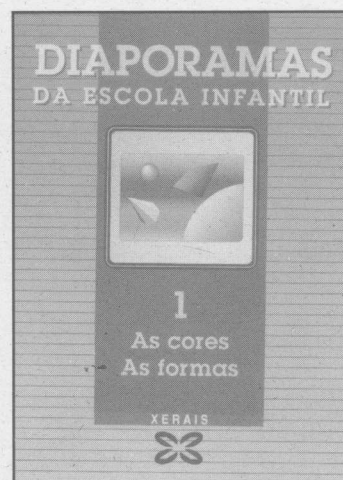
elección dos estudos e profesión") a descripción de accións específicas neste terreo.



Diaporamas da Escola Infantil

O **Colectivo Bubela**, da man de Edicións Xerais, remata de publicar dúas

fermosas carpetas de diapositivas –acompañadas de cinta de audio– para ser utilizadas no 2º ciclo de educación Infantil. A primeira carpeta aborda as nocións de *As cores e as formas*; a segunda aborda contidos de desenvolvemento no medio, *O tren e o telé-*

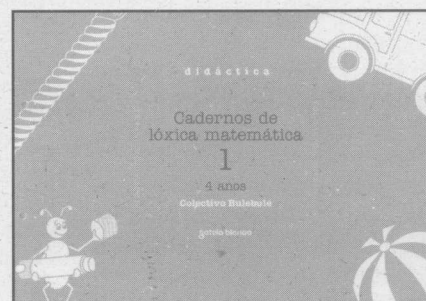


fono. As diapositivas están acompañadas de textos con orientación didácticas e actividades de ampliación. Absolutamente recomendable para os centros de Educación Infantil.

Cadernos de Lóxica Matemática

O colectivo **Bulebule**, da man de Sotelo Blanco edicións, acaba de publicar seis cadernos de lóxica matemática para a súa utilización nas aulas de catro e cinco anos de Educación Infantil como expresión de interiorización das experiencias lóxico-matemáticas. Estes cadernos destinados ós alumnos e alumnas, completan o anterior traballo do

Bulebule, *Lóxica matemática: recursos e actividades*, e *Lóxica matemática na educación infantil. Probas de estimación inicial*.



Manifesto a prol da calidade do ensino público do profesorado de Vigo e Comarca

Outubro 1994

O PROFESORADO que suscribe o presente documento quere dar a coñecer á opinión pública os problemas polos que están a atravesar os centros de ensino medio da comarca de Vigo.

I) En primeiro lugar, os presupostos para gastos de funcionamentos dos centros de medias levan sen se incrementar nos últimos anos, dando lugar a que os centros de ensino secundario de Galicia perciban unhas cantidades sensiblemente inferiores ao que perciben noutras comunidades do Estado —ver gráficos 1 e 2—.

Tamén queremos sinalar que os prazos para a recepción destas partidas dilántanse cada vez máis, o que ocasiona que moitos centros estean ao longo de varios meses sen liquidez.

II) En segundo lugar queremos denunciar que a implantación da Reforma Educativa se está a realizar nunhas condicións de precariedade que imposibilitan o desexado aumento da calidade do ensino. Podemos apuntar a falta de planificación para os novos Ciclos Formativos de Formación Profesional —feito que provoca que o alumnado que quería cursar unha rama profesional hai dous anos non o poida facer actualmente; a improvisación nos novos Bacharelatos; a au-

sencia de departamentos de orientación e as dificultades financeiras para reposición de material.

Relacionado coa posta en marcha da Reforma, manifestamos tamén a falta de información sobre a rede de centros escolares que se ten que configurar no inmediato futuro. Queremos saber que centros impartirán Primaria, Secundaria Obrigatoria, Módulos profesionais, e Bacharelatos, xa que sen esta información nin os pais/nais e alumnos/as saben onde van estar cursando os seus estudos, os posibles desprazamentos que se poidan dar ou que tipo de estudos poden realizar.

III) En terceiro lugar, comunicamos que a Consellería de Educación está a realizar un axuste de cadros de persoal docente reducindo o número de profesores para os centros o que ten como resultado a masificación do alumnado en aulas (moitas aulas pensadas e construídas para 30 alumnos están actualmente a 40 alumnos, úsanse seminarios e aulas de proxección para actividades lectivas) e a perda de actividades e servizos educativos que se viñan prestando nos últimos anos: atención permanente das bibliotecas, desdobles e reforzos para o alumnado con dificultades, atención das titorías, entrevisas con pais e nais, etc.

IV) A restricción extén-

dese ao persoal de Administración e Servizos, dificultando o labor dos bedeis, conserxes e persoal de limpeza. En moitos casos isto tradúcese nunha falta de vixilancia e de seguridade que ten como consecuencia desperfectos nos centros de difícil ou nula restitución por parte da Consellería de Educación, na perda de actividades extraescolares, deportivas, etc., na paralización do traballo burocrático do centro e na deficiente atención ao público.

V) O resultado desta situación sáldase con máis de 1.000 alumnos/as de Formación Profesional sen praza para cursar os seus estudos, cun aumento de número de alumnos por aula e con estudantes de Ensinos Medios desprazados da zona onde está ubicado o seu instituto.

VI) O transporte escolar vese afectado polas restricións presupuestarias. Así os estudantes de Formación Profesional que desexen cursar unha especialidade que non oferta o instituto da súa zona ou localidade, ou que non obteña praza no mesmo, non poden utilizar o transporte escolar, cando a regulamentación establece a gratuidade para o Primeiro Grao da Formación Profesional.

VII) Na Formación Profesional, non se recibe material de reposición den-

de hai dous anos, co que se fai imposible a adecuación dos contidos escolares ás novas tecnoloxías. Por outra banda, estanse a aprobar os novos Ciclos Formativos pero non existen partidas presupostarias para os mesmos. Por último dicir que non se están detinando á F.P. regulada as diversas partidas presupostarias do Fondo Social Europeo.

Todos estes datos pensamos que son de gran preocupación para a poboación de Vigo e comarca. *Por estas razóns, o profesorado que suscribe o presente documento, recaba o apoio da cidadanía para lograr un ensino público de maior calidade.* Somos conscientes de que o ensino público é fundamental para o desenvolvemento da nosa sociedade. A escola pública ten unha gran capacidade de integrar as diferencias de orixe do alumnado, goza dun sistema de xestión democrático e participativo, respecta a pluralidade dos seus compoñentes e ten que adaptarse, cos apoios presupostarios suficientes, ás novas demandas da nosa sociedade. Coa política educativa que nestes momentos estamos a padecer, dificilmente poderemos lograr os obxectivos que marcan as Leis educativas e que a sociedade, lexitamente, debe esixir do sistema educativo.

SITUACION DO ENSINO PUBLICO EN VIGO E COMARCA



Teodoro Piñeiro Alonso

FOAPAS

FEDERACION OLIVICA DE APAS DE VIGO E COMARCA

Plataforma pola defensa do ensino público

Ao longo do pasado e último trimestre de 1994 a "Plataforma pola Defensa do Ensino Público" desenvolveu un conxunto de accións reivindicativas e de concienciación cidadana a prol do ensino público. As reclamacións que chegaron aos distintos grupos parlamentarios do Parlamento de Galicia e á propia Consellería da Educación tiveron presenza pública en particular durante o mes de novembro, cunha masiva difusión de información. Entre as distintas comunidades educativas de modo previo á xornada de folga convocada o día 9 do mesmo mes no ensino público, que chegará a ter un considerable eco social, como previsible conse-

cuencia de incorporación á Plataforma dun número notable de organizacións de profesores, pais e alumnos.

Nese marco, mesmo na Comarca de Vigo se desenvolveu unha dinámica propia de participación, coallando na organización zonal da Plataforma, no Manifesto a prol da calidade do ensino público dado a luz o día 26 de Novembro e no Estudio *Situación do Ensino Público en Vigo e a Comarca* promovido pola Federación Olivica de APAS de Vigo e Comarca.

Un total de 31 APAS ofreceron datos cos que poder elaborar un estudio sobre a realidade organizativa actual do ensino público en Vigo e Comarca.

Gráfico 1

Comparación de presupostos asignados a centros de ensino medio dependentes da administración galega e centros do Ministerio de Educación e Ciencia (M.E.C.)

	Nº de alumnos/as por Centro	Presuposto asignado ao Centro
Galicia	800	5,5 mill. Pts./ano
Territorio M.E.C.	800	9,5 mill. Pts./ano
Galicia + 1.000	+ 1.000	8,0 mill. Pts./ano
Territorio M.E.C. + 1.000	+ 1.000	15,0 mill. Pts./ano

Gráfico 2

Comparación do gasto presupostario en ensino medio da Consellería de Educación e O.U. Galega ano 89 / ano 94

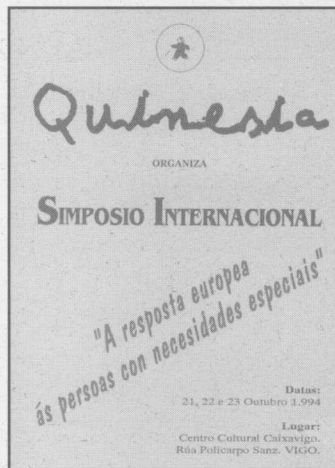
	Ano 89 (millones)	Ano 94 (millones)	Diferencia %
Reparación, ampliación e mellora	900	786	12,6
Equipamentos	800	475	40,6
Construcción dos novoscentros	3.745	3.324	11,25

- * Datos extraídos dos Presuposto Xerais da C.A. Galega.
- * Hai que ter en conta que houbo un incremento de inflación anual de entorno ao 5,5%.
- * O número de centros de Ensino Secundario aumentou con respecto ao ano 89.
- * O número de alumnos e alumnas incrementase en + 18.000 con respecto ao 89.



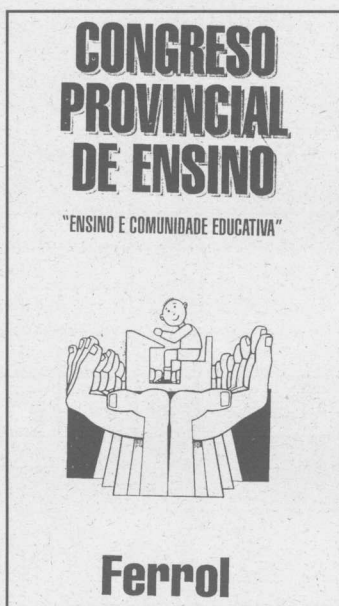
Congresos e Encontros

– Nos días últimos de outubro pasado a Asociación de profesores e técnicos de educación especial Quinesia organizou en Vigo un Simposio Internacional sobre a temática “A resposta europea ás persoas con necesidades especiais” tendo como preocupación central os debates arredor da integración. Participaron entre outros: Santiago Molina (Univ. de Zaragoza), M^a Pilar de Andrade (Porto), Juan Pérez Martín (Córdoba), Enzo Tioli (desde Italia), John Alban M. (Leeds, U.K.), Georges Soleilet (Francia), Vitor da Fonseca (Portugal), Rafael Mendia (Euskadi), Iñaki Sanchez (Euskadi), Gerardo Echeita (MEC) e Felicity Fletcher (U.K.).

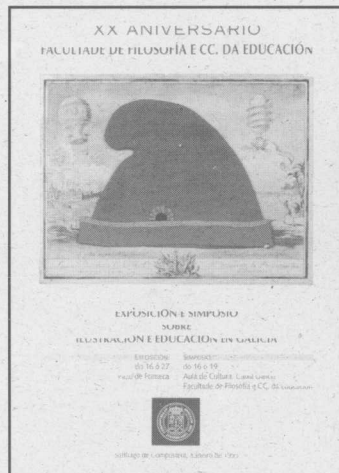


– Baixo patrocinio do Concello de Ferrol e do seu Servizo Municipal de Educación, que activamente se incorporou ás dinámicas desenvolvidas xa por outros concellos galegos celebrouse entre os días 4 e 6 de novembro un Congreso arredor da temática “Ensino e Comunidade Educativa”, que contou tamén con nota-

bles educadores e técnicos, tanto galegos como de outros lugares. Entre eles citamos a Francisco Tonucci.

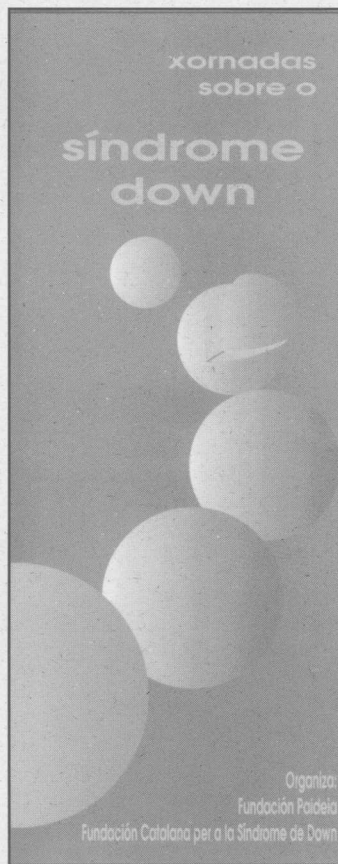


– A Facultade de F^a e CC. da Educación celebrou no mes de xaneiro os seus máis de 20 anos de existencia mediante unha extraordinaria exposición documental sobre os fondos bibliográficos en Galicia relativos a Ilustración; exposición que se complementou cun Simposio académico, que sirviu de ocasión para a presenza e intervención de figuras tan



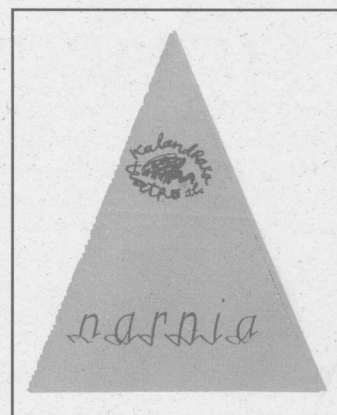
destacadas como Fernando Savater, Agustín Escolano, Xosé Luis Abellán, Xosé Luis Pensado e Xosé R. Barreiro, entre outros ponentes, arredor das luces da censura e das ideoloxías.

– A activa Fundación PAIDEIA ven de organizar na cidade da Coruña unhas importantes xornadas sobre o Síndrome de Down, nas que se abordaron os aspectos biolóxicos, familiares, de prevención, de calidade de vida, médicos e de intervención psicopedagóxica, coa intervención entre outros de Agustí Serés, Beatriz Garvía, Carme Sala, Marta Solamó, Ana M^a Diaz, Javier Cairo, Teresa Busto, Federico Mendez e Rosa Borbonés.

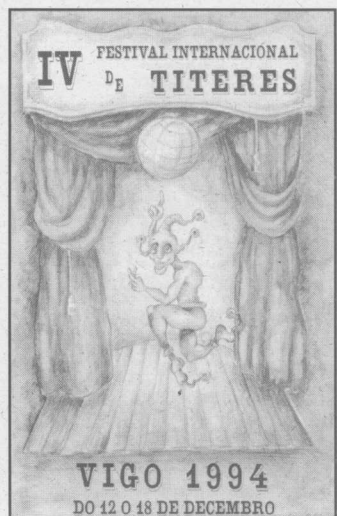


Iniciativas de Animación teatral

– Son iniciativas viguesas. A do colectivo Kalandraka coas súas primeiras xornadas de Teatro para nenos baixo o chamativo rótulo TEATRAPA. Xornadas destinadas a toma-lo pulso da actividade teatral infantil na comarca de Vigo



– Asemade a “Unión Internacional da Marioneta de Galicia” convocou en Vigo no pasado Nadal o IV^o Festival Internacional de Títeres. Viñeron grupos de Barcelona, de Canada, de Valencia, de Francia, de Portugal, do Salvador, de Málaga, de Rusia. Catro



días de intensa vida dos guñois e dos monicreques. O Concello, a Xunta, a Caixa... colaboraron na experiencia.

Vai de Música

Recentemente, mil escolares de dezanove centros escolares de toda Galicia tiveron ocasión de escoitar no Auditorio de Galicia *A historia do soldado* de Igor Stravinsky, interpretada polo grupo de Cámara da Orquestra A. de Galicia, dirixido por Joam Trigo. Un conto ruso que leva música.

Arredor da Literatura Infantil Galega

O protagonismo literario e social que nos presentes momentos acadou a literatura infantil galega –autoras, autores, ilustradores, editores–, que se patentiza nos centros de títulos editados entre os que destacan as obras de autoría galega, atopou o merecido aplauso nos nomes da escritora Gloria Sánchez e do traductor Xosé Manuel García no marco do 24º Congreso Internacional do IBBY en Sevilla. Alí mesmo a Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil (GALIX) presentou a Exposición “Galicia Solidariedade”.

Ten tamén o aplauso último na figura do ilustrador Xan López Domínguez, quen xa sendo premiado anteriormente en Bolonia, ben agora de recibir un novo premio na Bienal de Ilustradores de Bratislava.

E todo iso expoñente do recoñecemento a existencia

dun foco de creatividade lúcido, posto ao servizo das nenas e nenos galegos de hoxe; en conexión co conxunto de impulsos contructores dunha Nova Escola Galega. Felicidades desde esta Revista.

Unha tese de doutoramento

A profesora do Instituto de Bacharelato Otero Pedrayo de Ourense Emilia Nogueiras presentou hai algún tempo a súa Tese de Doutoramento *Deseño Curricular en Ciencias Naturais: a educación ambiental nun territorio urbano*, que ven dar cabo –e tamén un novo impulso– a toda unha xeira de traballo iniciada no campo da educación ambiental polo grupo de traballo Gaia ligado a Nova Escola Galega. O Tribunal que a valorou positivamente tomou en consideración o traballo de investigación-acción que se ven levando a cabo baixo a dirección de Mercedes Suárez Pazos.

Un Museo de Antropoloxía

As portas de Santiago, a Editorial Sotelo Branco ten a súa fermosa sede. A súa ampliación ten permitido a posta en marcha dun Museo Antropolóxico, que é xa unha nova iniciativa pedagóxica. É do caso salienta-la presenza no Museo dun recanto adicado aos mestres escolares. Permite achegarse á escola de hai moitos anos.

Eleccións sindicais

O pasado 1 de decembro do 94 todo o profesorado tanto universitario como non universitario foi convocado para a elección dos seus representantes sindicais.

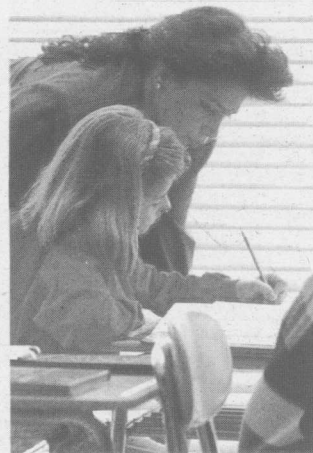
Os resultados que delas se derivaron no campo do ensino público non universitario foron os seguintes:

Os datos poñen de relevo a maior concentración de votos con respecto ás anteriores eleccións, dando así incrementos de representación especialmente a ANPE que se puido beneficiar da anulación fáctica de CSIF, pero tamén á CIG e a CC.OO., fronte a baixadas que afectaron ao STEG e sobre todo á UGT.

Provincia	CIG	ANPE	CC.OO.	UGT	CSIF	STES	TOTAL
A Coruña	19	12	7	3			41
Lugo	8	9	5	3	2		27
Ourense	7	8	8			2	25
Pontevedra	16	6	7	3		5	37
Galiza	50	35	27	9	2	7	130

Matricula na Escola Pública

ESCOLA PÚBLICA



INFORMACION PARA O PROCESO DE MATRICULACION DOS COLEXIOS PÚBLICOS



Saudamos con entusiasmo as diferentes iniciativas de apoio ó proceso de matriculación na escola pública, promovidas por diferentes sindicatos do ensino e concellos. Vaia como exemplo o fermoso e documentado libriño publicado pola Concillería de Educación e Universidade do Concello de Vigo.

E Chegaron as Oposicións

En medio de críticas varias ao modo e momento de convocatoria, comenza- ron finalmente a celebrarse as esperadas oposicións de profesores de primaria e secundaria. Máis de 20.000

aspirantes para pouco máis de 1100 prazas. Toda unha grande maquinaria posta en marcha, con madrugóns incluídos. Oíronse moitos epítetos.

Aspirantes e prazas convocadas en Secundaria e Primaria

- Aspirantes admitivos e número de prazas convocadas para centros de secundaria

Profesorado	Aspirantes	Prazas	Disciplinas
Ensinanza Secundaria	10.073	513	29
Técnicos de FP2	2.767	176	19
Música e Artes Escénicas	545	58	24
Escolas Oficiais de Idiomas	447	18	7
Escolas de Artes Aplicadas	174	11	5
Mestres de Taller e Escola de Artes Plásticas	78	10	9
TOTAL SECUNDARIA	14.084	786	

- Mestres para centros de Primaria según as diferentes disciplinas

Profesorado	Aspirantes	Prazas
Preescolar	1.817	40
Francés	163	10
Inglés	997	80
Matemáticas	384	10
Ciencias Sociais	260	10
Educación Especial	718	40
Educación Física	1.761	80
Educación Musical	448	80
TOTAL	6.548	350

Tribunais electos para vulgar ós opositores

Secundaria: 141 tribunais titulares, 138 tribunais suplentes

Primaria: 59 tribunais en total (12 na Coruña, 11 en Lugo, 9 en Ourense, 15 en Pontevedra e 12 en Santiago).

Diversas Inciativas Pedagóxicas

- Baixo o lema *Ven ó Camiño* a Consellería de Cultura promove un programa con escolares de 13 colexios galegos para achegarse á realidade do Camiño de Santiago. Os escolares realizan unha parte do Camiño e pernoctan unha noite nalgúns dos albergues. O camiño como medio formativo e de actividades de tempo libre.

- No pasado Nadal o Colectivo de Mariñeiros da Guarda recaudou dous millóns de pts., coa colaboración de comerciantes do

Baixo Miño e outros veciños, como doazón para o centro de Educación especial Jerónimo Emiliani da Guarda. Un feroso protagonismo popular.

- Seguen as múltiples actividades de Intermón. Coa colaboración dos Centros de Recursos da Consellería da Educaciónponse a disposición dos centros que o soliciten distinto material en relación á educación para desenvolvemento e a solidariedade co terceiro mundo. Máis de 300 escolas acolleron xa a proposta de materiais.

VIII Xornadas de Educación para a Paz

Organizadas pola Facultade de Humanidades de Ourense e Nova Escola Galega celebráronse en Ourense, do 22 ó 25 de marzo as VIII Xornadas de Educación para a Paz, II Congreso de Movementsos Sociais Alternativos. Nesta edición versarán ó redor do tema: "Novos Dereitos: igualdade, diversidade e disidencia". Abrirá as Xornadas, José Antonio Estévez Araujo que disertará sobre "Desobediencia Civil e defensa da Constitución". Contare tamén coa participación de Pedro Sáez, Xosé Fortes, Luis Bonino, Marina Subirats, Cristina Almeida. Na xornada de clausura realizarase un debate sobre "As políticas da muller na Galicia actual".

"II CONGRESO DE MOVEMENTOS SOCIAIS ALTERNATIVOS"

VIII XORNADAS DE EDUCACIÓN PARA A PAZ



NOVOS DEREITOS:
IGUALDADE, DIVERSIDADE E DISIDENCIA

Ourense, 22-25 de marzo de 1995

Aula Magna
Facultade de Humanidades (Sesión da mañá)
Salón de Actos (Caixa Galicia)
Rúa do Paseo (Sesión da tarde)

Organizan: • Facultade de Humanidades de Ourense da Universidade de Vigo.
• Asociación Pedagóxica Nova Escola Galega.

Colaboran: • Dpto. de Análise e Intervención Psicosociocultural.
• Cruz Vermella de Ourense.
• Asociación Cultural Ourense de Investigación Histórica Artística "A Fraga"

Subvencionan: • Universidade de Vigo. Vicerrectorado de Relacións Exteriores.
• Vicerrectorado de Investigación.
• Concello de Ourense. Concelleira de Educación e Juventude.
• Centro Asesor 127 Muller.
• Deputación Provincial de Ourense.
• Xunta de Galicia. Consellería de Educación.
• Caixa Galicia. Aula de Cultura.

O CORREO GALEGO,

LA VOZ DE GALICIA, 12.3.94

Armas para a defensa

Xesús Rábade

CRE GALICIA de verdade que cos actuais procederes en política lingüística garantizaremos a pervivencia do galego no futuro? ¿Cre alguén que unha lingua secularmente marxinada pode hoxe resistir o poderoso embate da lingua que a despraza, os castelán, lingua con medios infinitamente superiores e xuridicamente con superior estatus?

¿E que en serio queremos que o galego continúe vivo nos nosos fillos?

En efecto, a nosa "paz lingüística" fundaméntase, igual que hai vinte anos, nunha pasividade institucional pasmosa que deixa andar as cousas (que a substitución do galego polo castelán siga operando); nunha desigualdade xurídica aberrante entre os dous idiomas neste país en liza, e nunha inercia social que se cifra, como antano, nun comportamento idiomático diglósico.

Se como se pensa desde as institucións, o proceso de normalización lingüística é correcto, deámoslle as benzoñas e acreditemos na paz dos cemiterios, pois teremos lingua bimilenaria para pouco. Se desexamos, en cambio, preservar o mellor ben comunal que se nos deu en herdo, afirmemos sen demora a propia voz e procuremos conquistar, desde os escasos instrumentos de goberno, armas para a defensa.

O mestre don Bernardino

Manuel Espiña

TIVEN A GRANDE satisfacción de coñecer a don Bernardino González Freire ós poucos meses de chegar eu á cidade de A Coruña. Foi xa en novembro do mil novecentos sesenta e cinco cando comencei a dar clases na Escola Universitaria do Profesorado, que naquel tempo chamábase Escola Normal ou Escola do Maxisterio. A escola de don Bernardino estaba moi cerca, ó lado da Escola de Náutica.

Chamábase escola de San Pedro de Visma, porque era a única que tiñan os rapaces da parroquia do mesmo nome, que abarcaba desde o Ventorrillo ata o barrio de Labañou.

Mais, a razón de o coñecer foi porque me veu pedir por un ex-alumno seu, cousa que faría moitas veces nos vintecinco anos seguintes. Un fillo del foi meu alumno e nunca me pediu nada por el. Tan só unha vez me dixo que o apertase ben. En cambio, foron incontables as veces que me pediu axuda para alumnos ou ex-alumnos, e sempre eran dos máis humildes e necesitados.

Por iso, decateime moi axiña de que a súa entrega ós alumnos era tan absoluta coma se fosen todos fillos seus, loitando para que todos chegasen a ser homes de ben e integrados na sociedade. Así, o meu afecto

e aprecio por este mestre foi medrando cada día e cheguei a sentir unha fonda admiración por este home verdadeiramente extraordinario. Admirable era ver como era capaz de manter en orde, silencio e traballo a case un cento de rapaces na mesma aula. Isto soamente o conseguen os mestres que logran un respecto e un amor dos alumnos máis grande ca se fosen seus pais.

Nesta escola tan só se respectaba a hora de entrada, as dez pola mañá e as tres da tarde. A da saída sempre se alongaba e ademais non había vacacións e incluso daba clases os sábados e os domingos pola mañá, sobre todo nas épocas de exames.

Co paso dos anos cheguei a saber que, cando tiña algún alumno impedido de asistir á escola, por unha longa doenza, ía á casa deses alumnos para corrixírlle-los traballos feitos e marcarlles novas tarefas e así non perdían o ritmo do ensino. E todo isto facíao desinteresadamente como cando pedía axudas e libros para os alumnos pobres, ou lles conseguía alimentos da chamada "axuda americana".

Hai meses que o santo mestre don Bernardino deixou este mundo e agora os seus antigos alumnos están a facer unha campaña para

solicitar do concello que lle dedique unha rúa. Están recollendo firmas. E ¡que alegría sentín o outro día cando vin unha xuntanza na que había representantes de tres xeracións de alumnos! Veciños de Labañou, San Roque, San Pedro de Visma, Agra do Orzán, Riazor e outras zonas, que foron á súa escola e hoxe están espallados por toda a cidade. Están emocionados, porque —con este motivo— atopáronse moitos que non se vían desde hai bastantes anos e xa pensan celebrar unha xuntanza anual. Eu felicito a todos estes corazóns agradecidos e sinto non ser membro de tan estupendo e numeroso colectivo.

Penso que isto xa é un primeiro milagre deste home santo. E de seguro que axiña han conseguir do concello que unha rúa coruñesa se chame Mestre don Bernardino. Pero, teñen que seguir máis adiante, por exemplo, a que tamén un colexio coruñés leve o seu nome.

Todo será pouco para os méritos de tan extraordinario home de Deus que, sen falar era un exemplo e unha lección, pois a verdade, a xustiza e o amor inspiraban tódolos seus actos, e a nosa época está moi necesitada de modelos e guieiros.

O Anteproxecto de Lei da Participación e Avaliación e o goberno dos Centros Docentes

AS CIRCUNSTANCIAS obrígan-nos a que a colaboración que a C.I.G. - ENSINO principia nesta Revista se adique ao que nos tén en viño aquí e agora: o Anteproxecto de Lei da Participación, a Avaliación e o Goberno dos Centros Docentes.

O pasado 9 de Marzo emitiu o Consello Escolar do Estado o preceptivo dictame co aval de só 36 votos a favor contra 23 (todos os representantes do profesorado, os dos alumnos e incluso a CEAPA) e 10 abstencións. Lonxe de remediar os erros políticos cometidos, atacabábase, así, a liña de flotación do ensino público co proxecto, que a C.I.G. rexeitou con absoluta contundencia.

O proxecto apuntala os aspectos privatizadores da LODE e a LOXSE reforzando a dirección e especialmente a inspección, con competencias decisivas no noso futuro profesional. Así, a "promoción profesional" -vella carreira docente- condicionábase pola avaliación docente, nas mans dos

inspectores, directores, pais, representantes municipais e mesmo da empresa, se é o caso. Incluso pode acabar condicionada, en grande medida, por suxeitos alleos ao sistema. Por suposto, reforza á LODE ao ignorar ao Claustro de profesores.

Ante a recente reorientación política das APAS e Consellos Escolares en xeral, que responsabilizaron ás Administracións educativas das deficiencias do sistema, avánzase contra o profesorado -relegándoo definitivamente na xestión e organización dos centros-, con máis competencias aínda á "comunidade educativa", pesía ao fracaso do modelo de participación actual (tal como se expresa no *Informe anual do C.E.E.*) aparición de Consellos Escolares de ámbito intermedio (art.4), establecemento das directrices para a elaboración, aprobación e avaliación do P.E.C. (*Informe do CEE sobre o sistema educativo no curso 1992-3*, art. 11, aptdo. b); colaboración na valoración da función docente (art. 31, aptdo. 2) nos plans de avaliación dos centros (art.

16); corrección das condutas graves...

Ao tempo que lle traslada as miserias do sistema educativo: profesorado escaso, presupostos permanentemente insuficientes para os centros, edificios en mal estado, servicios complementarios a privatizar ou liquidar, oferta insuficiente de algúns estudos...

A autonomía na xestión de recursos (art.7) estará en función de regulación posterior, e pretende potenciar unha política privatizadora e de empresa. O éxito ou fracaso futuro dos centros quere-se facer xirar en torno á xestión de cada un en particular. Consecuencias: *os mellor dotados e situados en xeral, contarán con máis medios e estarán en mellores condicións: feito que repercutirá na homologación do sistema. Agora incluso dentro da propia rede pública.*

O acceso á dirección, -cada vez mellor pagada- vai depender de informes previos da inspección: nacemento dun auténtico corpo de directores, de acceso controlado, con capacidade para

impoñer sancións e designar aos demais cargos unipersonais, agás ao Administrador, no seu caso. Isto conleva un ríxido control do profesorado e unha clara desvaloración da función docente, presente ao longo do proxecto.

Profundiza en criterios selectivos e restrictivos para o acceso á ESO e aos ciclos formativos de F.P.G.S., en base á rede de centros e mapa de especialidades de bacharelato e F.P. Os concertos coa F.P. privada cubrirán unha parte importante da mesma e, sobre todo, de aqueles ciclos formativos máis demandados por máis prestixiosos.

O ADMINISTRADOR, "adscrito", -non necesariamente docente- responsable da xestión dos medios humanos e materiais, pode converterse no xerente real, por depender especialmente da Administración por mais que "actue baixo a dependencia do director do centro".

O I.N.C.E. -creado na LOGSE-, cun carácter orgánico centralista, coa "participación" das CC.AA., pero sen que a **avaliación xeral** resulte a "suma" da dos "di-

Xosé Manuel Iglesias
Secretario Nacional
de CIG- Ensino

A diferencia está no discurso

Xosé Barral Sánchez
Responsable
política educativa
da Federación
Ensino de CC.OO.

ferentes modelos educativos" existentes no Estado, fai correr en serio risco de invasión de competencias. A AVALIACIÓN contribuirá á xerarquización do profesorado e dos centros: *ascensos administrativos e salariais a través de métodos clientelistas.*

En síntese, unha nova e moi seria ameaza ao ensino público, cun fio conductor que parte de dúas ideas básicas: unha, un profesorado subordinado á dirección, encargada de dar os informes á inspección quen, á súa vez, *determinará* sobre aquilo que decidirá a promoción profesional do profesorado, a cal terá, por suposto, consecuencias económicas; e, outra, cos directores subordinados á inspección polo informe favorable previo como requisito, e polo informe favorable da xestión para seguir cobrando logo de deixar a dirección. Proclama-se, polo tanto, á inspección como garante e poder máximo e apuntala-se unha xerarquización con consecuencias nefastas para o sistema.

EN BASTANTES ocasións xurde a polémica sobre a implantación da LOXSE no conxunto das comunidades do Estado. Como organización sindical que somos temos abordado en diferentes foros a cuestión e o denominador común é a queixa dos sectores de profesorado, dos sindicatos, dos Movementos de Renovación Pedagóxica e das Federacións de APAs. A queixa vai polas insuficiencias presupostarias, pola falta de clarificación do deseño futuro dos centros escolares, pola escasa vontade política para sacar adiante a lei, polos retrasos continuos no calendario de aplicación respecto ó lexislado cando a aprobación parlamentaria. Os factores enumerados son perfectamente recoñecibles e contrastables e tras unha análise non moi rigurosa podemos chegar a entender as razóns do descontento. Chegados a este punto, poderíamos preguntarnos se en tódolos sitios é igual, se a aplicación da LOXSE é común a tódolos territorios do Estado, se a radiografía xeral non ofrece contrastes claros dunhas comunidades a outras.

Desde a periferia temos a impresión de que non todo é homoxéneo. Máis alá dos cambios na configura-

ción das etapas educativas, a LOXSE apóiase nunha ben fundamentada concepción da educación, da acción pedagóxica e do proceso de ensinanza-aprendizaxe. Non en van o Ministerio de Educación seleccionou equipos técnicos cualificados para a elaboración das propostas curriculares, dotounos de recursos e recolleu os froitos. Para situar ó profesorado no novo papel que se lle require, o MEC, facendo uso dun talante negociador que ultimamente botamos en falta, apostou de forma nítida pola formación dos seus traballadores: acordo retributivo ligado ó perfeccionamento profesional e optimización das redes institucionais de formación –CEPs e Centros de Recursos– son dous bos exemplos de iniciativas con criterio. Tamén é preciso salientar o acordo de Secundaria asinado cos sindicatos a finais do curso 93-94.

Tampouco debemos esquecer que o Ministerio confeccionou e difundiu nos centros de ensino uns materiais curriculares –as “cajas rojas”– de indubidable calidade e que seguen a contribuir como ferramenta fundamental para o profesorado, incluso para os que estamos en comunidades transferidas.

E xustamente as Administracións educativas galega, catalana, vasca e navarra fracasan neste terreo por falta de empeño: escasa relevancia dos equipos de formación nos organigramas das Consellerías de Educación, equipos técnicos de pobre cualificación, grande debilidade da rede de formación do profesorado, pouco investimento en innovación educativa e nulo esforzo por reorientar e vencellar á inspección educativa cos principios reformadores.

Estas constatacións revelan no fondo unha enorme desconfianza cara ós postulados auspiciados pola LOXSE, desconfianza que ten tamén a súa correspondencia en sectores de profesorado pouco propensos á reflexión, á crítica e ó cambio da súa práctica educativa.

Para sacar adiante un proxecto do alcance desta lei educativa necesítase o aporte financeiro que posibilite a súa viabilidade: unha lei de financiamento. Pero hai un compoñente, ás veces máis difícil de obxectivar, que imprime esa imaxe de credibilidade cara ó exterior: o convencemento nas propias propostas. Deste tería que xurdir un mínimo de ilusión. Pero para isto, precísase dun discurso propio.

Memoria da viaxe

Prometín conta-la miña viaxe do verán. Reunín algunhas das fotos e, diante delas, fun evocando os lugares visitados.

A India. "No paradiso éntrase por ósmose", verso que tomo prestado a Chus Pato. A India é un paradiso, un paradiso con luces e sombras, no que a beleza máis exquisita convive co sufrimento máis inaceptable, confundíndose.

A toma de contacto co país foi Delhi. No aeroporto, a primeira sensación: turbantes multicores dos sihs, e un bafo quente, como de lavandería, mesturado co cheiro do "Zotal" que me acompañaría toda a viaxe.

O vello Delhi e Chandni Chowk, ategado de xente. Bazares, esmolantes lucindo diversas e monstrosas deformidades, homes cabalo (*rickshaws*) exhaustos tirando de carros-taxi e sorteando as innumerables vacas sagradas, tamén exhaustas e tuberculosas. Adestreadores de monos, encantadores de serpes facendo soa-lo *tumarit*, nenos sen pai nin nai pedindo cartos, outra das imaxes que me acompañarán onde queira que vaia.

No estado de Rahasthan, a uns 100 kms. O noroeste do monte Abú, o santuario haini de Ranakpur. Unhas escaleiras pinas para acceder ós 29 salóns con 200 columnas de mármore branca finamente esculpadas. Arrecendo de sándalo fresco mesturado con azafrán. Dende as 20 cúpulas do templo pódese ver unha espléndida cárcava boscosa. No exterior, os monxes que nos acompañaban levaban un pano branco na boca para coidar de non matar ningún insecto coa respiración.

Udaipur, a "cidade dos sonhos". Postes e pináculos de vidro, ámbar e xade. O pazo Hag Niwas reflectíndose nas augas grises dun lago artificial, sobre o

que semella aboiar. Cada cidade de Rahasthan ten a súa cor. A sotleza do branco en Udaipur deixa logo paso ó azul añilado de Hodpur, cidade que se desfai en ruínas. Do añil á quentura dourada de Haisalmer, xoia do deserto do Thar, cos havelis, palacetes de filigrana en ariscas da cor do ouro. Pushkar a branca, chatada arredor dun lago que ocupa o centro da cidade, nunha paisaxe nunca imaxinada, un inmenso val beireado circularmente por montañas.

De Rahasthan ó estado de Uttar Pradesh. Fatehpur Skri, cidade abandonada, na que a chuvía do monzón espellaba sobre a terracota vermella da sobria arquitectura, que o mongol Akbar mandara construír. As marabillas da arte mongol agardábanme en Agra, cos seus balcóns sobre o río lamuna. Dende a terraza posterior do Tah Mahal o solpor tinxía de vermello a mármore branca da cúpula inmensa, virando logo en laranxa, violeta ata o azul intenso co que nos deixa a luz do día.

De Agra a Benarés, en tren. Vintecatros horas entre espera e viaxe para percorrer algo menos de seiscentos kms. Estacións ategadas, vendedores de comida que ofrecían os seus produtos polas estreitas xanelas, moreas e moreas de viaxeiros enchendo os vagóns, subidos ó teito a despeito da intensa chuvía do monzón. Humidade, cheiro e sucidade, mesmo no vagón que ocupabamos, dunhas das mellores categorías.

Benarés, o morredeiro da india, a cidade sagrada na que todo fiel hindú prefire morrer para se ceibar do ciclo das reencarnacións, onde cómpre ir polo menos unha vez na vida para purifica-lo corpo e a alma nas augas sagradas do Ganges. A cidade vella é un labirinto de corredoiras en desorde que agachan non menos de 2000 templos. Na beira do río, as casas da morte, casas fantasmais onde, na máis pura austeridade, agardan a morte os enfermos terminais, vellos, xoves e nenos que só conservan a espe-

ranza de que as súas cinzas sexan lavadas nas augas sagradas. As cremacións sucédense ata altas horas da noite, milleiros de barcas chegan cargadas de leña para as piras funerarias. Algún mortiño permanece na rúa, rodeado de incenso, agardando a esmola precisa para merca-la leña coa que queima-lo seu corpo.

O máis duro das viaxes pode se-la volta. Retornas ó espírito vello de sempre que se deixara gardado no balorento armario da cotidianidade. Os ollos do corazón e da mente, dilatados na aventura da viaxe, deben ser axustados de novo á aventura constante, case sempre monótona, da realidade próxima.

Teatro

Segue a dar voltas o *Doberman* de Reixa co Teatro do Morcego, dirixido por Quico Cadaval. E eu sen poder velo. Pero a este Quico véxoo en moitas fronteas. Unha noite, a finais de xaneiro, caio na NASA, de Santiago, levada por algúns amigos e amigas da literatura infantil. Seica vai ter lugar un encontro de contacontos. Xentes que, ó vello modo, contan contos populares.

E niso que chega o Quico Cadaval. Este rapaz ten gafas e barba do sesentaeito, dentes de coello que se lle escapan dun sorriso permanente nos beizos, e unha chispa entre cínica e inxenua nos ollos que está máis ben debe ser posmoderna. Pois así, entre as barricadas do París da revolta estudiantil (ou Santiago, que aquí tamén houbo 68) que non viviu, e o nihilismo dos 90 que semella combater a golpe de cubata de ron (se cadra para axudar a Fiel), o rapz comezou a ceiba-los seus contos. Xuro que eu non rira tan a gusto escoitando contar contos en moitos, moitos anos. Probablemente desde a última viaxe que fixen no taxi do finado Catán, o meu contista preferido de toda a vida.

Este Quico Cadaval foi tamén o responsable da dirección do mellor espectáculo ata hoxe da Compañía de María: *Squash*. As dúas Marías (Bouzas e Pujalte) estrean agora un novo espectáculo, esta vez con dirección e textos de Xavier Picallo, e música deses xenios da composición que alimentan as múltiples vidas da NASA e que asinan baixo o alcume de *Nicho Varullo*. O novo espectáculo chámase *Amén* e podía ser unha estupenda burrada anticlerical, que ben precisados andamos delas, pero -sinto ter que dicilo, que a min as Marías me parecen do máis mellorciño que temos por estas



Compañía de María: María Pujalte e María Bouzas

terras e aíndo polo mundo todo adiante— se queda nunha chocarrada groseira que non acaba de funcionar, por mor duns textos e dunha idea que non están á altura.

Na mesma estrea de *Amén*—na NASA tamén— atopeime de novo co Quico Cadañal, transmutado desta vez no mesmísimo Deus, co ollo e o triángulo en riba da súa chacola engafada e incrédula. O triángulo co ollo se lle caía cada un pouco, aínda que el, sempre como deus, tranquilo, claro. Pois a cousa ía desta vez de historia sagrada, e foi a presentación pública dun dúo de humoristas que a min me pareceron fabulosos, chamados Mofa e Befa. Estes Mofa e Befa escenificaron o episodio bíblico de Caín e Abel, coa imprescindible colaboración do Quico-Deus, e foi para min un exemplo de por onde pode moi ben ir un teatro de intervención anticlerical, tan necesario—repito— nestes tempos de telepredicadores e papamóbiles. Imaxineime ós Mofa e Befa substituíndo a esa panda de humoristas subnormais que abafan as pantallas de tódalas cadeas de televisión e foi como imaxinala revolución cultural. Pero será mellor non imaxinalo imposible: máis fácil é que os Mofa e Befa entren na televisión deixando de ser estes humoristas corrosivos que agora son, cá televisión os deixe entrar sendo como agora son.

Máis teatro. Asistín a estrea en Santiago de *Cama 2 por 2*, unha comedia do autor catalán Sergi Belbel, montada por Sarabela Teatel de Ourense. Unha idea intelixente, francamente destrozada por unha montaxe inhábil e unha torpe dirección de actores. Confeso que non puiden aturala obra enteira e marchei á Sala Galán, onde un formidable actor daba unha deslumbrante lección de interpretación para unha ducia escasa de privilexiados espectadores. O actor chamábase Pepo Oliva, intérprete único de *El Reloj*, texto de

Ricardo García en montaxe do grupo andaluz Teatro del Tiempo.

Uns días antes, o Teatro Principal de Santiago puña o letreiro de “non hai billetes” para a representación dunha peza de Miller por unha compañía de Madrid que levaba como cabeza de cartel a José Sacristán. Razóns de mercadotecnia comercial, que non de calidade teatral, explican que Sacristán encha cun teatro que nada novo pretende dicir hoxe, mentres Pepo Oliva non ten a penas espectadores cunha obra que si se atreve a falar dos desolados tempos de agora mesmo.

A vida nos centros

O Goberno vén de facer aprobar polo Consello Escolar do Estado, coa oposición dos sindicatos, un Proxecto de Lei sobre a Participación, Avaliación e Goberno dos Centros Docentes. Baixo este pomposo nome agáchase unha definitiva ameaza contra a xa de por si fráxil xestión democrática dos centros. Reforzamento do papel da dirección con vistas a un futuro corpo de directores. Invención da figura do administrador. No canto de mellora-los recursos dos centros, ábrese á porta a unha encuberta privatización. As intencións gubernamentais semellan diáfanas (e non se pense que a cousa non ten futuro porque non o ten este goberno: a dereita vai apoiar este proxecto no Parlamento, e en todo caso dereitizáralo, máis aínda). Non está de máis lembrar aquí a nosa responsabilidade, e a responsabilidade do profesorado nesta morte anunciada da xestión democrática dos centros: ¿por que ninguén quere participar nos labores de dirección? A nosa desmovilización abriu o camiño. ¿Estamos a tempo para reaxir?

Cine

Pregunta: ¿por que a Hollywood en particular, e os estadounidenses en xeral, lles gustan tanto as películas protagonizadas por subnormais e nenos?

Hipótese número un: porque lles encanta verse reflectidos na pantalla. Descartable por antiamericanismo visceral e simplista.

Hipótese número dúas: porque a súa cultura de louvanza da sinxeleza aínda non ten integrado os valores da cultura clásica e ilustrada, de xeito que para eles o intelixente é necesariamente malvado, e só o ignorante pode ser bo.

Pelis recentes que ilustran o tema: *Big*, Tom Hanks, un neno en corpo de adulto ridiculiza o mundo dos executivos cultos e intelixentes. *Rain man*, un Dusti Hofmann autista e prodixioso en

Tom Hanks) convertido en heroe nacional e modelo de persoa decente e empresario triunfador. E a última (provisionalmente) da lista: *Nell*, Jodi Foster en nena salvaxe que trae a terapia ecolóxica para o estrés dos burgueses da pequena e gran cidade do Medio Oeste (supoño) estadounidense.

¿Que dicir do inevitable Tarrantino? Gustoume o seu *Pulp fiction*: porque gusto do ritmo vertiginoso das súas imaxes, da súa capacidade para construír espazos (ese inesquecible bar de mitómanos onde Travolta se parodia a si mesmo), para crear situacións inesperadas mesturando elementos opostos e que se pensarían incompatibles (esa parella de duro boxeador e doce francesa), para crear personaxes (formidable o interpretado por Harvey Keitel). E non me

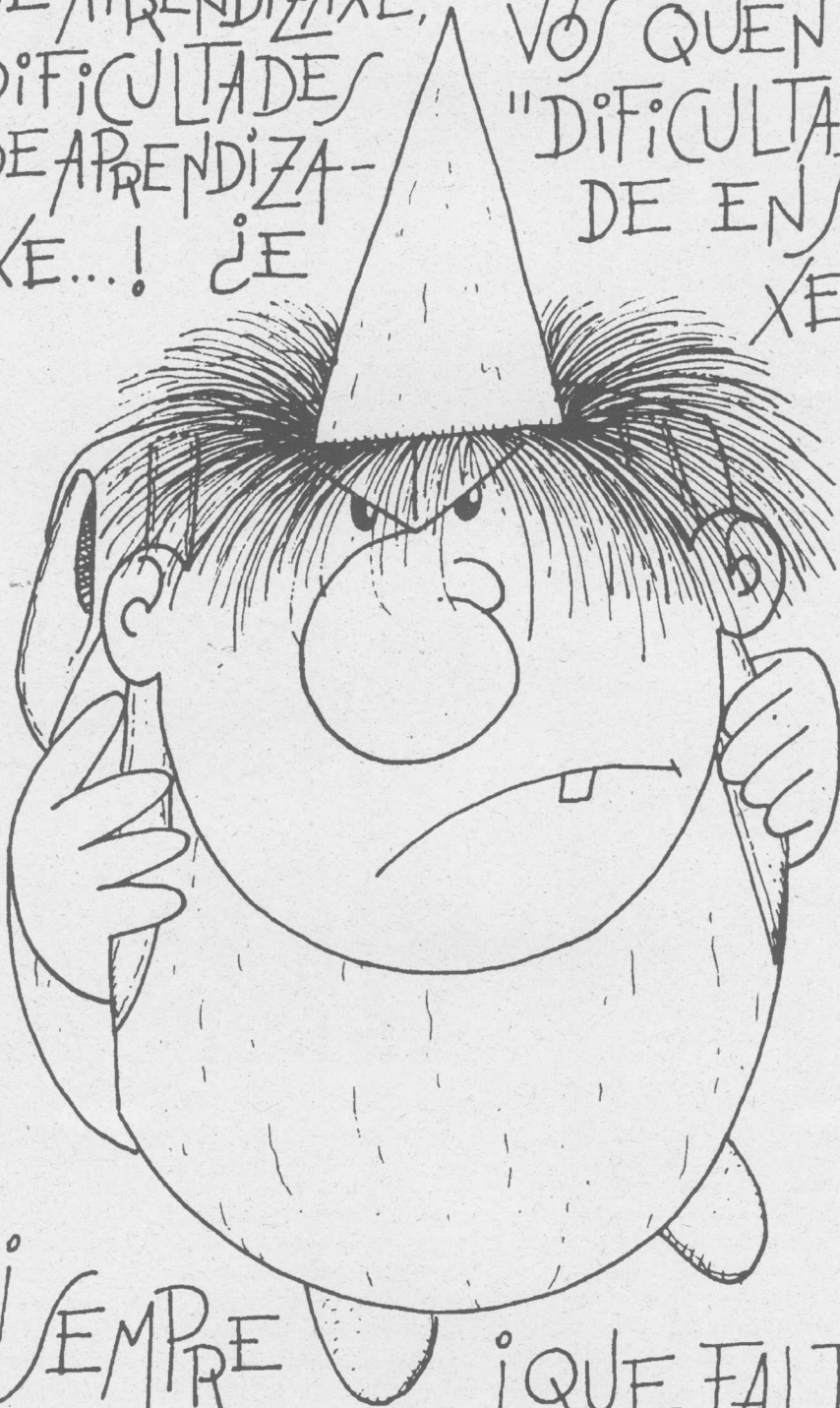


cálculo matemático rexenera ó seu irmán, un cobizoso, egoísta e inmoral Tom Cruise. *A propósito de Henry*, un avogado triunfador (xenial Harrison Ford, culpable de que unha historia absolutamente inverosímil chegue a ser crible) pero corrupto e infiel á súa muller, por mor dunha bala aloxada no cerebro que lle produce unha minusvalía, trócase nun home honesto, bo pai de familia, ¿e que ademais folla moito mellor que antes! (polo menos coa súa muller legal). *Forrest Gump*, ou a definitiva epopeía do imbecil (outra vez

gustou: porque non aturo a súa compracencia coa violencia, o efectismo dos seus trucos narrativos, a súa galería de personaxes descerebrados, a ausencia de todo punto de vista de que non sexa o da ética da procura dos cartos e o pracer inmediato a calquera prezo; e porque non me creo que os asasinados sexan coma fontaneiros que reparten balas no canto de arranxar billas. Finalmente, pesa máis a parte segunda. Penso que *Reservoir dogs* era máis película.

¡DIFICULTADES
DE APRENDIZAJE,
DIFICULTADES
DE APRENDIZA-
JE...! ¿E

NON SEREDES
VOS QUEN TEN
"DIFICULTADES
DE ENSINA-
JE"...?



¡SEMPRE
IGUAL!

¡QUE FALTA
DE RESPECTO!

ANDRADE...

Rafael Dieste



"Eu penso que un home debe vivir de acordo co tempo en que nace, de acordo coas necesidades do seu país e mesmo tamén coas solicitudes interiores que o levan a unha loita xenerosa, a unha investigación."

Rafael Dieste
(Rianxo, 1899-1981)

RAFAEL DIESTE.

Heterodoxia e paixón creadora.

Estro Montaña

Manuel Vieites

Xosé Carlos G. Bernárdez

Victor F. Freixanes

X. L. Axeitos

DE ROSALÍA A DIESTE.

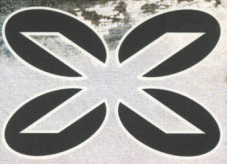
33 anos das Letras.

Anxo Angueira Vituro

RAFAEL DIESTE. UNHA FOTOBIOGRAFÍA

Xosé Luis Axeitos

XERAS



W
1994

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.

