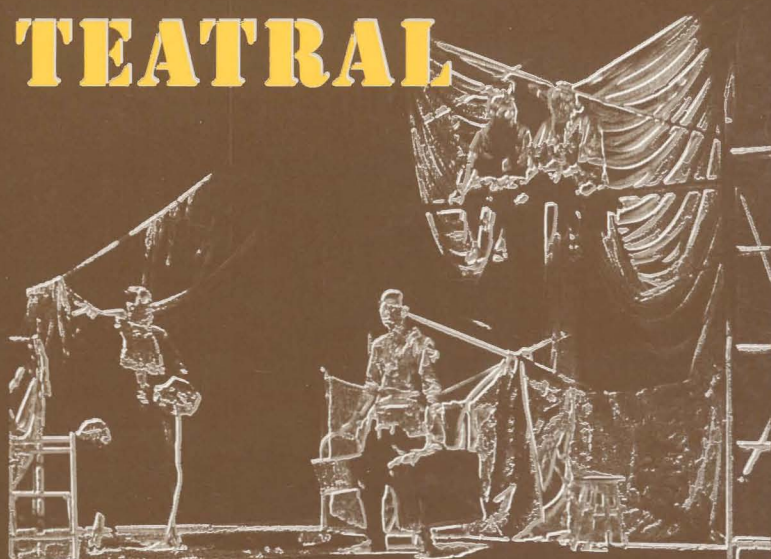
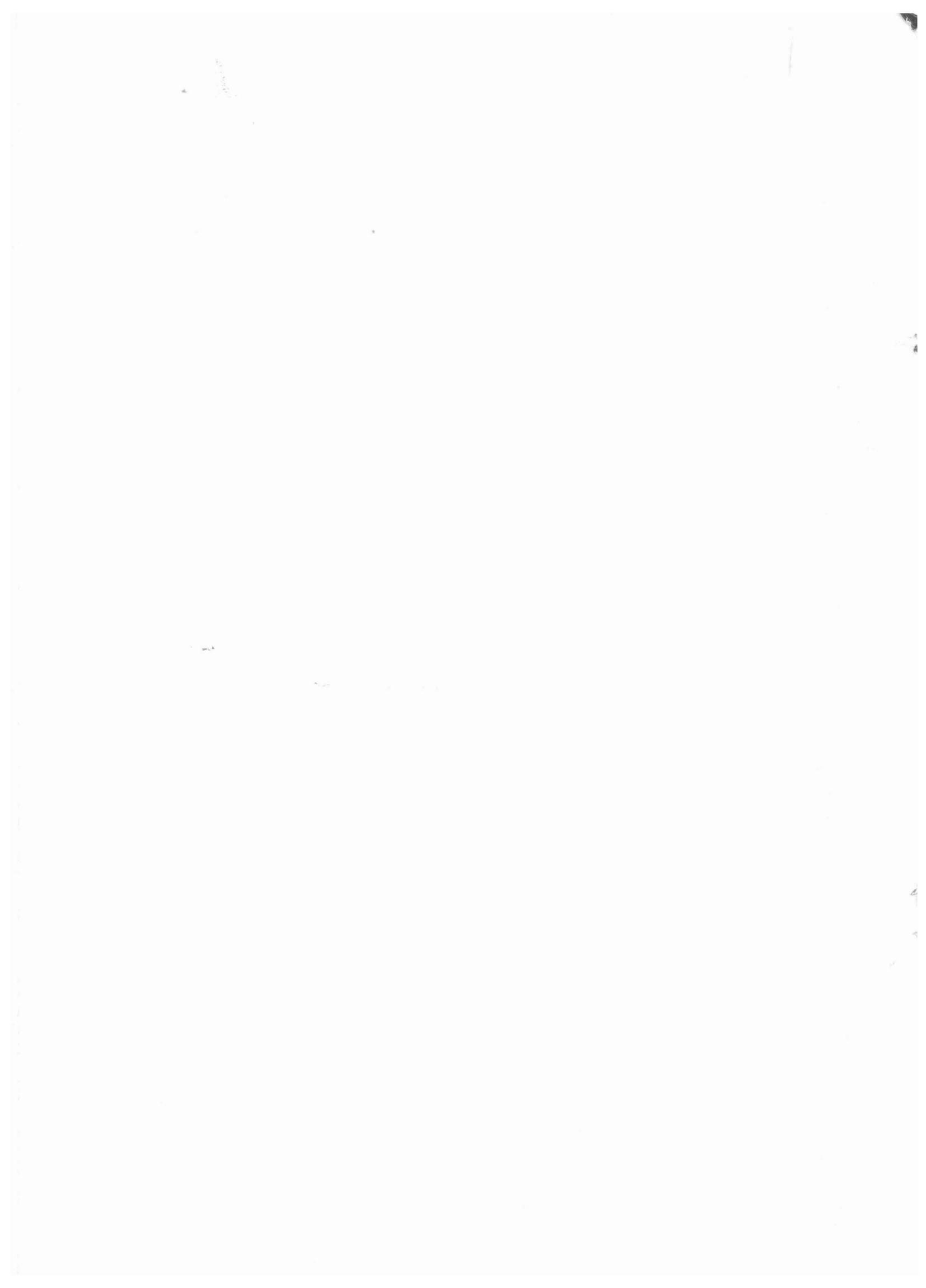


EDUCACIÓN TEATRAL



as plantas que curan • o centro unidade de
cambio • de historia e de educación •
resposta educativa para todos • as plantas
que curan • o centro unidade de cambio •



REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

28 - Xaneiro - Marzo de 1997
Publicación de Nova Escola Galega
Impresa en papel reciclado
Prezo 1000 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,
Manuel Vieitez, Miguel Vázquez Freire.

Consello Editorial:
Xosé Álvarez Castro,
María Dolores Candedo Gunturiz, Xosé M. Cid,
Agustín Fernández Paz, Narciso de Gabriel,
Emilio González Legazpi,
Marilar Jiménez Aleixandre,
Xosé Ramón Lago Martínez, Xosé Lastra Muruais,
Ramón López Facal, María Xosé Mariño,
Pedro Membiela, Josefina Mosquera Roel,
Xabier Puente Docampo, Xosé Ramos Rodríguez,
Xosé Rodríguez R., Antón Rozas Caeiro,
Mercedes Suárez Pazos, Francisco Veiga García.

Deseño interiores e maquetación:
Diana Reiter / Xan Leira

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



CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Dirección Xeral de Política Lingüística

Edición patrocinada pola Dirección Xeral de Política
Lingüística. Consellería de Educación e Ordenación
Universitaria. Xunta de Galicia

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: VALCOGRAF (Vigo)

Imprime: Gráficas NUMEN

ISSN: 1132-8932

Dep. Legal: C-22/1986

s u m a r i o

revista galega de educación

28

editorial

Escola pública / educación democrática 2
De profesores racistas e sexistas 3
Sinais de identidade da Escola Pública 4

o tema

Educación teatral
MANUEL F. VIEITES 5
O ensino teatral en Galicia
MANUEL F. VIEITES 6
A expresión dramática na educación primaria
MANUELA RODRÍGUEZ LORENZO 15
O Teatro: un espazo de liberdade para os nenos
EDUARDO GALÁN 20
Contextos e particularidades do E.A.T.-P. de Teatro
ANTÓN LAMAPEREIRA, PEDRO P. RIOBÓ 22
O Real Decreto 754/1992
ROBERTO SALGUEIRO 25
O feito teatral á luz da Teoría das Mentalidades:
MANUEL PÉREZ 26
O curso de posgrao sobre teatro e dramatización da Universidade da Coruña
ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ 32
A promoción teatral de base nunha vila: o caso de Malpica
HÉCTOR M. POSE 34
As Aulas de Teatro na Universidade Galega
XOÁN COUTO PALMEIRO 36
Para saber máis
MANUEL F. VIEITES 41

experiencias

"As plantas que curan"
SOCORRO ALONSO ALONSO 44
Aplicacións dos medios audiovisuais ao ensino da Física e a Química
ANTONIO GÓMEZ AGREGAN, X. ANXO CORRAL 48

estudios

Na procura dunha resposta educativa para todos
M^ª TERESA NÚÑEZ MAYÁN 50
¿O Centro Educativo como unidade de cambio?
JUAN CARLOS PARDO PÉREZ, ALFONSO GARCÍA TOBIO 58

investigación

A procura dun novo modelo de dirección escolar
MANUEL ARMAS CASTRO, MIGUEL A. ZABALZA BERAZA 70

debate

De Historia e educación
RAMÓN L. FACAL 81

historia

A chegada da dictadura
ANTÓN COSTA RICO 88

literatura infantil

O dado entre os dedos
FEDERICO MARTÍN NEBRAS 92
Onda curta
GRACIANO POMBAL 93

libros

¿Ó galego polo teatro?
MANUEL F. VIEITES 95
Dubidar para aprender
LUIS OTERO 95

panoraula

Construír a Paz. Cultura para a Paz
XESÚS R. JARES 96
ENCIGA Unha aposta pola educación científica
M^ª LAURA ILOBRE GONZÁLEZ 99

outros materiais 104
NARCEA Libros recibidos, Madrid, 1996/97 105
Novas publicacións 106

Hemeroteca

Unha cuestión de dignidade
PAULINO VÁZQUEZ VÁZQUEZ 107

sindical

Axuste económico e desaxustes educativos
XOSÉ BARRAL SÁNCHEZ 108
Sobre a xubilación aos setenta anos
XOSÉ MANUEL IGLESIAS 109

tachola 110

humor 112

Escola pública/educación democrática

“La enseñanza no puede ser un bien más de los que se ofrecen en el mercado. Si así fuera, no haría más que reproducir aquello que los liberales como usted y yo queremos dar oportunidad de superar a los nuevos individuos: las desigualdades de origen existentes.

(...) Quienes más necesitan mejor instrucción estarían destinados, salvo azar venturoso, a la más mediocre, adocenada y carente de medios educativos. Excelentísima señora, como usted sabe muy bien, a los liberales este desajuste no puede sinó indignarnos.

Y aún nos indignaría mucho más que un recorte de recursos estatales deteriorase la enseñanza pública, hasta el punto de hacer irremediable el triunfo social de la privada”

(Fernando Savater, “Carta a la ministra”, en *El valor de educar*, Ariel, 1997)

CANDO a educación e o ensino público están, como nos actuais momentos, postos en corentena polos actuais gobernantes, en Madrid como en Santiago, mentres abenzoan non se sabe ben que segredas calidades do ensino privado, son de agradecer as lúcidas palabras escritas por alguén que por dereito propio merece ser considerado como filósofo da educación. Falamos de Fernando Savater. E non nos referimos só ás palabras escollidas para o inicio deste comentario, senón a todo o exposto en *El valor de educar*, onde se realiza un

fermoso discurso en defensa da escola pública e da educación democrática. Reflexións a ter moi en conta polos educadores e educadoras, polos pais, polos políticos. Por aqueles que defenden o público, como as máis de 5.000 persoas que o pasado día 20 de marzo saíron á rúa en manifestación cívica na cidade de Vigo; por aqueles outros, como as organizacións empresariais do ensino privado, “vivamente” interesados en asinar un pacto pola educación (un pacto “beneficioso”); polos responsables políticos do Ministerio defensores da liberdade de escolla de centro; polos responsables da Consellería de Educación “entusiasmados cun

neoliberalismo” do que non proceden, esquecendo, se cadra, o significado do público e as responsabilidades da Administración Pública. O público e a democracia; aquilo que é de todos e para todos; ó que todos debemos responsablemente contribuír. Escola para todos, con adecuado control público, para evitar situacións insatisfactorias e de defectuosa legalidade, como as que agora se recoñecen no caso de moitas garderías, logo da infeliz morte de tres meniños. Escola para todos, con adecuado control público, para que non se manteñan porque si cifras rechamantes de fracaso escolar ou

estúpidos incumprimentos da lexislación sobre o galego no ensino, como nalgúns casos pon de manifesto o último Informe anual do Consello Escolar de Galicia, recentemente aprobado e do que haberá que ocuparse con oportuna atención. Escola para todos, escola pública e educación democrática, como a defendida permanentemente dende a querida *Cuadernos de Pedagogía*, por Jaume Carbonell e por Fabricio Caivano, sendo este o director a quen honramos, mentres desexamos que *Cuadernos* con J. Carbonell poida manter a súa liña editorial, que queremos que siga sendo a de todos nós.

De profesores racistas e sexistas

O ANO 97 comezou no campo educativo coa polémica do chamado "caso Quintana".

Como é sabido pola ampla difusión nos medios de comunicación, o catedrático de Psicología Evolutiva e da Educación da Universidade Complutense de Madrid Guillermo Quintana no seu libro "La Psicología de la personalidad y sus trastornos", emite unha serie de afirmacións despectivas e ramplonas, carentes do máis mínimo rigor científico e ético acerca das mulleres e a suposta superioridade dunhas razas sobre outras -entre outras temáticas que "borda"-, que non merecerían maior consideración de non ser pola función que desempeña o perñclito catedrático e algunhas das reaccións que en torno ao caso se produciron. Afirmar que "los individuos de raza negra, a diferencia de los de raza blanca, presentan todos una cierta uniformidad. Son primitivos en su mentalidad y en sus costumbres, inferiores a los blancos, ..."; ou que "las mujeres son débiles, inestables y refinadas en el odio", ou mesmo chegar a

xustificar o uso da violencia, "querasmolo o no, la violencia sólo se vence con la violencia", entre outras lindeces e xoias literarias que contén o libro, non constituen tan só afirmacións gratuitas, científicamente incorrectas e eticamente rechazables como dicimos, senón que son impropias do rigor que se lle debe presupoñer ao mundo académico universitario, tanto nos aspectos docentes como investigadores. E este feito é o que comporta unha especial gravidade, porque hai a responsabilidade de formar a futuros educadores e educadoras que, coa LOGSE na man, teñen que afrontar, entre outros aspectos, a formación de futuros cidadáns comprometidos na construción dunha cultura de paz, por conseguinte non sexista e democrática. O sentido da situación e a gravidade da mesma son evidentes.

Apelar, como tamén fixo nun primeiro momento a ministra de Educación, á liberdade de cátedra non deixa de ser un xeito de uso erróneo e inxustificable do sentido histórico progresista de tal dereito. Ademais, como todo dereito, a liberdade de cátedra

tamén ten límites. Entre eles dous moi claros. Dunha banda, o marco das liberdades fundamentais consagradas na Constitución e na Declaración Universal dos Dereitos Humanos; doutra, a validez e o rigor de aquilo do que se fala ou explica. Límites que foron manifestamente vulnerados na que, en palabras do seu prologuista Torcuato Luca de Tena", é unha "magna obra". A liberdade de cátedra en ningún caso pode ser unha coraza blindada contra a estulticia, a misoxinia, o racismo ou a exaltación da violencia (por suposto que en declaracións á prensa o Sr. Quintana declárase como "no racista, ni machista ni xenófobo", aínda que mantén o exposto no libro). Outro aspecto importante que presenta o caso e sobre o que tampouco inmuniza a liberdade de cátedra é o feito de impoñer o seu libro de texto. Aquí hai tres aspectos preocupantes que tampouco podemos soslaiar. O primeiro é o feito didáctico e intelectual de reducir unha asignatura universitaria ao dominio dun único manual; o segundo é o feito de convertir unha publicación ou autopublicación nun

negocio asegurado; o terceiro ten que ver coa imposición ao alumnado, directa e indirecta, das teorías do citado manual, penalizando aos que sexan críticos co mesmo.

A cuestión para nós non é só personalizar neste pobre home e esixir as responsabilidades legais e penais que, entendemos, se dan e que sen dúbida hai que esixir, senón tamén unir a nosa voz aos que piden que se aclare a responsabilidade das persoas que auparon a esta persoa a que chegase a catedrático; que se investiguen as declaracións dos alumnos/as denunciante así como de ex-alumnos que afirman que non é un caso único, que son "prácticas habituais" na citada Facultade (e sen dúbida extensibles a outras); o tempo que leva este home explicando as súas sesudas teorías; etc. Se a sociedade en xeral e a universidade en particular non reaccionasen fronte a estes casos sería grave e moi preocupante. A actitude cívica do alumnado que denunciou o caso é por todo o anterior un sinal de saúde democrática que debemos promover.

Declaración do III Congreso español dos Movementsos de Renovación Pedagóxica

Sinais de identidade da Escola Pública

O CARÁCTER público dos centros escolares ven determinado porque a titularidade, a xestión, os obxectivos e as súas actividades sexan públicos, mediante unha organización democrática.

O modelo de Escola Pública que defendemos é un proxecto cara ao que nos diriximos, que cómpre ir construíndo mediante a reflexión e o intercambio de experiencias, e favorecendo o debate profesional e social sobre o que significa unha ensinanza pública de calidade. Desde esta perspectiva, queda aínda moito camiño por percorrer nos centros de titularidade pública para facer efectivo este proxecto.

Ao mesmo tempo, coidamos que a concertación escolar entorpece o proxecto de escola pública que defendemos os MRPs. E cremos que é obriga inherente das Administracións públicas garantir unha oferta pública suficiente e de calidade para toda a cidadanía.

As notas definitorias do noso modelo de Escola Pública son:

1. Entendemos a Escola Pública como o conxunto de institucións e mediacións sociais, organizadas como servizo público gratuito, para asegurar a toda a cidadanía o disfrute do dereito á educación, coas condicións precisas e esixibles de calidade infraestructural e didáctica e de accesibilidade, pertinentes á construción

dun Estado social e democrático.

2. A Escola Pública ten de estar financiada publicamente, mediante os recursos dos orzamentos xerais do Estado, para asegurar unha escolarización gratuita, total e de calidade para todos e todas, entre os 0 e os 18 anos de idade.

3. A Escola Pública organízase democraticamente. A súa titularidade, a súa xestión e todos os criterios que informan os obxectivos e as actividades terán de ser públicos, con autonomía pedagóxica e de xestión. A Escola Pública ten de contribuír á vertebración democrática da sociedade e impulsar unha cultura de participación social e comunitaria.

4. O modelo de Escola Pública que propugnamos, organízase a partir de proxectos educativos, construídos democraticamente, coa finalidade de formar e de socializar ás persoas, a través da sistematización, transmisión e elaboración crítica dos deberes, valores e contidos, recibidos no exterior de forma dispersa, fragmentaria e mesmo contradictoria, contribuíndo deste xeito ao adecuado desenvolvemento das personalidades en formación.

5. Una Escola investigadora e crítica, que promove a construción dos coñecementos e da cultura, por parte de profesoras, profesores, alumnos e alumnas, non reproductora nin lexitimadora dunha orde social inxusta, que favorece a construción de espíritos

abertos, con flexibilidade e adaptabilidade cognitivas, e que posibilite a cada escolar ser progresivamente capaz de afrontar os seus problemas vitais.

6. É, así, unha Escola plural, ideolóxica e culturalmente, e nela poden estar presentes as diferentes visións que democraticamente conviven na sociedade. É tamén, un espacio laico e aconfesional, que non practica o adoutramento e que garantiza a liberdade de expresión. Sen embargo non renuncia e, ao contrario, promove unha educación axiolóxica, de acordo cos valores universais recoñecidos, como son a xusticia social, a solidariedade, a cooperación, a tolerancia, a igualdade sen distinción de grupos humanos e de sexo, o respecto e a promoción oportuna identitaria da diversidade cultural e lingüística, así como a resolución pacífica dos conflitos sociais.

7. Unha Escola potenciadora do desenvolvemento cultural personal e comunitario, en diálogo aberto co contorno cultural, científico e técnico e promotora dos valores ecolóxicos.

8. Unha escola que se implica na conquista da igualdade social que por tanto loita contra o fracaso escolar e que integra a diversidade, con instrumentos e estratexias de actuación adecuados a cada circunstancia.

9. Unha Escola vertebrada por un currículo integrado, con contidos dotados de real capacidade formativa, didacticamente asentada en correctos fundamentos

psico-pedagóxicos, o que, a súa volta require unha exquisita profesionalización educadora e docente, publicamente sostida.

Unha escola entendida como un espacio de afectividade positiva, que acolle historias de vida e intelixencias, así como as diversas formas culturais, asumindo, polo tanto, o pluralismo e o relativismo culturais, ao tempo de desenvolver o pensamento e o coñecemento científico, o espírito de iniciativa e de capacidade emprendedora, e de fomentar o exercicio efectivo de responsabilidades, así como a cultura do traballo enriquecedor.

10. Un modelo de Escola Pública con estrutura de tronco único, mediante un sistema pedagóxico coherente, dotado dun corpo único de docentes e educadores, con autonomía organizativa, é dicir, con competencia decisiva para axustar na escala de cada unidade organizativa, os obxectivos e a xestión dos recursos necesarios, para a aplicación do seu proxecto educativo; tamén con capacidade de autoavaliación interna e de participación nos procesos de desexable avaliación externa, encamiñados á mellora da calidade institucional e educativa.

Coa intervención de Nova Escola Galega este texto foi aprobado na Asamblea final do III Congreso Español de Movementsos de Renovación Pedagóxica, celebrado en Torremolinos (Andalucía) nos días 5 a 8 de Decembro de 1996.

Educación teatral

Manuel F. Vieites

Nova Escola Galega

Se tomamos en consideración canto ocorre nos países do noso ámbito cultural e xeográfico, aqueles cos que obrigatoriamente teremos que converxer nun futuro cada día máis próximo, descubriremos que o teatro non só constitúe unha actividade artística moi arraigada no seu patrimonio cultural e na súa vida sociocomunitaria, senón tamén unha actividade educativa presente en tódolos tramos educativos, Universidade incluída.

A necesidade do ensino teatral non se xustifica unicamente pola existencia de diversos campos profesionais que esixen unha formación especializada e unha cualificación específica, senón pola importancia e transcendencia dunha serie de materias que converten o xogo teatral nun orixinal, novidoso e moi efectivo instrumento educativo que favorece aprendizaxes especialmente significativas que ningunha outra área podería promover.

Son moitos os informes, estudos e investigacións que se levan publicado a respecto da necesidade de impulsar unha maior presenza das chamadas ensinanzas artísticas nas diversas etapas que conforman o actual sistema educativo, e ben que a situación da Expresión Plástica e da Expresión Musical ten mellorado moito, o ensino teatral segue padecendo o tradicional e secular abandono. E se a situación a nivel estatal está lonxe da desexable normalidade, en Galicia presenta unha maior gravidade, pois as escasas iniciativas de normalización son sempre debidas á vontade dos particulares e non a unha política de carácter institucional.

Galicia, unha vez máis, camiña no grupo da segunda

velocidade, un grupo que xa abandonaron a Comunidade de Madrid, Cataluña, Andalucía, Asturias, Castela e León, Murcia, Euscadi, a Comunidade Valenciana ou a Comunidade Foral de Navarra, mentres Aragón e Extremadura tamén se preparan para abandonalo. En todas estas comunidades existe ou vai ser creada unha Escola Superior de Arte Dramática ou un Instituto do Teatro onde se cursan os estudos conducentes á obtención do Título de Licenciado en Arte Dramática, nas especialidades de Escenografía, Interpretación e Dirección Escénica. Malia ter unha lingua propia e unha cultura de seu, neste país seguimos agardando a que a loita por duplicar ou triplicar titulacións que viven as universidades galegas, amaine e que dunha vez por todas se enfrente un problema que debería ter sido solucionado hai tempo.

Ben que, como logo veremos, a normalización do ensino teatral non debe limitarse á creación en Galicia dunha tal Escola Superior, non deixamos de recoñecer que a súa existencia permitiría acometer, con maiores garantías de éxito unha regularización integral do ensino teatral nos moi diversos tempos e espazos educativos que podemos considerar.

Os artigos que conforman o presente informe pretenden ofrecer unha panorámica xeral de realidades, proxectos e necesidades, alternando as voces procedentes do interior con outras procedentes do exterior, para facilitar así o sempre necesario contraste ou mostrar, coa maior claridade e énfase posible, as moitas carencias que padecemos. Desde esta perspec-

tiva, os artigos de Eduardo Galán e Manuel Pérez, teñen especial interese pois informan de políticas a desenvolver e de proxectos educativos aínda por implantar na nosa comunidade.

Somos conscientes de que moitas outras voces da nosa comunidade poderían ter achegado materiais a este informe pois sabemos das experiencias que se están desenvolvendo en Baio, Ourense, Lugo, Neda, Narón, Fene e moitos outros lugares da nosa xeografía. Coñecemos as actividades que organiza o Concello da Coruña en colaboración con Acción Educativa de Madrid e as programadas pola Aula de Teatro da Universidade de Santiago de Compostela, e tamén as iniciativas desenvolvidas polo Centro Dramático Galego, O Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais ou a Asociación de Actores, Directores e Técnicos de Escena. Tampouco queremos pechar esta presentación sen deixar constancia do labor calado de moitos profesores e profesoras que traballaron e traballan pola regularización do ensino teatral, convidándoos a deixar o seu anonimato e participar nese enriquecedor encontro aínda por celebrar.

Agardamos que esta primeira aproximación a unha problemática que cada día suscita máis unanimidades, en canto a súa normalización sirva para promover ese debate que sentimos tan urxente como necesario, un debate aberto e plural que contribúa a dar resposta ás necesidades de normativización e regularización do ensino teatral en Galicia, para que tamén no eido da formación teatral esta terra poida recuperar o tren da súa propia historia.



*A creación
dunha Facultade
de Estudos
Teatrais
é o alicerce
necesario
para o pleno
desenvolvemento
do ensino teatral*



Manuel F.
Vieites

Reflexións para un debate.

Instituto
Galego de
Estudios e
Investigacións
Teatrais

O ensino teatral en Galicia.

O pleno recoñecemento académico e institucional da Pedagogía Teatral é unha tarefa urxente que as universidades galegas teñen a obriga de afrontar.

COMO afirmabamos noutro lugar (1), tras o binomio teatro-educación existe un territorio amplo e aínda por explorar. Por iso

se fai necesario que, denantes de iniciar a explotación dos múltiples e moi variados recursos, procedamos a catalogalos para mellor orientar o seu uso e disfrute. Este novo territorio

convídanos a abrir unha liña de investigación novidosa, que cumpre a dobre condición de ser necesaria, debido ó pulo e ó especial relevo que as ensinanzas teatrais están a coller, e



útil, na medida en que poderemos aportar solucións a moitos dos variados problemas que presentan as disciplinas e materias encadradas no ámbito da Pedagogía Teatral e que configuran o que dunha maneira xenérica podemos denominar como ensinanzas teatrais. Por iso cómpre que denantes de reclamar a necesaria e urxente normalización do ensino teatral, determinemos de que tipo de ensinanzas, de que tipo de prácticas educativas ou de que tipo de materias e disciplinas estamos a falar, considerando en todo momento os diferentes niveis, etapas e ciclos que configuran o actual sistema educativo.

1

Unha vez máis (2) queremos sinalar que a especial significación e transcendencia educativa das ensinanzas teatrais esixe a necesidade de construír unha disciplina que nós denominamos Pedagogía Teatral e que se ocupa do estudio, clasificación e sistematización das ensinanzas teatrais e ofrece un marco teórico e disciplinar desde o que desenvolver cada unha das disciplinas que teñen como obxectivo promover unha determinada formación teatral, quer de carácter xeral, quer de carácter específico.

A especial relación que ó longo da historia se ten establecido entre teatro e educación esixe o desenvolvemento dunha tal disciplina na medida en que os procesos implícitos en toda práctica educativa relacionada ou derivada do teatro requiren do docente non só un sólido coñecemento sobre un campo cultural concreto (o teatro), senón un amplo coñecemento (teórico, tecnolóxico e práctico) sobre a educación. Non é o mesmo facer teatro que ensinar teatro ou ensinar a facer teatro, da mesma maneira que un profesional do teatro non ten por que ser un profesional do ensi-

no e viceversa. O profesional do ensino teatral suma ós seus coñecementos teatrais o coñecemento educativo necesario para saber programar e desenvolver a súa acción docente pois cada disciplina concreta esixe o establecemento dunha didáctica específica desde a que deseñar os correspondentes procesos de enseñanza-aprendizaxe, levalos á práctica, avalialos e teorizar sobre os mesmos para corríxilos, melloralos e transferilos a outras situacións, espazos e tempos educativos. O pleno recoñecemento académico e institucional da Pedagogía Teatral será, xa que logo, un dos elementos fundamentais no proceso de normativización e normalización do ensino teatral.

Mais non se trata de analizar aquí e agora cales son as razóns que xustifican a necesidade de potenciar unha maior presenza da enseñanza teatral no currículo da Educación Infantil, Primaria e Secundaria e nos outros tramos da enseñanza posobrigatoria, pois existen moi diversos traballos e investigacións que a xustifican e demandan, sen esquecer aqueles documentos oficiais que insisten na dimensión educativa de moi diversas prácticas teatrais que promoven e favorecen, entre outras moitas cousas, un máis pleno e integral desenvolvemento das competencias expresivas, comunicativas e creativas do individuo e unha maior maduración afectiva, emocional e social, para alén das aprendizaxes de carácter preprofesional e profesional que lle son propias.

Abonda con lembrar aquí aquelas palabras coas que José María Aznar, actual presidente do goberno do estado, prologaba o estudio de Eduardo Galán (3), Reflexiones en torno a una política teatral:

El teatro es, además de un espectáculo civil, una escuela en sí mismo, un modelo particularmente eficaz de aprendizaje de

valores y modales que una política educativa comprensiva —una política que no desdeñe las humanidades dejándose seducir por un fácil y estéril culto a lo tecnológico— debe mantener y potenciar.

Palabras que mostran, al menos no seu espírito, a intención de potenciar o ensino teatral, como tamén afirmaba nas conclusións do estudio central que daba título ó libro, o seu autor e principal redactor, o actual Subdirector do Departamento de Teatro do Instituto Nacional das Artes Escénicas e Musicais, organismo dependente do Ministerio de Educación e Cultura:

Sólo a través de una política educativa, que fomente el teatro en los planes de estudio y que incentive económicamente la práctica del teatro para niños y jóvenes por compañías profesionales, el teatro puede labrarse un futuro más esperanzador. Pero, además, la enseñanza del teatro reúne los elementos educativos básicos para desarrollar la sensibilidad y las capacidades intelectuales y sociales del niño. Su presencia en los planes de estudio de las enseñanzas infantil, primaria, secundaria y bachillerato es tan necesaria como la de las artes plásticas y musicales.

Trátase máis ben de determinar cales son as materias que haberá que considerar e cal debe ser a súa correcta denominación

.....

A importancia e transcendencia educativa das ensinanzas teatrais está consagrada por diversos documentos oficiais publicados polo propio Ministerio de Educación e Cultura.

.....

pois moitas veces a terminoloxía empregada non é nin coherente nin axeitada e mesmo na literatura especializada se utilizan indistintamente vocábulos como Expresión Dramática, Teatro Escolar, Dramatización, Xogo Dramático ou Dramática Creativa, sinonimia pouco afortunada nuns casos e inxustificable sinécdoque noutros. A formulación dun discurso teórico á hora de normativizar o campo do ensino teatral debe entenderse como verdadeira necesidade, se queremos situar a Pedagogía Teatral e o ensino teatral no lugar que de sempre se ten reivindicado.

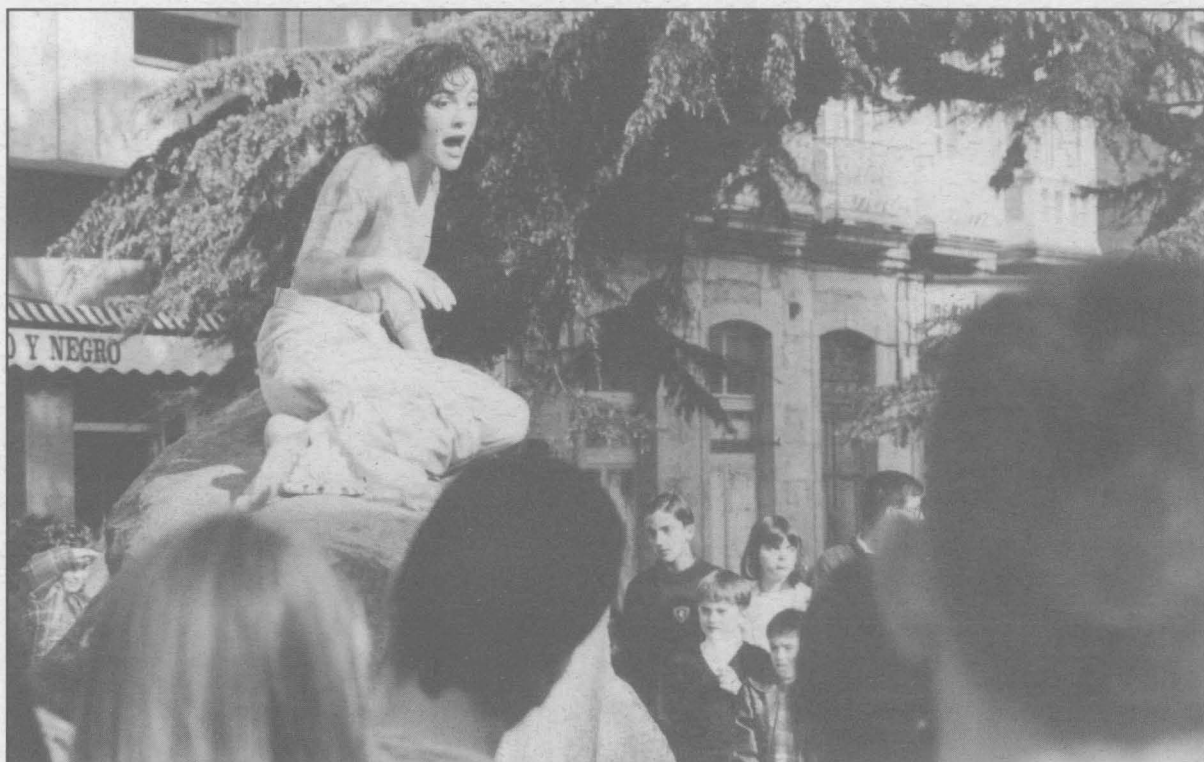
2

Tendo en conta o marco da educación formal, máis complexo e diversificado que o da non formal, teríamos que considerar dous grandes ámbitos. O primeiro coincide co período da formación obrigatoria, no que se sitúa a Educación Infantil, Primaria e Secundaria, e o segundo co período da ensinanza

posobrigatoria conformado polas ensinanzas técnico-profesionais (Ciclos de Grao Medio e Superior), polas diferentes modalidades de Bacharelato e polos estudos universitarios. É así que as ensinanzas teatrais conforman dous grandes grupos de prácticas educativas, as orientadas a promover unha formación globalizada e integral do individuo, de acordo cos obxectivos terminais de cada ciclo ou etapa, e aquelas outras que, dunha ou doutra maneira, teñen como finalidade a formación e cualificación de profesionais do teatro, en calquera dos moi diversos eidos nos que esta actividade está presente, ou doutros profesionais para os que o teatro constitúe unha referencia artística, cultural, social ou económica. Poderíamos admitir como hipótese de traballo, que a educación teatral e as disciplinas e materias que lle son propias, poden promover a realización de aprendizaxes de carácter xeral e de carácter específico, sempre en función da orientación e finalidade das propias aprendizaxes.



Segundo a proposta anterior, o ámbito de aplicación da dimensión xeneralista da educación teatral sería o das ensinanzas obrigatorias, mentres que o da dimensión específica abarcaría desde o Bacharelato á Universidade, sen esquecer que na Formación Profesional de Grao Medio e Superior se contemple a posibilidade de establecer títulos profesionais específicos, dos que logo falaremos.



3

Nun traballo recentemente publicado (4) incluímos o cadro de materias teatrais que, segundo a nosa particular opinión, habería que implantar nos niveis do ensino obrigatorio para acadar a plena normalización das ensinanzas teatrais (ver esquema 2)

A Expresión Dramática permite ó suxeito manifestarse, expresar as súas ideas, pensamentos, vivencias, afectos ou sentimentos e comunicarse cos demais, a partir da utilización do corpo, a voz, o tempo e o espazo, e da capacidade para asumir a alteridade. Desde un punto de vista educativo supón iniciar un proceso de descuberta persoal e grupal, no que o individuo vai tomando conciencia das súas posibilidades, capacidades e habilidades expresivas a partir dunha metodoloxía lúdica, baseada na acción, na vivencia, na experimentación e na investigación, e centrado nos procesos de percibir, expresar, comunicar e crear, en torno ós que se configuran os diferentes bloques de contidos. A Expresión Dramática ten como obxectivo pedagóxico potenciar e desenvolver as competencias expresivas e comunicativas do individuo, cualidades determinantes dunha enriquecedora relación interpersonal e dunha máis libre, autónoma e creativa interacción co entorno.

Entendemos por Expresión Teatral toda manifestación humana na que se produza un acto comunicativo entre un actor e un espectador, sen esquecer que os termos actor e espectador poden ser aplicados a unha gran variedade de suxeitos, sen circunscibilos necesariamente ó espazo dunha sala de teatro.

A teatralidade maniféstase de múltiples e variadas formas e, deste xeito, debemos situar no ámbito da expresión teatral moi diversas manifestacións

	LOXSE	PROPOSTA
INFANTIL (0/6)	* Expresión Integrada <i>obligatoria</i>	* Expresión Dramática <i>obligatoria</i>
PRIMARIA (6/12)	* Dramatización <i>obligatoria</i>	* Expresión Dramática <i>obligatoria</i>
SECUNDARIA (12/16)	* Taller de Teatro <i>optativa</i> * Expresión Corporal <i>optativa</i> * Expresión Corporal <i>optativa</i>	* Expresión Teatral <i>obligatoria 1 curso</i> * Taller de Teatro <i>optativa</i>

culturais, pois todo está cargado de teatralidade, cheo de significación e desde sempre, os signos teatrais invadiron os espazos e os tempos culturais.

A Expresión Teatral, entendida como área curricular abrangue todas as posibles manifestacións da teatralidade e mostra ó alumno como expresar e comunicar pensamentos, sentimentos e ideas, propias e alleas, utilizando procedementos, técnicas e recursos que van desde a tradicional creación colectiva á complexidade do espectáculo multimedia. Neste senso a Expresión Teatral non propoñe en exclusiva á formación de actores, directores ou escenógrafos, senón á educación do ser humano, e á apropiación dun coñecemento amplo do fenómeno teatral analizado desde diferentes perspectivas. Potencia á formación de persoas teatralmente cultas que nun futuro próximo ou distante, tamén poidan utilizar esa formación como fundamento dunha especialización profesional que tanto pode estar orientada á actuación no escenario como ó seu comentario crítico desde as páxinas dun xornal.

Deste xeito a Expresión Teatral é un instrumento de formación e lecer dirixido á todos os alumnos e alumnas e para todas e todos igualmente válido. Non só se trata de ofrecer contidos de carácter exclusivamente práctico, senón de iniciar a en-

anza dun amplo corpus teórico que incida favorablemente na adquisición desa cultura teatral á que faciamos referencia, pois o teatro, calquera que sexa a perspectiva desde a que o estudie, é un excelente complemento para un elevado número de alumnas e alumnos que van ter na práctica teatral un permanente punto de referencia ó longo dos seus estudos e da súa vida profesional.

Amais da plena integración no currículo das materias sinaladas, tampouco podemos esquecer a importancia que os propios deseños curriculares e as orientacións didáctico-metodolóxicas das diferentes etapas e da maioría das áreas que compoñen o currículo da Educación Infantil, da Primaria e, en menor medida, da Secundaria, conceden a procedementos de carácter dramático-teatral como improvisacións, dramatizacións, simulacións ou xogos de roles, que poden desenvolver a

ESQUEMA 2



*Día a día déixase sentir
a necesidade de integrar plenamente
no currículo a Expresión Dramática
e a Expresión Teatral.*



	LOXSE	PROPOSTA
BACHARELATO (16/18)		* Teoría e Práctica do Teatro <i>obrigatoria 1 ano</i> * Taller de Teatro <i>optativa</i>

ESQUEMA 3

capacidade de interactuar cos demais e a habilidade de resolución dese e doutros problemas xurdidos da acción individual e da vida en sociedade. Nace así unha metodoloxía dramática que ten como principais características a experimentación, a investigación, a acción, a cooperación, a resolución diverxente de problemas e a relación e a comunicación co outro desde o rol, desde a situación e o conflito. Constitúe unha metodoloxía lúdica, creativa, situacional e situacionista, vivenciada e viva; unha metodoloxía que nos per-

mite crear un “espacio transicional” no que todo é posible e no que a transición entre o real/imaxinario xera conductas creativas. Sempre podemos volver ó punto de partida, aínda que nunca volveremos ó mesmo punto de partida porque sere- mos diferentes.

4

Mais se na Educación Infantil, Primaria e Secundaria a presenza curricular das materias propostas se xustifica atendendo á súa propia dimensión propiamente académica ou procedemental, no Bacharelato teremos que considerar tamén a necesidade de ofrecer ós alumnos e alumnas a posibilidade, recoñecida e potenciada pola propia LOXSE, de construír itinerarios formativos coincidentes cos seus

intereses, capacidades, necesidades, motivacións e expectativas. Por iso mesmo, resulta dificilmente explicable que nos Bacharelatos de Humanidades e Artístico non se contemple a presenza dunha materia como Teoría e Práctica do Teatro, cando na actualidade existen estudos superiores directa e indirectamente relacionados coa Arte Teatral e nun momento no que as Escolas Superiores de Arte Dramática empezan a gozar do recoñecemento académico e institucional que sempre lles foi negado (ver esquema 3).

Se o teatro constitúe hoxe en día un campo profesional de crecente importancia no que deberemos incluír a actores, directores, escenógrafos, críticos, investigadores, médicos, antropólogos, sociólogos, mestres, animadores socioculturais, produtores e axentes culturais..., xusto é que todos aqueles alumnos e alumnas que no seu día opten por cursar calquera das opcións formativas sinaladas, teñan ó longo de todo o seu período formativo a posibilidade de acadar o maior grao de cualificación e capacitación profesional. A inclusión de materias de carácter teatral nos diferentes niveis do ensino medio, quer como materias optativas quer como materias troncais, debe entenderse como unha verdadeira necesidade se queremos garantir a igualdade de oportunidades dos nosos alumnas e alumnos. A formación específica de base ten pois un carácter fundamentalmente propedéutico, en consonancia co espírito da propia LOXSE, garantindo a creación de itinerarios formativos e fomentando a toma de decisións dos alumnos e alumnas a respecto da súa formación inicial.

5

Polo que fai á formación específica de carácter complementario, habería que analizar



a posibilidade de que diversas disciplinas agrupadas baixo o epígrafe do ensino teatral, entrasen a formar parte do currículo dunha serie de titulacións directamente relacionadas coa teoría, a tecnoloxía ou a práctica teatral, disciplinas que sen dúbida contribuirían a mellorar a formación inicial dos futuros titulados e a diversificar os seus intereses e perspectivas laborais.

Particular interese ten neste sentido a modificación dos planos de estudio das Escolas Universitarias de Formación do Profesorado, pois na actualidade non se contempla a docencia de dúas materias certamente transcendentais e non só por ser a Expresión Dramática unha área contemplada no currículo da Educación Infantil e Primaria, senón polo seu carácter procedementa da que antes falabamos. Sobre esa dimensión procedementa, hai que lembrar que autores de diferentes e diversos campos do coñecemento se teñen referido á singularidade das estratexias de aprendizaxe de carácter experiencial nas que o alumno participa de forma integral, sobre todo cando esa participación implica a asunción de roles, pois promoven aprendizaxes vivenciadas que implican un maior grao de aproximación, experimentación ou investigación da realidade, da conducta e das posibilidades e consecuencias de calquera acción individual ou colectiva. As técnicas dramáticas teñen unha grande utilidade procedementa no deseño de procesos de ensinanza-aprendizaxe na maioría das áreas que compoñen o currículo da Educación Infantil, Primaria e, en menor medida, Secundaria. Podemos e debemos utilizalas na clase de linguas estranxeiras, da posta en marcha e desenvolvemento de programas de inmersión en comunidades bilingües, na ensinanza da Filosofía, Literatura, Histo-

ria ou Educación Física, abrindo e explorando novas posibilidades de presentación, relación e xestión dos contidos.

A inclusión nos planos de estudio das Escolas de Formación do Profesorado, con carácter troncal ou obrigatorio, de materias como Teoría da Expresión Dramática e Didáctica da Expresión Dramática, en plano de igualdade coa Expresión Plástica e a Expresión Musical, e a consideración doutras materias optativas como Didáctica da Expresión Teatral ou Didáctica da Animación Teatral, constitúen non só unha necesidade que se deixa sentir en todas as escolas que promoven un Proxecto Curricular de Centro progresista e coherente co espírito da propia LOXSE.

Neste sentido, e nun momento no que se debate de novo a necesidade de modificar os planos experimentados nos últimos anos, é hora de retomar esta proposta, lembrando que o propio Eduardo Galán, no traballo anteriormente citado, afirmaba:

Urge cuanto antes una modificación de los planes de estudio de las escuelas de Formación del profesorado de EGB, en las que se incluyan las asignaturas de literatura infantil y de teatro.

6

Canto á formación específica especializada, temos que considerar varios niveis. No ámbito da Formación Profesional resulta pouco menos que inxustifica-



**O teatro tamén ten
o seu propio itinerario formativo
que cómpre desenvolver no Bacharelato**



ble que desde o Ministerio de Educación xamais se promove a realización dun estudio verbor dos diferentes perfís profesionais relacionados coa práctica teatral, mentres se ofrecían e se ofrecen, desde diversas institucións dependentes da administración central e das autonómicas, cursos de formación ocupacional cos que obter unha simple certificación de competencia profesional que sitúan ós nosos traballadores en clara desvantaxe con respecto ós dos doutros países nos que a maior parte das profesións teatrais de carácter técnico e tecnolóxico están plenamente reguladas e nos que tamén se pode obter un título académico oficial; perfís profesionais que atenden a competencias e necesidades de cualificación específicas e que permitirían crear unha nova familia profesional que poderíamos denominar Artes do Espectáculo e na que teriamos que incluír, cando menos, os seguintes Ciclos Formativos (ver esquema 4)

O segundo nivel da formación específica especializada ten como obxectivo a formación de

ESQUEMA 4

FAMILIA PROFESIONAL: ARTES DO ESPECTÁCULO		
DENOMINACIÓN	GRAO	NÚMERO HORAS
Técnico de escena	2	1600
Técnico teatral	3	1800
Xestión e produción teatral	3	2000
Realización teatral	3	2200
Animación teatral	3	2200

.....

***A modificación dos planos de estudio
das Escolas de Formación do Profesorado
é particularmente necesaria.***

.....

profesionais da arte teatral, fundamentalmente directores, actores e escenógrafos, segundo recolle o real decreto que regula os estudos conducentes á titulación superior en Arte Dramática. Sorprende que nunha comunidade como a nosa, que conta cunha lingua de seu, cunha estrutura teatral propia e con outros medios de comunicación tan interesantes e de tanta proxección como a TVG, non conte aínda cunha Escola Superior de Arte Dramática,

ben que nós prefiramos falar de Facultade de Estudos Teatrais.

Trátase dunha necesidade obxectiva que se xustifica en función da existencia de ámbitos profesionais específicos nos que atopamos colectivos que presentan as súas propias necesidades e esixencias de formación e cualificación. Constitúe, por iso mesmo, unha das demandas que con máis forza se deixa sentir nos últimos anos en Galicia entre os diversos sectores directa ou indirectamente relacionados coa realización, a creación ou a investigación teatral.

Obedece, xa que logo, a moi diversos intereses, todos lexítimos, e se para uns supón a posibilidade de cursar estudos superiores de teatro sen necesidade de desprazarse a outra comunidade (igualdade de oportunidades), para outros implica a opción de acceder ós cursos e

seminarios que tradicionalmente organizan este tipo de institucións, mentres que desde outros sectores se valora a necesidade dun marco desde o que promover a investigación e o desenvolvemento dos estudos teatrais. Reclámase pois unha institución superior desde a que ofrecer formación inicial e formación continuada e desde a que construír e divulgar coñecemento sobre o feito teatral na súa multiplicidade e variedade de manifestacións e desde moi diversas perspectivas disciplinares e metodolóxicas.

Propoñemos a creación dun centro de formación plenamente integrado na universidade pois a autonomía universitaria é unha garantía de liberdade e independencia, moito maior da que pode ofrecer calquera outro organismo creado ó abeiro de institucións que como as Deputacións, os Concellos ou o propio IGAEM



*Hai que formular e deseñar unha nova familia profesional,
a das Artes do Espectáculo*

están sometidas ós fluxos e refluos da vida política.

Falamos dunha Facultade de Estudos Teatrais desde a que ofrecer as titulacións de Escenografía, Dirección de Escena e Interpretación xa contempladas na actualidade, impulsar a creación de novas titulacións como Estudos Teatrais (formación de especialistas en teoría e investigación teatral) e Pedagogía Teatral (formación de especialistas na docencia), promover os estudos de terceiro ciclo ou programar moitas outras actividades como "masters", cursos de especialización, programas de divulgación ou seminarios e grupos permanentes de traballo.

Pensamos, finalmente, que a creación dunha Facultade Galega de Estudos Teatrais deixou de ser, a piques de rematar o segundo milenio, unha reivindicación propia ou exclusiva das xentes de teatro. É un alicerce máis neste longo proceso de normalización cultural no que vimos traballando. Non esquecemos que o teatro, no inicio da tolemia virtual que soñan os depredadores do pensamento único, segue a ser o termómetro vital dos pobos (ver esquema 5).

7

Vista no seu conxunto, a normalización da ensinanza teatral ten un dobre obxectivo pois se a presenza de determinadas áreas nos tramos do ensino obrigatorio vai contribuír á formación integral do individuo, a súa plena regularización noutros ámbitos permitirá incidir

na mellor formación inicial e na maior cualificación e competencia profesional dun elevado número de titulados, sen esquecer a posibilidade de crear novas fontes de emprego en determinados ámbitos do sector terciario que na actualidade están plenamente desatendidos e que poden constituír un campo con grandes posibilidades nunha sociedade caracterizada pola incidencia do paro, o lecer e o tempo libre.

O atranco fundamental que vai atopar unha proposta de normativización e regularización integral do ensino teatral como a que defendemos reside na necesidade de contar cun profesorado específico e especialmente cualificado, amais da posta en marcha dunha serie de medidas de carácter académico e administrativo que permitan

situar as diferentes áreas, materias ou disciplinas nun espazo propio, desde o que impulsar o seu pleno desenvolvemento no ámbito da docencia e da investigación. Faríase pois necesario crear departamentos específicos, evitando que as diferentes materias fosen asumidas por departamentos "afíns".

As necesidades de profesorado para consolidar unha reforma coa magnitude que nestas páxinas se propón, son moitas, anque a súa posta en marcha sería unha forma de garantir a converxencia entre os sistemas educativos europeos da que tamén se ten falado, permitiría abrir novos horizontes profesionais ás tituladas e titulados (con grao de licenciada/o) das Escolas Superiores de Arte Dramática e conseguintemente xustificaría a implantación dunha titulación específica en Pedagogía Teatral orientada á formación de profesionais da ensinanza teatral, de especialistas en educación teatral, inda considerando a necesidade dunha colaboración estreita e permanente coas Facultades de Educación.

Se así for, estaríamos garantindo a mellor formación inicial

ESQUEMA 5

FACULTADE DE ESTUDIOS TEATRAIS DE GALICIA			
TITULACIÓNS	CURSOS PARA TITULADOS	FORMACIÓN CONTINUADA	OUTRAS ACTIVIDADES
Dirección Escénica	* Profesor Especialista en Expresión Dramática	* Cursos de duración variable destinados ós profesionais do teatro.	Congresos
Interpretación			Seminarios
Escenografía	* Profesor Especialista en Expresión Teatral	* Cursos de duración variable sobre as moi diversas manifestacións da teatralidade.	Publicacións
Publicacións Estudos Teatrais (titulación a implantar)	* Profesor Especialista en Teoría e Práctica do Teatro		Centro de documentación teatral
Pedagogía Teatral (titulación a implantar)	(50 créditos en cada un dos casos)		Arquivo teatral de Galicia
Estudios de Terceiro Ciclo			Planos de cooperación educativa da Unión Europea

posible a uns profesionais que desde a Educación Infantil á docencia universitaria precisan dunha especial competencia e cualificación profesional na medida en que as dimensións práctica e tecnolóxica das diversas disciplinas son tan importantes e transcendentais como a dimensión teórica. E non esquezamos aquel ilustrativo parágrafo co que o psicanalista e psicodramatista arxentino Edgardo Gili (5) nos ilustra sobre os perigos que se poden derivar da non consideración desa problemática:

Hay pocas cosas tan patéticas como ver a un docente aburrido intentando estimular la creatividad de un grupo de alumnos. Ahí es donde «fracasan» las técnicas dramáticas en la escuela.

A regularización do ensino teatral en Galicia depende da posta en marcha de dez medidas que permitan estruturar e vertebrar as ensinanzas teatrais

8

A modo de resumo, podemos concluír afirmando que a normalización e plena regularización do ensino teatral en Galicia, esixiría a posta en marcha, e corto e medio prazo das seguintes medidas:

1. Creación dunha Facultade de Estudos Teatrais para impartir as especialidades de Interpretación, Dirección Escénica e Escenografía e desde a que estudar a creación de dúas

novas titulacións en Pedagogía Teatral e Estudos Teatrais.

Creación dos departamentos Teoría e Historia do Teatro, Dramaturxia, Interpretación, Dirección e Espacio Escénico.

Potenciación a medio prazo de estudos de terceiro ciclo e de cursos de perfeccionamento e especialización dirixidos ó profesorado.

2. Posta en marcha dun equipo de traballo para o estudo da familia profesional Artes do Espectáculo e das titulacións que lle serían propias. Creación en Galicia dun Instituto de Formación Profesional para impartir as citadas titulacións.

3. Modificación dos planos de estudo das Escolas Universitarias de Formación do profesorado e inclusión nos mesmos da área de Expresión Dramática e a súa Didáctica.

4. Inclusión dun primeiro grupo de materias de carácter teatral en titulacións como Educación Social (Teoría da Animación Teatral, Didáctica da Animación Teatral), Filoloxía (Teoría do Teatro, Historia do Teatro), Antropoloxía (Antropoloxía Teatral), Socioloxía (Socioloxía do Teatro), Psicoloxía (Técnicas de Expresión e Representación Dramática), Pedagogía (Técnicas de Expresión e Representación dramática), Historia (Teoría e Historia do Teatro, Estética Teatral), Psicopedagogía (Técnicas de Expresión e Representación Dramática), e Educación Física e Deportes (Técnicas de Expresión e Representación Dramática, Expresión Corporal).

Creación do Departamento de Pedagogía Teatral e de Teoría e Historia do Teatro nas tres Universidades de Galicia.

5. Regularización académica da Expresión Dramática na Educación Infantil e Primaria.

6. Inclusión da Expresión Teatral na Secundaria como materia obrigatoria durante un curso e da área Teoría e Práctica do teatro no Bacharelato Artístico durante un curso.

Habería que deseñar

e promover as titulacións

en Pedagogía Teatral

e Estudos Teatrais

7. Ampliación da oferta de optativas de carácter teatral na Secundaria e no Bacharelato.

8. Deseño e organización de cursos de Especialización para o profesorado de Infantil, Primaria e Secundaria nas áreas sinaladas, cursos cunha duración non inferior a 500 horas, deseñados e impartidos por verdadeiros especialistas, tal que o profesorado das Facultades de Educación e de Estudos Teatrais coa colaboración de expertos.

9. Contratación, en tódolos niveis, etapas e ciclos, de profesorado especialmente cualificado.

10. Regularización dos obxectivos e actividades das Aulas de Teatro e Escolas Municipais de Teatro.

As necesidades, as máis importantes, quedan expostas. Agardemos que non teñan que pasar cincoenta anos, como sempre ocorre, para que este país noso se equipare, no que fai ó ensino teatral, coas outras nacións do seu entorno xeográfico e cultural, quer do estado que compartimos, quer da Europa que nos acolle.

NOTAS:

- (1) Manuel F. Vieites, 1996 b.
- (2) Manuel F. Vieites, 1997 a.
- (3) Eduardo Galán, 1995.
- (4) Manuel F. Vieites, 1996 a.
- (5) Edgardo Gili (1984) "Lo lúdico creativo en la relación docente-alumno", en Encuentro teatro y educación, Madrid, MEC.

Un área que non deberíamos esquecer

A expresión dramática na educación primaria

Manuela Rodríguez Lorenzo

Colexio San Narciso, Marín, Pontevedra

Descríbese aquí a experiencia do Taller de Expresión Dramática, realizada cos alumnos e alumnas de Educación Primaria no Colexio San Narciso de Marín (Pontevedra).

*“O uso total da expresión”
Paréceme un bo lema de belo son democrático.
Non para que todos sexan artistas, senón para que ningún sexa escravo.
Gianni Rodari
Gramática da fantasía*

ENTENDENDO o proxecto educativo como un proceso construtivo, e no que a formación integral xoga un papel fundamental, era necesario cubrir a eiva que ten a educación artística no contexto da E. Primaria. *Os nosos Proxectos Curriculares de Centro e de Aula debían de contemplar con maior interese a práctica de actividades de carácter dramático.*

A música e a plástica eran abordadas polo profesorado, en maior ou menor medida, pero a “dramática” reducíase a simples representacións na aula ou a festivais preparados para datas específicas e case sempre en función dos pais e nais.

Hai agora sete anos que comezamos a andaina do “Taller de dramatización”. O que comezou como unha actividade complementaria, desde hai cinco anos consolídase como un área máis dentro das ensinanzas artísticas, con programación propia (obxectivos, contidos, metodoloxía, criterios de avaliación e temporalización) e figura no actual Proxecto Curricular de Centro e nos P.C.s de

Aula, como unha proposta concreta realizada a partir do Deseño Curricular Base da Consellería de Educación da Xunta de Galicia.

A creatividade, a expresión e mailo xogo serán os camiños fundamentais para conseguir os nosos obxectivos.

BLOQUES DE CONTIDO

Os bloques de contido dos que participa a E. Dramática son:

- 1) A percepción (artes e cultura).
- 2) O xogo: dramático, simbólico, de roles.... e os procesos de creación.

MARIN FOTO JUNIOR



- 3) O movemento expresivo e a comunicación.
- 4) A expresión rítmica e o movemento.
- 5) A expresión vocal.

METODOLOXÍA

Debe ser, unha metodoloxía **integradora** (aprendizaxe significativa), **inductiva** (par-

tir do neno-a), **activa e participativa**.

Unha aprendizaxe continua, significativa, vivencial e motivadora.

Camiñar cara á expresión, á socialización e á estética.

O principio metodolóxico básico para o 1º Ciclo de Primaria é a *globalización*. Para 2º e 3º Ciclo é a *interdisciplinariedade* como necesidade de esta-

blecer relacións entre diversas disciplinas arredor dun mesmo contido, tema, etc.

Estes principios metodolóxicos deben ter en conta:

- 1) O estadio evolutivo do neno-a.
- 2) O desenvolvemento de procesos de aprendizaxe significativos do alumno-a.
- 3) A estimulación e motivación do proceso.
- 4) Estimular o desenvolvemento do pensamento crítico e a reflexión.
- 5) Mellorar os niveis de aprendizaxe, non como cantidade de contidos, senón como expresión do desenvolvemento de capacidades humanas.

O HORARIO

O horario do taller é de unha hora cada dúas semanas.

O ESPACIO

Contamos cun aula especial, moqueta no chan, un espello que cobre toda unha parede, pizarra e algún material de psicomotricidade (teas, aros, picas, ladrillos, gomas, globos, xornais vellos, balóns, etc), un baul con maquillaxe, roupa vella, chapéus, bastóns, etc, e outros elementos que axudan a configurar personaxes e espacios. Tamén contamos cun aparato radio-cassette-C.D., títeres e unha "caixa sensorial" (con elementos para o traballo de senso percepción).

A relación con outras áreas fai que as veces teñamos que desenvolver a actividade no taller de plástica, na aula de música ou na biblioteca.


AS SESIÓNS

As sesións constan de catro partes, de distinta duración, segundo as idades:

- 1- Asamblea e presentación do tema ou elemento motivador.

"A vestimenta romana"

Está composta por unha túnica e unha toga que se coloca, plegada por riba. Os nenos levan colgada do percozo unha zoia en forma de corazón a "Bulla".



A toga ten forma de semicírculo. Hai moitas formas de plegala. O mestre era un esclavo

2-Quecemento corporal (motricidade, ritmo, danza, relaxación...)

3-Socialización (xogos cooperativos, desinhibición, expresión, improvisación...)

4-Xogo dramático, dramatización, expresión corporal, oral....creatividade.

O taller é un espazo físico e temporal de xogo, creación e expresión. Todos e todas debemos descalzarnos e acudir con roupa cómoda. O máis importante é que a mestra sexa unha máis, integrada e integradora con recursos para resolver calquera situación.

A AVALIACIÓN

A avaliación atende preferentemente a procesos cualitativos, máis que cuantitativos a partir da observación constante do que acontece nas distintas sesións de traballo. Divídese en tres fases: avaliación inicial (assemblea), formativa (sesións de traballo) e sumativa ou final (cada trimestre).

A base son:

A)- Diario da animadora sobre o grupo

B)- B.1- Fichas de autoavaliación

B.2- Fichas de observacións individuais, nas que se recolle:

* Interese polo traballo

* Satisfacción polo traballo feito.

* Grao de integración no grupo.

* Nivel de expresión desenvolto ao longo do curso.

*Grao de utilización das técnicas de expresión.

A opinión de cada alumno é importante e debe ser tomada en conta.

A INTERDISCIPLINARIEDADE

Este aspecto é fundamental posto que a semana que os alumnos e alumnas non teñen dramatización, traballan sobre

aspectos plásticos ou musicais arredor de temas comúns, as veces comúns incluso con outras asignaturas, desenvolvendo así de maneira interdisciplinar moitos dos contidos que tentamos traballar na aula.

Nun principio as sesións xiraban arredor dos elementos motivadores sobre os que estaban a traballar, como:

* *No Ciclo Inicial.*- Temas de Coñecemento do Medio: Os sentidos, Os oficios, As estacións, A auga, A familia...etc

* *No Ciclo Medio.*- Textos de Lingua e literatura: O espantallo amigo, Simón, Simón, A visita de osiño, O pequeno Nicolás, Contos clásicos...etc

Despois apareceron os "Contidos Transversais" que non aparecían claramente reflectidos nas programacións. Houbo que facer un reaxuste, sobre todo para completar dende a expresión temas como "A paz", "A Ed. para a saúde", "As festas anuais" (Magosto, Nadal, Antroido e Maíos), etc.

Tamén aparece a división en tres niveis na Primaria. A partir de entón coordinamos os obxectivos e contidos arredor de tres grupos de idades diferentes:

O taller de dramatización recolle

todo o traballo elaborado

nas distintas áreas

e dalle forma expresiva

1º Nivel (6- 7 anos)

***Psicomotricidade.**

2º Nivel (8- 9 anos)

***Expresión.**

3º Nivel (10- 11 anos)

***Creación.**

ALGO FALTABA... OS NENOS E NENAS COMO RECEPTORES

No curso 93/94 organizamos no colexio as primeiras xornadas de "Arte na Escola" froito da necesidade de que os alumnos e alumnas asistan como receptores a manifesta-

MARIN FOTO JUNIOR



.....

O taller de dramatización recolle todo o traballo elaborado nas distintas áreas e dalle forma expresiva

.....

cións artísticas, tanto plásticas (exposición) como musicais (concertos) ou dramáticas (espectáculos teatrais).

O alumno-a fai, elabora, crea, xoga con elementos plásticos, musicais e dramáticos, máis tamén recibe e disfrói dos xa elaborados dende o mundo profesional nestas disciplinas. Non pretendemos un "virtuoso", un "pintor" ou un "actor" senón unha persoa con sensibilidade diante das manifestacións culturais do seu entorno, concretamente das artísticas, nas que a carencia aínda é maior.

Estas "Xornadas" contan cun traballo didáctico específico para cada nivel, concretado en cada aula e en cada unha das asignaturas, especialmente nas artísticas.

ESPECTÁCULO COLECTIVO E INTERDISCIPLINAR

Dende Xaneiro a Maio, os distintos cursos recollen información e elaboran material expresivo sobre un tema concreto (neste curso o tema é o "Mar", o anterior foi "A Nosa Historia"). Despois, este material, a modo de comunicación entre os grupos -pais, familiares e amigos (público)- convértese nun *espectáculo colectivo, multiespacial e interdisciplinar*. O taller de dramatización recolle todo o traballo elaborado nas distintas áreas e dalle forma expresiva. Tomemos como exemplo a actividade do pasado curso:

Título: "A nosa pequena historia"

Actores: Alumnos e alumnas de Ed. Infantil e Primaria.

Lugar: Xardíns e patios do Colexio.

Animación: Os mestres interveñen case todos na montaxe, como actores. Unha mestra e unha alumna dun curso superior son as animadoras do público, que vai percorrendo os diferentes espazos históricos.

O elemento motivador: Carreiro, Pepe.-"Colección A nosa historia". Editorial A Nosa Terra. Vigo, 1995; Torres, José.-Historia de Marín, 1974

Escenas:

Ed. Infantil: "O Principio, todo era **Natureza**"

Psicomotricidade e xogo simbólico: os nenos/as pasan a ser prantas, flores, animais xogan a cantar, danzar e moverse no medio natural. Aparece o público que observa, entón propoñenlle adiviñas sobre o tema ao que están xogando "a natureza na primavera", se acertan poden continuar a viaxe pola historia.

Ed. Primaria:

a) 1ªA e 1ªB. **A**

Prehistoria. Cazadores e recolectores.

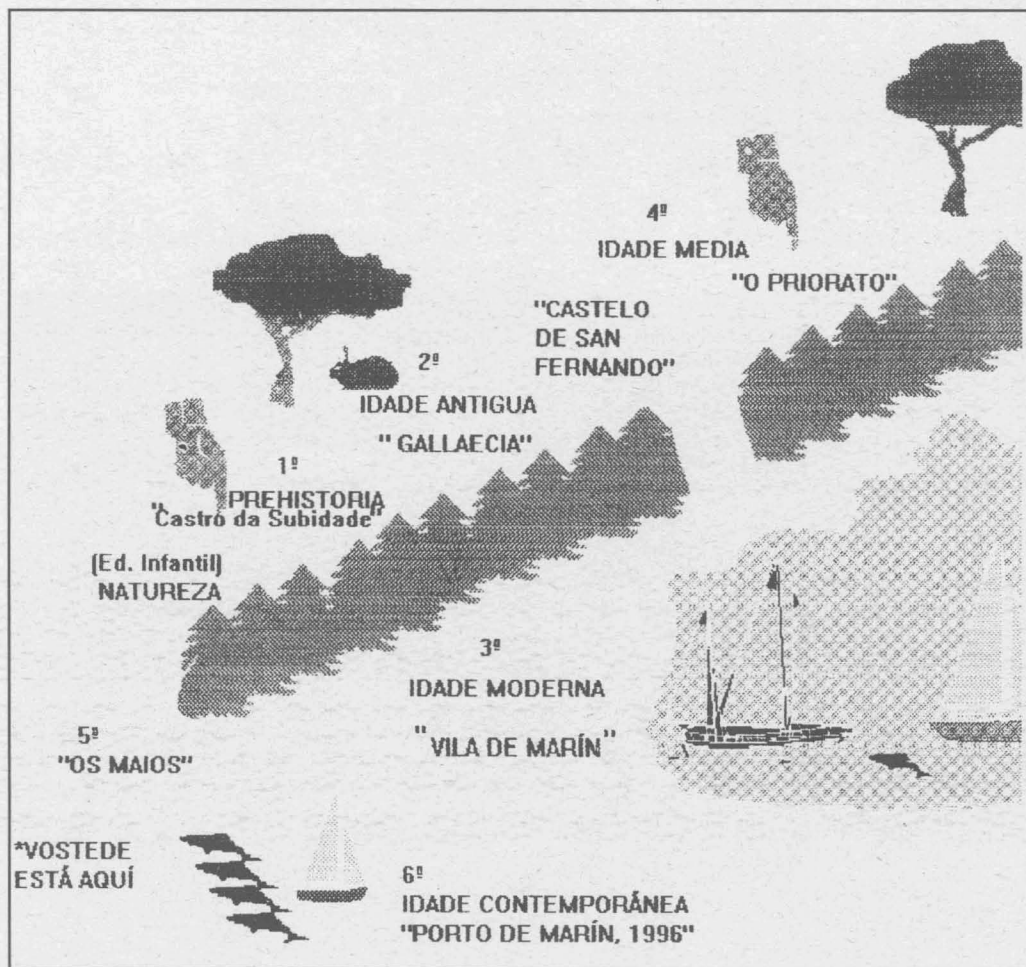
Os Castros. Neolítico.

Xogo simbólico e mímica: aparecen dúas escenas ben diferenciadas no espazo e no tempo (paleolítico/neolítico) os cazadores-recolectores nómadas fronte ao agricultor-artesán sedentario (Castro da Subidá e Petrogrifos de Mogor). Non existe unha lingua, só onomatopeias, ruidos, signos descoñecidos e xestos. Os feiticeiros chaman á tribu para ensinárlles unha música de percusión, unha danza e un canto pouco convencional: PAKETU-METUMEPAPA.

Despois do ritual, todos volven ao seu labor inicial.

b) 2ª A e 2ª B **Os galego-romanos.** Os costumes

Xogo simbólico e de roles: aparecen os romanos, a familia, o mestre-escravo, os soldados, canteiros, obreiros, cos seus costumes e oficios e a lingua latina fronte aos mariñeiros



galegos co seu traballo e crenzas, mistúranse e agasállannos cunha danza tradicional "A DANZA DAS ESPADAS".

c) 4ºA e 4ºB **A Idade Media.** Castelos e Mosteiros.

Xogo dramático e pequenas dramatizacións: reflíctese un día na vida dos habitantes dun castelo e dun mosteiro.

No castelo (San Fernando) pasean, falan, comen, reciben aos visitantes, traballan segundo a clase social a que pertencen, así identifícanse grupos de personaxes; criados, soldados, cabaleiros, damas, condes, duques, pelegrins, xogares e trovadores... Estes últimos animan a vida no castelo con música, xogos malabares, equilibrismos, recitados e representacións dramáticas de romances (O Conde Olinos)... Os nobles comen, falan, danzan

No mosteiro (O PRIORATO) "ora et labora" iníciase a xornada co rezo matinal, o almorzo (repostería), o traballo no campo, na biblioteca... O serán é tempo de cantos, lecturas, rezos e a durmir outra vez.

d) 3º A e 3º B. **A Idade Moderna.**

Dramatizacións en 4 grupos (piratas, mariñeiros, labregos, franceses) que se van relacionando até construír a escena. Cada grupo ten unhas características propias en canto a construción de personaxes, vestiario, música, cancións e actividades que realizan. Nos piratas destaca Benito Soto, nos labregos os novos cultivos traídos de América, os mariñeiros son atacados polos piratas, Sarmiento (ilustrado) convive co pobo e este loita contra os franceses e vence, nunha batalla a cámara lenta, son as "ALARMAS DO MORRAZO", así todo volve á normalidade.

e) 5º A e 5º B. **O Marín Actual.** O porto, a pesca, a lonxa.

Unha imitación da realidade con comentarios didácticos sobre as partes do barco, a

.....

Criados, soldados, cabaleiros, damas, condes, duques, pelegrins, xogares e trovadores... Estes últimos animan a vida no castelo con música, xogos malabares, equilibrismos, recitados e representacións dramáticas de romance

.....

pesca e os traballos relacionados con ela e outra parte dramatizada onde se mostran as relacións das familias co mar: despedida do pai, a vida do mariñeiro, a volta á casa = a festa. A venda do peixe, a lonxa, o mercado... Sería o remate colectivo do que participariamos todos.

f) 6º A e 6º B. **Os Maios.**

Son os verdadeiros guías do espectáculo. Dous grupos de 20 rapaces cada un elaboraron o maio, as coplas e eleixiron as distintas músicas para interpretarlas en cada etapa da historia, así as letras das cantigas falan do que acontece en cada escena e o público pode cantalas ou lelas gracias a un pequeno libro que lle foi

entregado ao comenzo do espectáculo.

As escenografía, vestiario e utillaxe foron elaborados na maior parte dos casos polos propios grupos no taller de plástica.

Os animais, a comida, e outros elementos foron na medida do posible reais (burra-cans, pitos, patos, coellos, comida, bebida, millo, ...)

Todo isto aquí contado deste xeito tan telegráfico ten tras de si moitas horas de traballo conxunto, coordinado, apasionado... de todo o profesorado do centro, personal non docente, moitos pais, familias e o apoio como coordinadora de...

M. R. L.

MARIN FOTO JUNIOR



Eduardo Galán

Subdirector Xeral de Teatro do Instituto Nacional das Artes Escénicas e Musicais.

Ministerio de Educación e Cultura.

O Teatro: un espacio de liberdade para os nenos

Hai que potenciar a presenza do teatro nos planos de estudio e o pleno desenvolvemento do teatro para a infancia e a mocidade.

OS QUE amamos o teatro sabemos que a arte escénica vive gracias a ese sopro de vida que aniña en millóns de espectadores do mundo enteiro cada vez que acoden a ver unha representación ou que, na intimidade, levan o seu mundo imaxinario a través dos conflitos e accións dramáticas dunha lectura pracenteira.

Sabemos tamén que os nenos de hoxe, serán os afeccionados de mañá se somos quen de lles transmitir a paixón polo teatro. Unha paixón que se vai alimentando de imaxes e lembranzas, de presencias continuadas no patio de butacas fronte a un escenario cheo de luz, de cor e de personaxes. Neste sentido, os que dalgunha maneira temos participado no desenvolvemento

dunha representación para nenos non podemos esquecer os ollos asombrados dos cativos cada vez que se ergue o pano, sempre dispostos a rir co que acontece na escena. O sorriso e o aplauso sincero dun neno xamais se esquecen.

Sen embargo, teño que recoñecer que no noso país non teñen existido moitas iniciativas de fomento do teatro para nenos. Abonda con sinalar que



as salas existentes en toda a xeografía española que programan fundamentalmente teatro infantil ou xuvenil, pódense contar cos dedos dunha man: Jove Teatre Regina e Sala Malic en Barcelona, Teatro San Pol en Madrid, Sala Escalante en Valencia, Sala Quiquilimón en Gijón, Sala Taperola en Fuenlabrada, Café de los Titeres en Oropesa del Mar (Castellón) e Teatro de Gigantillos de Burgos. Sen embargo, algunhas salas privadas programan teatro infantil en sesións matinais. Proximamente, Albacete contará cun teatro especializado en teatro para nenos, o Teatro da Paz, gracias á unha iniciativa da Deputación Provincial de Albacete.

A pesar da deficiente "rede de locais teatrais para nenos", podemos compracernos por contar cun selecto abano de grupos e compañías que con entusiasmo, vitalidade e ilusión veñen traballando desde hai anos no eido do teatro infantil e xuvenil. Entre estas compañías, podemos citar La Trepá, Teatro Paraíso, La Bicicleta, P.T.V., La Pera Llimonera, Talleret de Salt, Lavachina, Quiquilimón, Bambalina, Libélula... Todos estes grupos (e outros moitos) están mantendo acesa a chama do teatro infantil e xuvenil en España. Con moitísimas dificultades económicas, prestan un gran servizo á sociedade. Suplen co seu esforzo os recursos de que carecen.

Xunto coas salas e as compañías, unha serie de organizacións traballan na defensa do teatro para nenos. Así, a "Asociación Española de Teatro para la Infancia y la Juventud" (AETIJ), fundada en 1966, desenvolve unha ampla actividade que vai desde a celebración de congresos ata a organización de seminarios e mostras teatrais. A AETIJ convoca cada dous anos un premio de Autor. Na última convocatoria, gañada

polo autor valenciano Juan Antonio Gil Alborns, incluía nas condicións do premio dúas cláusulas ben interesantes: a publicación do texto por unha editorial e a estrea da obra nun teatro privado madrileño.

Acción Educativa leva máis de vinte anos traballando no ámbito do teatro infantil. As súas actividades céntranse, sobre todo, no campo pedagóxico. A investigación e as campañas didácticas co profesorado alternanse coas Semanas Internacionais de teatro para nenos convocadas nos últimos anos. Outras organizacións como a Rede de Asociacións de Drama e Educación do Estado Español e a Unión Internacional da Marioneta, tamén desenvolven unha sólida actividade de promoción do teatro infantil e xuvenil.

Quizais pola desconsideración social e o abandono que padeceu o teatro para nenos nos últimos dez anos, os autores de teatro non se teñen preocupado polo teatro infantil. Tan só, entre os máis coñecidos, podemos mencionar ó recentemente desaparecido Lauro Olmo e a súa dona Pilar Enciso, José Luís Alonso de Santos, Luís Matilla e Fernando Almena. É urxente, xa que logo, atopar as formulas que incentiven a creación de pezas para nenos e mozos entre autores de prestixio, de maneira que cada día se presenten obras de maior calidade. Neste sentido, desde o INAEM, estamos promovendo unha serie de iniciativas que fomenten este tipo de teatro. Así, o Centro Dramático Nacional, convocou para esta tempada un concurso de textos sobre problemática xuvenil para autores españois vivos. Ó mesmo tempo, a normativa de axudas ó teatro, que se vai publicar no B.O.E. en breve, recolle dúas modalidades específicas: dunha banda, a de produción e xira de obras de tea-

tro infantil e xuvenil, e da outra a concertación de salas de teatro infantil e xuvenil. Da mesma maneira, os festivais e mostras de teatro que contan coa participación do INAEM, incorporarán en vindeiras edicións, de forma significativa, espectáculos dirixidos a nenos e mozos.

Mais non deberiamos esquecer que a ausencia do teatro infantil e xuvenil dos grandes teatros públicos e o esquecemento a que o sometieron os grandes actores e directores, teñen sido, en boa medida, as causas do abandono en que se atopan as súas estruturas. Con todo, o público vai aumentando de forma continuada. Os nenos acoden cada vez máis ó teatro, e non só en campañas escolares, senón e sobre todo, nas fins de semana, acompañados de pais e parentes. A modo de exemplo, diremos que o Regina Teatre en Barcelona e o Teatro San Pol en Madrid, ocupan, nas respectivas cidades, lugares de privilexio polo número de espectadores.

Sen embargo, o neno non debe ser só un protagonista pasivo do feito teatral, senón que debe converterse en protagonista activo mediante a aprendizaxe do xogo dramático e das diversas formas de expresión das artes escénicas no ámbito escolar. De aí o noso interese en incorporar a iniciación ó teatro ó sistema educativo español, cunha maior presenza nos currícula.

O futuro do teatro require, na miña opinión, dunha sólida formación escénica de nenos e mozos no mundo escolar e dunha oferta variada de espectáculos teatrais realizados por compañías profesionais. Desde o INAEM traballamos e traballaremos en colaboración cos profesionais do teatro e coas diferentes comunidades autónomas para conseguir que o teatro sexa unha das afeccións e unha das paixóns favoritas de nenos e mozos.

.....

*Desde o INAEM
vanse promover
medidas
que fomenten
tanto a escritura
dramática
como a
realización teatral
para os máis
cativos.*

.....

Antón
Lamapereira

Pedro P. Riobó

Profesores da
E.A.T.-P. Teatro
I.B. María
Soliño de
Cangas do
Morrazo.

Contextos e particularidades da E.A.T.-P. de Teatro.

A E.A.T.P. de Teatro é á única materia de carácter teatral
que se vén impartindo con regularidade
nalgúns institutos de Galicia.

As E.A.T.-P., consideracións sobre a conxuntura da súa forzada creación aparte(1), foron sempre a avanzada da Formación Profesional no ensino dos bachareis ou, se

se quere, o por veces único elo de unión entre o alumno de bacharelato e o mundo laboral. O seu nome, ensinanzas artísticas e técnico-profesionais, así como as intencións expostas polas autoridades educativas en

repetidas ocasións (2), parecen suliñar esta vocación de aprendizaxe aínda que tan só sexa limítrofe ou tanxencial de certas prácticas profesionais.

No caso da EAT-P de Creación e Escenificación Literarias,



afortunadamente máis coñecida por EAT-P -Teatro, parecería conveniente e mesmo loábel que o coñecemento do medio teatral fose un dos obxectivos primordiais a acadar, pero parece evidente que, por moi ben dotado que estivese o ensino teatral nun centro de bacharelato, non é o ensino secundario o lugar idóneo para lograr esa fin. Tal vez por iso son cada vez máis as voces que chaman a atención sobre a necesidade de recuperar a aprendizaxe profesional dentro do mesmo medio laboral; se cadra nada hai mellor para aprender o oficio teatral que entrar de meritorio nun teatro profesional, do mesmo xeito, para ser carpinteiro, que entrar de aprendiz nunha carpintería.

Son outros obxectivos, sen desprezar para nada o do propio coñecemento do medio e a adquisición das habilidades inherentes á práctica teatral (3), os que enchen de verdadeira vitalidade e potencialidade ás EAT-P. E neste punto a EAT-P Teatro resulta paradigmática: ningunha como ela coa capacidade de desenvolver no alumnado adolescente tantas potencialidades. Citemos só algunhas (4):

- Desenvolver a imaxinación e as capacidades creativas de cada persoa.
- Fomentar a percepción sonora e visual.
- Estimular a memoria sensorial.
- Potenciar o emprego do corpo con fins expresivos e comunicativos.
- Integrar coñecementos e elementos pertencentes a outras áreas educativas.
- Estimular a realización do traballo en equipo.

Ao estaren en pleno período de formación e maduración persoal, que implica a presenza dunha enorme cantidade de tabús e intolerancias no alumnado, ao ser necesario un compromiso corporal que non existe

en outras materias (agás Educación Física, que sen embargo utiliza un modelo corporal máis estandarizado e por iso menos "cuestionante") e por tanto afastarse dos modelos avaliatorios das outras materias, nas que a asimilación de coñecementos prima, quéirase ou non, sobre a participación, o desenvolvemento da personalidade, o traballo grupal e a expresión sensorial e afectiva, que son a esencia mesma da actividade dramática, o ensino teatral nos centros de secundaria é sen dúbida un dos medios máis importantes cos que podemos contar para axudar ás nosas alumnas e alumnos a coñecerse mellor a si mesmos, desenvolverse mellor como persoas e por tanto afrontar con máis claridade o seu futuro.

Parece evidente pois, polo exposto ata aquí, a necesidade de fomentar o ensino e a actividade dramática nos centros de secundaria. ¿Por que a paralización da concesión aos centros desta EAT-P? ¿Por que a escasa definición da participación desta disciplina e doutras materias artísticas no E.S.O e no novo Bacharelato?

No presente curso 96-97, cúmprense dez anos desde que a Dirección Xeral de EE.MM. autorizara ao noso centro, o I.B. María Soliño de Cangas do Morrazo, a impartir a EAT-P Teatro. As condicións esixidas para que os centros, tanto públicos como privados, puidesen solicitar e obter autorización para impartir as EAT-P que se ofertaban (Astronomía, Imaxe e son, Creación e Escenificación literarias, Lingua e Cultura Francesa e Lingua e Cultura Inglesa) eran as seguintes:

- a) Profesorado capacitado no centro para impartir a disciplina ou disciplinas que se solicitasen.
- b) Declaración de que a implantación das materias solicitadas non implicaba aumento do cadro de profesores.

c) Medios materias dos que dispoñía o centro para impartir a EAT-P.

Poderase supór como con estas condicións leoninas foi moi difícil para os centros que desexaban optar a unha daquelas EAT-P acceder a esa autorización. A maior parte do profesorado "capacitado" procedía, como nós mesmos, do teatro afeccionado cunha formación teatral autodidacta e un tanto azarosa conseguida nas táboas e nos cursiños que voluntariosamente se ían conseguindo facer. As EAT-P, en segundo lugar,



O ensino teatral ten unha dimensión educativa especialmente transcendental para os adolescentes e contribúe á súa maduración



entendíanse como materias afíns e ligadas a determinados seminarios que ás veces, para cubrir horas como se de gardas ou atención nas bibliotecas dos centros se tratase, solicitaban esas novas materias para asegurar a estabilidade laboral do cadro de profesores. En terceiro lugar, só aqueles centros que xa contaban cun obradoiro ou grupo de teatro, gracias ao esforzo xeneroso de moitas persoas e o apoio económico dos pais (como é o noso caso), podían dispoñer dun mínimo material de traballo. Finalmente dous aspectos máis, exteriores ao programa e ás condicións administrativas do proxecto fixeron que non proliferasen máis as EAT-P dramáticas nos centros de ensino medio do noso país: o implacábel deterioro orzamentario do ensino coas conseguíntes negativas administrativas

.....

*Cómpren medidas para que os alumnos
que desexen dedicarse profesionalmente ó teatro
poidan adquirir unha sólida formación*

.....

para incorporar novas EAT-P aos centros e a falta de sensibilización das nais e dos pais das nosas alumnas e alumnos sobre a importancia da educación teatral.

Parece tamén claro que só co comprometido labor dos profesores e co apoio, ás veces entusiasta, dos nosos centros foi e será posíbel manter a impartición desta materia nos centros de ESO.

Por outra banda, o sinalado autodidactismo do que máis enriba falabamos, non vén máis que a reflectir a situación que o propio teatro afeccionado e profesional está a atravesar na inmensa maioría dos casos en

Galicia. Se o teatro galego vive, salvo afortunadas excepcións, na precariedade, o ensino do teatro en Galicia é a precariedade mesma. Sen un enderezo cara ao que dirixir o noso alumnado (faculdade, escola universitaria,...?), para continuar uns posibles estudos de teatro, a EAT-P e as escasas academias, obradoiros e grupos afeccionados que se ocupan da expresión dramática, son os únicos educadores dos futuros actores, actrices e directores do teatro galego, así como tamén, e cómpre non perder de vista esta importantísima faceta, do futuro público teatral galego, un público crítico e activo, un público que aprendeu a gustar do teatro e por iso sabe valoralo.

Sen querer facer ningún tipo de alarde nin botarnos enriba flores que tampouco precisamos, non estaría de máis botarlle unha olladela ao panorama do teatro en Cangas e no Morrazo todo: tres grupos de teatro profesional (un de títeres), sete obradoiros ou grupos en sete centros de ensino medio da bisbarra, abundantes obradoiros ofertados polas APAs non cen-

tros de Primaria, varios grupos de teatro afeccionado con dilatada traxectoria, unha extensa actividade teatral que vai desde o teatro lido ata a Mostra de Teatro Cómico-Festivo de Cangas, pasando por participación asidua dos Concellos nos circuitos e unha programación aceptabelmente continuada de teatro por parte de asociacións diversas e mesmo por algún intrépido e entusiasta hosteleiro.

Claro que esta situación social do teatro non está ocasionada principalmente polo influxo da EAT-P de Cangas, nin sequera polo influxo de todo o teatro escolar da comarca, pois se así fose non habería forza comparábel. Son moitos outros os factores que o fixeron e o fan posíbel. Pero o caldo de cultivo é innegábel. Oxalá se puidese dicir o mesmo da actividade lectora e libresca referente ao ensino da literatura ou do respecto e do compromiso lingüístico verbo do ensino da lingua.

NOTAS

(1) Había, entre outras cousas, que dar cabida no novo bacharelato a unha serie de ensinantes sen carreira e oposición do plano educativo anterior.

(2) Por pór só un exemplo: Se pretendemos que a formación dos nosos alumnos estea máis ligada á realidade e ao tempo, sirva para potencia-las aptitudes persoais, cómpre aumenta-la oferta das disciplinas de libre elección, abrindo novos camiños que, sen dúbida, posibilitarán unha máis ampla visión da sociedade na que os alumnos están destinados a integrarse. (Decreto 155/1.985 do 4 de Xullo, D.O.G. 27-07-85)

(3) Referímonos á capacidade de dramatizar textos e situacións non teatrais, á invención de códigos dramáticos e comunicativos, ao manexo dos elementos que conforman a acción dramática, á vivencia de personaxes seguindo distintas técnicas interpretativas, ... etc.

(4) Obxectivos marcados na Orde de 30 de Xullo de 1.985, D.O.G. do 20 de Agosto de 1.985.



O Real Decreto 754/1992

Roberto Salgueiro

Director da Aula
de Teatro
da Universidade
de Santiago
de Compostela

O ensino da arte dramática no Estado Español.

POR SER o obxectivo deste artigo a descripción do recollido no BOE 178, 25 xullo 1992, obviaremos os camiños que levaron a aprobar esta Lei Orgánica, e centrarémonos no contido da mesma.

“A consecución dunha formación artística de calidade e a cualificación dos futuros profesionais” ven ser a finalidade desta reforma dos estudos da arte dramática, que ate o ano 1992 convivían confusos no territorio do Estado Español; “o equilibrio entre os coñecementos teóricos, o desenvolvemento das destrezas técnicas e a apprehensión dos principios estéticos e culturais que determinan o fenómeno artístico-dramático”, son as premisas de traballo para a formulación do novo currículo, que recolle as necesidades dunhas probas de acceso máis estrictas, así como o desenvolvemento das áreas de coñecemento específicas de cada campo de traballo (dirección de escena e dramaturxia, escenografía e interpretación).

Para acceder a este ensino, o aspirante deberá de estar en posesión do título de Bachaler, aínda que o Decreto recolle a posibilidade de acceder a través dunha proba específica para aquelas persoas que no estean en posesión do devandito título, para o cal deberán ter como mínimo vinte anos e demostrar aptitudes e destrezas nunha determinada especialidade.

Estas probas constarán de dous exercicios: o primeiro común para todos os aspirantes, que versará sobre a análise dun fragmento dunha obra dramática; o segundo será específico para cada especialidade. Neste segundo apartado valoraranse: as aptitudes artísticas do aspirante respecto ó feito multidisciplinar da Dirección Escénica e da Dramaturxia; as aptitudes vocais e corporais na especialidade de Interpretación; finalmente, as aptitudes técnico-artísticas na especialidade de Escenografía. Ambos exercicios serán puntuados de 0 a 10 puntos, dos que se obterá a media aritmética.

A duración de cada especialidade é de catro anos académicos, e o título obtido é, citando o Real Decreto, “equivalente, a todos os efectos, a Licenciado Universitario”

ESPECIALIDADES, OPCIÓNS E ASIGNATURAS

Dirección de Escena e Dramaturxia

Asignaturas da Opción A:

Dirección escénica, Dramaturxia, Teoría e práctica da Interpretación, Literatura dramática, Historia das artes do espectáculo, Estética, Prácticas de dirección escénica e actoral, Espacio escénico.

Asignaturas da Opción B:

Dirección escénica, Drama-

turxia, Teoría da Interpretación, Literatura dramática, Historia das artes do espectáculo, Estética, Escritura dramática, Análise de textos.

Escenografía

Asignaturas:

Espacio escénico - Caracterización e indumentaria, Iluminación, Técnicas gráficas, Técnicas escénicas, Dramaturxia, Estética, Historia da escenografía e das artes do espectáculo, Teoría da percepción visual e perspectiva.

Interpretación

Asignaturas da Opción A:

Interpretación, Movemento, Voz, Música, Teoría teatral, Teoría e historia da arte.

Asignaturas da Opción B:

Interpretación, Movemento, Voz, Música, Teoría teatral, Teoría e historia da arte, Mimo, Pantomima, Esgrima, Acrobacia.

Asignaturas da Opción C:

Interpretación, Movemento - Voz, Música, Teoría teatral, Teoría e historia da arte, Interpretación con obxectos, Técnicas e materiais, Teoría escénica.

Asignaturas da Opción D:

Interpretación, Movemento, Voz, Música, Teoría teatral, Teoría e historia da arte, Canto, Interpretación musical, Danza.

Manuel Pérez

Universidade
de Alcalá*Plano de Estudos e Metodoloxía na Universidade de Alcalá.*

O feito teatral á luz da Teoría das Mentalidades.

A Universidade de Alcalá de Henares está a desenvolver un plano de regularización da ensinanza teatral, promovendo a presenza de materias de carácter teatral en diversas titulacións.

OS ESTUDIOS teatrais de rango universitario son hoxe unha realidade na Universidade de Alcalá. Os alumnos, cada vez máis numerosos, que se interesan por esta opción académica atopan o respaldo dunha garantía dobre; única, por outra banda, no ámbito da universidade española: a existencia dun Plano de Estudos que se asenta, en efecto, na realidade dunha Metodoloxía que orienta dito programa.

Desde fai xa algúns anos, a Universidade de Alcalá vén desenvolvendo, baixo a dirección da Cátedra de Teoría e Práctica do Teatro de Ángel Berenguer, un programa coherente de estudos teatrais que abrangue dous niveis académicos: a Licenciatura en Filoloxía Española, que inclúe numerosas materias troncais e optativas relacionadas co ámbito disciplinario do teatro, e o Doutoramento, a través do Programa "Historia, Teoría e Práctica do Teatro", formado na súa totalidade por cursos de

natureza teatral e único en España dedicado integramente ó estudio do teatro.

Este plano xeral dos Estudos Teatrais da Universidade de Alcalá, desenvólvese segundo un conxunto preciso de procedementos didácticos inseridos nunha Metodoloxía xeral que aborda o estudio do feito teatral desde unha dobre perspectiva na que se conxuga a consideración da especificidade das linguaxes escénicas e a explicación das mesmas desde a súa xestión nas mentalidades colectivas viventes nos distintos períodos históricos.

A mención das principais disciplinas e materias do Plano de Estudos quizais contribuíra, levada a cabo no marco da exposición das principais liñas metodolóxicas que lle serven de base, a eludir os perfís case anecdóticos que inevitablemente adquire toda descrición dun programa académico baseada nunha simple enumeración de materias, outorgando ó mesmo tempo ó lector unha máis cabal idea da interdependencia existente, de maneira moi especial

no noso caso, entre teoría, didáctica e praxe teatral.

1. *O concepto de teatro.* O teatro, concibido como feito de comunicación, reviste, segundo Berenguer (1), unha dobre dimensión que se traduce na consideración de dous tipos de planos na comunicación teatral, e que se refiren, respectivamente, á concepción do espectáculo e á realización dese mesmo espectáculo dramático. Mentres que os primeiros actúan no momento da concepción da obra, fixando as súas regras internas e a liña conceptual que posteriormente vai rexer o seu desenvolvemento, os planos da realización do espectáculo teatral rexen e estruturan a representación, favorecendo a relación entre escena e público e asegurando a recepción do espectáculo, concibido anteriormente a través dos planos do primeiro tipo. Prodúcese así un xogo dual de potencialidade e actuación, que constitúe o núcleo básico do concepto de teatro e a principal base teórica para a súa aplicación nos ámbitos

didáctico, analítico, investigador e práctico.

En efecto, inda que é verdade que os compoñentes da teatralidade xa se atopan (malia a súa natureza eminentemente teatral) contidos de forma potencial na proposta textual do autor, non é menos certo que ditos elementos constitutivos da teatralidade dunha obra pertencen ó ámbito da súa representación dramática, isto é, da súa materialización escénica.

O teatro é así considerado esencialmente como un feito de representación e á evidencia teórica deste presuposto atende o curso de doutorado "Espacio e dirección escénicos". Desde este mesmo posicionamento debe ser considerada a notable atención que, como máis adiante mostraremos, se concede á práctica escénica nos planos de estudio da Universidade de Alcalá.

Por outra banda, as reaccións, sempre difíciles a efectos

analíticos, entre texto e representación son atendidas, desde a óptica da diferenciación e da conxunción dos dous tipos de planos mencionados, no curso de doutorado "Teatro, Literatura dramática".

En consecuencia co que levamos dito, o teatro é considerado, no método que describimos, como un fenómeno esencialmente artístico, inserido no ámbito xeral das artes e dotado dunha linguaxe propia que ten a súa manifestación máis xenuína no conxunto de elementos que constitúen a teatralidade.

Máis aínda, a linguaxe do teatro, a base de ser considerada como un código expresivo dotado de entidade propia, é liberada de toda submisión á linguaxe da literatura e contemplado, segundo se dixo, como fenómeno de comunicación ou feito comunicativo que conta con elementos diversos artellados nunha serie de pla-

nos que constitúen a súa estrutura específica.

A materia Introducción á teoría do teatro, de libre elección para tódolos estudantes da Universidade de Alcalá, aborda precisamente as principais cuestións postas de relevo deste parágrafo.

2. O proceso de creación teatral. En esencia, o individuo creador mostra a través da súa obra artística unha conciencia que é a concreción individual da visión do mundo ou da mentalidade dun grupo social determinado. O artista participa desa visión do mundo, e o sentido desa participación (mediación social) vén sendo, non só o entramado ideolóxico da súa obra, senón e sobre todo -e o realmente importante no noso estudio do teatro como creación estética-, a linguaxe artística (mediación estética) con que dá forma ó proceso comunicativo no



que, en definitiva, consiste toda creación de carácter estético.

O autor ou creador dramático se comporta así como portavoz das posibles actitudes dos distintos grupos e sectores sociais, como individuo privilegiado (en tanto que posúe un instrumento idóneo, o da creación teatral), capaz de expresar coa máxima eficacia as respostas do grupo social ó que pertence diante do conxunto de elementos que constitúen a mediación histórica, isto é, os problemas presentados pola relación deste grupo con outros grupos e coa vida cotiá.

As obras son concibidas, desde a perspectiva analítica na que nos situamos, como materializacións artísticas que transpoñen as visións do mundo dos grupos sociais, manifestadas a través de sectores de mentalidade que determinan os modos de creación dos autores que participan delas. É precisamente esta

participación do dramaturgo na visión do mundo dun determinado grupo social a que determina a modalidade estética das súas creacións, que constitúen elaboracións codificadas a través de linguaxes artísticas que teñen a súa xénese, precisamente, no tipo de mentalidade que a obra traspón.

Nesta consideración constitúe un postulado básico o que a verdadeira influencia do grupo social sobre o artista creador e a súa obra non é primordialmente de carácter ideolóxico, sendo máis ben e ante todo unha influencia estética, en tanto que determina o tipo de linguaxe artístico elixido polo creador para realizar a súa obra.

Faise preciso, pois, subliñar a dobre dimensión (social na súa xénese, individual na súa materialización estética) da creación artística e o dobre carácter (individual e colectivo) do fenómeno teatral.

3. *O método: a Teoría das Mentalidades.* O procedemento metodolóxico que describimos posúe unha dinámica de carácter dual e recíproco: se o estudio das linguaxes artísticas (dramáticas, no noso caso), desemboca no estudio das mentalidades dos grupos sociais, simultaneamente os sectores de mentalidade dos distintos grupos sociais proporcionan o marco no que se insire e explica a xénese das linguaxes artísticas e, polo tanto, das teatrais.

Trátase pois, dunha aproximación de base estético-sociolóxica, aplicada ata o momento con especial sistematización á creación dramática española contemporánea, que presenta a xénese da produción teatral no marco da sociedade que a orixina e que, ó mesmo tempo, manifesta os seus proxectos mentais a través desa mesma creación.

A través do curso "Metodoloxía do estudio do teatro",



mostrase ós estudantes de terceiro ciclo o sentido e a orientación da perspectiva metodolóxica na que, de forma algo menos consciente ata ese momento, se ten desenvolvido a súa formación teatral en anteriores etapas educativas.

Faise necesario realizar unha precisión esencial acerca do verdadeiro obxectivo das actividades encamiñadas á investigación e didáctica teatrais, que debe ser situado sen vacilación no estricto campo da arte. Como advirte Berenguer, o obxecto de estudio é a obra de creación artística e, neste caso, a obra teatral.

Non se trata, pois, dun procedemento metodolóxico de carácter subsidiario, no que o estudio da creación dramática sexa unha fonte auxiliar para o estudio das constantes ideolóxicas dos grupos ou un instrumento de análise ó servizo da delimitación dos sectores de mentalidade vixentes nunha sociedade determinada.

Os citados aspectos, pertencentes máis ó ámbito da Socioloxía, son considerados unicamente na medida en que iluminan e clarifican a produción dramática polo mesmo que constitúen a orixe da mesma. Mais, unha vez determinada a xénese sociolóxica do feito teatral, o interese primordial do investigador céntrase exclusivamente na obra mesma e, máis concretamente, no tipo de linguaxe artística que esta manifesta e mediante a que queda constituída como acto de comunicación de carácter estético. Precisamente, constitúe un punto esencial desta doutrina o que a importancia dunha obra de arte (e, en concreto, dunha produción teatral), reside na perfecta adecuación entre unha mentalidade determinada e a súa expresión artística a través dunha linguaxe imaxinaria que manifesta de xeito transparente os obxectivos que, de modo palmar e implícito, se propuxo o autor.

Así, o obxecto de investigación e da ensinanza teatral se dirixe á linguaxe escénica elixida polo dramaturgo para a realización da súa obra a partir do exercicio dunha opción condicionada e determinada polo tipo de mentalidade que o grupo social manifesta, precisamente, a través da creación do artista.

Desta maneira foi que, na primeira metade do século, o teatro histórico-poético en verso se constitúe na linguaxe dramática propia da tendencia Restauradora, ou o realismo innovador o é da tendencia Innovadora, mentres os dramaturgos da tendencia Renovadora adoptan fórmulas expresivas emparentadas ás veces coas vangardas históricas e revestidas a miúdo dun carácter radical. Polo mesmo, o drama ideolóxico de dereitas, a comedia burguesa de evasión ou o teatro de humor constituirán as linguaxes dramáticas propias do teatro de Identificación durante o período de posguerra, mentres o realismo social e, máis tarde, un neosimbolismo totalizador artellarán a expresión dramática da tendencia de Reforma, en tanto que os dramaturgos da Ruptura elixen linguaxes dramáticas voluntariamente vinculadas ás fórmulas antirealistas e vangardistas do teatro europeo coetáneo. O estudio pormenorizado destas e doutras linguaxes escénicas é realizado polos nosos alumnos a través da materia "Introducción ó estudio do teatro hispánico" e, nunha dimensión máis ampla, a consideración dos ditos procedementos expresivos no marco do teatro occidental do noso século analízase no curso de doutorado titulado "Teorías teatrais contemporáneas".

En consecuencia, a Teoría das Mentalidades, desde a aplicación que ó estudio do teatro español contemporáneo vén desenvolvendo o profesor Ángel Berenguer (2), dirixe o seu interese primordial cara a análise

Na Universidade de Alcalá

tamén se imparten estudos de terceiro ciclo

no ámbito específico do teatro

das linguaxes escénicas, mais tamén á determinación da súa xénese nos sectores de mentalidade dos distintos grupos sociais.

4. *Contexto metodolóxico: as disciplinas humanísticas.* O método utiliza, xa que logo, elementos analíticos procedentes da socioloxía da cultura e, sobre todo, da historia das mentalidades. Ó mesmo tempo, debe ser inserido nun conxunto de tentativas metodolóxicas de carácter global que, nas derradeiras décadas, pretenderon definir a natureza das creacións artísticas, así como o seu rango e ámbito de competencia dentro do campo das disciplinas humanísticas. Ditas tentativas relaciónanse, en último termo, co propósito de superar unha escisión, que ten a súa orixe, na visión renacentista do mundo, entre ciencias humanas e ciencias positivas, que provocará a supeditación da ciencia á tecnoloxía en certo sector do pensamento científico actual. Mais o resultado de tales procesos sinalounos que os métodos de análise das ciencias humanas deben ser elaborados desde presupostos específicos que inclúen na súa consideración os elementos relativos ó proceso mesmo da súa creación e á xénese en que tal proceso se insire.

Trátase, en síntese, dun conxunto de procesos relativos ó estudio e didáctica do teatro comprometidos cun concepto esencialmente artístico do feito dramático, que propoñen, polo tanto, unha consideración concreta

.....

***A Teoría das Mentalidades, desenvolvida polo profesor Ángel Berenguer,
é un instrumento metodolóxico necesario
para o estudio das linguaxes escénicas***

.....

deste no ámbito das artes e contemplan, en consecuencia, a ensinanza do teatro no marco da didáctica das ciencias humanas. O método descrito resulta pois intrinsecamente teatral pola súa concepción do teatro como feito artístico autónomo, en tanto que dotado dunha linguaxe propia, en tanto que a súa débeda coa Socioloxía se refire unicamente á consideración da xénese das linguaxes teatrais.

Desde esta perspectiva, o estudio do feito teatral cobra todo o seu significado en canto estrutura conceptual enmarcada na estrutura conceptual máis ampla constituída polo feito artístico xeral.

A interdependencia histórica e xenética entre as linguaxes teatrais e as linguaxes que, na época contemporánea, soportaron de maneira xeral o desenvolvemento das Belas Artes ten na materia "Teoría do Teatro" un ámbito de reflexión e de análise que os planos de estudio da Universidade de Alcalá pon ó alcance dos seus estudantes de teatro.

Consecuentemente, a ensinanza e a crítica da arte dramática parten da análise das linguaxes escénicas, situadas no seo das linguaxes artísticas xerais, para chegar á determinación da súa xénese no seo dunha visión concreta do mundo ou dun tipo de mentalidade. Tal proceder permite, en último termino, dotar de sistematización o estudio permitindo o establecemento dunhas tendencias teatrais baseadas

nas semellanzas entre diversas linguaxes artísticas e entre as distintas mentalidades que as condicionan e xeran.

5. *Dimensión histórica do estudio:* as tendencias teatrais. Neste contexto metodolóxico, o estudio da creación dramática española no século XX abórdase a través dunha serie de tendencias que obedecen á materialización, a través das obras teatrais, dos varios tipos de visión do mundo correspondentes ás mentalidades propias doutros tantos grupos sociais, que mediatizan a conciencia individual dos dramaturgos en tanto que estes asumen as visións do mundo aludidas.

En efecto, o establecemento das tendencia teatrais vén determinado, dun lado, pola transposición dramática das visións do mundo ou sectores de mentalidade vixentes nun período histórico e, do outro, polo carácter dinámico e non fragmentario da evolución artística, que se manifesta, no caso do teatro español contemporáneo, a través dunhas tendencias xerais que atravesan os distintos períodos do século XX.

O concepto de tendencia teatral permite así introducir ó factor evolutivo determinado pola natureza progresiva da creación artística e considerar o carácter dinámico das diferentes correntes constituídas por autores que comparten de maneira simultánea ou sucesiva unha mesma mentalidade.

Deste xeito, na descrición das tendencias considéranse,

xunto a factores de orde sociolóxica, relacionados cos tipos de mentalidade que as distintas tendencias traducen, outros de carácter estético, derivados da dimensión diacrónica da creación teatral.

A consideración e análise das tendencias producidas na creación dramática nas máis recentes etapas da historia do teatro español contemporáneo son abordadas con detalle nos cursos de doutoramento "O teatro español durante a Transición Política e o teatro español último."

6. *A práctica teatral.* A consideración da representación escénica como materialización e actualización dun proxecto dramático que o texto teatral contén unicamente en potencia dota de plena coherencia a atención concedida na Universidade de Alcalá á práctica escénica.

Neste plano da realización práctica, o programa de estudos teatrais complementase coa actividade desenvolvida pola Aula de Estudos Escénicos que dirixe o Dr. Berenguer, así como a través das producións e programación regular do universitario Teatro de la Galera, sala dependente da Aula.

Este labor concéntrase nos cursos "Introducción a teoría e a práctica do teatro" e "Teoría e práctica do teatro", permanentes na planificación docente da Aula teatral universitaria e con valor de materias de libre elección para tódolos estudantes da Universidade de Alcalá.

NOTAS:

(1) "El teatro y la comunicación teatral", *Teatro (Revista de Estudios Teatrales)*, número 1, xuño, 1992. Aula de Teatro/Servicio de Publicacións da Universidade, Alcalá de Henares, pp. 155-189.

(2) Vid: Ángel Berenguer, *Teoría y crítica del teatro (Estudios sobre teoría y crítica teatral)*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicacións da Universidade, 1991.



Inclúe CD Rom
E FALANDO DE FOLE

ÁNXEL FOLE

1903-1986

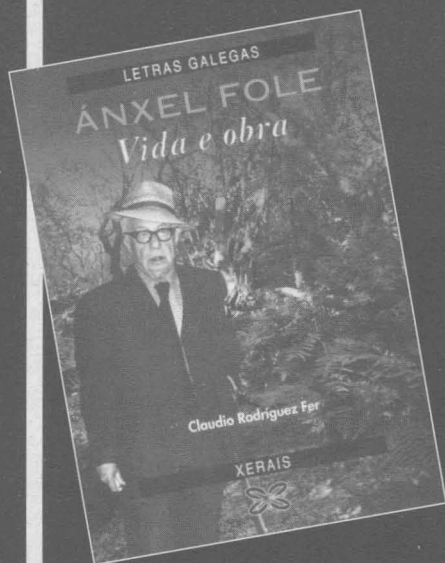
UNHA FOTOBIOGRAFÍA

Claudio Rodríguez Fer

Colaboracións:

Francisco Fernández del Riego, Luís Alonso Girgado,
Armando Requeixo, Xosé de Cora

Claudio Rodríguez Fer, gran coñecedor da vida e obra de Ánxel Fole, realizou e coordinou a **Fotobiografía** do autor homenaxeado neste ano 1997

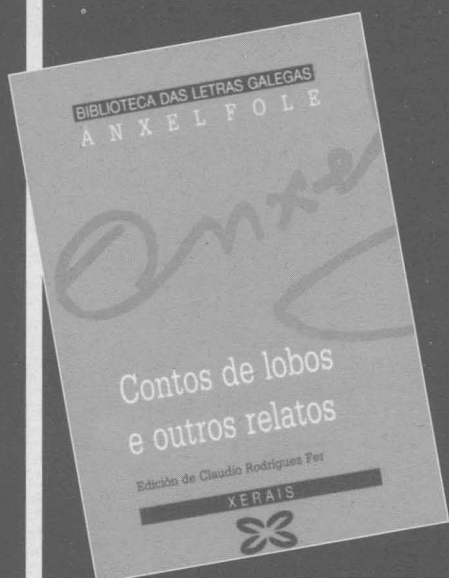


ÁNXEL FOLE

Vida e obra

Claudio Rodríguez Fer

Unha completa e asequible panorámica da peripecia vital e literaria de Ánxel Fole



Contos de lobos e outros relatos

Ánxel Fole

Antoloxía foleana preparada
por Claudio Rodríguez Fer

Alfredo
Rodríguez
López-
Vázquez

Facultade
de Ciencias
da Educación

Universidade
da Coruña

O curso de posgrao sobre teatro e dramatización da Universidade da Coruña

O curso que se imparte desde a Facultade de Educación da Universidade da Coruña ten como obxectivo estudar o feito teatral como elemento esencial do proceso educativo.

É XA UN lugar común falar da pouca porosidade existente entre o mundo profesional do teatro e o mundo académico das universidades españolas. Dunha e de outra banda láianse, dende hai moito tempo, as xentes da profesión teatral e os estudiosos da dramaturxia sen chegar nunca a un plantexamento que

permita contemplar o feito teatral en tanto que obxecto de coñecemento nas universidades, a diferenza do que pasa nas universidades extranxeiras nas que funcionan sen problemas departamentos de Drama, Teatro ou Dramaturxia.

A consecuencia máis molesta desta situación é xa de carácter estrutural: dunha banda, a formación profesional da xente do

teatro (agás algunhas excepcións), para ben ou para mal, non ten carácter universitario, porque a universidade española non é quen de formar nin actores, nin dramaturgos, nin técnicos de produción teatral. Doutra banda, a universidade tampouco forma ensinantes do feito cultural específico que é a actividade teatral; en tanto que disciplina no currículo, o que se



está a estudar son propiamente os autores teatrais, e non exactamente o teatro. Estúdanse as biografías dos autores, as bibliografías e os estilos literarios. O obxecto da análise universitaria non é a escea, é o texto escrito.

O remate das xornadas sobre Teatro e Universidade, celebradas na Universidade da Coruña en Marzo de 1995, os asistentes chamaban a atención, unha vez máis, sobre esta lagoa existente nos estudos universitarios. Falouse e discutiuse sobre as distintas estratexias de integración curricular do teatro nos plans académicos das diferentes facultades e chegouse á conclusión de que a única posibilidade inmediata era aproveitar os posgraos nas súas diversas proxeccións: cursos de especialización, cursos de posgrao con títulos propios das universidades, masters e cursos de doutoramento. Tendo en conta que os cursos de doutoramento están soamente orientados cara á investigación (aínda que pode ser precisamente investigación sobre a docencia en teatro), e que o decurso administrativo exige varios anos, e dado tamén que os cursos de especialización son característicos de duración curta, a posibilidade máis interesante era propor ou ben cursos de posgrao, que exixen un mínimo de 20 créditos ou ben cursos de master dunha duración de 50 créditos, a desenrolar en dous anos.

A proposta final, elaborada conxuntamente entre profesorado de distintas áreas, foi acollida polo Departamento de Didácticas Especiais e ulteriormente avaliada na Xunta de Goberno da Universidade. Segundo o que estableceu esta Xunta, poden acceder a estos estudos os diplomados ou licenciados nas distintas filoloxías, pero tamén en Psicopedagogía, Psicoloxía, Ciencias da Educación, I.N.E.F., Maxisterio, Belas Artes e Arte Dramático. O Curso de Posgrao tén duración

variable (35 créditos no ano 1995-96 e 26 no ano 96-97) e a posibilidade de abordar un Master a partir dun conxunto de dous cursos.

O principio básico é a complementación de tres grandes áreas, o coñecemento histórico, o coñecemento teórico e a aplicación didáctica, cun reparto semellante de créditos para cada unha delas. Pretendemos con isto "proporcionar ós licenciados ou diplomados que exercen a súa actividade como profesores de primaria, secundaria ou universitaria, unha visión global do fenómeno teatral como forma estética que contén a historia, a antropoloxía, a psicanálise, a literatura e as formas de expresión e comunicación, de modo que poidan orientar, desenvolver ou propoñer con amplitude e compromiso intelectual necesarios, as actividades relacionadas co teatro e a ensinanza, tanto no que atinxe a produción do espectáculo como á súa interpretación e concepción global. Propoñemos pois unha vía intermedia e complementaria que hoxe en día non abordan de forma global nin os centros de arte dramática nis as diferentes facultades universitarias".

A distribución dos créditos do curso 1995-96 fíxose de acordo cos seguintes apartados. Historia do teatro (16 créditos): os teatros clásicos (grecolatinos, medievais, renacentistas); os códigos teatrais europeos (españóis, franceses e ingleses); os teatros do século XX (o teatro norteamericano, os teatros hispanoamericanos, os teatros europeos, o teatro galego, o teatro infantil). Teoría teatral (9 créditos): os elementos da representación, o espazo do espectáculo, os mitos, análise da escea e evolución do escenario teatral. Didáctica do teatro (10 créditos): didáctica do ensino teatral, expresión corporal e linguaxe do corpo, a pintura na escenografía, dramatización, títeres, escenografía, e iluminación.

Despois dunha primeira experiencia,
barállase a posibilidade de construír
un Master cunha duración de 500 horas

Na proposta do curso 96-97, xunto a unha aproximación semellante ós tres bloques devanditos, introdúcense varios créditos que amosan a relación entre teatro e cine, aínda que o Curso mantén o mesmo título; trátase isto tanto no terreo histórico (Os dramaturgos españois en Hollywood nos anos 30), como teórico (A palabra e a imaxe; Enunciación e recepción do texto filmico) e didáctico (A metade da vida: do guiño literario ó filme, Producción cinematográfica). Algunhas das temáticas que no curso anterior se trataban, por exemplo, historicamente, reciben neste un tratamento didáctico e/ou teórico, e corríxese tamén a proporción entre créditos históricos, teóricos e didácticos.

O posicionamento de fondo dos que traballamos neste eixo baséase en acadar un tratamento do feito teatral como elemento esencial do proceso educativo nos diferentes graos. Propor un ensino do fenómeno da representación teatral, non soamente do texto literario; da escea, non soamente da escrita; do actor, non soamente do escritor; do público do espectáculo, non soamente do lector. A proposta, que aínda está comezando a súa andaina, ten como obxectivo a estruturación universitaria de cursos de nivel master, cunha duración de 500 horas, nos que coexistan o ensino de cuestións prácticas e teóricas e a reflexión didáctica e pedagóxica sobre o que é o feito teatral e o que implica o seu ensino nunha sociedade moderna e crítica.

Héctor M. Pose

Escola
Municipal
de Actividades
Escénicas
do Concello
de Malpica.

A promoción teatral de base nunha vila: o caso de Malpica.

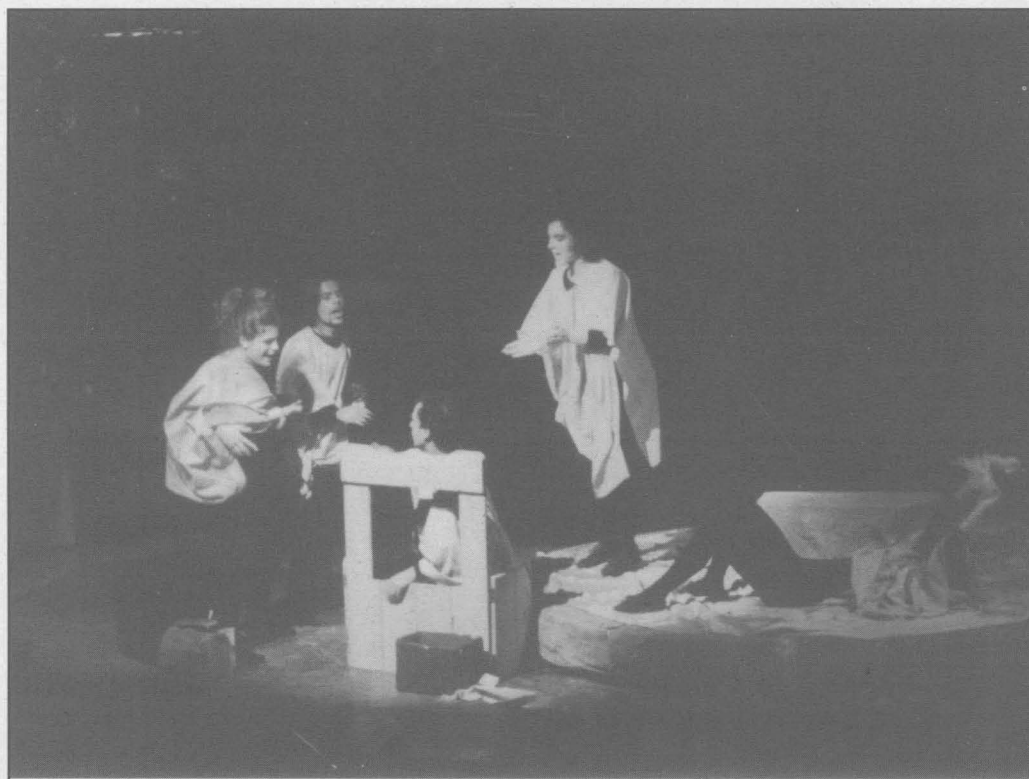
As Escolas Municipais de Teatro e as entidades similares teñen diante súa un importante labor no eido da dinamización sociocultural e da animación teatral.

DE ENTRADA, aviso que detrás desta andadura que vou relatar, hai un feito que pesa, e moito, para dar fe do sucedido en positivo: un grupo de persoas que teñen o teatro como actitude vital. Como actores, directores ou

espectadores. E, pasado o tempo, creo que ésta é unha variable definitiva en toda intervención sociocultural, neste caso, de promoción teatral. A paixón sustenta, nun primeiro momento, a insensibilidade e deficiencias de funcionamento.

Para entender unha experiencia como a da(EMAE), hai que ter en conta, xa que logo, a tradición escénica da vila ou iniciativas de Animación Sociocultural como a denominada "Tapparatá". Vinte persoas de desigual idade, sexo e nivel cultural, agrúpanse arredor do teatro e desenvolven durante dous anos un vizoso labor de promoción da escena. A repercusión na vila, a tódolos niveis, foi de enorme transcendencia. Diso saíu, entre outros beneficios, o xermen do Colectivo teatral Émeigual!!!, que hoxe percorre as vilas galegas coas súas montaxes.

A EMAE creouse en 1992 sobre os alicerces da Escola de Música e Danza Municipal. A súa reformulación non obedecía a unha política cultural municipal predefinida e isto, inicialmente, provocou certas deficiencias e vaivéns. Foi unha aposta exclusivamente técnica, de estratexia sociocultural do Dpto. de Educación e Cultura que non xurdía dos gobernantes e, por iso, ía sufrir para gañar a estabilidade e demanda social que hoxe posúe. Ademais do teatro, ofértase música, danza e canto tradicional, solfeo e iniciación á pintura. A inmensa maioría dos inscritos



(arredor de 300), participan en dúas ou máis actividades.

Na sección teatral, esta Escola artículase en torno a clases de hora e media semanais, por idades, de outubro a maio, sufragadas nun 60% polo Concello. Así, ofertamos obradoiros de Xogo Teatral (de 4 a 6 anos inclusive), Alevíns (7 a 10), Infantil (11 a 13), de Adultos (máis de 25 anos) e de Teatro Lido (como experiencia puntual para xoves de 8 a 13 anos). Son arredor de sesenta persoas, dirixidas por tres monitores (actualmente son o actor e director Artur Trillo, Andrés Mourente e eu mesmo), traballando pezas de creación propia, textos do teatro galego máis costumista (Varela Buxán, Mesta Leis, Castelao...) ou obras de autores como Fernando Lalana ou Candido Pazó.

Dende o Departamento citado, coordinamos os aspectos organizativos e abordamos a tarefa necesaria de informar e concienciar a pais e políticos das potencialidades da promoción teatral, que son ilimitadas a tódolos niveis. Os obxectivos consensuados coa monitoraxe varían, obviamente, duns obradoiros a outros. Entre os máis cativos, respetamos a intención lúdica inicial, buscando traballar tamén aspectos moi básicos (desinhibición, psicomotricidade, participación...). Nos demais, imos engandindo pequenas metas máis directamente vencelladas ó mundo da escea: vocalización, capacidade xestual, dramatización de textos breves, sen esquecer nunca o aspecto lúdico. Así, vanse superando niveis para acadar o buque insigne e abandeirado, o grupo xuvenil, que amose o traballo continuado cos xoves actores e actrices máis aló do ámbito da EMAE. Ao remate do curso, a plasmación en escea dos distintos grupos é unha festa do teatro, coa participación dos familiares na elaboración do atrezzo e masiva asistencia ás estreas.

E imos creando afección. Potenciando e recuperando unha tradición de participación activa no entroido, o xurdimento de grupos autónomos, a cada vez maior asistencia a espectáculos de compañías alleas, mesmo os mestres expresan a miúdo as excelencias da participación nesta iniciativa dos seus alumnos.

A demanda crece ano tras ano, a pesares de carecer dunha instalación pública apta para representacións teatrais, da necesaria partida presupostaria municipal para programar teatro profesional que reforce o labor de promoción activa de base, de equipamentos de apoio (luz, son) e subsanamos tales carencias demandando a colaboración de concellos, asociacións, persoas e grupos independentes.

En canto ao obradoiro de teatro para adultos, debemos dicir que a súa traxectoria sofre contínuos altibaixos provocados fundamentalmente por dúas causas: falla de hábito participativo

artística da proposta, por suposto). Comprobo que, normalmente, os resultados positivos van moi parellos co nivel de capacitación profesional do monitor.

Por último, facendo unha cala no teatro lido, esta é unha experiencia un tanto singular que dou enormes resultados de participación e calidade. Dez xoves de entre oito e trece anos, foron dirixidos por mín durante ano e medio (como Prestación Social), realizando dúas montaxes. A súa repercusión foi tal, que hoxendía asociacións, colexios e outras instancias participan desta iniciativa. Como recurso de animación á lectura, de fomento da participación social, de promoción teatral, é merecedor de pensar na súa continuidade. Estamos niso.

A modo de epílogo, quero dicir que a sensibilidade dos gobernantes locais vai aumentando ante a evidencia e presión social de pais e alumnos participantes. Concellos limítrofes imítannos. Os contactos para inter-

.....

As actividades desenvolvidas pola Escola Municipal de Actividades Escénicas

son variadas, están dirixidas a diferentes sectores de idade

e teñen gran repercusión na vida sociocultural e educativa do concello

.....

nunha actividade que esixe certa dose disciplinaria e constancia, así como polas dificultades económicas para contratar un monitor específico. Os adultos participantes non se lles cobra por iso; o monitor faino de xeito voluntario e as variables influíntes en todo grupo humano provocan certa inestabilidade. De tódolos xeitos, cada estrea é un éxito de público, como cabe esperar de toda participación colectiva en comunidades pequenas (ademais da calidade

cambios están moi avanzados. Imos subsanando erros e a problemática específica non difire doutros sectores da cultura deste país desvertebrado. Falta apoios específicos por parte da Administración para o teatro amador e independente, infraestructuras aptas para ensaios e representacións, desenvolver accións paralelas de reforzo (monográficos, seminarios de ritmo, música, clown...) e, por suposto, anos de traballo nesta liña. Xa vos contarei.

Xoán Couto
Palmeiro

Aula de
Teatro da
Universidade
de Vigo

Campus de
Pontevedra

As Aulas de Teatro na Universidade Galega

O teatro universitario en Galicia está acadando unha gran proxección
no medio no que se produce.



AS AULAS de Teatro Universitario constitúen un fenómeno que na Universidade española vive unha época de rexurdimento e que, na Universidade galega, presenta unha especial efervescencia.

O Teatro na Universidade Galega, desde un punto de vista formal, redúcese á presenza nas Facultades de Filoloxía das tres Universidades de asignaturas que tratan tanxencialmente contidos teatrais desde puntos de vista teóricos e históricos. A última iniciativa é un programa de posgrao para a formación de Expertos en materia teatral da Universidade da Coruña, a través do seu Departamento de Didácticas Especiais.

A partir de aquí a formación, tanto teórica como sobre todo a formación práctica, somentes é posible a través do traballo que desenvolven as Aulas de Teatro nos diferentes campus. Os vicerrektorados de Extensión Universitaria / Cultural / Relacións Exteriores, segundo se trate de Coruña, Santiago ou Vigo, son os órganos de quen dependen estas iniciativas que promoven proxectos a medio camiño entre o académico e o cultural, entre o formal e o non formal.

A pesar de ter unha historia relativamente curta –hai que falar dun antes e dun despois da creación das 3 Universidades, que apenas sobrepasa un quinquenio de existencia–, o panorama do teatro universitario galego é diverso e rico en iniciativas: máis de 15 grupos manteñen unha actividade regular e reseñable.

Con anterioridade ó curso 1990-1991 a actividade teatral na Universidade galega estaba centrada principalmente en Santiago. Na súa Facultade de Filoloxía, o foco máis activo destas iniciativas, desenvolvían as súas actividades os grupos de teatro de idiomas: francés, inglés, galego e castelán. Os dous primeiros –francés e inglés–, con actividade desde hai anos, nun traballo que busca o perfeccionamento da lingua máis que un traballo propiamente teatral. A estes dous grupos pioneiros, cunha proxección claramente restrinxida, súmanse, nos últimos anos, o grupo de castelán -Captatio Benevolentiae, 1986- e mailo de galego -Eis, 1988-. Estas iniciativas xurden con dependencia e/ou relación con estruturas profesionais, e mesmo buscan un traballo máis esixente e acorde con estruturas teatrais propiamente. Na actualidade constitúen dúas referencias claras do traballo teatral na universidade galega.

Asemade, da Universidade de Santiago dependía, desde o curso 1986-1987, a Aula de Teatro de Pontevedra. Desde a Escola de Maxisterio púxose entón en marcha un proxecto que pretendía profundizar nas relacións Teatro-Educación. Formación básica en Expresión Dramática, elaboración de materiais didácticos, dinamización de actividades dramáticas en centros de ensino do entorno e a montaxe de espectáculos teatrais orientados preferentemente á infancia e á xuventude conformaban as liñas básicas dun proxecto modesto, pero

diferente de facer teatro na universidade. *Colorín, Colorao* (1987), *Pimpirulandia* (1988) e *Rodatola* (1989), 3 espectáculos de creación colectiva, constitúen as referencias fundamentais da súa actividade teatral ata a creación da Universidade de Vigo.

No curso 1990-1991 prodúcese na Universidade de Santiago un feito que racha co protagonismo da Facultade de Filoloxía no panorama do teatro universitario galego: créase a Aula de Teatro de Santiago (ATUSC), que capitaliza desde ese momento a atención do vicerrectorado fronte ós grupos de teatro das facultades, que na actualidade chegan á decena –Francés, Inglés, Galego, Castelán, Alemán, “Comité”, Historia, Maxisterio, Filosofía...–.

Dous destes grupos merecen especial mención. CAPTATIO BENEVOLENTIAE xurde no ano 1986 por iniciativa dun grupo de alumnos de Hispánicas, cando xa existían grupos de francés e de inglés. Na actualidade, con Ursia Gago na dirección, o seu obxectivo básico segue a ser o de facer teatro en lingua castelá: *Usted tiene ojos de mujer fatal*, de Jardiel Poncela (1987); *Tartufo*, de Molière (1988); *Madrugada*, de Buero Vallejo (1989); *El corral de las comedias*, creación colectiva (1991); *La casa de Bernarda Alba*, de Lorca (1992); *Eloísa está debajo de un almendro*, de Jardiel Poncela (1993); *Así que pasen cinco años*, de Lorca (1995); *A desaparición de Wendy. Páxina de sucesos*, de J. M^a Benet i Jornet (1996).

EIS naceu no ano 1988. Baixo a dirección actual de Iolanda Ogando, proseguen a facer teatro crítico e comprometido, con textos de autores contemporáneos: *Ejercicios de estilo*, de Queneau (1989); *A mente dun mundo*, creación colectiva (1990); *A irresistible ascensión de Arturo Ui*, de Brecht (1991); *O réxime informal*, creación colectiva (1992); *Caricias*, de

.....

O grupo pioneiro

*desta nova andaina de teatro universitario
foi a Aula de Teatro da Escola de Maxisterio
de Pontevedra (1986/1990)*

.....

Belbel (1993); *O exemplo da señora Pot*, de Weiss (1994); *A cociña*, de Wesker (1995); *Berna*, de Lluïsa Cunillé (1996).

Baixo a dirección de Roberto Salgueiro, a Aula de Teatro de Santiago (ATUSC) ten en marcha, desde o ano 1990, un proxecto orientado ó desenvolvemento da pedagogía teatral na Universidade en diversos frentes:

* Programación anual dun curso de arte dramática, con seminarios sobre interpretación, teoría e aspectos técnicos, destinado á comunidade universitaria, coa colaboración de profesionais do teatro galego (Manuel Lourenzo, Eduardo Alonso...).

* No comezo de cada curso académico convoca probas para seleccionar un reparto dun espectáculo teatral que adoita ser estreado no final do primeiro cuatrimestre.

* Coordinación do traballo das diferentes agrupacións teatrais universitarias.

* Celebración de Ciclos de Teatro Universitario, con grupos galegos, españois e de fóra do Estado.

A ATUSC ten realizado montaxes teatrais significativos: *A esperar por Godot*, de Beckett (1991); *O matrimonio*, de Gombrowicz (1992); *Nosferatu*, de Nieva (1993); *Matalobos*, de R. Dans (1994); *Cando chega decembro*, de M. Lourenzo (1994); *King Kong Palace*, de Marco A. de la Parra (1995); *A velada*

espectral de Mister Peabody, de M. Lourenzo (1996).

No curso 1992-1993, a USC puxo en marcha a Aula de Teatro de Lugo (ATL), baixo a dirección de Tareixa Campo. Cunha importante participación de alumnado, tamén de procedencia diversa, a súa actividade principal céntrase nos talleres de formación de actores e de tecnoloxía do espectáculo. *Ad Medulium*, creación colectiva (1994); *O xuíz dos divorcios* e *O retablo das maravillas*, de Cervantes (1995); e *Deire, a coitada*, de J.M. Synge (1996) son algúns dos seus traballos escénicos.

A Universidade da Coruña non ten Aulas de Teatro. Desde a súa creación no ano 1990, diferentes iniciativas, impulsa-

das principalmente por profesores da Facultade de Filoloxía, desenvolven o seu traballo no campus da Coruña -Ferrol é o único campus galego que aínda non rexistra actividade teatral algunha- conformando o Clube de Teatro Universitario. Balteira, Hipógrifo e Tea son as 3 iniciativas máis destacables.

A BALTEIRA foi fundado no ano 1990 por Francisco Nodar. Foi o primeiro grupo galego que escenificou o teatro medieval galego-portugués de amor e de escarnio. Entre os seus traballos escénicos atópanse *Teatro menor galego-portugués do século XIII*, de Francisco Nodar (1991); *As Bacantes*, de Eurípides (1992); *Lucifer agora*, de F. Nodar (1993); *Esperpento e*

escarnio, de F. Nodar (1994); *Amor e pantomima* (Cinco formas dramáticas do teatro galego-portugués do s. XIII), de F. Nodar (1995); *Madrecoraje y sus hijos*, de Brecht (1996).

O HIPÓGRIFO VIOLENTO CLUBE (HVC) xurdiu no ano 1991, baixo a dirección de Xosé M^a Gago. Cursos de interpretación e a colaboración de profesionais do teatro galego (Manuel Lourenzo, Xan Cejudo...) para traballar con alumnos de diversas facultades deron como resultado ata o momento estes traballos escénicos: *Hamlet*, sobre textos de Shakespeare e Cunqueiro (1991); *Xan e Xu-lieta*, de Cunqueiro (1992); *Guillermotta en el país de las guillermiñas*, de Vázquez



Montalbán (1993); *Nocturno de dragón*, de Lola González e Bruno Bernardo (1995); *Luces de Bohemia* (Secuencias), de Valle-Inclán (1996).

O grupo TEA xurdiu no ano 1994 baixo a dirección de Fidel Criado, quen, desde 1991, dirixía tamén ó grupo Aljaba. TEA busca outras formas de facer teatro, sin depender de grandes medios materiais ou financeiros, coa idea de saír da rutina universitaria e, de paso, continuar aprendendo. *En la ardiente oscuridad*, de Buero Vallejo (1994); *El drama del palacio deshabitado*, de Gómez de la Serna (1995); *Fausto*, de Linares Rivas (1996), son as súas referencias principais.

O futuro do teatro universitario na Coruña pasa por potenciar a existencia do Clube de Teatro da Universidade da Coruña como grupo único, sen desatender outros que, como TEA, ofrecen a consistencia suficiente para merecer un apoio decidido, así como por impulsar definitivamente as actividades no campus de Ferrol.

A Universidade de Vigo ten, desde a súa creación no ano 1990, tres Aulas de Teatro, unha por campus: Ourense e Vigo, que comezan; e Pontevedra, que continúa co seu proxecto iniciado anos atrás. Baixo a supervisión e coordinación do Vicerrectorado de Relacións Exteriores, a actividade teatral destes 3 espazos discorre por camiños diversos, anque quizá complementarios. Autonomía e independencia, liberdade de acción e apoio total por parte do vicerrectorado son as liñas básicas dun proxecto que ten como referencias, prioritarias e comúns, a formación teatral básica, a montaxe de espectáculos, a organización de Mostras de Teatro Universitario.

A Aula de Teatro de Vigo (ATV) creouse no ano 1991 e a súa dirección, desde 1993, está a cargo de Isabel González, de

Vagalume. A formación actoral e maila animación na rúa e nos centros universitarios en datas sinaladas son as súas actividades principais.

Autores galegos, personaxes, danzas e cancións da nosa cultura encádranse en propostas de "teatro de participación": *Sabela e o Meco*, sobre o Antroido (1994); *Celsa, o anxo e a morte*, creación colectiva e textos de Luís Seoane (1994) e *Bruxas, Solsticio e Carnaval*, sobre o Antroido (1995) son algúns dos seus traballos ata agora realizados.

A Aula de Teatro de Ourense (ATO) creouse no ano 1991 baixo a dirección de Sarabela Teatro. A súa actividade principal baséase na posta en marcha de espazos formativos sobre o corpo, a voz, a improvisación e a interpretación, aspectos básicos na formación dun actor. Organizan ciclos de conferencias e a Mostra Ibérica de Teatro Universitario (MITEU).

Os seus espectáculos ata agora representados foron: *O sangue do tempo*, de García Pintado (1992); *Amantes e outros estraños*, sobre textos de Williams, Higsmith, Fo e outros (1993); *Caleidoscopio e faros de hoxe*, de Belbel (1994); *Ubú rei*, de Jarry (1995); *Terror e miseria da nación poderosa*, de Brecht (1996).

A Aula de Teatro de Pontevedra (ATP), como xa quedou apuntado, ponse en marcha no ano 1986, na Escola de Maxisiterio. A partir do curso 1991-1992, a dirección da ATP foi asumida por Kalandraka Teatro, que continúa a traballar no proxecto emprendido no ano 1986. As "Mostras de Teatro Universitario" (Galego e Internacional) complementan na actualidade un proxecto baseado na formación teatral básica, a investigación e o intercambio de experiencias.

Algúns dos seus traballos escénicos desta segunda fase son: *Jojo, ou unha historia de*

saltimbanquis, de Ende (1994); *Momo, ou a estraña historia dos ladróns de tempo*, de Ende (1995); *Andersen, ou o conto da "súa" vida*, sobre textos de Andersen (1996), *Os contacontos de Andersen*, sobre textos de Andersen (1996).

As Aulas de Teatro organizan tamén outras importantes actividades complementarias. O traballo que máis empuxe está a ter é o da organización de ciclos de teatro universitario, restrinxido ós grupos do campus no caso da Coruña, máis aberto no caso de Santiago, Lugo, Ourense e Pontevedra.

.....

**A oferta dos grupos universitarios é moi diversa,
mesmo desde o punto de vista lingüístico**

.....

Santiago organiza un Ciclo de teatro galego e outro de ámbito estatal, con inclusión de grupos de fóra do Estado se os presupostos o permiten. Esta programación abrangueu na última edición máis de 20 días de actuacións. Lugo, sendo un campus dependente de Santiago, celebra os mesmos ciclos, pero cunha programación máis reducida cá de Santiago.

Ourense organizaba a Semana de Teatro Universitario, na que participaban somentes grupos galegos. Desde o curso pasado organizan a MITEU, unha Mostra Ibérica de Teatro Universitario que pretende acoller grupos españois e portugueses entre os que se intercalan os grupos galegos nunha programación que na pasada edición acolleu a participación de 9 grupos.

Pontevedra celebrou un ciclo de ámbito galego, o terceiro, e

outro internacional, o primeiro, de 10 días de duración cada un.

Estas actividades celébranse na parte final do curso, nos meses de abril-maio, e constitúen hoxe citas periódicas e obrigadas que ofrecen unha suxerente diversidade de formas de entender e de facer teatro neste contexto e no noso país. Os obxectivos básicos que perseguen as Mostras de Teatro Universitario son:

* Establecer canles de comunicación e intercambios entre as Aulas e mailos Grupos de Teatro Universitario, galegos e de fóra da nosa comunidade.

* Contribuír á creación de circuítos estables de teatro feito por universitarios. A pretensión de crear un circuítu galego de teatro universitario cada vez está máis cerca de se acadar.

O futuro do Teatro Universitario galego está aínda por facer, naturalmente. Hai tentativas e tamén dúbidas, pero hai necesidades indiscutibles:

* O traballo teatral debe estar presente na Universidade.

* Ese traballo deber constituír unha oportunidade para experimentar sen as presións

engadidas que logo van ter que soportar os participantes nos seus respectivos traballos profesionais.

* Cómpre realizar un triple traballo: docencia, investigación e creación, os pilares básicos do traballo na Universidade, sen esquecer a dimensión social e cultural que un traballo así debe ter en conta. A existencia dun traballo creativo esixe o diálogo cun espectador; tamén hai que facer espectadores, na actualidade sometidos a un bombardeo de imaxes pero a unha escasa reflexión e formación no consumo de imaxes.

* Os programas de formación práctica básica son imprescindibles. O teatro, e as disciplinas con el relacionadas, non está presente nos distintos niveis educativos previos, así que os universitarios carecen de información e formación; a escola ou o ensino medio non abordan estes contidos máis que ocasionalmente. Somentes algúns contactos coa plástica e coa lingua e literatura semellan favorecer a precaria formación básica que neste ámbito poden ter os universitarios na actualidade.

As escolas de arte dramática poderían ser unha referencia válida, se plantexamos proxectos de formación regulada e como un trampolín para o exercicio profesional no futuro. Pensemos na demanda do mercado coas televisións, as produtoras privadas, o cinema galego, e a necesaria proxección dun teatro galego axustado ás necesidades do país.

De todas maneiras, este proxecto na universidade non debería contemplar somentes a saída profesional dos afectados senón, e sobre todo, a súa formación persoal. A formación en teatro —como en danza, en música, en plástica ou en literatura— non ten que ter un fin profesional concreto se consideramos a formación do individuo como persoa que se move nun mundo no que as relacións persoais son determinantes. A formación en teatro debe perseguir a globalidade, e non a especificidade, duns individuos nun espacio no que é necesaria a entrega desinteresada, o xogo que axuda a reflexionar, libre e criticamente, a quen “vive” eses momentos, como actor e/ou como espectador.



Para saber máis

Manuel F. Vieites

Presentamos de seguido unha serie de artigos e obras que poden ter especial relevo para achegarnos ós diferentes temas e materias presentados nos traballos incluídos neste número monográfico sobre o ensino teatral. Dada a amplitude do tema e tendo en conta a imposibilidade de ofrecer unha panorámica bibliográfica para cada un dos niveis educativos considerados ou das ensinanzas teatrais específicas de cada etapa, optamos por ofrecer aquelas referencias máis directamente relacionadas coa propia conceptualización do sintagma ensino teatral, coa dimensión científico-pedagóxica do teatro e coa regularización das ensinanzas teatrais.

1. LEGISLACIÓN DE ESPECIAL INTERESE

REAL DECRETO 754/1992, de 26 de xullo, polo que se establecen os aspectos básicos do currículo das ensinanzas de arte dramática e se regula a proba de acceso a estes estudos.

ORDE de 1 de agosto de 1992 pola que se aproba o currículo das ensinanzas de Arte Dramática.

2. BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA COA SITUACIÓN DO ENSINO TEATRAL EN GALICIA E NOUTROS PAÍSES

- ALONSO, Eduardo (1988): "Unha política teatral: estruturar teatralmente Galicia", en *VV. AA., Primeiro Encontro do teatro profesional*, Compostela, Xunta de Galicia.
- ANONIMO (1994): "El alcalde demanda a la Xunta centros de música, teatro y danza", *La Voz de Galicia*, 10 de setembro.
- BERENGUER, Ángel (s/d): "La enseñanza del teatro en España", na revista *Lenguaje y Textos*, A Coruña, Universidade da Coruña.
- BERENGUER, Ángel (1994): "La enseñanza del teatro en la universidad española: algunas reflexiones sobre la situación actual", en *Teatro, revista de estudios teatrales*, nº 5, xullo de 1994, Servicio de publicacións da Universidade de Alcalá de Henares, Alcalá.
- BERENGUER, Ángel (1995): "Algunas reflexiones sobre la situación actual, en España, de la enseñanza del teatro", en - GALAN, Eduardo, *Reflexiones en torno a una política teatral*, Madrid, Papeles de la Fundación nº 20, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- CAÑAL SANTOS, Félix (1996): "Las escuelas superiores de arte dramático en la Comunidad Autónoma Andaluza", en *ADE-Teatro*, nº 54-55, Madrid.
- CERVERA, J. (s/d): "Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación", na revista *Lenguaje y Textos*, nº 4, A Coruña, Universidade da Coruña.
- COUTO, X./ LAMAPEREIRA, A./ VIEITES, Manuel F. (1992): *Práctica teatral na escola*, Vigo, Ir Indo.
- DELDIME, R. (1991): *Théâtre et formation des enseignants*, Bruxelas, Editions Lansman.
- DOMENECH, Fernando (1991): "¿Donde iremos a buscallo? Reflexiones en torno al hipotético Bachillerato Artístico?", en *ADE/Teatro*, Revista da Asociación de Directores de Escena de España, Madrid, nº 20.
- FERNAN-VELLO, M. A. (1996): "Problemas do teatro galego", en *O Correo Galego*, 11/IV/1996.
- GALAN, Eduardo (1995): *Reflexiones en torno a una política teatral*, Madrid, Papeles de la Fundación nº 20, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- HORMIGÓN, Juan Antonio (1991): *Trabajo dramático y puesta en escena*, Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- LAPEÑA, Antonio A. (1996): "El Instituto de Teatro de Sevilla. Quince años en la enseñanza del arte dramático", en *ADE-Teatro*, nº 54-55, Madrid.
- ORTEGA, Francisco (1996): "La Escuela Municipal de Teatro de Zaragoza", en *Primer Acto*, nº 262, Madrid.
- PAZOS VARELA, Xosé Manuel (1989): "O teatro galego na encrucillada", en *Información Teatral*, nº 6, Vigo.
- PASCUAL, Itziar (1993): "A R.E.S.A.D. na encrucillada", en *Revista Galega de Teatro*, nº 9, Vigo.
- *Primer Acto*, Cuadernos de Investigación Teatral, Debate sobre la Enseñanza Teatral, I e II, separata dos números 220 e 221, 1987.
- *Revista Galega de Teatro*, número monográfico sobre Ensino Teatral, nº 9, 1993.
- SALGUEIRO, Roberto (1993): "O ensino da arte dramática en Galicia", en *Revista Galega de Teatro*, Vigo, nº 9.
- SIRERA, Josep Lluís (1994): "La enseñanza de teatro en la universidad: marco legal", en *Teatro, revista de estudios teatrales*, nº 5, xullo de 1994, Servicio de publicacións da Universidade de Alcalá de Henares, Alcalá.
- *Teatro, revista de estudios teatrales*, número monográfico sobre

o ensino do teatro na Universidade, nº 5, xullo de 1994, Servizo de Publicacións da Universidade de Alcalá de Henares, Alcalá.

– THUILLER, Jorge (1996): “La dramatización en la enseñanza secundaria en Andalucía”, en *ADE-Teatro*, nº 54-55, Madrid.

– VARIOS AUTORES (1967): *Educação Estética e Ensino Escolar*, Lisboa, Publicações Europa-América.

– VARIOS AUTORES (1982): *The arts in schools. Principles, practice and provision*, Londres, Fundación Calouste Gulbenkian.

– VARIOS AUTORES (1986): *Animation, théâtre, société*, Paris, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

– VARIOS AUTORES (1996): *Pedagogía teatral: conceptos y métodos*, Cádiz, Festival Iberoamericano de Teatro de Cádiz.

– VIEITES, Manuel F. (1991): “Animación teatral de base”, en *Revista Galega de Teatro*, Información Teatral, nº 7, Vigo.

– VIEITES, Manuel F. (1992): “Teatro, expresión dramática e ensino”, en suplemento Na Escola, *Atlántico Diario*, martes, 2 de xuño, 1992.

– VIEITES, Manuel F. (1993a): “Teatro, Expresión Dramática e Educación en Galicia”, *Revista Galega de Teatro*, nº 9, Vigo.

– VIEITES, Manuel F. (1993b): “A Expresión Dramática no ensino primario”, *Revista Galega de Educación*, nº 16, Vigo.

– VIEITES, Manuel F. (1993c): “Expresión dramática y formación docente”, en *Comunidad Escolar*, ano XI, nº 405, Madrid.

Vieites, Manuel F. (1994): “Por unha Facultade Galega de Arte Dramática”, en *Faro das letras*, nº 71, Faro de Vigo.

– VIEITES, Manuel F. (1996a): “Sobre promesas y programas. Reflexiones en torno a la Enseñanza Teatral y su necesaria normalización”, en *ADE/Teatro*, nº 52/53, Madrid.

– VIEITES, Manuel F. (1996b): “O teatro como espacio de encontro, expresión e comunicación. Aspectos didácticos e metodolóxicos.”, relatório presentado no Seminario sobre Lingua Literatura e Arte, Compostela, Universidade de Santiago.

– VIEITES, Manuel F. (1997): “A ensinanza teatral en Galicia. Situación e perspectivas”, en *Ensaio, revista de teatro de Galicia e o Norte de Portugal*, Instituto Galego de Estudos e Investigacións Teatrais/Associação para o desenvolvemento do Norte Teatral, Porto.

– VITEZ, Antoine (1991), “Doce propostas para una escuela”, en *ADE/Teatro*, Revista da Asociación de Directores de Escena de España, Madrid, nº 20.

3. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA RELACIONADA COA PEDAGOXÍA TEATRAL E AS ENSEINANZAS TEATRAIS NO ENSINO NON UNIVERSITARIO.

– BARRET, Gisèle (1991): *Pedagogía de la expresión dramática*, Montreal, Recherche en expression.

– BARRET, Gisèle (1991 b): *Pedagogía de la situación en expresión dramática e en educación*, Montreal, Recherche en expression.

– BOLTON, Gavin (1979): *Towards a theory of drama in Education*, Londres, Longman.

Bolton, Gavin (1988): *Drama as education*, Harlow, Essex, Longman.

– BOLTON, Gavin (1991): “El arte dramático”, en *Infancia y educación artística*, editado por D.J. Hargreaves, Madrid, Morata-MEC.

– COURTNEY, Richard (1980): *The dramatic curriculum*, Nova York, Drama Bookshop Publishers.

– COURTNEY, Richard (1989): *Play, drama and thought*, Toronto, Simon & Pierre Publishing Company Limited.

– CRISTIANI, Piero (1991): *Fare teatro a scuola*, Roma, Armando Editore.

– EINES, Jorge/ MANTOVANI, Alfredo (1980): *Teoría del juego dramático*, Madrid, MEC, Breviarios de Educación.

– GRATIOT ALPHANDERY, H. (1983): *For an interdisciplinary aesthetic education: Objectives, orientation, methodology*, Paris, Unesco.

– GONZALEZ DIAZ, Lucía (1987): *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*, Madrid, Editorial Popular.

– HERANS, Carlos (ed) (1988): *Teatro aula, aula teatro*, Madrid, Acción Educativa.

– HORNBOOK, David (1989): *Education and Dramatic art*, Oxford, Blackwell Education

– LEENHARDT, Pierre (1973): *L'enfant et l'expression dramatique*, Paris, Castermann.

– MCCASLIN, Nellie (ed.) (1985): *Children and Drama*, Nova York, University Press of América.

– PAVIS, Patrice (1980): *Diccionario del teatro, dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona, Paidós.

– *Percursos, cadernos de Arte e Educação*, numero dedicado ás actividades dramáticas no interior e no exterior do Sistema Escolar, Aveiro, Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação, nº 1.

– POVEDA, Lola (1995): *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*, Madrid, Narcea.

– REDINGTON, C. (1983): *Can teatre teach?*, Londres, Pergamon Press.

– RODRIGUEZ LOPEZ-VAZQUEZ, A. (ed) (1993): *Simposio “O Teatro e o seu ensino”*, A Coruña, Servizo de publicacións da Universidade.

– RYNGAERT, Jean-Pierre (1991): *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Bruxelas, De Boeck Université, Editions Universitaires.

– SCABIA, Giuliano / CASINIROPA, Eugenia (1978): *La animazione teatrale*, Florencia, Guaraldi Editore.

– SEELY, John (1976): *In context: Language and drama in the secondary School*, Oxford, Oxford University Press.

– SLADE, Peter (1978): *Expresión Dramática Infantil*, Madrid, Santillana.

– TEJERINA, Isabel (1994): *Dramatización y teatro infantil*, Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

– VENTOSA, V. (1990): *Animación teatral: teoría, metodología y práctica*, Madrid, Editorial Popular.

– WAY, Brian (1967): *Development through drama*, Singapore, Longman.

NORMAS

PARA A REDACCIÓN E PRESENTACIÓN DE COLABORACIÓNS

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. Pégase que nas copias en soporte informático non se introduzan 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; paréntese 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, numeradas correlativamente sempre entre paréntese ou con grafía saltada, deben incluírse 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 Evitase no posible o uso de abreviaturas. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva do seguinte xeito:

Se 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 interliñal.

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 folla á parte.

9 No caso de dar conta dunha proposta ou expereincia pedagóxica práctica pódese empregar-lo 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, e no seu momento a súa aceptación para a publicación.

13 Para poñerse en contacto coa redacción da Revista poderase chamar ó teléfono: (986) 290195, ou ó Fax: (986) 201366.

14 Os traballos enviaranse a:
Revista Galega de Educación - Edicións Xerais de Galicia / Dr. Maraño 10.baixo / 36211 Vigo

Alonso Alonso
Socorro

"As plantas que curan"

A vida dunha comunidade arredor dunha escola infantil no Salnés
e arredor tamén dunha fermosa experiencia de xardín botánico.

—¡Profe!, ¿aquí tamén imos plantar dalias?

—¡Non, aí plataremos, plantaremos... plantas que curan!

Facía xa tempo que eu andaba a matinar no feito dun horto de plantas medicinais, pero non tivera ocasión pola falla de espacio que temos nos centros escolares, nos cales predomina o cemento en lugar de terra.

No curso 94-95, a miña sorte cambiou. Nomeáronme profesora definitiva dunha escola unitaria de educación infantil no concello de Vilagarcía de Arousa. Neste lugar, si dispoño dun anaco apropiado no patio do recreo para adicar á miña idea. ¡fácese realidade!

¡Mans á obra! Mantiven unha charla coas nais (os pais non soen vir ás reunións), ás que lle expuxen o meu proxecto, o que pretendía conquistar con esta experiencia:

* Espertar e fomenta-lo interese dos nenos e nenas polo horto escolar e, ó mesmo tempo, o respecto e o cuidado dos vexetais.

* Fomenta-lo traballo en equipo, a colaboración.

* Que tanto os escolares como os seus pais, comprendan o valor curativo dalgunhas plantas, (que poden suplir, dalgún xeito, ós medicamentos), as súas propiedades culinarias, o xeito de conservación (secado), e a súa correcta utilización.

* Observación e discriminación destas plantas por medio

dos sentidos: tocándoas, cheirándooas, bebendo infusións, aplicación de cataplasmas...

Informeilles, ademais, que plantaríamos á beira do patio diversas plantas ornamentais: dalias, margaridas, hortensias, azaleas, rosais... no mes de Marzo, cada neno-nena sementaría no lugar sinalado unha pataca, un gran de millo e unha faba. Confeccionaríamos un horto de plantas medicinais. Isto último, chamoulles moito a atención, puxeron cara de circunscancia, rara. Naquel intre, unhas pensarían que mellor sería ensinarlles a ler e escribir e deixarse de tantas tonterías, outras, quen sabe o que... Continúei a explicarlles algunhas das actividades a realizar durante o curso e tamén as propiedades curativas das plantas que debían trae-los nenos:

* A herba Luisa que toman-do infusión das súas follas secas ou verdes, calma a dor de barriga e tamén da cabeza.

* A ruda ten efecto analxésico. Débese fritir unhas follas verdes nunha pinga de aceite, empapar nel un algodón, e introducirlo no oído. A xeito de cataplasma, dá moi bos resultados contra a artrose e o reuma. Non se debe consumir en infusión.

* O eiogo, orego: ademais de empregarse nos guisos, úsase como adobo na zorza dos chourizos; a súa infusión endulzada con mel, é excelente para o catarro (antigripal), e para a dor de estómago.

* O romeu, romeiro, rosma-riño: é moi bo dar fretas co alcohol de romeu. É un dos mellores



experiencias

MACELA - MANZANILLA



remedios para o lumbago, e tamén para o reuma. Se lavámo-las feridas coa auga de ferve-lo romeo, ésta desinféctaa, ó mesmo tempo que lles axuda a cicatrizar.

* O pirixel: ademáis de poder cociñar uns guisos estupendos con el, é bo para a vista (ten moita vitamina A, B, e C), e para a fraqueza física (anerxia). Cando somos vítimas da picadura dun mosquito, avéspera, abella... aplicámoslle unha cataplasma de follas frescas de pirixel sobre a zona e ésta quedará desinflamada e sen dor.

* A néveda, névoda ou nevadiña: emprégase como adobo para as xoubas, e dálle un gusto incomparable ás castañas cocidas.

* A malva olorosa: que arrecende divinamente, ademáis de empregarse como ambientador, é unha das herbas que se empregan para face-lo ramo de San Xoan.

* A macela ou manzanilla: cando estamos mal do estómago, tóma-la súa auga fervida coas cabezas ou flores secas, e quedamos novos. Acostúmase a lava-los ollos cando están pegañentos, cando teñen conxuntivite.

Quedamos en que cada semana, a partir daquel intre, un neno-a traería unha planta destas, e realizaríamo-las actividades correspondentes: presentación, plantación, discriminación, etc.

Foron chegando os primeiros exemplares: pirixel, eirogo,

néveda, romeu, ruda, malva olorosa e macela. No mes de Xaneiro mandeille a unha nena que trouxese a herba Luisa, pois é cando a podan.

— ¡ Profe,profe -berraron algúns nenos/as- Vanesa tráechen uns paus á escola!. A nena, con moita disposición e seguridade, respostoulles que non eran paus, que era herba Luisa sen follas.

Así foi como o noso xardín botánico quedou completo.

Alí estaba aquel recuncho, cáseque á entrada da aula, nun lugar privilexiado, que disfrutaba dos primeiros raios de sol, abrigado do vento...e que no mes de Setembro, armados con palas e cubos de praia, enchemos de terra boa. Esta foi a primeira actividade que fixemos.

Os cativos de catro e cinco anos, identificaban que compañeiro trouxera cada planta. A introducción na terra correu ó meu cargo, xa que había que plantalas de xeito que houbera suficiente espazo entre elas. A observación e cuidado das plantas eran diarias. Antes de entrar, eles mesmos coas súas nais, botábanlle un vistazo, e logo no recreo dabámoslle outro repaso.

Os escolares de 2º e 3º nivel sabían o nome das plantas que estaban nas esquinas, no medio, cantas eran, cales eran as máis altas, as máis baixas, cales tiñan moitas follas, poucas... Todas foron adiante, agás o

OREGO - EIROGO



romeu que houbo que replantar. Clasificámo-las plantas pola forma das follas: a herba Luisa alongada e grande, a malva olorosa, a ruda, a macela, rizada..., o eirogo, a néveda teñen moitas follas e alongadas, pola cor das flores: o romeu, a néveda, a malva olorosa, teñen a flor rosada-violácea, a ruda amarela, a macela, o eirogo branca. Todas cheiraban moi ben, agás a ruda que dicían eles que fedía. Sobre as propiedades curativas, aprenderon aquelas máis significativas para eles:

* A herba Luisa para a dor de barriga,

* O pirixel para as picaduras dos mosquitos, avésperas e abellas.

* O eirogo para a gripaxe.

* O romeu para cura-las feridas.

* A macela para o malestar de estómago e lava-los ollos.

* A ruda para a dor de oídos.

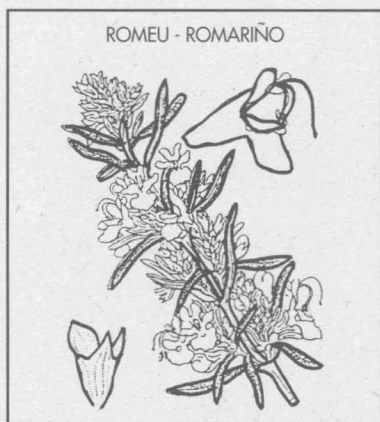
Ademáis disto recoñecen os mendrastos (menta) que abunda por todo o patio, e que utilizamos para freta-la zona onde nos picaron as estrugas.

Unha mañá chegou Pablo todo tristeiro porque Chispa (a súa cadelinha) vomitara. Preguntaba se lle podía levar da herba Luisa para darlle de bebe-la súa auga.

Os nenos de tres anos, non participaron moito nas actividades. Andaban coma loros a repeti-lo refrán inventado e que aprenderon de maravilla: "Se che doe a barriguña, toma de

RUDA - RUTA





herba Luisa unha taciña". De feito cos que mais traballei foi cos de 5 anos, debido á continuidade das actividades en cursos posteriores e éstes atopábanse no derradeiro nivel.

Non podó esquencer de relatar dúas actividaes que lles resultaron moi novedosas e atractivas:

- Unha foi a confección do ramo que suplú á palma do Día de Ramos que cada neno-a confeccionou cunha póla de romeu, oliva e máis loureiro. Habíaos grandes, pequechos, mellor feitos, peor feitos... pero todos traballaron nel cunha grande ilusión.

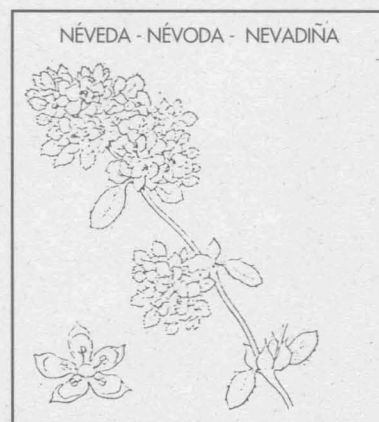
- Fixemos, ademáis, o famoso ramo de San Xoan que leva as seguintes herbas e que aprendín a facelo das nais: malva olorosa, romeu, vide e cocas, que se deixa toda a noite metido en auga, e logo lávase a cara con ela e di que logo parece que tes dezaoto anos;comigo non se produciu o milagre.

As nais, ademáis de contarme o que elas sabían das plantas en cuestión, informábanse polos pobos veciños e despois facíanme partícipe: "dis que en tal lugar empregan o romeu como estimulante do pelo(alopecia)...". Fixemos castañas cocidas con néveda (ó meu estilo) e logo comémolas tamén cocidas con anises (á usanza desta aldea).

Polo de agora, creo que foi unha experiencia moi bonita, distinta, na cal aprendín moito e tanto os nenos como as súas

nais tomárono moi a fondo. Dunha ocasión que nos visitou a inspectora, o primeiro que lle ensinaron foi o recuncho das plantas que curan. A calquera persoa que lle cadrara de pasar polo patio xa llo estaban comentando. Nas conversas que faciamos na aula, ó respecto do tema, algúns deles comentaban que tomaran herba Luisa despois de comer. O conto espallouse polo pobo e un día veu unha señora a preguntarme se tiña algunha herba para as lombriñas do seu neto. Naquel intre, pensei que se as farmacias se enterasen aínda me habían denunciar. Díxennlle que non, que mellor que fose ó médico. Eu coñecía unha planta chamada hortelán que tomei de pequena para elimina-los mesmos parásitos intestinais, pero non a teño visto polos arredores. A señora decidiu ir á farmacia.

As actividades citadas desenvólveronse durante todo o curso. En adiante seguiremos cuidando as plantas, observando os cambios que se producen



nelas, a recollida, o proceso de secado e a súa adecuada utilización, así como tamén me gustaría conseguir que os veciños consideraran o horto das plantas medicinais un ben de todos.

ACTIVIDADES SECUENCIADAS PARA O RECOÑECEMENTO DAS PLANTAS

1ª.- Presentación da planta: o neno ou nena de 5 ou de 4 anos, trae a planta da súa casa. Por exemplo o pirixel, que foi a primeira, porque todos o coñecían.

2ª.- Identificación da planta, e saber quen a trouxo: o neno-a infórmanos de quen lle deu a planta para traela á escola, díno-lo nome(pirixel), onde estaba plantado, etc.

3ª.- Eu fago o burato coa lejoña, o cativo métea nel, tápoa coa terra. Regámola.

4ª.- Observación: ¿o pirixel é grande ou é pequeno? ¿Ten raíz? ¿De que cor ten as follas? ¿Ten flores? As follas son redondas, alongadas ou ten moitas follas pequeniñas (compostas). Gustáballes un montón facer estampacións coas follas e témpora ou pintura de dedos. ¿Cheira ben ou mal? ¿Gústavos como cheira? (cheirando as follas)...

A observación foi sistemática ó longo do curso; iamos observando día a día os cambios que se producían nelas, o feito de verlles nacer unha nova folla,

unha flor, un caracol que subía ou baixaba... Dunha vez deixei-nas sen regar durante quince días para que se deran conta do decaídas que tiñan as follas e como reviviron ó regalas. Foi emocionante a alegría que colle-ron, choutaron de ledicia.

5ª.- ¿Que cura o pirixel? As picaduras dos mosquitos, abellas e avésperas. Como isto é frecuente que aconteza, tanto nas súas casas como na escola, varias veces aplicamos follas verdes de pirixel sobre a zona picada, véndose o neno-a aliviado da dor e nonlles inchaba cáseque nada.

6ª.- ¿Como se emprega? Xa está explicado na anterior. Algunhas plantas utilízanse secas, traballamos tamén a recollida no seu momento, atámolas e seguímolo proceso de secado (arriba na casa escola), ó aire e á sombra. Por exemplo na macela, recóllense as cabezas con moi bo tempo. unha vez secas, a dose recomendada é unha culler sopeira por litro de auga (así con todas).

7ª.- Ó mesmo tempo, as nais eran informadas, -tanto de xeito oral como por unha notiña- de tódalas propiedades das plantas e a súa correcta utilización. Elas ampliaban estes coñecementos e intercambiábanos comigo, o cal me encantaba. Por exemplo co pirixel, a información adicional foi: e moi bo para a vista e para anemia, contén vitamina A, B, e C. Bótaselle de adobo ós guisos, en doses pequenas e empregando as follas en vez dos tronchos.

BIBLIOGRAFÍA

- *El gran libro de las plantas medicinales* de SUSAEATA

- RIGUEIRO RODRIGUEZ, Antonio e OUTROS (1996). *Guía de plantas medicinales de Galicia*. Vigo: Editorial Galaxia.

NOTA INFORMATIVA PARA PAIS/NAIS

- Estamos a traballar na escola co **Eirogo**.

- Recollida: Cando florece, a mellor hora é mediodía.

- Secado : Os mañizos cortados pendúranse á sombra nun sitio ventilado e logo cosébase en botes fechados.

- Valor medicinal: Contra a gripaxe, tose, expectorante, para a diarrea.

- Modo de emprego: Bótase unha cullericiña sopeira de oreiro por cada taza de auga. Férvese, déixase repousar, cóase e tómase endulzado con mel caseira. Aconséllase tomalo ó deitarse.

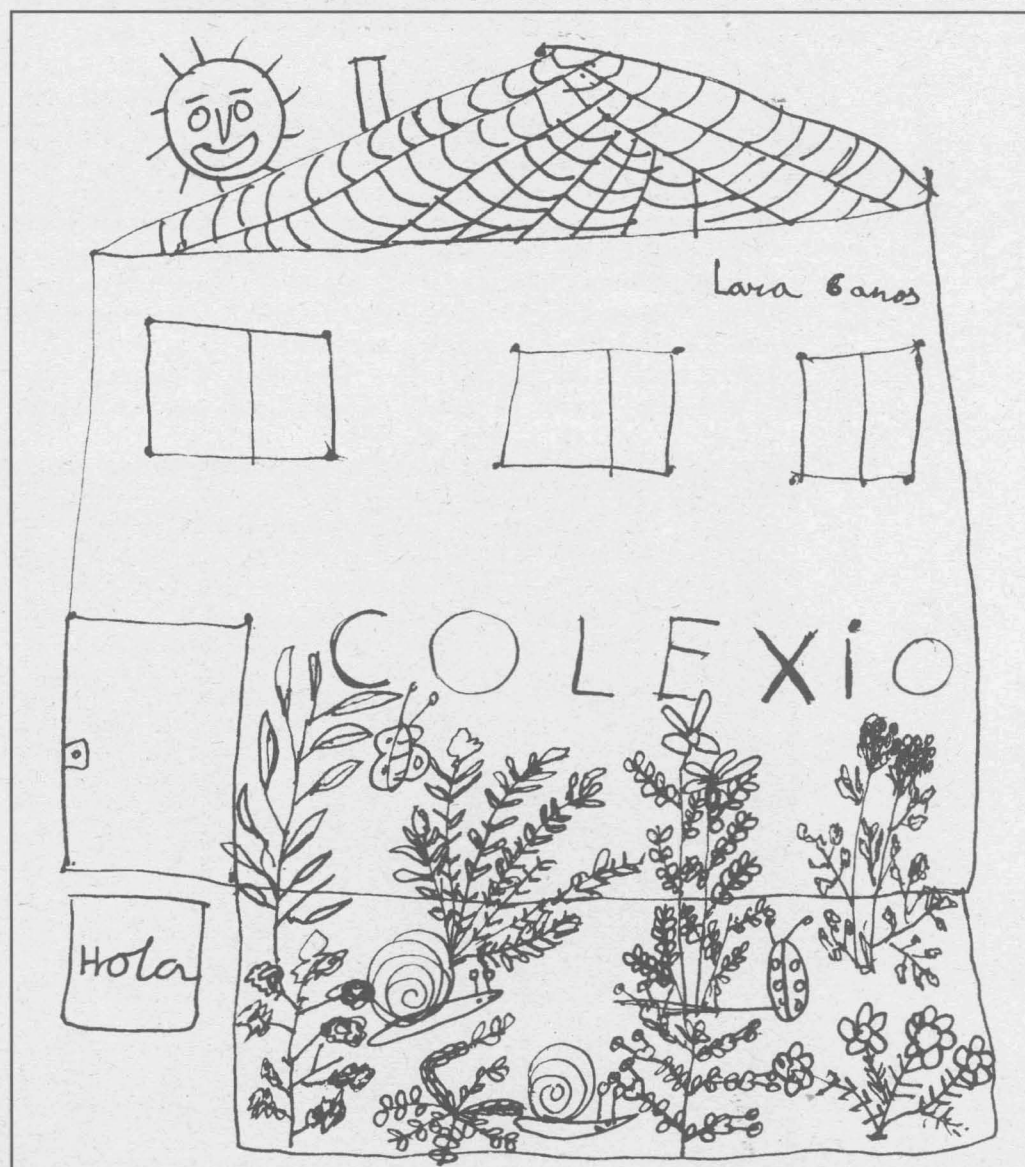
.....
A observación foi sistemática ó longo do curso;

iamos observando día a día

os cambios que se producían nelas,

o feito de verlles nacer unha nova folla,

unha flor, un caracol que subía ou baixaba...
.....



Antonio Gómez Agregán *Documento do Seminario Permanente "A imaxe na escola". 1996*

X. Anxo Corral

Aplicacións dos medios audiovisuais ao ensino da Física e a Química

CANDO che fan unha encarga deste tipo, a primeira idea que se che vén á cabeza é renunciar porque non te ves capaz de sintetizar nunhas liñas unha longa amizade, moitas horas de conversas e moitas ideas e moitas horas de traballo compartidas, logo asaltate a tentación de resu-

milo todo nunha palabra: Amigo, ou en dúas amigo e mestre.

Sempre é difícil falar dun amigo a outras personas e máxime se a súa personalidade é rica e poliédrica, pero aínda o é máis se era imparabile e incansable nas súas múltiples actividades.

Desde que un grupo de compañeiros comezaron a pensar

que sería bon xuntarnos e lanzar a iniciativa dunha asociación de profesores de ciencias para poñer en común ideas e materiais, discutir as nosas preocupacións e problemas de aula, intercambiar opinións, en fin, mellorar a calidade do ensino das ciencias na nosa nación, foi un entusiasta da idea, traballando por difundila e liar a



outros compañeiros que participamos con el na Asamblea Fundacional aló polo ano 88.

Desde esa data nunca regateou esforzos para que ENCIGA e os seus obxectivos foran adiante, de xeito calado, pero firme e efectivo.

No primeiro acto público que organiza a Asociación, unhas Xornadas de Debate no I.B. Xelmirez de Santiago sobre "As ciencias na Reforma" xa o temos choiando no Comité Organizador e como ponente.

Ven logo o I Congreso en Betanzos ao que contribúe cun obradoiro sobre os usos didácticos do vídeo nas ciencias e desde aquelas un longo rosario de traballos durante os nove anos de existencia de ENCIGA, que dan fe da súa enorme valía, -dada a súa calidade-, e demostran o grande amor que lle tivo sempre.

Cando a Asociación pasou por un momento delicado debido ao cansancio dos compañeiros da primeira directiva, asumiu tarefas pouco gratas e de pouco recoñecemento (levar as contas e andar a voltas cos números), cousa que fixo con entusiasmo aínda que non lle resultase agradable e á que adicou non pouco tempo.

Foi fundamentalmente súa, a idea de crear un Fondo de Publicacións de Enciga que recollese todo tipo de materiais didácticos: prácticas, unidades didácticas, roteiros, saídas e visitas, etc. que estivesen a disposición de todos os asociados e que lles puidesen resultar útiles para experimentar e innovar, para cambiar as súas prácticas de aula, unha das súas principais preocupacións.

Concebiu sempre este fondo como un medio máis, pero importante, para intercambiar experiencias, xa que a parte máis importante do material debería estar formada por traballos aportados polos propios

sócios. Hoxe o fondo é unha realidade importante con case 6 anos de existencia, 4 cadernos-catálogo enviados aos socios, 130 traballos e uns 70 números de diversas revistas e publicacións depositados. Non foi doado chegar a esta realidade, invertiu moitas horas de traballo nel, moitas delas facendo personalmente as fotocópias para atender o antes posible todas as peticións.

Nestes anos case non houbo congreso no que non participase con algunha ponencia ou obradoiro e no que non estivese presente o material do Fondo de Publicacións.

En fin, para os rapaces, para os compañeiros, para Enciga, para mellorar o ensino sempre estivo disposto a sacrificar a maior parte do seu tempo, aínda que estamos convencidos de que estaba gustoso de facelo.

Con tantas ideas e iniciativas nos tería sorprendido, e en tantas nos tería liado, se non nos fose arrebatado prematuramente.

Dóenos a túa ausencia, botarémoste de menos amigo e compañeiro.

TRABALLOS PUBLICADOS

— Usos didácticos do vídeo nas ciencias. *Bol. das Ciencias* nº 1 Nov 88 páx 69-74. Actas I Congreso Betanzos. Obradoiro.

— Erros conceptuais en química básica. *Bol. das Ciencias* nº2 Xan 89 páx 17-20

— Un taller e Museo da Ciencia como actividade extraescolar. *Rev. Galega de Educación* nº 11 xuño 90 páx 34-38,51-52

— Ideas intuitivas dos/as alumnos/as acerca da presión atmosférica. *Bol. das Ciencias* nº 4 Oct 89 páx 103-105 Actas II Congreso Ribadavia. Cartel.

— Unha aproximación á teoría corpuscular da materia

mediante experiencias sinxelas. *Bol. das Ciencias* nº 4 Oct 89 páx 127-130 Actas II Congreso Ribadavia. Obradoiro.

— Aproveitamento das ideas dos alumnos/as para o deseño dunha U.D. de dinámica. *Bol. das Ciencias* nº 4 Oct 89 páx 133-134 Actas II Congreso Ribadavia. Obradoiro.

— Algúns exemplos de utilización da máquina vídeo no estudio do movemento dos corpos. *Bol. das Ciencias* nº 4 Oct 89 páx 135-136 Actas II Congreso Ribadavia. Obradoiro.

— Textos científicos e actividades de aula. *Bol. das Ciencias* nº 7 Nov 90 páx 45-48 Actas III Congreso Monforte. Obradoiro.

— ¡Imposible!, ¿como se vai mover a vía?. *Bol. das Ciencias* nº 10 Nov 91 páx 85-88 Actas IV Congreso Tui. Ponencia.

— Unha estratexia didáctica para a superación dun problema lingüístico. O concepto de densidade. *Bol. das Ciencias* nº 12 Maio 92 páx 19-26.

— Ensino e Hª da ciencia: O experimento do coto Novelle. *Bol. das Ciencias* nº 13 Nov 92 páx 146-149 Actas VI Congreso Carballo. Ponencia.

— Unha pequena investigación medioambiental. ¿Hai choiva ácida sobre o Ribeiro?. Nov 93. VI Congreso Ourense. Exhibición.

— ¿Fai forza o vacío?. Un exemplo de programación constructivista e histórico da presión atmosférica. Unidade didáctica. Fondo Publ. Enciga. (1992)

— Experiencias Laboratorio: A reacción química (estudio cualitativo) e electroquímica. Fondo Publ. Enciga (1992)

— Experiencias Laboratorio: magnitudes e medidas. Fondo Publ. Enciga (1992)

— A superación dun problema lingüístico: o concepto de densidade. Unidade didáctica. Fondo de Publ. Enciga (1992)

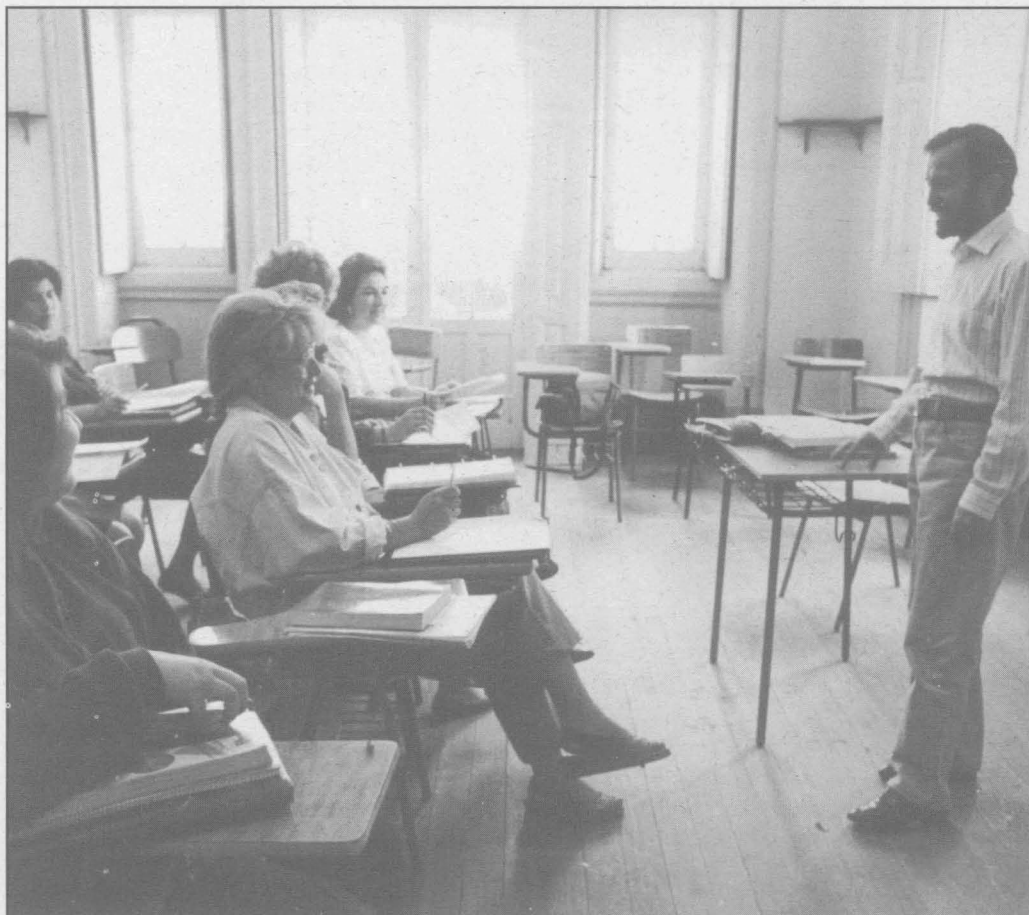
M^ª Teresa
Núñez Mayán

As adaptacións curriculares

Universidade
da Coruña

Na procura dunha resposta educativa para todos

Nos últimos dez anos foise configurando unha nova maneira de entender a educación especial. Os profesionais implicados neste ámbito de traballo (profesorado, equipos de apoio, administración educativa, etc.) centráronse fundamentalmente en tratar de facer realidade os principios de individualización, normalización, sectorización e, sobre todo, integración, que xa se recollían na LISMI (Lei de Integración Social do Minusválido, 1982).



NESTE momento calquera observador do campo educativo pode recoñecer os cambios que se produciron desde entóns.

Hoxe en día na meirande parte dos centros escolares contéplase con naturalidade que soliciten praza nenos e nenas con minusvalías físicas, psíquicas ou sensoriais, e existen uns procedementos regrados para canalizar as solicitudes. A actitude coa que son aceptados polo profesorado, alumnado e pais, dista moito, por sorte, da que era común cando apareceron os primeiros proxectos legais que desenvolveron estes principios.

Con independencia de si están ou non acollidos ó Proxecto Experimental, nos centros educativos de Educación Infantil e Primaria, avanzouse considerablemente no desenvolvemento da integración. Na etapa de Educación Secundaria o proceso está menos desenvolvido e as experiencias integradoras son máis illadas. A razón da

diferencia pode estar en que a infraestrutura de Departamentos de Orientación é escasa e recente e, principalmente que ata o momento, a educación especial a penas existe como realidade administrativa e organizativa nesta etapa. Utilizando a terminoloxía do citado informe Warnock poderíamos dicir que nos niveis de Educación Infantil e Primaria os logros foron considerables no que respecta á Integración física e social, e o cabalo de batalla está en acadar un nivel de integración funcional; mentres que nos Centros de Educación Secundaria aínda existen moitos problemas para levar a cabo unha integración meramente física.

Se é necesario recoñecer os avances, sobre todo no plano dos valores e da aceptación ideolóxica da diferenza, non é menos necesario recoñecer que estes avances afectaron basicamente a aspectos organizativos e formais, pero moi pouco a aspectos curriculares e metodolóxicos. Xa non se cuestiona, ou cuestiónase moito menos, o dereito a unha educación única para todos, pero son moi escasos os intentos de construír unha resposta pedagóxica adaptada a esta nova situación. O esforzo foi moito maior para facilitar que os nenos con handicaps estiveran dentro da escola que para proporcionarlle unha resposta da calidade pedagóxica suficiente. Sen embargo como afirma Hegarty (1988: 20) a integración física "non é máis que un primeiro paso, ... do mesmo modo que outros alumnos, os de necesidades especiais acuden á escola para que se lles ensine e para aprender".

Construír unha escola inclusiva que sexa capaz de dar resposta ás necesidades de "todos" os alumnos e alumnas sen magnificar e tamén sen negar as diferenzas, implica modificacións no currículo xeral pero tamén nos procesos de individualización do mesmo. As

adaptacións curriculares son o conxunto de modificacións necesarias que hai que facer para que o alumno ou alumna acaden os obxectivos, que con carácter xeral, son propostos para o conxunto, co fin de satisfacer os principios de dereito á educación e a igualdade de oportunidades". (MEC, 1992).

Na vida das aulas e na praxe educativa, non son suficientes as respostas no ámbito dos valores e das actitudes intelectuais e afectivas. É preciso, como afirma Rué (1993), proporcionar respostas nun triple ámbito: curricular, metodolóxico e organizativo. As adaptacións curriculares como forma de concreción da resposta peda-

dos especialistas ou dos profesores máis innovadores.

As adaptacións curriculares implican, case por definición, a búsqueda de numerosas e diferentes estratexias metodolóxicas. É imposible responder á diferenza coa homoxeneización de textos, de materiais, de actividades, de tempos, etc. A diversidade de recursos e de estratexias didácticas, o traballo cooperativo, proxectado no mundo dos intereses e da realidade dos alumnos e alumnas, e axustado ás súas capacidades facilita a integración "real" dos nenos e nenas dos grupos desfavorecidos dentro da escola.

A flexibilización da organización docente facilitaríaa extraor-

.....

Nos niveis de Educación Infantil e Primaria os logros foron considerables no que respecta á Integración física e social, e o cabalo de batalla está en acadar un nivel de integración funcional; mentres que nos Centros de Educación Secundaria aínda existen moitos problemas para levar a cabo unha integración meramente física

.....

góxica á diversidade, se se quere ir máis lonxe do trámite burocrático, afectan a todos e cada un destes ámbitos.

Levar a cabo unha adaptación curricular implica, como mínimo, que o profesorado faga unha reflexión sobre o currículo, sobre o que ensinar e cómo secuencialo e temporalizalo e esto tanto para o grupo de referencia ordinario como para un alumno, alumna ou grupo, ós que se dirixe a adaptación. Esta reflexión vai ser obrigada aínda que a programación de aula do grupo clase sexa a versión do currículo ofrecida polas editoriais no libro de texto. Para aqueles profesores menos sensibilizados respecto á educación na diversidade, pode supoñer o primeiro paso de avance, por moi cativo que pareza a ollos

dinariamente a posta en práctica da adaptación curricular, implicaría medidas como: romper coa estrutura de grupo único e homoxéneo para constituír agrupamentos flexibles de diverso tamaño e funcións diferentes; a creación de talleres opcionais; a distribución do tempo en sesións máis amplas que faciliten o traballo activo e globalizado dos alumnos e a contemplación de tempos e espazos para a coordinación entre os profesionais educativos.

O proceso de realización da adaptación curricular debería abordarse desde a perspectiva da investigación-acción como sinala Fortes Ramírez (1993) ou García Nieto e Carro (1993; 108) que partindo da definición da investigación-acción "como a resultante dun proceso de

.....

**Preocuparse por un proceso
de adaptación curricular a nivel de centro,
de grupo ou individual, supón moito máis
que un recurso técnico
ou un formulismo burocrático**

.....

indagación e búsqueda dos efectos que produce unha acción concreta nunha situación coñecida e limitada co fin de comprender e mellorar ese contexto dinámico no que se da esta acción" sinalan que as características desta estratexia de investigación son as mesmas que caracterizan á adaptación curricular: A situacionalidade, é dicir, ambas son válidas para un contexto situacional determinado e relativas a éste. A dimensión colaborativa e participativa, ningunha pode ser concebida como proceso individual. A dimensión avaliadora que conduce a un proceso permanente de reflexión individual e/ou en grupo, de cada situación que se xenera na aula. A dimensión dinámica en tanto que ambas son continuamente revisables nunha situación viva e cambiante que esixe múltiples axustes en calquera proxecto preconcebido.

Ademais dos factores curriculares, metodolóxicos e organizativos, ó falar de adaptacións curriculares estamos falando tamén dunha maneira específica de comprender e abordar a diversidade que vai máis alá do pedagóxico; entramos no terreo da política educativa, en tanto que reflexamos un proxecto para un determinado modelo de sociedade, de educación, de persoa e das relacións mutuas de poder/respeto, que se establecen entre os seres humanos e os grupos que se forman entre eles.

Preocuparse por un proceso de adaptación curricular a nivel de centro, de grupo ou individual, supón moito máis que un recurso técnico ou un formulismo burocrático. A adaptación implica cambios ideolóxicos, curriculares, metodolóxicos e organizativos, que son os que a fan posible e os que lle proporcionan o seu auténtico sentido.

A pesar da súa importancia, non entraremos a analizar en profundidade estes aspectos. Nas liñas que seguen pretendemos constatar a coexistencia de dous discursos paralelos que configuran o panorama no que se van deseñar as primeiras adaptacións curriculares, e analizaremos brevemente as diferencias entre a proposta do M.E.C. e a da Consellería de Educación.

A COEXISTENCIA DE DÚAS FORMAS DIFERENTES DE ENTENDER A DIFERENCIA

A partir da aparición do Informe Warnock (1978), iníciase en toda Europa unha nova maneira de entender a diversidade. Esta nova visión vaise reflexar, no estado español e nas CC.AA., en diversas ordes e decretos destinados a darlle forma legal a unha escola que se pretende sexa niveladora de desigualdades sociais, comprensiva e acollidora das diferencias culturais, físicas e psíquicas. En síntese, unha escola que se define como integradora, heteroxenea e plural.

O panorama das aulas modificouse, sen embargo, a moito menor velocidade que o legislativo ou que o discurso pedagóxico. Estamos instalados nunha realidade que non se corresponde coa que emana da nova maneira de entender as necesidades educativas especiais, as relacións entre estas e a teoría curricular e o papel do profesorado fronte as mesmas. Coexisten, neste momento, dúas for-

mas distintas e contradictorias de entender a diferenza: a do discurso pedagóxico é legal, e a da práctica escolar diaria. Esta última co lastre das rutinas pedagóxicas, baseadas na maneira tradicional de entender a educación especial.

Incorporamos ó vocabulario pedagóxico e administrativo o término "necesidades educativas especiais", establecendo como criterio fundamental para determinar a súa existencia, seguindo as directrices de Brennan, o feito de que o profesorado teña posto en marcha e esgotado todos os recursos ordinarios posibles (cambios metodolóxicos, materiais, etc.) e considere que, a pesar disto, o alumno ou alumna necesita axuda extraordinaria para resolver as súas dificultades de aprendizaxe. Pero na realidade sigue persistindo unha tendencia moi forte a buscar fóra da aula a resposta ós problemas. Ante un alumno ou alumna que non é capaz de adaptarse ó ritmo dos demais, recórrase, sen agotar outras vías máis normalizadas, ós servicios de apoio intra e extra escolares.

Mentres que o discurso pedagóxico xira arredor das necesidades educativas especiais, na práctica escolar seguimos facendo demasiado fincapé no "déficit", no "trastorno", no "clínico", no que de particular e diferente ten o alumno ou alumna, contemplamos demasiado pouco o que ten en común cos demais nenos e nenas. Traducir o déficit a necesidades educativas especiais significa máis que un cambio de nome, poñer a énfase no que, cómo, en que momento necesita aprender, no que se vai a avaliar e nos recursos que van ser necesarios no proceso de ensino-aprendizaxe. En síntese significa poñer o acento na resposta educativa.

Pretendendo dar unha resposta axeitada ás dificultades de cada alumno e alumna, segue sendo práctica habitual,

ante unha situación de dificultade escolar, recorrer o seguinte camiño: detección do problema na aula, derivación a un servizo de apoio para diagnóstico e remisión a unha aula de recuperación cun profesor especializado, sen que previamente se teñan probado outras alternativas máis normalizadas. Esta traxectoria pon o acento na diferenza, no específico, e sitúa o problema fóra da aula e do alcance das posibilidades do profesorado e, en certo modo, nun mundo de intereses e necesidades diferentes ás dos compañeiros e compañeiras.

O concepto de n.e.e. leva implícito que o contexto de recuperación da meirande parte dos problemas que se presentan nas aulas debe ser o contexto ordinario. Isto resulta máis posible canto menos homoxeneizador en métodos e recursos sexa o microclima da clase. Non se trata de que agora debamos de considerar incorrecto realizar recuperacións nunha aula de apoio. Existen situacións nas que esta alternativa é a máis apropiada, o que resulta impro-

cedente é considerala a única alternativa posible e a máis inmediata. O perigoso é adoptala antes de ter probado outras solucións máis normalizadas, ou situarse na disxuntiva: recuperación fóra da aula versus / non recuperación.

A integración debe ser concebida no marco dun continuum de posibilidades como propón Deno (1.970) no seu coñecido modelo en "cascada", ou outros autores como Hegarty (1981) que na súa proposta inclúen unha pluralidade de formas de organización da educación especial que vai desde a alternativa máis restrictiva, para os casos máis graves, ata a clase ordinaria con apoio interno para profesor ou alumno, ata a clase ordinaria sen apoio. No noso medio educativo estas dúas últimas alternativas apenas son postas en práctica, a pesar de ser as máis normalizadoras e as que máis inspiran o espírito da Reforma Educativa.

Na concepción tradicional da Educación Especial aínda imperante hoxe, a resposta educativa ante o déficit e os problemas

de aprendizaxe refléxase en forma de P.D.I. (Programa de Desenvolvemento Individual). Esta forma de individualización didáctica preténdese definir tan á medida do alumno, e sitúase tanto no específico que perde a perspectiva da vida da aula. Chegan a producirse na práctica situacións tan curiosas como que p.ex: na hora de Lingua, o alumno X, ó que lle costa moito máis que ós compañeiros aprender a ler, acode a unha sesión de recuperación na que realiza exercicios psicomotores potenciadores da súa madurez, dado que o déficit madurativo supónse a causa das dificultades lectoras. Mentres tanto os seus compañeiros de clase abordan directamente a aprendizaxe lectora. O alumno X cada vez queda máis "descolgado" dos compañeiros e compañeiras e incrementanse as diferencias. Mentres se leva a cabo na aula especial o programa de desenvolvemento individual, os alumnos van quedando á marxe da vida, dos coñecementos e das experiencias que se xeneran na súa aula ordinaria.



As adaptacións curriculares pretenden ser unha resposta nova ante as necesidades do alumnado. Diferéncianse basicamente do PDI en que o marco de referencia é sempre o currículo ordinario, concretado no PCC e máis expresamente na Programación de Aula, mentras que no PDI pártese dun currículo paralelo, distinto do ordinario. Ó elaborar unha adaptación interesa o específico e as características individuais do alumno ou alumna, pero interesa en maior medida buscar as capacidades e as posibilidades de compartir experiencias e coñecementos cos compañeiros. Nunha concepción que sitúe o foco principal no déficit, a intervención pedagóxica enténdese

ción imperante na Educación Especial e a que se deriva do espírito da Reforma Educativa refírese ó distinto papel que adopta o profesorado. Actualmente, e sobre todo cando falamos de alumnos e alumnas con déficits importantes, anque non só nestes casos, hai unha tendencia a que sexa o profesorado de E. Especial o que asuma a maior responsabilidade na educación e avaliación do alumnado con problemas, incluso aínda que non pase a meirande parte da xornada escolar na aula de E. E. Isto tende a ocorrer independentemente de quen ostente formal ou administrativamente a titoría. Desde o momento en que un alumno ou alumna recibe

desde adaptacións curriculares na dinámica da aula ata outras de carácter máis individuais e específicas en certos casos.

O profesorado de apoio, xa non se entendería exclusivamente como alguén que actúa co alumno ou alumna problema, senón que pode ter unha función de axuda ó profesorado da aula ordinaria, a grupos de alumnos con dificultades, ou ó grupo ordinario mentres o profesor titor atende individualmente ó neno que ten dificultades nun momento dado. O espazo físico, os materiais e os centros de interese é desexable que sexan compartidos, sempre que resulte viable e sen prexuízo de que, en certos casos, que se debe tender a que sexan excepcionais, o marco e o programa de actuación sexan máis individualizados. Este modelo de actuación require dunha modificación substancial de actitudes do profesorado, unha redefinición das funcións tanto do profesorado ordinario respecto ó alumnado con n.e.e., como as do profesorado de e.e. ou de apoio; ambos terían que asentar a súa práctica pedagóxica na cooperación, coordinación e intercambio profesional como piares básicos do seu labor.

O eixo da transformación está en que o profesorado da aula ordinaria "asuma como propio" o alumnado que ten necesidades educativas especiais, sen facer deixación de responsabilidades noutro profesor ou profesora

que debe ser o máis específica e diferenciada posible. O PDI contempla as liñas de recuperación dos aspectos deficitarios pero, en aras da súa especificidade, perde a perspectiva das necesidades educativas que ten o neno ou nena, como persoa e suxeito educable, necesidades que en gran parte, son comúns coas que teñen a maioría dos compañeiros. Desde a perspectiva das adaptacións curriculares faise fincapé en lograr a maior aproximación posible de todos os nenos e nenas ás mesmas experiencias educativas, realizando para isto todos os axustes que sexan necesarios.

Outro aspecto básico de diferenciación entre a concep-

apoiu nunha aula especial, o profesor ou profesora da aula ordinaria séntese, en certo modo, liberado de responsabilidade e hai unha tendencia a disculpar calquera disfuncionalidade na clase en virtude do déficit, sen cuestionarse a práctica pedagóxica en si mesma.

O eixo da transformación está en que o profesorado da aula ordinaria "asuma como propio" o alumnado que ten necesidades educativas especiais, sen facer deixación de responsabilidades noutro profesor ou profesora. Trátase de aceptar "de feito" que a integración da diferenza, require sempre axustes pedagóxicos nos plans de traballo ordinarios, que van

¿ QUE ENTENDEMOS POR ADAPTACIÓNS CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS?

No documento "alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares" elaborado polo equipo de traballo do Centro Nacional de Recursos para a Educación Especial e publicado polo MEC no 1.992, contéñense as liñas de cambio que se propoñen desde a Reforma Educativa para intrerpretar o mundo da diferenza e elaborar unha resposta pedagóxica para o mesmo. Esta resposta pedagóxica ten como eixo principal as adaptacións curriculares.

Neste documento defínense as adaptacións como as modificacións necesarias para compensar as dificultades de aprendizaxe dos alumnos con necesidades educativas especiais, e establécense dous tipos básicos de adaptacións: **as adaptacións de acceso** ó currículo que implican modificacións ou provisión de recursos espaciais, materiais ou de comunicación, que facilitan ou fan posible a participación do alumno ou alumna nas tarefas de aprendizaxe, como por exemplo a dotación de mobiliario específico, prótese auditivas, taboleiros de comunicación, ordenadores, máquinas de Braille, etc. e **as adaptacións propiamente curriculares**, que son o conxunto de modificacións que se realizan nos obxectivos, contidos, criterios e procedementos de avaliación, actividades e metodoloxía para atender ás diferenzas individuais dos alumnos. En definitiva son axustes e modificacións que se producen no **que** ensinar e avaliar (adequar, dar prioridade, cambiar a temporalización, introducir e eliminar obxectivos, contidos e criterios de avaliación) e no **como** ensinar e avaliar (agrupamentos, métodos de ensino, procedementos e instrumentos de avaliación, actividades de ensino-aprendizaxe).

Dentro das adaptacións propiamente curriculares o MEC establece unha clasificación en **adaptacións curriculares non significativas** que son unha estratexia fundamental para conseguir a individualización didáctica e que non afectan ás ensinanzas básicas do currículo oficial e **adaptacións curriculares significativas** que implican a eliminación de algunhas das ensinanzas básicas do Currículo Oficial: obxectivos, contidos e criterios de avaliación. Non obstante, o propio documento sinala que non pode considerarse significativa calquera eliminación de obxecti-

vos, contidos ou criterios de avaliación, senón soamente dos que fan referencia ás aprendizaxes esenciais ou nucleares, entendendo por estas as que teñen un carácter máis xeral e se aplican a maior número de situacións, son necesarias para aprender outros contidos e teñen maior aplicación na vida social. Polo tanto, pode haber eliminación, modificación, ampliación de obxectivos, contidos e criterios de avaliación que non sexa significativa.

Para entender o verdadeiro sentido das adaptacións curriculares é preciso partir do coñecemento das dimensións do término de necesidades educativas especiais e das posibles formas de inclusión das mesmas nos distintos niveis de concreción curricular, desde o Proxecto Educativo de Centro ata a Programación de Aula. É preciso, así mesmo, asumir que a súa posta en marcha require unha

nova forma de avaliación diagnóstica e tamén unha nova forma de entender tanto as funcións do profesor titor como as de apoio. No citado documento e en autores como Ruiz ou Brennan, profundízase na reflexión sobre estes aspectos e pódese atopar a xustificación teórica que fundamenta posteriores textos legais relativos ás adaptacións curriculares, como os que foron promulgados en algunhas comunidades autónomas como na andaluza ou na galega.

AS ADAPTACIÓNS CURRICULARES NA COMUNIDADE AUTÓNOMA GALEGA. ALGUNHAS DIFERENCIAS COA PROPOSTA DO MEC

Na Orde do 6 de Outubro de 1995 da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (D.O.G. do 7 de novembro)



*Ten un interese escaso controlar
os aspectos máis burocráticos
e formais da adaptación.*

*Sen embargo pode ser útil e interesante
comprobar que a adaptación
se está aplicando e non é letra morta*

regúlanse as adaptacións do curriculum nas ensinanzas de réxime xeral no ámbito da Comunidade Autónoma Galega. Tomando como referencia da proposta ministerial o documento do Centro de Recursos citado anteriormente, e comparándoo con esta Orde podemos establecer algunhas diferencias entre ambas propostas.

A clasificación das adaptacións é diferente. Na C.A. galega fálase de **medidas de reforzo educativo e adaptacións curriculares** sen establecer entre estas últimas ningunha subdivisión. No M.E.C. diferénciase entre as adaptacións de acceso e as propiamente curriculares e dentro destas entre as significativas e non significativas.

A diferenza fundamental entre as medidas de reforzo e as adaptacións curriculares, nos termos da Orde, estriba en que as primeiras supoñen modificacións nos elementos non prescritivos do currículo mentres que as adaptacións supoñen modificacións nos elementos prescritivos, isto é, nos obxectivos, nos contidos e nos criterios de avaliación. A clasificación establécese, polo tanto, en función do tipo de elementos do currículo ós que afecta a clasificación. Na proposta ministerial non se establece segundo os elementos do currículo afectado senón segundo que o carácter

destes elementos sexa máis ou menos básico e nuclear, isto é, se modificamos ou suprimimos contidos, obxectivos ou criterios de avaliación, pero estes non son nucleares, estamos a falar de adaptación non significativa. Salvando esta diferenza poderíanse considerar equivalentes ás medidas de reforzo e ás adaptacións curriculares non significativas, ambas son estratexias para conseguir a individualización do ensino, nas que as modificacións do currículo non teñen un carácter profundo e son como o primeiro elemento dun continuo que vai desde axustes pouco significativos da proposta educativa común a modificacións máis significativas, e desde axustes temporais a modificacións máis permanentes. O nivel máximo neste continuo denomínase adaptación significativa na terminoloxía ministerial e simplemente adaptación na da Consellería de Educación e a diferenza das anteriores, que teñen carácter ordinario, estas son medidas de carácter extraordinario e polo tanto excepcionais.

En Galicia e noutras comunidades autónomas como a andaluza, as adaptacións curriculares deben ser sometidas á aprobación da Inspección educativa, na proposta do MEC non se establece este requisito. A función da Inspección, neste caso, entendemos que debería ser, ademais de lexitimar a propia adaptación, colaborar desde o seu ámbito en que o desenvolvemento da mesma sexa efectivo. Ten un interese escaso controlar os aspectos máis burocráticos e formais da adaptación. Sen embargo pode ser útil e interesante comprobar que a adaptación se está aplicando e non é letra morta, que está deseñada partindo do PCC e da programación de aula e, sobre todo, que resulta pertinente, operativa e funcional para o neno ou nena que presentan n.e.e.

O deseño e desenvolvemento da adaptación curricular, coinciden ambas propostas, en que será responsabilidade do profesorado da aula ordinaria. Isto é lóxico dado que se pretende lograr que os axustes ou adaptacións se realicen sobre a programación de aula deseñada polo profesor ou profesora de área ou materia a partir do PCC, pero isto non significa que esta responsabilidade non poida ser compartida con outros profesionais capaces de aportar un coñecemento específico sobre o mundo das n.e.e. Existe unha diferenza entre ambas propostas, que na práctica pode ter maior importancia da que se lle concedería nunha primeira lectura. No documento do MEC encoméndaselle a responsabilidade da elaboración da adaptación ós profesores titor e de apoio, mentres que na Orde da Consellería determínase que é responsabilidade do profesor de área ou materia; nin se menciona sequera o papel do profesor de apoio, salvo que se entenda que se alude a este cando se di que pode colaborar na adaptación "calquera outro profesional que participe na atención ó devandito alumno".

O profesor de apoio á integración, ou o que fai esta función na nosa Comunidade, que é o profesor de Educación Especial, debería aparecer como corresponsable co profesor ordinario na elaboración da adaptación, porque non cabe dúbida de que el dispón de coñecementos, experiencia e recursos, para abordar as diferencias e as necesidades educativas especiais e sería de gran utilidade no deseño da adaptación. Ignorar a súa presenza significa desperdiciar a bagaxe da súa experiencia, e incluso, colaborar a establecer xerarquías entre o profesorado, xa que o de área ou materia elaboraría a adaptación e o de apoio só colaboraría na súa posta en práctica. Resulta sorprendente esta exclusión,

salvo se se entende que está concebida desde a perspectiva da realidade actual do ensino medio onde non existen profesores de apoio ou educación especial, porque nas etapas da EXB, Primaria e Infantil, estes servizos teñen unha significación cuantitativa e cualitativa que merece consideración.

As coincidencias entre as propostas ministeriais e as galegas son máis numerosas que as diferencias, non obstante estas últimas non aparecen enmarcadas no deseño dun modelo ou proxecto máis amplo relativo á reforma da E.E., que lles dea xustificación e sentido. As adaptacións curriculares, se as concebimos como un elemento para mellorar e transformar positivamente a práctica escolar de atención á diversidade, implican unha revisión completa do modo de entender esta diversidade e a organización da resposta educativa ante a mesma. En Galicia bótase en falta

unha apoiatura teórica oficial que englobe, explique e dea sentido á proposta das adaptacións e avale as modificacións organizativas que leva implícita a súa posta en práctica.

A operatividade das adaptacións curriculares vai depender, en gran medida, da aproximación do discurso pedagóxico relativo ás necesidades educativas especiais coa práctica educativa real nos centros, e coa forma na que estes levan á práctica as avaliacións, as coordinacións entre profesores, a organización dos apoios, etc. En definitiva, parafraseando a Gimeno Sacristán e substituíndo a palabra currículo pola palabra adaptación, poderíamos dicir que “o valor de calquera adaptación, de toda proposta de cambio para a práctica educativa, contrástase na realidade na que se realiza, no como se concreta en situacións reais. A adaptación na acción é a última expresión do seu valor”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABALO, V. (1994): *Adaptaciones curriculares*. Escuela Española. Madrid.
- BRENNAN, W.K. (1.988): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Siglo XXI.
- FORTES RAMIREZ, A. (1993): “*La investigación-acción como recurso facilitador de la ntegración escolar*” Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. nº17.
- GARCIA VIDAL, J. (1993): *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. EOS. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- GOMEZ NIETO, M.C.; CARRO SANCRISTOBAL, L. (1993): “*Análisis de las adaptaciones curriculares desde los presupuestos de la investigación-acción*”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nº 17. 106-115.
- HEGARTY, S.; HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L. (1988): *Aprender juntos*. Madrid. Morata.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992): *Alumnos con necesidades educativas especiales*.
- RUIZ I BEL, R. (1988): *Técnicas de individualización didáctica*. Cincel.
- RUE, J. (1993): “*Educación en la diversidad: Un reto educativo y político*” Cuadernos de Pedagogía, nº 112.



Juan Carlos Pardo Pérez

Interacción entre profesores: burocracia vs. colaboración

Alfonso García Tobío

Universidade de Santiago de Compostela

¿O Centro Educativo como unidade de cambio?

Unha lúcida e crítica reflexión desde a práctica das organizacións escolares. O debate entre as estruturas burocráticas e as comunidades colaboradoras.

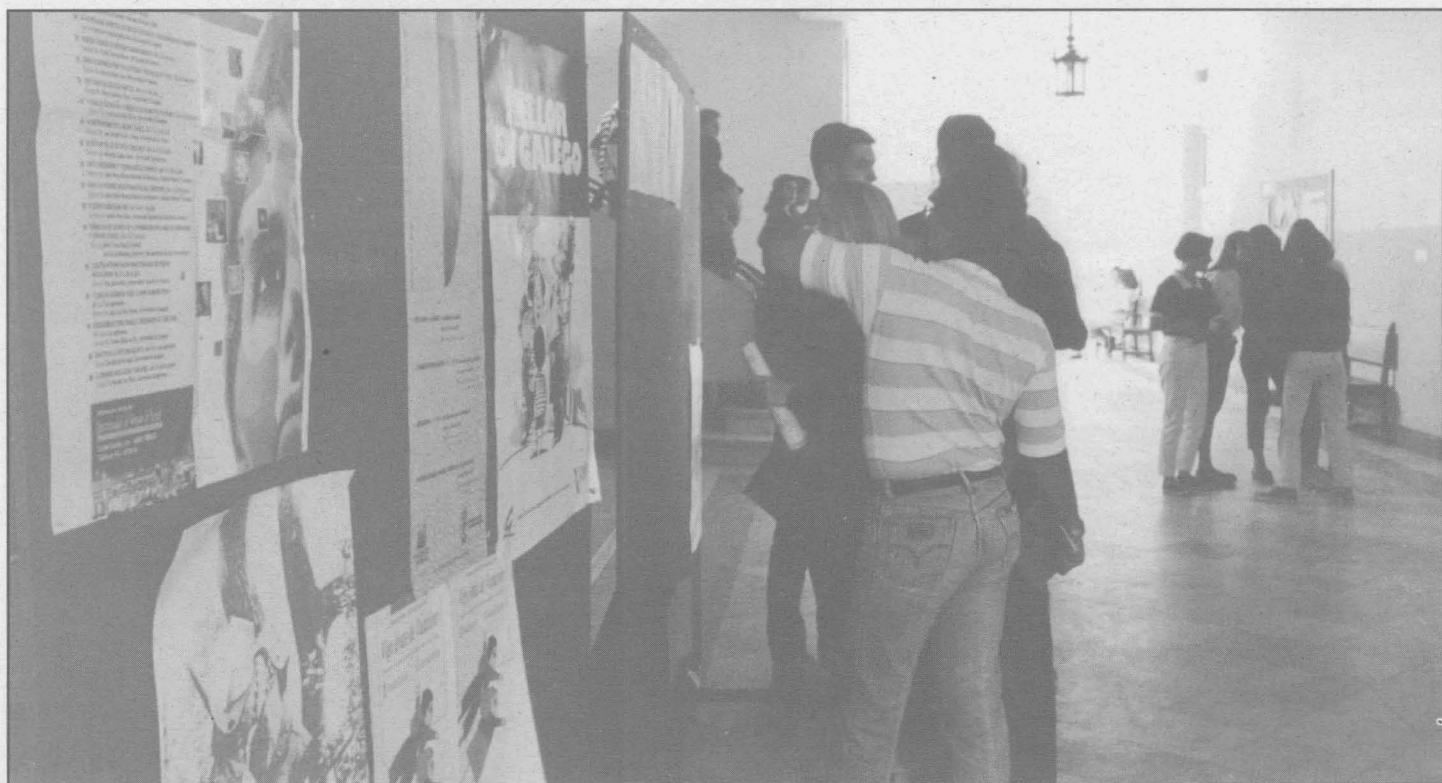
¿Cal é o sentido da democracia, da comunicación, da participación e do conflito na vida escolar na actualidade?

INTRODUCCIÓN

As reformas do sistema educativo que se están producindo en moitos países occidentais perseguen mellorar a calidade da ensinanza. Houbo un tempo no que se pretendeu promover o cambio e a mellora da calidade das escolas tratando só de incidir nas situacións de aula, na

interacción didáctica, nas destrezas dos profesores e das profesoras en tanto que docentes. **Hoxe, sen embargo, tense a convicción de que máis que os profesores tomados individualmente, é o centro como totalidade o que constitúe a unidade de cambio** (Escudero, 1991; 1993; Sirotnik, 1994), e calquera proceso de

innovación nos centros escolares reclama antes cambios organizativos, cambios nas formas de interacción entre os profesores, que cambios exclusivamente didácticos. O posible éxito ou fracaso da innovación didáctica depende en gran parte de variables organizativas, como son a planificación, a toma de decisións, a resolución de conflitos,



o seguimento de acordos, a metodoloxía de traballo en grupo, a utilización racional dos recursos, o liderazgo, a participación, a capacidade para contextualizar as propostas educativas, etc.

Diversos informes apelan tamén a factores de organización educativa para explicar a "calidade da ensinanza"; en particular, apuntan á "autonomía do profesorado" e ó "traballo en equipo" como algúns dos aspectos importantes que favorecen unha ensinanza de maior calidade.

Nun informe de 1988, Wilson recoñece que un factor que afecta á calidade do traballo dos profesores é a planificación conxunta, a responsabilidade colectiva nas decisións sobre que experiencias de aprendizaxe deben brindarse ós alumnos, como, cando e por quen. Na mesma liña apunta o Informe Internacional da OCDE de 1990, titulado "**Escuelas y calidad de la enseñanza**", onde se enumeran unha serie de características que definen a unha escola de calidade, e entre elas destaca a planificación en colaboración, coparticipación na toma de decisións e traballo colexiado. Afirmase explicitamente que:

"A cohesión da escola depende das accións concertadas dun personal docente que comparta a responsabilidade na definición e o mantemento de todas as metas do centro e o interese polo benestar de cada alumno. Isto existe unhas boas relacións entre o persoal, unha participación na toma de decisións e unha xestión colexiada. (...) O que presupón que a escola non esté sometida a ríxidas prescripcóns externas senón que dispoña dunha considerable amplitude para diseñar unha parte do currículo, para escoller métodos docentes adecuados e para asignar recursos co propósito de lograr os mellores resultados posibles. (p. 167).

As reformas do sistema educativo español, incluso a promoción pola Lei Xeral de Educación de 1970, afirman ter o mesmo obxectivo -mellorar a calidade da ensinanza- e prescriben idéntica fórmula para conseguila -traballo colexiado do profesorado. Antes da Lei Xeral, cada escola constituía unha unidade totalmente independente, hermeticamente pechada ó intercambio con outros profesionais e á comunidade. A Lei Xeral de 1970 promove un profundo cambio na organización dos centros escolares (a partir desta lei todo centro disporá de equipo directivo, de claustro de profesores e de consello asesor, onde estarán representados os pais) e no seu articulado pronúnciase abertamente pola colaboración e o traballo en equipo dos profesores: así, os artigos 109.4 e 111.3, relativo o primeiro ó profesorado de EXB e o segundo ós catedráticos de bacharelato, consideran como competencia dos profesores:

"Cooperar coa dirección e Profesores da Escola respectiva na programación e realización das súas actividades" (artigo 109.4).

"A orientación do traballo nas áreas educativas e a súa coordinación cos demais catedráticos e Profesores, a fin de lograr unha acción harmónica do Centro na súa labor formativa" (artigo 111.3).

As modificacións legais de anos posteriores seguiron poñendo o acento no traballo en equipo, na coordinación do profesorado, na acción conxunta, como condicionante da mellora na ensinanza dos profesores:

"As relacións humanas, o ambiente do centro, o espírito de cooperación, o traballo converxente do equipo de profesores (...) o respecto e fomento de ini-

Un factor que afecta á calidade do traballo dos profesores é a planificación conxunta, a responsabilidade colectiva nas decisións sobre que experiencias de aprendizaxe deben brindarse ós alumnos, como, cando e por quen.

ciativas e de actividades creativas, condicionan un efectivo melloramento do quefacer e do rendemento educativos. (MEC, Nuevas orientaciones psicopedagógicas, 1978, p. 59).

A LOXSE subliña con especial énfase a importancia do traballo en equipo dos profesores. O Deseño Curricular Base de 1989, que o MEC presenta á comunidade educativa para a súa discusión, defende a necesidade da coordinación e da colaboración entre os profesores para poder desenvolver un PEC que responda ás condicións específicas do centro, e para desenvolver as programacións de aula, que esixen igualmente a coordinación entre tódolos profesores. Nos documentos que desenvolven a LOXSE insítese no mesmo asunto:

"O traballo en equipo do profesorado constitúe un requisito básico para a mellora global da calidade da ensinanza, especialmente nunha situación na cal se deixa en mans dos profesores e profesoras importantes decisións sobre a concreción do currículo en cada centro específico" (MEC, 1992, Guía General. Infantil, p. 55).

Ata tal punto se considera importante o traballo compartido dos profesores, que no artigo 57.4, a LOXSE demanda das administracións educativas fomentar a autonomía pedagóxica e organizativa dos centros, e estimular o traballo en equipo dos profesores.

Dada, pois, a importancia que se lle concede ó traballo cooperativo, á colaboración, á toma de decisións compartidas entre os profesores, imos examinar os tipos de organización educativa, de cultura escolar e de relacións interpersoais que se producen entre os profesores, porque estes aspectos condicionan as interaccións didácticas que teñen lugar nas aulas entre profesores e alumnos.

A ESCOLA COMO ORGANIZACIÓN SOCIAL

1. As escolas son construcións culturais

As escolas son organizacións sociais que teñen o cometido de educar de forma sistematicamente planificada e intencional ós membros das novas xeracións.

zación, polo tanto tamén a escola, é unha construción social que existe como función da estrutura, dos roles, normas, valores a través dos que se pretende canalizar e controlar as accións dos participantes no seo da organización. Se admitimos esta posición, admitimos que é posible redefinir (cambiar) as escolas redefinindo o conxunto de pautas (estructura, roles, normas, valores) que dan sentido e significado á actividade institucional.

2. Estructura organizativa dos centros e culturas profesionais dos profesores

2.1. Dúas representacións da escola: estrutura burocrática versus comunidade colaborativa

Os centros escolares poden ser pensados como estruturas formais burocráticas ou como comunidades colaborativas (cf.

nas. Percíbese unha estruturación xerárquica moi marcada (as decisións son tomadas desde arriba, sen participación nin discusión do profesorado) e unha regulación exhaustiva das actividades e das tarefas cotiás.

En centros escolares que funcionan de acordo cunha **cultura colaborativa** a planificación e o desenvolvemento do currículo son concebidos como tarefas colectivas, que requiren da colaboración e interdependencia mutuas. Ó mesmo tempo, e non é contradictorio, recóñese a autonomía e profesionalidade do profesor pois nel conxúgase o papel de planificador e de executor do currículo. Pero, dado que os profesores han de mostrar coherencia e continuidade nas súas actuacións cos alumnos, as decisións sobre as actividades a desenvolver deben ser tomadas colectivamente. A participación, a comunicación e os acordos colectivos son, pois, mecanismos que presiden as relacións entre os profesores dun centro colaborativo.

Sen dúbida, a cultura individualista, propia da organización burocrática, é a imaxe máis común das nosas escolas. A representación predominante da actuación do profesor foi (e probablemente siga a ser) a dun profesional que traballa de forma solitaria no seu centro educativo. O profesor afronta illadamente os problemas da práctica docente a partir de criterios estritamente persoais, planifica e desenvolve sen coordinación con outros profesores a súa actuación docente. Poucos aspectos se consideran motivo para tomar decisións conxuntas (horarios, utilización de espazos, adxudicación de presupostos ou material, adopción de libros de texto, etc.), e incluso neses casos trátase en xeral de decisións que se basean máis en criterios técnico-organizativos que en criterios pedagóxicos. Na maioría dos centros educativos

Dado que os profesores han de mostrar coherencia e continuidade nas súas actuacións cos alumnos, as decisións sobre as actividades a desenvolver deben ser tomadas colectivamente

Alguns falan das "organizacións" como entidades reais, obxectivas, externas e independentes dos individuos, ás que estes deben adaptarse. Outros prefiren consideralas como estamentos construídos socialmente, polo que o seu carácter "real" deriva da vontade e do acordo das persoas que conforman a organización (cf. Greenfield, 1992). Pódese pensar, e con razón, que profesores, alumnos e pais ingresan nunha institución (a escola) que os antecede como realidade, pero non como unha realidade que derive das leis da natureza senón como produtos da actividade humana; calquera organi-

Bolívar, 1994). Concebidas dunha ou doutra forma, os seus efectos sobre os participantes, especialmente sobre profesores e alumnos, son distintos.

Como **organizacións burocráticas** as escolas caracterízanse polo traballo illado e individualista dos profesores, que non dispoñen de espazos de encontro onde poidan contrastar as súas ideas e compartir experiencias. Existe neste modelo de escola unha separación tallante entre planificación (que corre a cargo da administración, ou do equipo directivo, ou dalgunha comisión encargada) e execución por parte dos profesores das prescricións exter-

a discusión pedagóxica e didáctica en equipo e a toma de decisións colectiva en relación ás cuestións centrais do currículo é pouco frecuente.

Sen embargo, ante a evidencia de que a cultura individualista é causa do persistente fracaso no logro da mellora da calidade da ensinanza, cada vez máis parece ir calando a idea de que o labor docente é un traballo en equipo, que implica reflexión e acordos compartidos sobre os problemas básicos da ensinanza. Esta idea resulta especialmente pertinente en modelos educativos que asumen un currículo flexible, currículo que os profesores deben adaptar ós contextos escolares específicos e ós alumnos en función das súas peculiaridades individuais. Como é sabido, para que os profesores poidan adaptar o currículo é preciso que se lles recoñeza a autonomía para planificar e desenvolver o currículo. Ó noso entender, non se trata tanto de "autonomía individual" (cada profesor toma decisións con independencia das decisións que tome o resto de profesores) como de "autonomía institucional", é dicir autonomía que ha de ser exercida polo colectivo de profesores con responsabilidade e profesionalidade. No exercicio desta "autonomía institucional" os profesores van tomar decisións que afectan ós seus alumnos, de aí a importancia de someter a intervención que han de recibir os mesmos alumnos ó longo dos distintos niveis da escolaridade a uns criterios comúns, que garantan a necesaria coherencia e continuidade da acción educativa. Hai outra razón, e non menos importante, para potenciar o traballo compartido dos profesores: segundo poñen de relevo moitas investigacións; abordar en solitario os múltiples e complexos problemas da ensinanza produce un desgaste psicolóxico (recórdese o extendido que está o coñecido síndrome do "malestar docente",

-cf. Esteve, 1994) ó tempo que dificulta o desenvolvemento e crecemento profesional dos profesores.

2.2. *Culturas profesionais dos profesores*

A sabendas da complexidade, e da polémica que rodea ó concepto de "cultura", podemos dicir que unha "cultura escolar" consiste no conxunto de significados (valores, normas, crenzas, intereses, expectativas, etc.) que configuran un modo de "ver as cousas" respecto da organización escolar e dos procesos de ensinanza/aprendizaxe (González, 1991; 1994). Esta trama de significados, este modo de "ver" as cousas, condiciona tanto as formas de acción (modos de facer) dos profesores como as pautas de relación e de asociación entre eles.

Atendendo precisamente ás formas de acción e ás pautas de relación entre os profesores,

Hargreaves (1991) identifica catro modelos de "cultura profesional" dos profesores. Debe quedar claro que non necesariamente tódolos profesores dun centro comparten o mesmo modelo profesional, de aí que a escola sexa un lugar de conflito, de loita, sobre os modos de "ver" e de "facer" as cousas, que pretenden ser hexemónicos; si se pode falar dun modelo cultural dominante, na medida en que os valores básicos sexan compartidos pola maioría dos membros do centro. Hai que engadir, ademais, que a importancia de comprender as culturas dos centros educativos radica na posibilidade de cambialas actuando sobre os contidos (a trama de significados ou modos de "ver" as cousas) e sobre as formas culturais (modos de "facer" e patróns de interacción entre os profesores).

O primeiro modelo é o **individualismo fragmentado**.



Dado que os profesores han de mostrar

coherencia e continuidade nas súas actuacións

cos alumnos, as decisións sobre

as actividades a desenvolver

deben ser tomadas colectivamente

O "individualismo" define unha cultura profesional dos profesores ampliamente extendida, que se expresa no traballo illado, solitario, privado. Nesta cultura non hai ocasión para que os profesores compartan recursos e ideas, se observen mutuamente no transcurso das actividades docentes, e intercambien experiencias sobre a práctica docente. As únicas interaccións posibles entre profesores redúcense ás charlas informais, pouco profesionais (porque non versan sobre cuestións didácticas ou organizativas) que teñen lugar nos espazos externos do centro (pasillos, patio, comedor, etc.).

A propia disposición dos espazos (a arquitectura escolar) e dos tempos (os horarios) reafirman a forma de cultura individual: existen aulas e pasillos. As aulas son concebidas como espazos privados, onde a única interacción asumida é a que se produce entre profesores e alumnos; o traspaso dos umbrais da aula por parte doutros profesores ou dos pais é percibida como a violación dun espazo íntimo. Os pasillos son espazos públicos, pero de tránsito, polo que non teñen máis sustancia que como lugares de encontro informal ou, no peor dos casos, como lugares onde é inevitable o tro-

pezo entre persoas que –por dicilo en termos suaves– se expresan aberta indiferencia, cando non hostilidade.

Tamén outros factores organizativos, como os horarios, contribúen ó illamento, dado que os profesores han de mostrar coherencia e continuidade nas súas actuacións cos alumnos, as decisións sobre as actividades a desenvolver deben ser tomadas colectivamente. A única referencia dos horarios son as clases, e non se preven tempos compartidos que puideran adicarse a reunións para a planificación compartida do traballo docente.

Fullan e Hargreaves (1992) resumen a posición desta cultura profesional dicindo que:

"O problema do illamento está moi arraigado. A arquitectura apoiao. O horario reforzao. A sobrecarga docente sosteno. A historia lexitimao" (p. 12).

Hargreaves denomina **balcanización** ó modelo de cultura profesional que, como se pode supoñer, caracterízase polo enfrentamento entre grupos de profesores que compiten entre sí, buscan posicións de privilexio, supremacía e independencia respecto dos demais grupos. Nesta forma de cultura apenas existe comunicación; con frecuencia mostráanse indiferentes, e en ocasións prodúcense conflitos, disputas por factores organizativos que lles afectan: distribución de espazos (por exemplo, asignación de aulas), de tempos (prioridade no horario) e de recursos (presuposto, número de alumnos).

A **colexialidade forzada** supón na práctica un funcionamento individualista, pero, por presión administrativa externa, fórzase ós profesores a traballar en equipos con reunións conxuntas co obxectivo de introducir determinadas innovacións prefixadas desde fora. Excusamos dicir que este modelo non

responde a unha cultura de colaboración, pois os profesores límitanse a ter reunións conxuntas –frecuentes ou esporádicas– para xestionar e resolver asuntos burocráticos, e non se implican afectivamente nin se sinten comprometidos. Finalizados os actos burocráticos (pois a eso se reducen as reunións do profesorado) cada un segue actuando en solitario, refuxiados na privacidade das súas aulas.

Finalmente, a **cultura de colaboración** dase en escolas con un forte "sentido de comunidade", que fai referencia á asociación de persoas unidas por vínculos de ideas, perspectivas, crenzas, metas, para as que os obxectivos comúns trascenden os intereses particulares de cada individuo. No caso da comunidade escolar, os seus membros han de compartir unha visión da escola que desexan construír e dos medios de acción para logralo.

Nas escolas colaborativas priman e favorécense valores tales como a interdependencia (traballo conxunto, coordinación, toma de decisións compartidas, apoio mutuo, etc.) apertura (o centro está aberto ó seu entorno e propicia a participación de tódolos membros da comunidade –profesores, alumnos, pais, etc.), publicidade (as tomas de decisión teñen un carácter público, non se esconden), autorregulación (os membros do centro comparten e asumen medidas de autocontrol, e non actúan baixo o imperativo do control externo), autonomía (os profesores exercen o dereito a organizar as actividades docentes), participación e comunicación (recoñécese a tódolos membros da comunidade educativa o seu dereito ó exercicio da palabra –*exercicio da voz*, en palabras de Freire, 1994, p. 92–, o seu dereito a asumir e decidir) e todo elo nun marco de colexialidade, de colaboración cos demais.

3. Mellorar a escola considerando o centro como unidade de cambio

En coherencia co enfoque adoptado nos apartados anteriores, a mellora da calidade da ensinanza pasa por comprender que o centro é a unidade básica do cambio (Escudero, 1991; 1994; Sirotnik, 1994; Vera, 1994). O cambio consiste na modificación da cultura, das formas de organización e das formas de interacción entre os profesores. Agora ben, sería un lamentable error caer na tentación de querer impoñer desde "arriba" procesos organizativos e prácticas instructivas tomando ó profesor como mero executor de propostas pensadas por expertos; desde unha perspectiva crítica da educación, os resultados destas políticas dirixistas da "innovación" escolar non poden ser máis pesimistas: non hai cambios profundos na cultura da escola, e os cambios formais, só aparentes, son fruto de mecanismos que negan a autonomía dos centros, a participación e o protagonismo dos profes-

sores e, en último termo, a posibilidade de desenvolver no centro procesos democráticos reais e efectivos; entre tales mecanismos cabe citar a regulación exhaustiva dos centros a través de normas detalladas, o control externo do cumprimento das mesmas, a división estricte de tarefas que dificulta ou obstaculiza a participación do profesorado, a formación individual dos profesores ó marxen de verdadeiros proxectos de centro, etc.

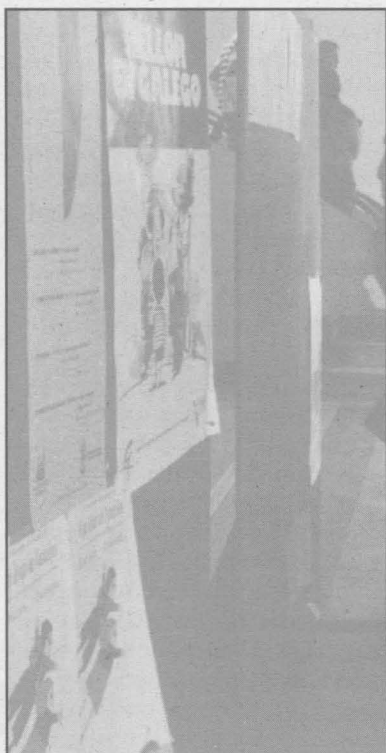
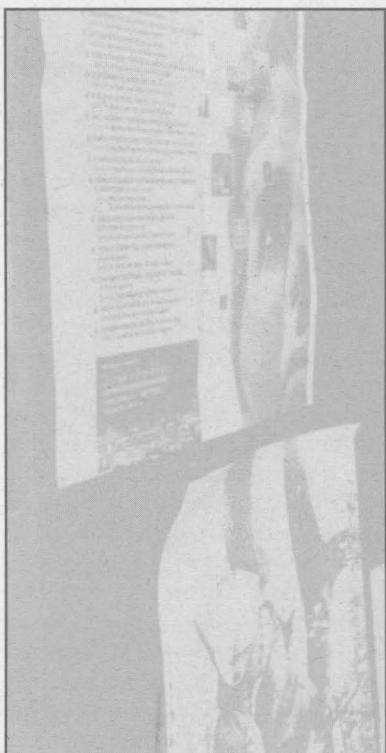
O cambio profundo da cultura escolar debe contar cos profesores como suxeitos activos, e non como meros receptores de propostas alleas, recoñecer a autonomía dos centros e estimular a participación e a colaboración entre os profesores. A propia administración educativa e os servicios de apoio que pón á disposición da escola (centros de profesores, servicios de orientación, inspección educativa, etc.) deben cambiar de rexistro e de modelo de actuación. En lugar de pretender intervir "sobre" os profesores (considerándoos como meros obxectos ou incidencias, en

palabras de Freire, 1985) é conveniente colaborar con eles no longo proceso de construción dunha nova cultura escolar que os faga máis competentes, máis autónomos, máis solidarios e comprometidos nas tarefas colectivas.

MECANISMOS DUNHA ESCOLA COLABORATIVA

1. Unhas palabras previas acerca do concepto de "democracia"

Ante todo, unha escola colaborativa é unha escola profundamente democrática. Non é fácil dicir en que consiste unha escola democrática, mais cando sobre o propio concepto de "democracia" hai moitos puntos de vista, nalgúns casos difíciles de reconciliar. As propostas de Dewey sobre o concepto poden resultar clarificadoras. Para Dewey, unha sociedade democrática é aquela que ten "sentido de comunidade", noción que el vincula con "compartir" e "comunicación".



“Os homes viven en comunidade por virtude das cousas que teñen en común; e a comunicación é o modo en que chegan a posuír cousas en común” (Dewey, 1916, pp.15-16).

Segundo o filósofo americano, formar unha comunidade -necesariamente a través da comunicación- require chegar a ter en común obxectivos, crenzas, aspiracións, coñecementos..., unha intelixencia común ou semellanza mental.

Desgraciadamente, o ideal deweyniano de democracia non é hoxe hexemónico. Prevalece unha concepción deficitaria ou insuficiente de democracia. que se limita a recoñecer o dereito a participar na elección de repre-

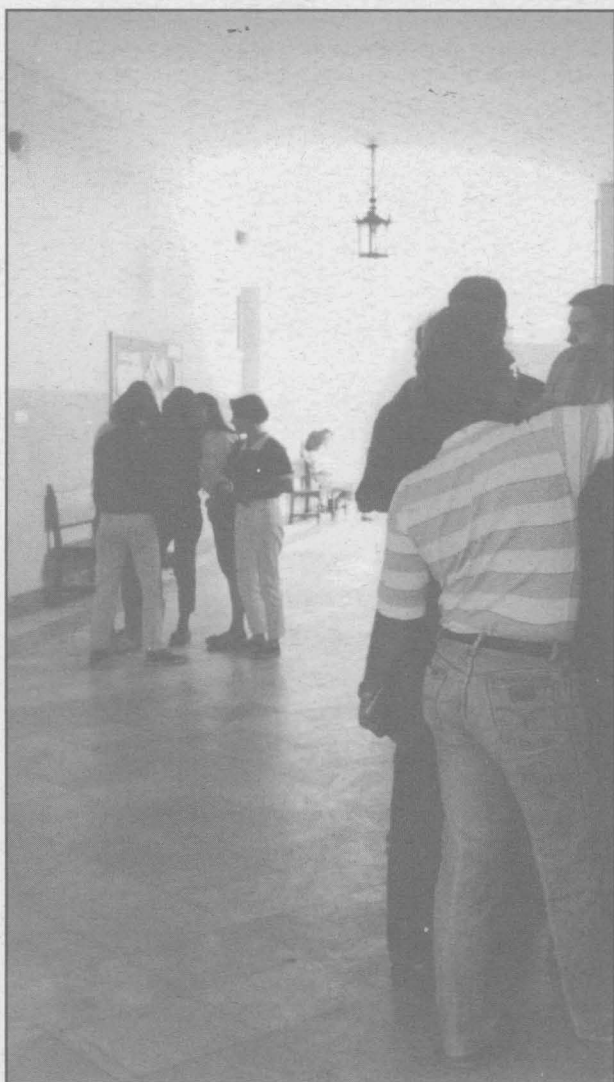
sentantes. Esta expresión restrinxida da democracia ten efectos notorios -para nós pouco desexables- sobre a acción política dos cidadáns: desmobilización, apatía, indiferencia, estereotipia e rutina, pasividade e individualismo. Na escola, este modelo democrático ten a súa manifestación nas formas burocráticas de organización, polo que o reto dunha escola colaborativa pasa por derribar esta barreira. Rizvi (1989), facendo súas as ideas de McIntyre, argumenta que nunha organización burocrática as relacións interpersoais son manipuladoras, xerárquicas e despersonalizadas; os individuos están illados uns dos outros e as relacións significativas e espontáneas (algo que para Dewey define o “sentido de comunidade”) son substituídas por asociacións formais. Prosegue afirmando que no modelo burocrático non hai lugar para a linguaxe ética, e as relacións humanas chegan a un nivel en que as persoas tratan ás outras como medios para os seus propios fins. Nos contextos burocráticos, non hai criterios para o debate moral sobre a bondade ou maldade da conduta humana. Asegura Rizvi, citando ó propio McIntyre, que cando as relacións humanas son vistas desde concepcións técnicas, a distinción entre interaccións sociais manipuladoras e non manipuladoras convértese en algo inintelixible. Como se ve, esta descrición é o contrario do que esperamos sexa unha escola colaborativa.

Se apostamos, pois, por unha escola colaborativa, urxe problematizar e reconstruír o concepto de “democracia” (cf. Giroux, 1993) e poñer en práctica formas de acción que se deriven da nova comprensión. Pérez Gómez (1992), tamén inspirándose en Dewey, pronúnciase por concibir a democracia máis como un estilo de vida e unha idea moral, que como unha mera forma de goberno. Nesta

forma de vida, os individuos (respectando os seus diferentes puntos de vista e proxectos vitais) esfórzanse a través do debate e a acción política, da participación e da cooperación activa, por crear e construír un clima de entendemento e solidariedade, e de resolver os conflitos a través do debate aberto e público. Nesta formulación están presentes os mecanismos básicos dunha comunidade colaborativa: comunicación, participación, e conflito. Imos empezar pola “comunicación”, que consideramos como concepto nuclear, pero digamos xa de entrada que non existe un significado unívoco de “comunicación”, polo que procede aclarar previamente o sentido que lle atribuímos a este termo. Na etimoloxía primitiva, “comunicar” significa “participar en común”, “compartir”, “poñer en relación”, “ser propietario en común”; só máis tarde, coa invención de máquinas e artefactos apropiouse do significado máis mecanicista de “transmitir” (cf. Winkin, 1980). Os primeiros significados son máis pertinentes para os nosos propósitos.

2. Comunicación

Para reconstruír a cultura escolar conforme a un modelo colaborativo, é indispensable a **apertura da comunicación**, definindo a escola e os seus diferentes ámbitos (consello escolar, claustro, seminarios e departamentos didácticos, aula, etc.) como espazos de comunicación e de participación abertos a tódolos membros da comunidade educativa. Ha de tratarse dunha comunicación directa (tódalas persoas teñen o dereito e o deber de expresar as súas ideas, sen mediación de representantes ou líderes), libre (cada cal debe poder expresarse sen trabas nin coaccións de ningún tipo) multilateral (todos deben dialogar con todos) e colaborativo



(o diálogo debe caracterizarse pola axuda mutua). Tamén ha de ser non manipuladora ou deformadora, o que sucede cando se comunica ou non se ten intención de comunicar algo (esto último non deixa de ser comunicación, como no lo recordan Watzlawick, Beavin e Jackson, 1967) para conseguir un fin oculto. A Dewey (1916) non se lle escapou a importancia do tipo de discurso empregado. Distingue entre “comunicación normal” e “comunicación mecánica”: a primeira é aberta, espontánea, sincera, e busca expoñer os propios argumentos tratando de conectar con outras mentes; a segunda é ritualizada e encorsetada, trata de camuflar o propio pensamento para obter un fin que non se fai directamente explícito.

Unha escola que se institúa sobre unha base comunicativa saudable é capaz de favorecer o desenvolvemento e a aprendizaxe de tódolos seus membros. Recordemos que son múltiples as perspectivas teóricas (Vygotsky, Bajtin, Mead, Dewey, etc.) que indican que a aprendizaxe e o desenvolvemento individual non son senón o resultado da interiorización dos procesos que se suscitan na interacción con outras persoas; pero non só aprendemos porque alguén nos comunica algo, senón tamén porque comunicamos, o que esixe clarificarnos previamente o que queremos comunicar ós demais. Dewey exprésao con claridade:

“...toda comunicación (...) é educativa. Ser un receptor dunha comunicación é ter unha experiencia ampliada e alterada. Participase no que outro pensou e sentiu, en tanto que dun modo restrinxido ou amplo modificouse a actitude propia. Tampouco deixa de ser afectado o que comunica. Realízase o experimento de comunicar, con plenitude e precisión, algunha experiencia a outro, especial-

mente se é algo complicado, e encontraredes que cambiou a vosa actitude respecto á vosa experiencia. A experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formulala requírese saír fora dela, vela como a vería outro, considerar os puntos de contacto que ten coa vida doutros, para que poida adquirir tal forma que aquel sexa capaz de apreciar o seu sentido” (1916, pp. 16-17).

O diálogo ofrece a cada un a oportunidade de expresar as súas conviccións, os seus argumentos, e de escoitar os puntos de vista e as posturas dos demais. Con relación ós profesores, o proceso dialóxico contribúe ó seu desenvolvemento profesional, porque permite o enriquecemento mutuo, recibir e proporcionar axuda e ideas, compartir problemas e reducir a inseguridade e a angustia que conleva o traballo docente (cf. Del Carmen, 1990). O resultado do diálogo debe ser a construción progresiva dun mundo de significados compartido que permita o acordo á hora de tomar decisións sobre o proceso educativo. Isto non quere dicir que nunha escola colaborativa non haxa lugar para o conflito (máis adiante trataremos este tema), senón que as decisións deben ser tomadas por consenso, porque ¿de que outra forma sería posible elaborar proxectos compartidos que deben ser o resultado dunha elaboración conxunta?

3. Participación

Unha escola democrática no sentido que estamos defendendo aquí é incompatible co exercicio de formas burocráticas e autoritarias de xestión e de decisión. En calquera destas formas organizativas non hai lugar para a mínima posición de duda, de curiosidade, de crítica, de discrepancia ou de suxerencia...; en suma, non hai lugar para a participación.

.....

**O resultado do diálogo debe ser
a construción progresiva dun mundo
de significados compartido que permita o acordo
á hora de tomar decisións sobre
o proceso educativo**

.....

A participación non é máis que unha extensión da comunicación. Os dous conceptos teñen unha importante resonancia semántica, porque un se define en termos do outro: “comunicar” significa “participar en común”, e “participar” significa “comunicar”. Tal é o sentido que prefire atribuír Freire (1994) ó concepto de “participación”, ó enténdolo como o exercicio da voz, ter voz, expresala e, en función dela, tomar decisións. Non é fácil, pois, decidir que matiz diferente introduce o concepto de “participación” con respecto ó de “comunicación”. Se a comunicación é consustancial co feito de ser os humanos animais discursivos (dispoñemos de linguaxe que, entre outras funcións, serve para comunicarse), o exercicio da participación depende dunha decisión política, do acordo entre persoas; polo tanto, a participación tanto pode ser recoñecida como negada como dereito democrático (repárase en que, sen embargo, sempre se dá comunicación, incluso sen intención de comunicar). En consecuencia, o matiz novidoso que introduce a participación con respecto á comunicación (que, sen dúbida, implica tamén participación) é a toma de decisións. Se adoptamos un sentido amplo de “participación” podemos considerar que un membro da comunidade participa na medida en que as súas reflexións, opinións, puntos de vista, argumentos (os seus actos

comunicativos) contribúen á toma de decisións; dito noutras palabras, existe participación nas comunidades nas que as deliberacións son colectivas e as decisións son tomadas de forma compartida por tódolos seus membros.

Formalmente, a escola ten recoñecido polos poderes políticos o dereito á participación de tódolos membros da comunidade educativa. Na práctica, esta participación pode ser favorecida ou reprimida polas formas de organización escolar.

Un modelo colaborativo de escola, na medida en que asume o principio de que a planificación e o desenvolvemento dos procesos de ensinanza/aprendi-

un marco comprensivo que lles permita dar sentido e interpretar o que fan (Smyth, 1994).

O modelo burocrático inhibe e incluso disuade da participación por medio dos seguintes mecanismos. A formalización e a regulación excesiva das relacións interpersoais e das actividades que han de desempeñar os profesores; quérese así evitar calquera imprevisión, calquera continxencia que poida cuestionar a autoridade e o control que desde arriba se exerce sobre o profesorado. O control da comunicación é outro dos mecanismos que se emprega; este control pode adoptar fórmulas moi diversas: establecendo mediadores ou representantes (este é o sentido que ten moitas veces a creación de comisións), definindo certos espazos como os únicos posibles para poder expresarse; limitando temporalmente o tempo de discusión; vetando o contido da discusión (por exemplo, aferrándose obstinadamente ós enunciados da orde do día para impedir a expresión da palabra). A toma de decisións por persoas ou grupos que detentan o poder (con frecuencia fúrtase este dereito a outros grupos recurrido ó exercicio dubidosamente democrático da votación), decisións que o resto dos profesores vese obrigado a sancionar. Por último, o control da información relevante, o que impide a creación de posicións fundamentadas e lexitima as decisións que se tomen desde arriba. Estes mecanismos, aínda que explicitamente non teñan este obxectivo, conseguen a pasividade, mesmo a fuxida dos que se mostran contrarios a estas formas de actuación. Como apunta Ball (1987), referíndose a modelos de dirección e liderazgo que apuntan en maior ou menor grao a este modelo burocrático de xestión, en todos estes casos, "...a participación queda reducida a unha aparencia de participación, sen acceso a unha "real" toma de

decisións" (p. 132), e continúa dicindo que, en realidade "*tales 'dereitos' de participación son simplemente un 'ritual' político que presta apoio a algo que en realidade é un sistema autocrático, outorgándolle unha falsa lexitimidade*" (p. 132).

4. Conflicto

Os centros escolares son organizacións integradas por persoas que teñen intereses, formas de pensar e de actuar diversas que, en calquera momento, entran en colisión. Os conflitos son, polo tanto, habituais nos centros educativos, o que en ningún caso quere dicir, como puntualiza Ball (1987), que as disputas e as disensións sexan as formas de relación predominantes nas escolas. A vida escolar -afirma Ball (citando a Strauss, 1976)- transcorre habitualmente dentro dunha "orde negociada", unha construción pautada de contrastes, arranxos, acordos e regras que proporcionan a base para a acción concertada. Deste modo, os conflitos poden permanecer implícitos, e só manifestarse cando a "orde negociada" e asumida por todos é perturbada; neste caso, son necesarias negociacións que dean lugar a unha nova orde ou restablezan a anterior.

Desde posicións burocráticas, os conflitos son vistos como situacións perturbadoras, patolóxicas, disfuncionais e destrutivas, que hai que esconder, camuflar, impedir que afloren, cando non evitalos por medios coercitivos externos de natureza moi diversa. De feito, como apunta Gairín (1994), en modelos educativos fortemente centralizados, con estruturas altamente xerarquizadas, que negan ós profesores a toma de decisións curriculares, os conflitos dentro das escolas son practicamente nulos. É precisamente a descentralización da xestión educativa e curricular, e

.....

Os centros escolares son organizacións integradas por persoas que teñen intereses, formas de pensar e de actuar diversas que, en calquera momento, entran en colisión

.....

zaxe só se poden levar a cabo como un traballo en equipo, trata de facilitar a comunicación e a participación do profesorado. Para iso, proporciona múltiples ocasións, tanto formais como informais, para que os profesores poidan intercambiar información sobre as súas ideas e sobre as súas actuacións educativas. Os equipos directivos dos centros colaborativos coidan de que haxa espazos e tempos nos que sexa posible a comunicación sobre a planificación do currículo e das actividades de aula; procuran implicar a todos na planificación e na toma de decisións; renuncian ó exercicio autoritario do poder, e trasladan á comunidade a responsabilidade do control; tratan de axudar ós demais a construír

a conseguinte autonomía do profesorado para tomar decisións sobre estes aspectos, o que abre a porta ós conflitos.

Por esta razón, e tal e como o entenden as posicións pedagóxicas socio-críticas, os conflitos deben ser considerados como situacións inevitables que, sendo necesario resolver, constitúen a esencia mesma de comunidades educativas dinámicas, comprometidas e innovadoras. En palabras de Boyd-Barret (1976, citado por Ball):

“O conflito entre grupos nas organizacións non só é un feito inevitable da vida organizativa, senón que pode ser xulgado como un proceso mediante o cal as organizacións medran e se desenvolven ó longo do tempo” (p. 92).

Hai que engadir, ademais, que as organizacións colaborativas teñen máis recursos para afrontar constructivamente os conflitos, porque o carácter democrático, participativo e cooperativo das súas estruturas xera confianza, colaboración e apoio mutuo.

¿QUE TIPO DE ESCOLA E DE PROFESOR DEMANDA A REFORMA EDUCATIVA?

Os cambios máis significativos que se veñen producindo nos últimos anos no noso sistema educativo, atinxen especialmente ó papel do profesorado. O desenvolvemento das últimas medidas legislativas aprobadas (a LODE e, especialmente, a LOXSE) depende sobre todo da competencia profesional, da formación do profesorado, ó que se lle reconece autonomía para tomar decisións tanto respecto da organización dos seus centros como do currículo. Non fai falta insistir en que a transformación social e política que este país sufriu nos últimos vinte anos fixo inevitable o

deseño dun modelo educativo descentralizado, que deixou en mans das comunidades autónomas con competencias en educación, dos centros e dos profesores, a responsabilidade de concreción do currículo. A reforma educativa de 1990 contempla a elaboración de PEC e PCC, o obxectivo dos cales é que as comunidades educativas poidan, tras un proceso de reflexión, de negociación, e de toma de decisións compartidas, adaptar o currículo ós seus centros atendendo ás características e peculiaridades dos contextos nos que estean insertos.

Esta nova esixencia demanda un novo modelo de escola e un novo modelo de profesor. Os proxectos de centro (PEC e PCC) han de ser plans de acción colectivos, e unicamente coa participación de tódolos membros da comunidade educativa, sen exclusións é posible que exerzan un papel realmente

transformador da escola. Por conseguinte, entre as novas competencias profesionais do profesorado debemos destacar o traballo en equipo, que inclúe entre outras cousas a capacidade de comunicación e de negociación de significados, así como a capacidade para resolver conflitos de forma constructiva. Na medida en que os PEC e PCC poden ser pensados como espazos de encontro e de comunicación dos diferentes membros da comunidade educativa, en especial dos profesores, o propio proceso de elaboración dos citados proxectos revélase como a fórmula máis apropiada para o desenvolvemento destas capacidades e competencias. Non será así, sen embargo, se, como apunta Escudero (1994), se enfoca esta tarefa de forma burocrática, como “algo que mandan facer” (Escudero opón o concepto de “proxecto como mandato” ó de “proxecto como



conquista”), e para o cal basta con recorrer á copia de proxectos xa elaborados, ou encargarllos á comisión de turno para que reflexione por todos, negocie por todos e decida por todos. A sobrerregulación, o exceso de normativas, e a presión que acostuman a exercer as propias administracións sobre os centros e sobre os profesores para que en tempo e hora entreguen cumprimentados os documentos, son medidas que en nada contribúen a

facernos citados proxectos en ámbitos de formación do profesorado e de innovación educativa; por dicilo nas propias palabras de Escudero:

“...a elaboración dun proxecto de centro non debera consistir en cumprimentar unha normativa a modo de formulario, non aterse a un trámite que canto antes o rematemos antes poderemos adicarnos ó importante. A súa propia elaboración debe ser xa importante, sobre todo se é unha

ocasión institucional para debater, confrontar e preguntarse por cuestións relevantes (sobre que tipo de escola, para que sociedade e comunidade; que tipo de cultura, de contidos e experiencias, quixeramos e deberamos promover como centro; que tipo de relacións sociais deben presidir a experiencia dos nosos alumnos nas nosas aulas, pasillos, patios; que tipo de relacións debería haber entre os membros da comunidade escolar, etc.) (Escudero, 1994, p. 181).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S.J. (1987): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC (traducción 1994).
- BOLIVAR, A. (1994): “El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración”. En L. Villar e De Vicente, P.S. (Dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- DEL CARMEN, L. (1990): “El proyecto curricular de centro”. En T. Mauri, I. Solé, L. del Carmen e A. Zabala, *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: Horsori/ICE.
- Dewey, J. (1916): *Democracia y educación*. Madrid: Morata (traducción 1995).
- ESCUADERO, J.M. (1991): “La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar”. En J.M. Escudero e J. López (Coords.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- ESCUADERO, J.M. (1993): “El centro educativo como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración”. En J. Gairín e S. Antúnez (Coords.), *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- ESCUADERO, J.M. (1994): “La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización”. En J.M. Escudero e M^a T. González, *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- ESTEVE, J.M. (1994): *El malestar docente*. Barcelona: Paidós (3^a edición).
- FREIRE, P. (1994): “Educación y participación comunitaria”. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, e P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1985): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós/MEC (Traducción, 1990).
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (1992): *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. London: Open University.
- GAIRIN, J. (1994): “Los conflictos”. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 22-25.
- GIROUX, H.A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Ed. Siglo XXI.
- GONZALEZ, M^a T. (1991): “Centros escolares y cambio educativo.” En J.M. Escudero e J. López (Coords.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- GONZALEZ, M^a T. (1994): “¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?” En J.M. Escudero e M^a T. González, *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- GREENFIELD, T.B. (1992): “Teorías de la organización educativa: una perspectiva crítica”. En T. Husen e T. Neville Postlethwaite (Dir.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol. 9. Barcelona: Ed. Vicens-Vives/MEC.
- HARGREAVES, A. (1991): “Cultures of teaching”. En A. Hargreaves e M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. N. York: Teachers College Press.
- MEC (1970): *Ley General de Educación*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- MEC (1978): *Nuevas orientaciones pedagógicas*. Madrid: Escuela Española.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- MEC (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- MEC (1992): *Infantil. Guía General*. Madrid: MEC.
- O.C.D.E. (1990): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona: Paidós/MEC (Traducción, 1991).
- PÉREZ GOMEZ, A.I. (1992): “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción del conocimiento y la experiencia”. En J. Gimeno e A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- RIZVI, F. (1989): “La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática”. En W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada Editora (traducción 1993).
- SIROTNIK, K.A. (1994): “La escuela como el centro del cambio”. En J.M. Escudero e M^a T. González, *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- SMYTH, J. (1994): “La concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar”. En J.M. Escudero e M^a T. González, *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- VERA, J. (1994): “La comunicación entre el profesorado de centro como forma de mejorar la eficacia del trabajo en equipo”. *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, pp. 59-63.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. e JACKSON, D.D. (1967): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder (traducción 1983).
- WILSON, J.D. (1988): *¿Cómo valorar la calidad de la enseñanza?* Barcelona: Paidós/MEC (Traducción, 1992).
- WINKIN, Y. (1981): “Presentación general”. En AA.VV., *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós. (Traducción 1982).



FÓRA DE XOGO



¿Sobrevives?

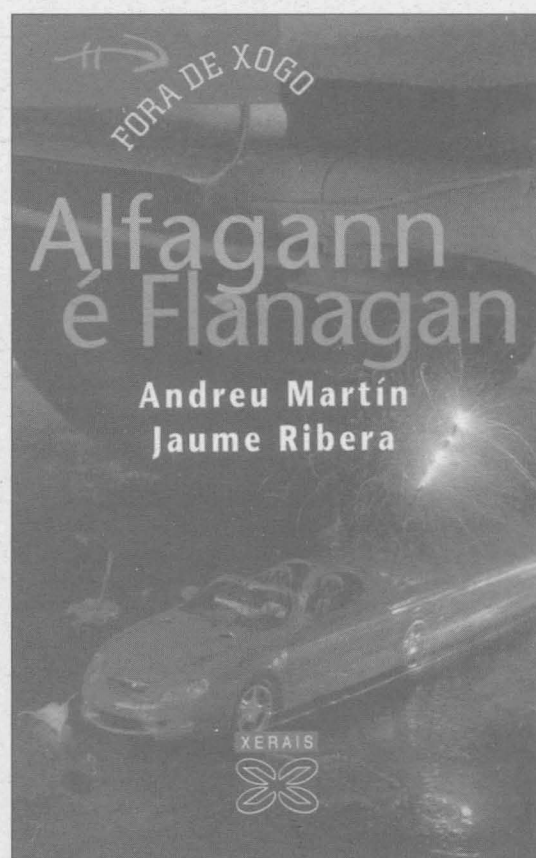
Fina Casalderrey

Da autora de ¡Asústate, Merche!

*Pola megafonía do instituto
escóitase: ¡Francisco Sánchez Loiro,
pase polo despacho de dirección!*

Alfagann é Flanagan

Andreu Martín
Jaume Ribera



Manuel
Armas Castro

Miguel A.
Zabalza
Beraza

Departamento
de Didáctica e
Organización
Escolar
Universidade
de Santiago

Á Procura dun novo modelo de dirección escolar

O artigo presenta unha síntese da Tese doutoral titulada "Avaliación das Necesidades Formativas dos Directores Escolares de Galicia no Contexto da Reforma Educativa" (Armas, M., 1995), realizada por Manuel Armas baixo a dirección do Dr. D. Miguel Angel Zabalza.

En primeiro lugar explicamos o por que e para que desta investigación. A continuación clarificamos algúns dos termos máis utilizados no noso traballo. Deseñamos as grandes liñas metodolóxicas e rematamos facendo referencia a algunhas das principais conclusións e propostas de intervención que xurden da análise da información.

1- O POR QUE E O PARA QUE DA INVESTIGACIÓN

A elección do tema obxecto da presente investigación fíxose valorando unha serie de criterios que o xustifican.

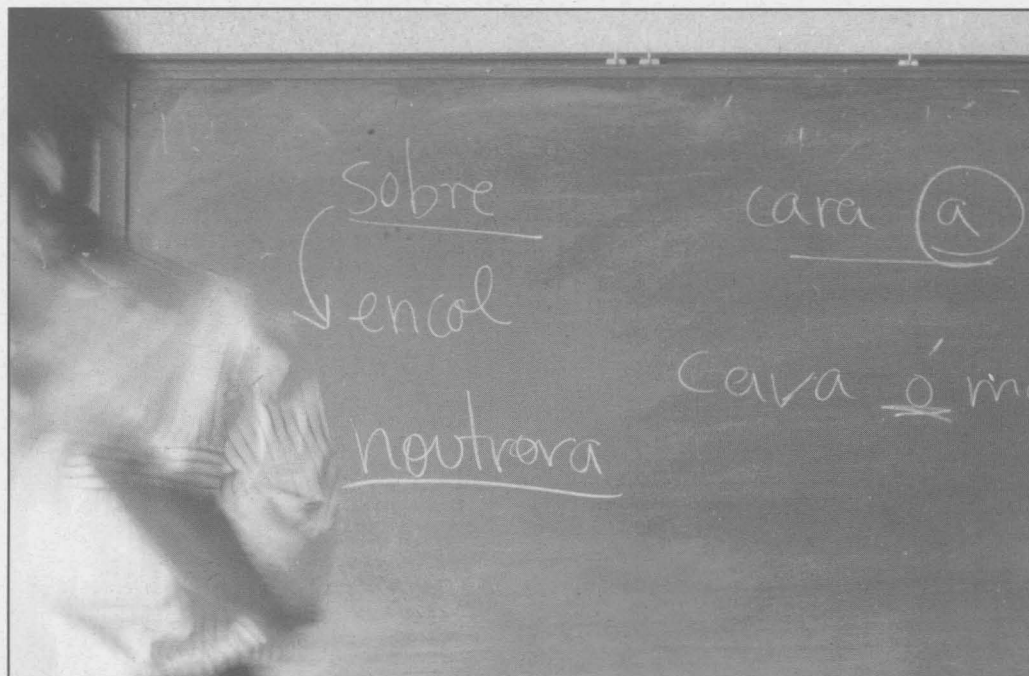
1.1 Xustificación e antecedentes

Existe un convencemento xeralizado de que a dirección escolar é un factor clave na consecución da calidade educativa, especialmente nun intre

de Reforma Educativa (ICE UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 1992).

Ó mesmo tempo constátase unha grave inqueda polo actual funcionamento do modelo de dirección escolar manifestada reiteradamente polo Consello Escolar do Estado nos seus Informes Anuais (1994), o Consello Escolar de Galicia no seu informe sobre a participación nas escolas galegas (Zabalza, Dir., 1995), así como o desenvolvemento e aplicación da polémica Lei Orgánica da Participación, Avaliación e Goberno dos Centros Docentes.

Algúns dos principais problemas do modelo de dirección non profesionalizado do noso país son: a ausencia de candidatos para ocupar postos directivos, a escasa permanencia nestes cargos, o discutible sistema de acceso, o debate sobre a profesionalización, a ambigüidade do rol directivo, o elevado custo persoal que supón o seu desenvolvemento, o reducido acceso das profesoras á Dirección e a dificultade de



atopar un modelo axeitado de formación eficaz de directivos. Problemas que se sintetizan nalgunha das metáforas que se utilizan cando se fala da dirección como "unha pataca quente que ninguén quere coller", ou do director como "bombeiro", "templagaitas", "burócrata", "parachos", "amortiguador de conflitos entre a administración e a comunidade educativa", ou un "pacificador" (Armas, M., 1995, p.212).A

As investigacións recentes sobre a formación da dirección escolar en España non son abundantes. Entre as máis significativas ó noso xuízo podemos citar a Antúnez, S. (1991), Alvarez, M. (1994), Gairín, J. (1994), Lorenzo, M. (1994), Borrell, N. (1994), Zabalza, M.A. (1995), Immegart, G., Pascual, R. e Immegart, M.L. (1995), Armas, M. e Sebastián, A. (1992) e Armas, M. (1994).

Neste panorama a nosa investigación presenta a novidade de aborda-la avaliación das necesidades formativas do director escolar, como cargo diferenciado dentro do equipo directivo, nun contexto de Reforma Educativa. É ben certo que neste intre a problemática da Dirección non se refire con sentido exclusivo á figura do director. As funcións directivas son exercidas, en moitos casos, por todo o *equipo directivo*. A nosa idea, nembargante, é manter algunha forma de identidade diferenciada para o/a director/a, posto que o seu papel non se esvaece na distribución de funcións dentro do equipo. Por moitas razóns o/a director/a segue xogando un papel particular no seo do equipo directivo e merece que se preste unha atención diferenciada as súas necesidades de formación. Dende esta idea global está formulado este traballo.

1. 2. Propósito da investigación

O noso obxectivo é detecta-las necesidades formativas dos directores escolares de Galicia para ser eficaces nas súas funcións.

Isto permitiranos facer propostas de intervención contextualizadas para mellora-la formación directiva.

A hipótese principal da investigación sintetiza esta dobre finalidade nos seguintes termos:

A avaliación de necesidades formativas dos directores/as escolares permítenos formular propostas de intervención formativa contextualizadas e funcionais para alcanza-la excelencia no desenvolvemento das súas funcións.

2. CLARIFICACIÓN DE TERMOS

Delimitamos algúns dos termos máis utilizados na investigación:

2.1. Necesidade

Dentro da amplitude polisémica do termo "necesidade", entendemos por necesidade a "*percepción da discrepancia entre o estado actual e o estado de excelencia*" (Armas, M., 1995, p.28). Definición próxima ás aportadas por Zabalza, M.A. (1988), Tejedor, F.J. (1990) e Gairín, J. (1994). A nosa perspectiva de necesidade formativa ten un carácter global e polivalente abarcando: *necesidades expresadas, comparadas, sentidas e normativas.*

2.2. Avaliación de necesidades

Entendemo-la avaliación de necesidades como unha parte esencial dun ciclo continuo de planificación, implementación e avaliación de programas (Gairín, 1994). Ten como potencial marco explicativo as teorías do desenvolvemento profesional (Montero, L., 1990).

Compartimos o criterio de Stufflebeam (1987, p.209):

"Non podemos estar seguros de que as nosas metas son válidas a menos que poidamos comparalas coas necesidades da xente á que pretendemos servir"

2.3. Modelos de avaliación de necesidades

Pensamos que o *modelo de discrepancia* é o que máis se axusta ó deseño e desenvolvemento do noso traballo, podendo compartir elementos do *modelo de marketing* e de *toma de decisións*.

2. 4. Función, tarefa, rol

Para o noso estudio resultounos funcional a matización que fai Gairín, J. (1994) establecendo relación por unha banda entre funcións directivas e o *¿que deben facer?*, e por outra banda entre as tarefas directivas e o *¿que fan?*. Entenderemos por funcións aquilo que se pensa que deberían facer os directores escolares e por tarefas aquilo que realmente fan os directores. As funcións debuxan o perfil ideal ou desexado da dirección, mentras que as tarefas describen o perfil real da dirección.

Seguindo a Antúnez (1991, p.131) entenderemos por rol

"O conxunto de patróns conductuais agardados que se atribúen a quen ocupa determinada posición nunha unidade social". Ou tamén "o conxunto organizado de comportamentos correspondentes a un oficio ou lugar de traballo determinado"

2.5. Contexto de reforma educativa:

O modelo de dirección ven condicionado polo sistema educativo e o modelo de organización escolar no que se desenvolve a función directiva. A investigación realízase nun intre de transición dun sistema educativo centralizado a outro máis descentralizado, e dentro dun proceso evolutivo dunha escola dependente a unha nova escola dotada progresivamente de autonomía curricular, económica e organizativa. A dirección escolar está inmersa neste proceso de reinventarse a sí mesma para recre-

ar unha escola autónoma e capacitada para dar resposta axeitada ás necesidades detectadas no seu entorno. Contexto tamén de contradicións entre os novos plantexamentos teóricos e os vellos costumes e prácticas organizativos. Neste escenario, a dirección escolar débete entre o modelo participativo e colaborativo e as propostas de profesionalización que buscan unha maneira eficaz, respetando a elección democrática do director.

3. FORMULACIÓN METODOLÓXICA

A metodoloxía da nosa investigación combina enfoques cualitativos e cuantitativos nun proceso de triangulación secuencial (Marcelo, C., 1995).



.....

**A dirección escolar está inmersa neste proceso
de reinventarse a sí mesma para recrear unha escola autónoma
e capacitada para dar resposta axeitada
ás necesidades detectadas no seu entorno**

.....

A revisión bibliográfica apórtanos o marco teórico e metodolóxico, así como o coñecemento das necesidades formativas expresadas. A parte empírica consta de dous estudos. O primeiro analiza as necesidades formativas dende unha perspectiva comparada. A mostra está formada por un panel de expertos que participan na técnica Delphi. O segundo estudio empírico avalía as necesidades formativas dende as perspectivas sentida e normativa. A mostra foi seleccionada aleatoriamente entre directores e inspectores que respostaron ós cuestionarios CENEDIR e CENEDINS respectivamente, diseñados nesta investigación. As enquisas foron aplicadas durante os cursos 1991-92 e 1.992-93

3. 1. A mostra

Traballamos con tres mostras : un panel de expertos/as en dirección escolar e audiencias interesadas no tema, un grupo de inspectores/as de ensino e un grupo de directores/as de primaria e secundaria.

3.1.1. Técnica Delphi: selección do panel de expertos

Para o primeiro estudio empírico de carácter cualitativo, seleccionamos un panel de expertos, que pola súa condición profesional e/ou investigación e publicacións, consideramos que posúen un coñecemento relevante do tema.

Así entre os expertos conseguimos ter representación ex-

CADRO 2. – TIPOS DE NECESIDADES FORMATIVAS

TIPO DE NECESIDADE FORMATIVA	FONTES DE INFORMACION	MOSTRA	CAPITULO
Necesidades comparadas	Revisión bibliográfica Técnica Delphi.	Expertos en Dirección	III
Necesidades sentidas	Revisión bibliográfica Cuestionario CENEDIR	Directores/as escolares	IV
Necesidades normativas	Revisión bibliográfica Cuestionario CENEDINS	Inspectores/as escolares	IV
Conclusiones: necesidades comparadas, sentidas e normativas	Técnica Delphi, Cuestionarios CENEDIR e CENEDINS	Expertos/as, Directores/ as, Inspectores/as	V

tranxeira de países con sistemas educativos diferentes, un descentralizado (Inglaterra e País de Gales) e outro que vai cara unha progresiva descentralización (Suecia). Dentro do ámbito español, contamos coa colaboración de expertos do territorio MEC e das comunidades autónomas con máis experiencia en formación de directivos como Cataluña e País Vasco. Referente a Galicia participaron expertos da Universidade, ICE, Inspección Educativa, Consello Escolar de Galicia e Administración Educativa. Incluímos tamén as opinións dos propios directores escolares de Galicia, a través do Seminario Permanente de Directores Escolares de EXB da "Costa da Morte e Soneira" sobre "Problemática de organización e dirección de Centros no medio rural".

Asemade queda representada a opinión dos distintos sectores que resultan afectados pola laboura directiva: os profesores, alumnos e pais dos alumnos. Nesta liña consultamos a Sindicatos de Profesores, Asociacións de Alumnos de Ensino Secundario e Asociacións de Pais de Alumnos de Galicia.

A relación dos 18 expertos e colectivos implicados no tema de investigación que respostaron ó primeiro cuestionario aberto foi por orde alfabética a seguinte:

- 1- MANUEL ALVAREZ FERNANDEZ
Presidente do Forum Europeo de Administradores da Educación en España.
- 2- IVONNE ANDREASON
Coordinadora do Servizo de Formación e Avaliación de Directores de Secundaria de Malmö (Suecia).
- 3- SERAFIN ANTUNEZ MARCOS
Profesor do Departamento de Organización Escolar, da Universidade Autónoma de Barcelona.
- 4- NURIA BORRELL FELIP
Profesora do Departamento

de Didáctica e Organización Escolar da Universidad Autónoma de Barcelona.

- 5- ANTON COSTA RICO
Director do ICE de la Universidad de Santiago.
- 6- LUIS FRAMIL ALVAREZ
Subdirector Xeral de Inspección, Ordenación e Innovación Educativa da Consellería de Educación. Xunta de Galicia.
- 7- CONSTANTINO FREIRE LLAMAS
Inspector de Ensino Medio de A Coruña
- 8- JOAQUIN GAIRIN SALLAN
Profesor do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade Autónoma de Barcelona.
- 9- ANGEL GONZALEZ FERNANDEZ
Vicepresidente do Consello Escolar de Galicia.
- 10- GORDON CUNNINGHAM
Chief Education Officer (Secretary for Education of the National Organization Representing al Country Councils)
- 11- MARIA PORTO VAZQUEZ
Inspectora de EXB de A Coruña.
- 12- J.J. SANCHEZ AREVALO
Presidente da Confederación de Asociacións de Pais de Alumnos de Galicia.
- 13- LUIS M. SOBRADO FERNANDEZ
Profesor do Departamento de Métodos e Técnicas de Investigación en Ciencias do Comportamento e da Educación da Universidade de Santiago.
- 14- AURELIO VILLA SANCHEZ
Director do ICE da Universidade de Deusto. Bilbao.
- 15- SEMINARIO PERMANENTE DE DIRECTORES de "A Costa da Morte e Soneira" (A Coruña).
- 16- SINDICATO UTEG-INTGA
- 17- SINDICATO CC.OO. DE GALICIA.
- 18- COMITES ABIERTOS DE ESTUDIANTES (C.A.E.) de

Ensinanzas Medias de Galicia.

3.1.2. Mostra de directores e inspectores:

A mostra de directores e directoras escolares foi seleccionada polo procedemento de mostreo aleatorio. A mostra real utilizada quedou formada por 177 cuestionarios válidos recollidos (112 de EXB-Primaria e 65 de EE. MM.- Secundaria), o que representa o 13,5% da poboación de 1.307 directores de centros de máis de 3 unidades de Galicia. A mostra de inspectores/as elixida foi a poboación total de inspectores/as de ensino primario e secundario de Galicia (79 durante o curso 1992-93). A resposta obtida (axuste entre a mostra teórica e a real) considérase en termos xerais altamente satisfactoria: 25 inspectores de ensino básico e medio respostaron ó cuestionario CENEDINS, o que representa un 31,6% do total dos enviados (25/79 x 100).

3.2. Instrumentos de medida

Na técnica Delphi utilizamos dous cuestionarios, o primeiro aberto e o segundo con categorías e items pechados nos que se pedía os expertos que valoraran as distintas opinións aportadas no primeiro cuestionario. Para detecta-las necesidades sentidas e normativas diseñamos os cuestionarios CENEDIR e CENEDINS cunha estrutura baseada no seguinte esquema:

- I- Datos de identificación:
 - Datos de identificación do Centro
 - Datos de identificación do Director
- II- Necesidades formativas:
 - Aspectos personais: autodi-rección
 - Xestión de relacións personais
 - Xestión do currículo
 - Xestión de recursos
 - Xestión da organización

- Xestión do cambio e innovación educativa

- Xestión de relacións externas

- Lexislación

- Xestión das continxencias

III- Formación dos directores/as:

- Metodoloxía

- Modalidades

- Lugar

- Financiación

- A quen formar

- Cando formar

- Quen forma ós directores/as

- Duración

- Avaliación da formación

IV- Actitudes dos directores/as.

4. CONCLUSIÓNS E PROPOSTAS DE INTERVENCIÓN

O procesamento da información realízase mediante os paquetes estadísticos SPSS-X, BMDP e a análise de contido. Destacamos algunhas das conclusións e propostas de intervención máis relevantes.

4. 1. As funcións específicas do director poden agruparse en roles e dimensións que configuran o modelo de Dirección.

A estrutura emerxente que xurde da análise factorial con rotación varimax, agrupa as funcións do cuestionario CENE-DIR en doce novos factores que explican unha varianza do 65.2%. Poden observarse no seguinte cadro a denominación de cada factor cos autovalores e a súa contribución á varianza explicada.

Estos 12 factores reagrupáanse, mediante unha matriz de correlacións e análise de contido, en dúas grandes dimensións: " Profesional do Currículo Aberto e Innovador" e " Profesional da Organización Escolar Autónoma". Entendemos por profesional aquel que é capaz de tomar decisións eficaces con autonomía e ir cara a excelencia nas súas funcións a través da investigación-acción. O perfil do

novo director queda enmarcado polas grandes liñas de ser un profesional do currículo e da organización, un líder instructivo e organizante, dinamizador institucional e interinstitucional. Líder contextualizado, ecolóxico, enraizado no entorno sociocultural e lingüístico do Centro. Unha nova imaxe do director como persoa aberta e sensible ás demandas da sociedade que promove cambios curriculares e organizativos nas institucións para dar resposta axeitada ás necesidades detectadas. Líder de unha organización con autonomía para reinventarse e reorganizarse, non só para mantela funcionando. O director é un avaliador de necesidades e consensuador de propostas de intervención creativas. Profundo coñecedor da "espeleoloxía da comunidade educativa". O director é a ferramenta máis axeitada para crear no Centro unha cultura do desenvolvemento e un microclima positivo de aprendizaxe.

Esquemáticamente podemos expresa-lo no seguinte cadro:

TABOA 1.- ROLES DO/A DIRECTOR/A ESCOLAR

FACTORES OU ROLES DO/A DIRECTOR/A	AUTOVALOR	PCT DE VARIANZA	VARIANZA ACUMULADA
I- Apertura á sociedade e innovación educativa	21.25	19.1	19.1
II- Xestión da Organización Escolar	10.83	9.8	28.9
III- Xestión de Recursos	7.91	7.1	36
IV- Contextualización do Currículo	5.73	5.2	41.2
V- Dinamización da Reforma Educativa	5.11	4.6	45.8
VI- Cultura do desenvolvemento persoal, profesional e institucional	4.59	4.1	49.9
VII- Liderato	4.31	3.9	53.8
VIII- Xestión de Continxencias	4.03	3.6	57.4
IX- Micropolítica e Dinámica de Grupos	3.52	3.2	60.6
X- Ambiente favorable á aprendizaxe	2.14	1.9	62.5
XI- Control do Estrés	1.73	1.6	64.1
XII- Programa de Dirección participativa e avaliación de necesidades	1.26	1.1	65.2

CADRO 3. - DIMENSIÓNS E ROLES DO/A DIRECTOR/A

DIRECTOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • PROFESIONAL DO CURRÍCULO ABERTO INNOVADOR <ul style="list-style-type: none"> - Apertura á Sociedade e Innovación Educativa - Dinamización da Reforma Educativa - Cultura do Desenvolvemento Persoal e Institucional - Micropolítica e Dinámica de Grupos - Ambiente Favorable á Aprendizaxe - Programa de Dirección Participativa e Avaliación de Necesidades • PROFESIONAL DA ORGANIZACIÓN ESCOLAR AUTÓNOMA <ul style="list-style-type: none"> - Xestión da Organización - Xestión de Recursos - Liderato - Xestión de Continxencias - Control do Estrés

investigación

En termos matemáticos poderíamos expresalo decindo que a excelencia directiva é a resultante do produto entre a competencia curricular e organizativa do director ($E = C \times O$).

Para ser un bo director non chega con ser un bo profesor ou un eficaz burócrata, precisase unha alta competencia curricular e organizativa. O seguinte cadro sintetiza esta nova imaxe,

o perfil ideal do director, detallando as súas dimensións, roles e funcións máis importantes, nunha escala valorativa que vai dende o 1 (moi pouco importante) ata o 7 (importantísimo).

DIMENSIÓN	ROL	IMPORTANCIA DAS FUNCIÓNS
PROFESIONAL DO CURRÍCULO ABERTO E INNOVADOR (5.57)	IV. Contextualización do currículum (5,99)	1. Saber delegar funcións. 2. Coñece-lo DCB e a Reforma. 3. Domina-la resolución de conflitos. 4. Coñece-la lexislación da Reforma. 5. Coñece-lo contexto do Centro. 6. Garanti-la comunicación. 7. Traslada-las necesidades á Administración. 8. Analiza-la realidade dun xeito sistémico: non polarizar en: blanco-negro, verdade-mentira,...
	V. Dinamización da Reforma Educativa. (5,82)	1. Adquirir conceptos de Dereito Administrativo. 2. Facilita-la comunicación e tolerancia. 3. Dinamiza-la Reforma. 4. Dinamiza-la elaboración do PEC e PCC. 5. Ser un excelente oínte e comunicador. 6. Favorece-la normalización lingüística
	XII. Programa de Dirección participativa (5,65)	1. Favorece-la participación da comunidade educativa. 2. Elaborar e desenvolve-lo Programa Directivo. 3. Avalia-las necesidades formativas da comunidade educativa: alumnos, profesores e pais.
	VI. Cultura do desenvolvemento (5,64)	1. Tomar decisións eficaces en equipo. 2. Ser negociador e consensuador. 3. Organizar eficazmente o seu propio tempo. 4. Motivar ó profesorado. 5. Estar centrado no éxito dos alumnos.
	X. Ambiente favorable á aprendizaxe. (5,47)	1. Crear un ambiente positivo para a aprendizaxe. 2. Favorece-la integración dos alumnos con necesidades educativas especiais e grupos étnicos diversos. 3. Dinamiza-las novas metodoloxías e tecnoloxías. 4. Integra-los contidos transversais: ambiental, paz, saúde, coeducación,...
	I. Apertura á sociedade e innovación educativa. (5,40)	1. Coñece-la lexislación escolar. 2. Formar un equipo directivo eficaz. 3. Coñece-la política educativa galega. 4. Busca-la excelencia do ensino. 5. Relacións cos servizos de apoio: Inspección, EPSA, ... 6. Promove-la avaliación interna do Centro. 7. Relacións co entorno. 8. Animar procesos investigación-acción. 9. Dinamiza-los cambios institucionais. 10. Crear estratexias de solución de problemas. 11. Ter coñecementos sobre Organizacións. 12. Relacións co ICE, UNIVERSIDADE, CEFOCOP. 13. Creatividade para cambios educativos. 14. Relacións con outros centros. 15. Ter visión prospectiva do ensino. 16. Facilita-la formación permanente do profesorado. 17. Formación do profesorado no Centro. 18. Relacións coas corporacións locais. 19. Asumir riscos para mellora-lo ensino. 20. Relacións interinstitucionais sobre o menor: Sanidade, Educación, Traballo, ... 21. Participar na Arquitectura escolar contextualizada.
	IX. Micropolítica e dinámica de grupos. (5,06)	1. Crear e dinamizar equipos de profesores. 2. Coñece-la organización informal do Centro. 3. Conciencia do rol de director como distinto e complementario ó de profesor.
PROFESIONAL DA ORGANIZACIÓN ESCOLAR AUTÓNOMA (4.69)	II. Xestión da Organización (5,67)	1. Presidi-los actos académicos. 2. Propoñe-los cargos directivos. 3. Facer cumprir-la lexislación. 4. Presidi-los órganos colexiados. 5. Suministrar información. 6. Relacións coa Administración. 7. Xestiona-los recursos humanos. 8. Coñece-lo réxime xurídico do persoal do Centro. 9. Visa-las certificacións. 10. Mantene-la orde académica. 11. Representar ó Centro. 12. Autorizar gastos e pagamentos. 13. Comunicar incidencias. 14. Adscripción do profesorado. 15. Liderato transformacional.
	VII. Liderato (5,40)	1. Exerce-la dirección do Centro. 2. Exerce-lo liderato instructivo. 3. Ter sentimento de dirixente educativo.
	XI. Control do estrés. (4,94)	1. Dinamiza-las relacións personais e "clima" do Centro. 2. Dirección dun mesmo e control do propio estrés. 3. Xestiona-lo Comedor e Transporte Escolar.
	III. Xestión de recursos. (4,22)	1. Xestiona-los permisos do persoal. 2. Elabora-lo Proxecto Económico. 3. Acadar financiación para actividades do Centro. 4. Informatiza-la xestión de recursos.
	VIII. Xestión de contingencias (3,22)	1. Cumprimenta-lo burocrático e rutinario. 2. Asumir papeis de subalterno e administrativo.

As necesidades formativas más importantes refírense a funcións ou roles directivos considerados como muy importantes (contextualización do currículo, dinamización da Reforma, clima favorable da aprendizaxe)

Os roles prioritarios do director ideal ou desexable son: contextualiza-lo currículo, dinamiza-la Reforma Educativa, xestiona-la Organización Escolar, desenvolver un Programa de

Dirección Participativa a partir da avaliación de necesidades, crear unha cultura do desenvolvemento persoal e institucional, favorecer un ambiente positivo de aprendizaxe, estar aberto á sociedade e promove-la innovación educativa como resposta ás necesidades do entorno, exerce-lo liderato, coñece-la micropolítica e dinámica do Centro e controla-lo estrés. Imaxe do director próxima á dun "profesional do conflito curricular e organizativo".

4.2. A Reforma Educativa implica un modelo emerxente de director con novas funcións, tarefas, necesidades formativas e actitudes

As puntuacións medias de cada un dos roles como funcións, tarefas e necesidades formativas, apórtannos unha visión global dos perfís ideal, real e de necesidades formativas do director.

O seguinte diagrama de barras axúdanos a interpreta-los datos da Táboa 3.

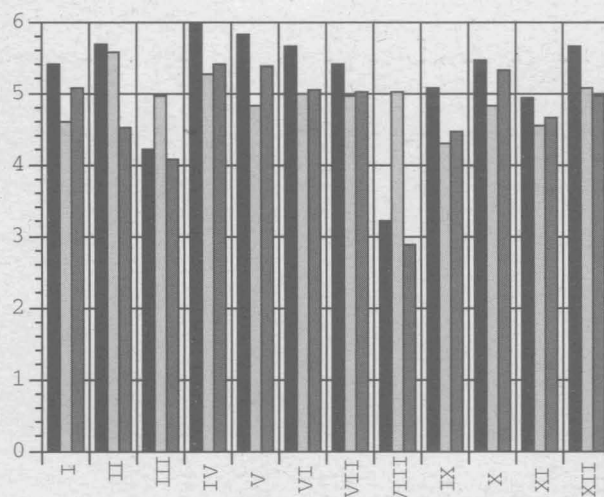
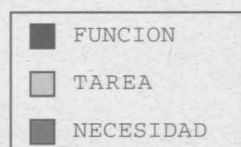
As necesidades formativas más importantes refírense a funcións ou roles directivos considerados como moi importantes (contextualización do currículo, dinamización da Reforma, clima favorable da aprendizaxe).

As necesidades formativas menos importantes céntranse nos roles directivos valorados

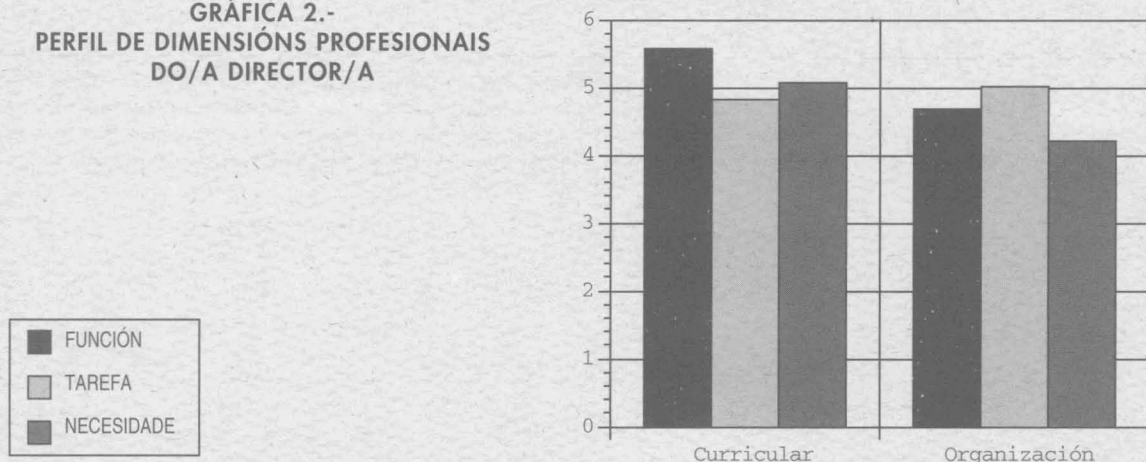
TABOA 3.- FUNCÍONS, TAREFAS E NECESIDADES FORMATIVAS DO/A DIRECTOR/A

FACTORES OU ROLES DO DIRECTOR	FUNCIÓN	TAREFA	NECESIDADE
I- Apertura á sociedade e innovación educativa	5.40	4.59	5.07
II- Xestión da Organización	5.67	5.57	4.51
III- Xestión de Recursos	4.22	4.97	4.08
IV- Contextualización do Currículo	5.99	5.27	5.39
V- Dinamización da Reforma Educativa	5.82	4.82	5.38
VI- Cultura do desenvolvemento	5.64	4.98	5.03
VII- Liderato	5.40	4.96	5.02
VIII- Xestión de Continxencias	3.22	5.01	2.88
IX- Micropolítica e dinámica de grupos	5.06	4.30	4.47
X- Ambiente favorable á aprendizaxe	5.47	4.81	5.33
XI- Control do estrés	4.94	4.55	4.64
XII- Programa de Dirección participativa	5.65	5.08	4.95

**GRÁFICA 1.-
PERFIL DE FUNCÍONS, TAREFAS
E NECESIDADES FORMATIVAS
DO/A DIRECTOR/A**



**GRÁFICA 2.-
PERFIL DE DIMENSIONES PROFESIONAIS
DO/A DIRECTOR/A**



como menos importantes (xestión de contingencias e xestión de recursos).

As tarefas que realizan máis frecuentemente os directores son as dos roles de xestión da Organización, contextualización do currículo e xestión de recursos. Coñece-la micropolítica e dinámica de grupos é o que menos fan os directores. O traballo real do director está evolucionando dende a priorización de tarefas administrativas e burocráticas a centrarse en actividades máis ricas pedagóxicamente como a contextualización do currículo. A reagrupación dos roles en dúas grandes dimen-

sións apórtanos as conclusións amosadas na Gráfica 2:

A dimensión curricular é valorada como máis importante que a organizativa, realízase algo menos que a organizativa e detéctase una maior necesidade de formación na dimensión curricular. O director ideal debe acercarse máis a ser un profesional curricular, aínda que realmente o que segue facendo maioritariamente está relacionado con aspectos organizativos. A súa formación terá que orientarse prioritariamente á capacitación na dimensión curricular en harmonía coas destrezas de tipo organizativo.

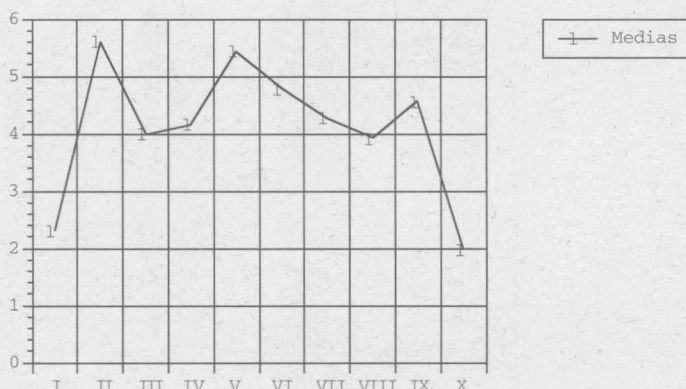
4. 3. A posta en marcha da Reforma xenera novas actitudes nos directores

As actitudes dos directores agrúpanse en factores actitudinais que nos aportan as seguintes conclusións: os directores e directoras declaran actitudes moi favorables cara a innovación, participación, autonomía, necesidade de maior formación directiva, así como un forte sentimento de aceptación e apoio da comunidade educativa. Manifestan actitudes pouco favorables cara as expectativas profesionais fóra da escola.

TABOA 4.- ACTITUDES DO/A DIRECTOR/A

FACTORES	ENUNCIADO	MEDIA
Factor All	Necesidade de formación para unha Dirección innovadora, participativa e autónoma	5.60
Factor AV	Sentimento de apoio da comunidade educativa	5.44
Factor AVI	Representación da Administración e do Centro.	4.79
Factor AIX	Dirección en equipo versus prolongación do mandato directivo.	4.56
Factor AVII	Recursos aceptables e sentimento directivo.	4.27
Factor AIV	Satisfacción e estabilidade versus insuficiente formación e abandono da Dirección.	4.16
Factor AIII	Liderato e valoración positiva da Reforma Educativa	3.99
Factor AVIII	Remuneración suficiente versus estrés directivo	3.93
Factor AI	Expectativas profesionais	2.31
Factor AX	Abandono do ensino.	1.98

GRÁFICA 3.- PERFIL DE ACTITUDES DO/A DIRECTOR/A



Graficamente, o perfil de actitudes dos directores é o que reflecte a Gráfica 3:

En relación coa lingua de aprendizaxe compre salientalo seguinte:

- A lingua empregada maioritariamente nos Centros por alumnos e directores é o galego.

- A análise de varianza reflecte as seguintes conclusións: os directores e directoras

galego falantes danlle máis importancia de forma relevante ós roles de "Contextualización do Currículo" e "Dinamización da Reforma Educativa". Asemade no campo das actitudes tenden a ser máis críticos coa Reforma e cos recursos de que dispoñen os centros.

4. 4. A avaliación de necesidades permítenos formula-la seguinte planificación da formación do director/a para alcanza-la excelencia no desenvolvemento das súas funcións

A hipótese principal da investigación resulta verificada coa seguinte proposta global para a formación dos directores, que sintetizamos no seguinte cadro.

CADRO 4.- PLANIFICACIÓN DA FORMACIÓN DO/A DIRECTOR/A ESCOLAR

TIPO DE FORMACION	DESTINATARIO	NECESIDADE	OBXECTIVOS - CONTIDOS	MODALIDADE	METODOLOXÍA	ORGANIZACIÓN	LUGAR	DURACIÓN	AVALIACIÓN
Formación inicial sobre Organización e Dirección de Centros.	Estudiantes de Universidade ou Escola Universitaria.	Coñece-la Organización Escolar e os roles da Dirección.	Coñecemento e destrezas nos 12 roles directivos.	Sistema modular. Formación regrada. Postgrado	Teórico-práctica.Fase de Prácticas con directores expertos.	Facultades e Escolas Universitarias	Universidade, Escola Universitaria	Un Curso	Coñecementos e Programa Directivo. Traballo de Prácticas.
Formación para acceder á función directiva	Profesores motivados na Dirección.	Formación de Equipo e Programa Directivo	EFICIENCIA nos roles XII, I y II. Opcionais: roles IV e V.	Curso teórico-práctico e tutoría de expertos.	Inductiva, deseño de Proxectos, Mentores.	Consellería, Universidade, Inspección, CEFOCOPs, MRP.	Comarcas ou sectores educativos.	De 50 a 100 horas	Elaboración de Programa de Dirección
Formación no desenvolvemento da función directiva	Directores ou Equipos Directivos noveles.	As detectadas nos 12 roles e dimensións.	A EFICACIA nos 12 roles directivos.	Curso teórico-práctico con fase de Prácticas.	Resolución problemas. Inductiva. Estudio de casos.Tutoría de expertos.	Consellería, Universidade, Inspección, CEFOCOPs, MRP.	Comarcas ou sectores educativos.	De 100 a 200 horas	Participación, Programa de Dirección, Prácticas e avaliación demorada..
Investigación- acción na, sobre e para a Dirección	Directores expertos	As detectadas nos 12 roles e nos Centros de traballo.	A EXCELENCIA nos 12 roles directivos.	Seminario Permanente, Grupo de traballo, Proxecto de Formación.	Investigación- acción. Actuación como mentores nas demais modalidades.	Consellería, CEFOCOPs, Universidade.	No propio Centro, Concello ou Comarca.	Permanente durante o cargo directivo	Memoria do Seminario ou grupo de traballo e avaliación demorada.

Destacamos desta proposta formativa os seguintes aspectos:

- A planificación da formación a partir da avaliación de necesidades.

- A formación debe centrarse no que deberían face-los directores (funcións), máis que no que fan realmente (tarefas).

- A formación é unha proceso continuo que vai dende a eficiencia do profesor que accede á Dirección ata a excelencia do

director experto, pasando pola eficacia do director novel.

- A participación dos directores expertos en todas as modalidades de formación como tutores ou mentores.

- A participación dos diversos sectores formativos: Administración, Universidade, Inspección, ICE, CEFOCOP, Movementsos de Renovación Pedagóxica, directores expertos.

- A evolución formativa dende

a modalidade dos cursos ata a investigación-acción feita na, sobre e para a Dirección.

- Con referencia ó que se está a facer actualmente na formación de directores, reducida en moitos casos ós Cursos para Equipos Directivos, esta proposta pensamos que aporta un enfoque global da formación directiva dentro dunha cultura do desenvolvemento persoal, profesional e institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, M. (1994). *El perfil de la Dirección en el sistema educativo español. (Relación entre: modelo organizativo, modo de acceso y estilo de Dirección)*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid.

ANTUNEZ, S. (1991). *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolars de Centres Públics d'Ensenyament Primari de Catalunya*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Barcelona.

ARMAS, M. y SEBASTIAN, A. (1992). "Necesidades Formativas de los Equipos Directivos Escolares en el contexto de la Reforma". En ICE UNIVERSIDAD DE DEUSTO. *La Dirección factor clave de la calidad educativa*. Bilbao: Mensajero.

ARMAS, M. (1994). "Equipos directivos escolares: perfil, liderazgo, satisfacción y estrés en el marco de la Reforma". En *Actas del III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Santiago.

ARMAS, M. (1995). *Evaluación de Necesidades Formativas de los Directores Escolares de Galicia en el Cotexto de la Reforma Educativa*. Tesis doutoral. Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Santiago.

BORRELL, N. (1994). "Formación de directores para el cambio institucional: En Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: GID.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1994). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1992-93*. Madrid: MEC.

GAIRIN, J. (Dir.) (1994). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Proyecto de Investigación Educativa. Madrid: CIDE.

I.C.E. - UNIVERSIDAD DE DEUSTO (1992). *La Dirección factor clave de la calidad educativa. Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: Mensajero.

IMMEGART, G, PASCUAL, R. e IMMEGART, M.L. (1995). *Formación de Directores de Centros Educativos. Un enfoque práctico*. Bilbao: Universidad de Deusto.

LORENZO, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.

MARCELO, C. (Coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

MONTERO, L. (1985). *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de E.G.B.* Tesis doctoral. Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Santiago.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.

TEJEDOR, F.J. (1990). "Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo". *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 15-37.

ZABALZA, M.A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

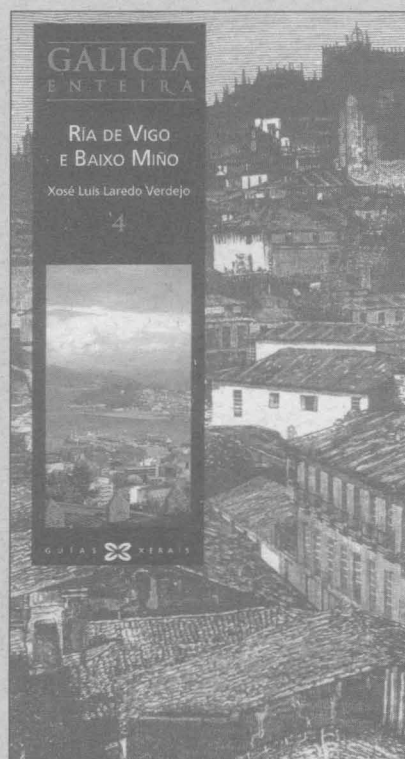
ZABALZA, M.A. (Dir.) (1994). *A participación nas escolas galegas. Estudio previo elaborado para o Consello Escolar de Galicia*. Santiago.

a nova

GALICIA ENTEIRA

Xosé Luís Laredo Verdejo

Actualizada, nova edición, novo formato



- 12 tomos.
- A guía máis vendida en Galicia de tódolos tempos.
- Unha xa mítica guía do país, renovada e actualizada.
- Con abundante información práctica.
- Para viaxar por Galicia coñecéndoa palmo a palmo.

Á venda:

1. FISTERRA E COSTA DA MORTE
2. RÍAS ALTAS DO NORTE
4. RÍA DE VIGO E BAIXO MIÑO
10. LUGO E A GALICIA ORIENTAL (ANCARES/COUREL)

De Historia e educación

Ramón L. Facal

*Profesor de
Historia*

Unha reflexión escrita con tristeza ao fío de diversas declaracións ministeriais relacionadas coa escola pública e a privada, co ensino das humanidades e co ensino da historia. Unha reflexión, exposta en voz alta, a partir dos logros agora postos en cuestión.

ACTUAL ministra de Educación, Esperanza Aguirre, parece habitualmente pouco ocupada nos asuntos especificamente educativos, pero sen embargo realiza con certa frecuencia desconcertantes declaracións sobre estes temas que incrementan o desacougo do profesorado dos centros públicos. Sendo improbable que, incluso intentándoo, poídesse eu simplificar o seu pensamento, atrévome a resumir o esencial das súas declaracións en tres enunciados:

1.- O ensino público funciona mal; o privado ben. A políti-

ca do Ministerio debe ir encamiñada a apoiar os centros que funcionen ben (é dicir, o ensino privado).

2.- O sistema escolar español no seu conxunto é un desbaraxuste, especialmente no nivel secundario que precisa dunha urxente reforma para reducir o número de optativas e introducir máis contidos de humanidades, incrementando tamén os niveis de esixencia (selectividade).

3.- É imprescindible reformar o ensino das humanidades, especialmente o da Historia, incrementando o número de horas semanais e garantindo a

presencia de personalidades como Xulio César, os Reis Católicos e Felipe II (entre outros).

Este tipo de opinións non deben confundirse con posicións ideolóxicas propias do liberalismo: Unha cousa son os prexuízos e outra a ideoloxía liberal que, aínda que non a comparto, meréceme certo respecto histórico. Tratarei de xustificar brevemente o meu desacordo con cada punto, deténdome un pouco máis no terceiro que pode ser menos evidente para persoas que non se dedican ó ensino, e non estean familiarizadas coa historiografía.



Os liberais defenderon a necesidade de que o Estado asumise a educación de tódalas persoas para que poidesen converterse en cidadáns activos, porque, pese a que facían unha defensa radical da propiedade privada, consideraban que só as administracións públicas podían garantir a formación de cidadáns iguais en dereitos

ENSINO PÚBLICO-ENSINO PRIVADO

Resulta unha falacia contra-poner ensino público e privado cando se fala de «calidade» en educación. Sen dúbida que existen colexios privados elitistas (poucos) que conseguen unha elevada eficacia nos obxectivos que pretenden. Tamén é ben coñecido que o éxito escolar do alumnado está en íntima relación co seu medio socio-cultural; os colexios privados exclusivos logran bos resultados non só pola abundancia de recursos con que contan, senón, sobre todo, pola extracción social do alumnado que acollen; non é preciso ser unha persoa experta en educación para comprender isto.

Durante o século XIX os liberais defenderon a necesidade de que o Estado asumise a educación de tódalas persoas para que poidesen converterse en cidadáns activos, porque, pese a que facían unha defensa radical da propiedade privada, consideraban que só as administracións públicas podían garantir a formación de cidadáns iguais en dereitos. Mesmo houbo gobernos liberal-conservadores nas décadas finais do século XIX e primeiras do XX limitaron a fundación de colexios relixiosos privados porque as súas finalidades diverxían da do Estado, e mesmo en moitos casos estaban enfrontadas abertamente con el: baste recordar a condea por

Pio XI do liberalismo, o sindicalismo, a democracia, o modernismo, o escepticismo científico... e outros *errores*, no *Syllabus Errorum*, en 1864. Os países nos que a consolidación do Estado liberal foi maior, o papel dos colexios privados foi menor: Francia, Alemaña, Holanda, Suecia... ou mesmo os Estados Unidos consolidaron unha eficaz rede de escolas públicas (financiadas por concellos ou polos Estados) coa que se erradicou o analfabetismo e logrouse elevar o nivel cultural medio da poboación. Noutros países —como España, Portugal ou Grecia— nos que a debilidade do Estado foi suplida por iniciativas privadas interesadas tan só na formación de elites mantivéronse elevadas taxas de analfabetismo ata hai poucas décadas. A señora ministra debería coñecer mellor *esta* Historia.

Consideremos a situación presente. A rede de centros públicos conta neste momento con instalacións e profesorado moi similar á de países da Europa comunitaria (coñezo bastante ben centros de 6 países da Unión Europea). O que non sucede noutros países, e si ocorre aquí é a proliferación de centros privados en condicións deplorables: sen instalacións deportivas, sen laboratorios nin bibliotecas, con aulas masificadas... e incluso en pisos. Só en España eses centros, nos que

nunca se permite ós pais traspasar a porta de entrada, reciben subvencións públicas para competir de maneira deshonesto co sector público. A recente habilitación deste tipo de centros para impartir a ESO mentres que se vetaba a implantación en Colexios públicos ben dotados resulta escandalosa. Baste como exemplo o caso do ben equipado C. P. de Sello-Cabral (Vigo) limitado exclusivamente á E. Primaria, que mantén gran número das súas aulas pechadas ó ser excluído da rede da ESO, mentres se autorizou a implantación en centros privados da zona que dubidosamente superarían unha homologación internacional (falta de laboratorios e de aulas específicas, masificación, instalacións deportivas insuficientes ou inexistentes... etc.). Un dos criterios relevantes para moitos pais á hora de seleccionar colexio para os seus fillos é a proximidade ó domicilio familiar. Se a oferta nunha zona se limita ós centros privados; se a ministra e outros responsables (?) de Educación non se cansan de repetir que son os que funcionan mellor; se se pechan unidades nos C. Públicos e se reducen os seus orzamentos... ¿alguén dubida de que se incrementará a demanda de postos nos centros privados? Unha política educativa baseada en prexuízos e falta de información ameaza con retrotraer o sistema educativo á situación anterior á LGE —«Lei General de Educación»— de 1970.

O sistema escolar privado non pretende formar a toda a poboación. Nalgúns casos existen motivos de tipo ideolóxico, pero en todos eles a iniciativa privada busca sempre o lucro económico. A única maneira de obtelo é ocuparse da educación das clases medias e altas, ou conseguir do Estado unha remuneración pola súa actividade superior ós custos reais da educación impartida. Algúns

proponen que o Estado amplíe aínda máis o apoio ó sector privado do ensino en nome da liberdade de elección. ¿Existe realmente esa liberdade para todo o mundo? ¿Pode optar a totalidade da poboación escolar a ter unha praza nos 20 ou 30 colexios de elite que existen en España? ¿Que liberdade de elección lle queda ós escolares de Ancares, ou ós do *Pozo del Tío Raimundo* de Madrid? ¿Alguén pode dicir, sen ruborizarse, que o Estado ten a obriga de financiar ó sector economicamente máis poderoso da poboación para que incremente a súa vantaxe sobre os sectores menos favorecidos? Se o Estado financia —cada vez menos— a Renfe por ser un servizo público básico ¿ten dereito alguén a pedir que se lle financien as súas viaxes en vehículo propio no nome da liberdade de tránsito? ¿Debería o Estado financiar axentes de seguridade privados a quen o solicítase...?

Os centros públicos ofrecen hoxe unha mellor calidade de educación, e son os únicos que non discriminan absolutamente a ningún escolar, os que asumen como único ideario a formación en valores democráticos. A situación podería cambiar se os e as responsables da Educación pública se empeñan en privilexiar centros privados e reducen o papel do ensino público á atención dos sectores marxinais, sexa pola súa situación social ou xeográfica. Debemos rexeitalo desde unha elemental ética solidaria.

AS OCORRENCIAS DA MINISTRA

A ministra Aguirre, de maneira similar a outros dirixentes do seu partido, dá a impresión de que ter chegado ó goberno sen saber o que debían facer salvo dicir que todo o que fixera o anterior goberno estaba moi mal. Pese a que transcorreu case un ano desde as elec-

cións, seguen empeñados neste papel de *oposición da oposición* que revela unha preocupante carencia de ideas e proxectos. Teño discrepado publicamente de certos aspectos da política educativa do PSOE, aínda que non albergó a menor dúbida de que a LOXSE é moi superior en obxectivos e deseño ás propostas de reformas realizadas durante o franquismo, ou en épocas anteriores. Co PSOE en educación tiña sobre que discutir, porque había un proxecto (ou varios) con defectos, con limitacións pero tamén con acertos. Empréndese unha reforma imprescindible do sistema educativo que ampliou a idade de escolarización obrigatoria ós 16 anos. Pero Esperanza Aguirre, fronte a ideas discutibles e discutidas, non contrapón outras ideas, senón só algunhas *ocorrencias*.

Entre esas *ocorrencias* está a de cuestionarse toda a LOXSE, pero sen ofrecer ningunha alternativa a cambio: un día *ocórreselle* que hai que diminuír a etapa de escolarización obrigatoria nun ano para poder ampliar o bacharelato a 3 anos (sería o primeiro país no mundo en reducir os anos de escolarización obrigatorios e gratuitos da súa poboación escolar para incrementar a non obrigatoria ¿Volverá resucitar a FP I e o BUP?). Outro día *ocórreselle* que se debe implantar unha asignatura de «cultura relixiosa» en tódolos centros como alternativa á relixión católica; e na Consellería de Educación de Galicia encargan dos seus contidos e da formación do profesorado a cregos católicos (¡viva a liberdade constitucional de conciencia e o pluralismo!). Outro día máis *ocórreselle* que ter



moitas asignaturas optativas é demasiado caro, así que se propón reducilas drasticamente a un par delas (¿Suprimirán o 2º idioma optativo? ¿proponerán outra volta as «labores del hogar» para as nenas? ¿que será, será?)

Entre as *ocorrencias* ministeriais máis difundidas está a preocupación polo escaso peso que teñen os estudos de humanidades. É un tópico bastante estendido que non se corresponde coa realidade. Na actual E.S.O., para dar cabida a materias como a Música ou a Tecnoloxía, as asignaturas que viron reducido o seu horario en maior medida foron as da área de Ciencias Experimentais (Física, Química, Bioloxía, Xeoloxía) que en conxunto contan só con 3 horas semanais (non 3 cada unha, senón 3 horas entre as catro). A Tecnoloxía non chegou a implantarse en 1º curso porque o Ministerio —e no noso caso a Consellería— non dotou na maioría dos centros as aulas precisas, así que

2º idioma opcional, etc.; total: 27 horas semanais. ¿Que se pode reducir? ¿Ou pretende ampliar o horario escolar por riba das 30 clases semanais? Considero pouco responsable dicir algo de tanta trascendencia sen informarse, botar as contas, e explicar a alternativa que se propón (sería pouco serio mesmo para un dirixente da oposición, canto máis para unha integrante do goberno). Nos centros escolares precisamos os medios adecuados para responder ás demandas sociais e legais vixentes. Precisamos ideas, non *ocorrencias*.

O QUE NOS ENSINA A HISTORIA DA ENSEÑANZA DA HISTORIA

A ministra opina sobre a ensinanza da Historia. Nun discurso pronunciado na Real Academia da Historia a principios do presente curso, salpicado de citas de Menéndez Pelayo, denunciaba «un pavoro-

Sociales». Mantén Aguirre que «un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria sin escuchar, ni una sola vez, una lección sobre Julio César o sobre Felipe II»; e comprometeuse a modificar os planos de estudio para superar o estado «calamitoso» no que se atopa o ensino da Historia para lograr proporcionar ós estudantes «una visión objetiva de la evolución de la cultura humana, con especial atención a nuestra cultura occidental y el papel que en ella ha desempeñado España, como entidad global y a la vez plural».

Na denuncia da ministra tamén se mencionaba a pretendida redución do número de horas dedicadas a esta área. Empecemos por esta cuestión. Non resulta lexítimo comparar o número de clases, sumando dunha banda tanto as asignaturas obrigatorias como as optativas de BUP e COU, e comparalas despois só coas obrigatorias da 2ª etapa da ESO e as dos bacharelatos —tal e como fixo o diario ABC que é o medio que máis espacio dedica habitualmente ás declaracións da ministra—. Non se informa que unha parte moi significativa da poboación escolar cursaba —e aínda cursa— FP-1 na que a Historia esta ausente e tamén se ignoran as asignaturas optativas de Historia e Xeografía en varias modalidades de bacharelato; ocúltase tamén que a Historia de España é —xunto cos idiomas nacionais e estranxeiro— a única asignatura obrigatoria en tódalas opcións de bacharelato e que como tal, está presente nas probas de acceso á Universidade para a totalidade dos e das estudantes, cousa que antes non acontecía.

A crenza de que na actualidade se ten reducido o número de horas dedicados ó ensino da Historia é erróneo, se consideramos a evolución dos planos de educación que existiron ata a

Entre as *ocorrencias* ministeriais máis difundidas está a preocupación polo escaso peso que teñen os estudos de humanidades.

É un tópico bastante estendido que non se corresponde coa realidade

decidiron —outra *ocorrencia*— que se substituíra polo debuxo (tanto da unha cousa coma a outra, todo vale e o que non mata engorda!). Son obrigatorias, con 3 horas semanais, as tres linguas (Galega, Española e Estranxeira) as Ciencias Sociais, as Matemáticas, a Plástica, a Música e mais a Educación Física. Hai que sumar tamén unha hora de Ética, dúas de Relixión Católica-Cultura relixiosa e diversas optativas como Cultura Clásica, Técnicas de Expresión Escrita,

so empobrecimiento del mensaje que se transmite al alumno» da ESO: «La Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del Mundo Actual. La cronología, a la que se ha definido con acierto como el esqueleto de la Historia, brilla por su ausencia. Y el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazada por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias

actualidade. Sumando todas as horas de tódolos cursos o número total de sesións de clase de Historia oscilou entre un mínimo de 4,5 semanais [nos planos de 1836, 1858, 1861 e 1880] a un máximo de 15 [entre 1850 e 1852 e entre 1873 e 1880]. Na maioría dos planos houbo entre 6 e 9, coa excepción da LGE de 1970, na que había unhas 12 horas semanais aproximadamente: calculando que das 3 horas semanais de Ciencias Sociais de 6º, 7º e 8º de EXB, aproximadamente un tercio dos contidos de 6º e 7º eran de Historia, e a totalidade das de 8º; sumamos as 4 sesións semanais en 1º de BUP; respecto a 3º de BUP calculamos que a Historia ocupaba en torno ó 75% da materia, é dicir 3 das 4 horas semanais a efectos do cálculo.

Este asunto pode parecer menor, pero é difícil crer que se trata dun erro por non dispoñer de datos, xa que están publicados na colección legislativa do MEC ó alcance de calquera.

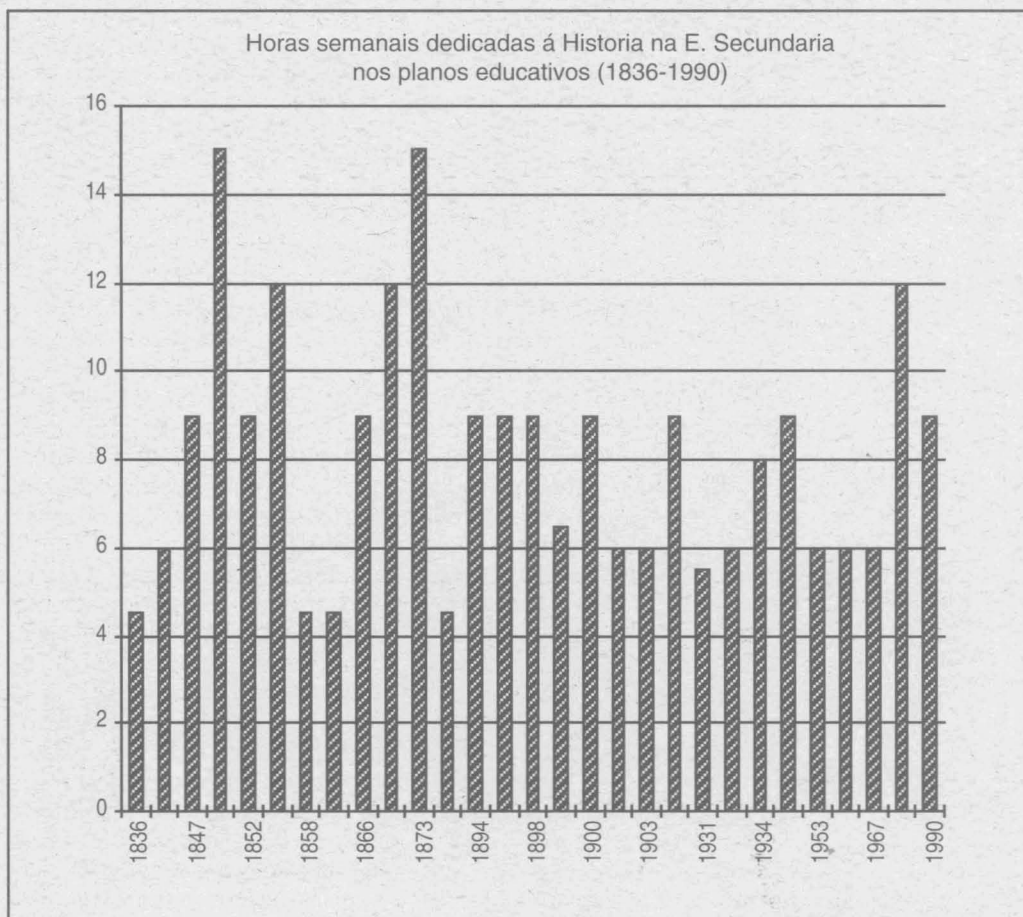
A xente pouco informada sobre os problemas de ensino-aprendizaxe (non só da Historia) cre que os alumnos e alumnas aprenden todo o que se lle conta na clase. Bastaría asegurar un amplo listado de contidos educativos para lograr un grao de coñecemento máis elevado. Pero os complexos problemas de aprendizaxe non teñen solucións tan simplistas. As persoas expertas en educación defenden a necesidade de seleccionar un número limitado de contidos se queremos que os e as estudantes podan profundizar neles, e sexan capaces non só de repetir a curto prazo un discurso memorizado, senón comprender e explicar razoablemente novos problemas, novas informacións e construír explicacións progresivamente máis rigorosas sobre os problemas sociais (presentes e pasados) que contribúan a desenvolver a súa autonomía intelectual. Defender máis contidos implica

augmentar o grao de superficialidade da aprendizaxe ¿alguén mantén aínda que é útil memorizar extensas listas de datos, cando se sabe que a maioría deles esquécense en menos de 72 horas? Por outra banda hai anos que se coñece ben que unha elevada porcentaxe das informacións e coñecementos das persoas adultas (bastante máis do 80%) adquirímolos fóra das aulas, e esta proporción tende a incrementarse e non a diminuír. Non se debe isto a que na escola se ensine menos, senón a que cada vez contamos con máis medios de información de masas e máis eficaces; cada vez hai máis xente que accede a máis informacións.

No século pasado a lección maxistral e a enciclopedia escolar eran as principais fontes de coñecementos; os libros de texto utilizábase frecuentemente durante máis dun curso e inclu-

so se herdaba de pais a fillos (houbo libros de texto que estiveron vixentes máis de 60 anos). O mestre, xunto co crego, era a persoa ilustrada en cada vila, á que se acudía para en demanda de axuda cultural (redactar un escrito, preguntar un dato...). O ensino era memorístico, enciclopédico, pechado; identificábase a cultura cun conxunto de saberes codificados por eruditos; non se pretendía que as persoas fosen críticas e autónomas, senón que asumisen o principio de autoridade como fundamento da educación (e do comportamento).

Desde os planos educativos de Pidal e Claudio Moyano ata a segunda metade deste século considerouse que o ensino secundario era o «propio das clases medias» (como se afirmá no preámbulo do P. Pidal) e que debería capacitar para o ensino universitario e máis



.....

**Unha historia de heroes e personalidades
"trascendentes" foi útil para fomentar
un espírito chauvinista e patrioteiro,
e coincidiu no tempo coa época dos imperialismos,
pero entrou en crise en toda Europa**

.....

para proporcionar cadros medios á nacente administración pública. A historia debía ser «magistra vitæ» segundo a manida expresión ciceroniana. É dicir, o seu papel era proporcionar exemplos morais, pautas de conducta a imitar –ou a rexeitar– e de aí a importancia concedida ás grandes personalidades históricas: Julio César, Felipe II... Había tamén que formar cidadáns identificados co Estado nacional que se trataba de lexitimar e a historiografía romántico-liberal acuñou os estereotipos que tiveron longa vixencia na historia ensinada: a idea da soberanía territorial (que España é unha nación con certa unidade étnica e xeográfica, limitada por fronteiras «naturais»); a mitificación da unidade política, identificando os orixes nacionais en etapas –reais ou imaxinarias– de sometemento de todo o territorio a unha única autoridade (visigodos, Reis Católicos... ou a mitificación da Reconquista como procura da unidade relixiosa); ou o mito da identidade do «carácter español» que se retrotraía ata as poboacións prerromanas. O carácter moralizante mantívose na historia escolar xunto coas novas correntes románticas e nacionalistas que atoparon novo vigor co positivismo (co «método histórico») de finais do século XIX.

A vontade de mitificar e exaltar as orixes comúns que propiciasen a consolidación do

Estado centralista deseñado no XIX levou a "reinterpretacións" da historia que se consolidaron como tópicos: a Historia da guerra contra Napoleón (coñecida significativamente ata os anos 30-40 como "a revolución española") pasou a denominarse «guerra da Independencia»; as personalidades do pasado que se destacaron foron as asimiladas (cun anacronismo absurdo) co ideal patriótico: Indíbil e Mandonio, Viriato, Recaredo, D. Pelayo, O Cid, Guzmán "el Bueno" etc. poboaron os libros escolares. Nesta corrente só houbo matices e non diferencias de fondo entre tradicionalistas e progresistas. O obxecto do ensino da Historia era tan obvia para o integrismo relixioso de Menéndez Pelayo (que aínda hoxe parece inspirar os discursos ministeriais) como para un krausista como Eduardo de Ibarra que afirmaba:

"Las naciones que hoy aparecen a la cabeza de la cultura y tienen la hegemonía material sobre las demás, lo deben a la formación del carácter nacional, al orgullo con que cantan sus glorias, a la confianza que sienten en sus propias fuerzas, al cariño que experimentan hacia su territorio y su independencia, y todo esto es fruto del conocimiento de su Historia (...). Los profesores de Historia en el extranjero han despertado esos sentimientos educando a las clases directoras y formando el carácter nacional; tendamos a ello y consagrémonos con todas nuestras fuerzas a tan nobilísima tarea"

(Ibarra y Rodríguez, E. 1897. Discurso de apertura del curso académico de la U. de Zaragoza).

A historia tiña a misión de despertar sentementos, non a de proporcionar explicacións. Non pode estrañar que moitos profesores de historia fosen ata os anos trinta deste século profesores de oratoria, e que esta cualidade fose a máis apreciada para valorar a capacidade do-

cente. Tratábase de emocionar, non de racionalizar. Unha historia de heroes e personalidades «trascendentes» foi útil para fomentar un espírito chauvinista e patrioteiro, e coincidiu no tempo coa época dos imperialismos, pero entrou en crise en toda Europa coa Segunda Guerra Mundial. En España tardou algo máis, pero desde os anos sesenta, ó abeiro da construción da unidade europea algúns intelectuais españois, incluso persoas conservadoras, como Palacio Atard (que escribiu en Árbore "La enseñanza de la Historia y el espíritu europeo" en 1963) comezaron a comprender que era preciso variar o ensino da Historia; tiñan mudado os obxectivos. Agora era necesario destacar todo o que nos unía Europa, afirmar que participabamos historicamente da mesma cultura... E esta foi a mentalidade que se recolleu nos novos programas que desenvolveron desde a LGE de 1970. Houbo xa entón protestas de persoas ancoradas no máis rancio nacionalismo español; xentes que se resistían ó cambio de mentalidade dos novos tempos, aínda as recordo. Pero o desexo de integrarse nas correntes europeas e poder superar definitivamente o casoso panorama intelectual do franquismo foi máis forte. De aí o éxito da escola historiográfica de Annales en España entre os anos 50 e 70; Annales inspiraron en gran medida a renovación dos contidos escolares que implementaron a LGE de 1970, abandonando a retórica de Imperios e unidades de destino, de heroes e mitos, e introduciron unha primeira bocanada de racionalidade e análise nos saberes históricos dos escolares.

A pretensión dunha historia "obxectiva" como pretende a ministra é contradictoria coa mesma natureza destes coñecementos, porque a Historia non é unha relación de acontecementos incuestionables (doutra

banda tódolos acontecementos poden ser cuestionados, e calquera selección que se realice é sempre discutible); a Historia é interpretación, e o seu ensino non ten por obxecto hoxe transmitir datos ou a identificación emocional cunha patria; nin proporcionar pseudoexemplos morais. A súa presenza no sistema educativo debe servir para desenvolver nos adolescentes a capacidade de razonar criticamente sobre o pasado e o presente; é importante comprender o chamado «Mundo Actual» no que vivimos e no que todos debemos participar e transformar, pero non é posible comprendelo se non é historicamente. A Historia proporciona explicacións; non é unha fotografía da realidade, senón unha reconstrución subxectiva e parcial que depende da perspectiva que adopte o historiador, sen que iso poda nunca significar adoctrinamento ou sectarismo porque non só deixaría ser un coñecemento científico senón

tamén irrelevante para formación humana ¿Alguén cre que serviu de algo o adoctrinamento franquista na idea de “Imperio”? A formación histórica de todos e todas as cidadadáns ou serve para comprender as comunidades de pertenza, as actuais e o seu pasado (desde o ámbito local ó mundial) ou ten escasa utilidade. Sobran heroes, precísanse razoamentos.

A Historia é diálogo entre presente e pasado; neste diálogo non se pode prescindir hoxe das outras Ciencias Sociais porque sen elas sería imposible o coñecemento da realidade. Tan só desde estreitos e mesquinos intereses corporativistas, distantes de calquera rigor científico, pode molestar que os escolares españois se familiaricen con nocións de socioloxía ou economía, salvo que se desexe mantelos na ignorancia do mundo no que viven, ou se pretenda que non busquen claves para interpretar as sociedades actuais e o seu pasado. Reclamar unha his-

toria de reis e batallas, de historias e mitos demostra, ante todo, unha enorme ignorancia dos actuais camiños da historiografía.

Estas liñas están escritas coa tristeza que me producen as reiteradas declaracións dunha ministra que se non rectifica pode ser capaz, tal vez, de conseguir facer realidade aquilo que denuncia: que o ensino público funcione mal, que exista realmente un desbaraxuste no sistema escolar ou que o ensino da Historia retroceda á situación na que se atopaba nos anos cincuenta. Como profesor de Historia quero expoñer publicamente o meu desacordo. Os e as responsables políticos de educación non teñen a obriga de saber “de todo”, nin siquiera de Historia ou de educación, pero creo que teñen a obriga de contar cón asesores capaces de facerlles ver cando algo é erróneo ou mesmo disparatado. Noutro caso poden producirse consecuencias graves que padeceremos profesorado e estudantes.



Antón Costa
Rico

Purga e represión de ensinantes (1936-1940)

A chegada da ditadura

A chegada da Ditadura e o seu asentamento violento en Galicia desde os primeiros días do inicio da Guerra Civil no 1936, significou abrialle a porta a unha longa noite de represión e morte, que guindou canda si os múltiples esforzos realizados nas décadas anteriores para a modernización, a reforma e a galeguización educativa en Galicia.

Iniciativas, emprendementos, realizacións e proxectos atoparon así un tráxico final.

ENTRE OS milleiros de homes e mulleres que viron tronzadas as súas vidas e biografías, ocuparon un lugar ben destacado os profesores, os

inspectores de educación, os ensinantes en xeral. Por centos; dous milleiros se cadra.

Xunto aos fuxidos, desaparecidos e exiliadas, centos de destituídos e de inhabilitados. Do

ensino primario e do secundario; das Escolas de Traballo e das de Comercio; das Escolas de Artes e Oficios e tamén da Universidade e un bo número de inspectores.



Os profesores do ensino público e logo tamén os do ensino privado, como os demais funcionarios e persoas ao servizo das administracións públicas, foron todos sometidos a expedientes de depuración, que acadaron tamén aos alumnos de Escolas Normais matriculados no ano 1936. A través de tales expedientes era revisado o comportamento político, relixioso, moral e profesional de cada quen, mediante comisións constituídas ao efecto entre achegados ao novo réxime político e á Igrexa; estas comisións informaban positiva ou negativamente tales expedientes e efectuaban cargos, por mor dos que se imponían sancións de diverso tipo. As Comisións Central e provinciais solicitaban, segundo o considerasen, informacións sobre persoas aos alcaldes, curas párrocos, comandantes de posto da Guardia Civil e pais de familia "ben reputados". Mediante os procesos de depuración pretendíase a realización dunha xeral "limpeza ideolóxica" e a sanción e expulsión de todos aqueles efectiva ou supostamente non concordantes co novo réxime político, sendo cubertas as súas vacantes mediante "mestres católicos e patriotas", ex-combatentes e feridos "do bando nacional", ou afiliados ao movemento nacional, destruíndo así por enteiro o sistema escolar e as orientacións pedagóxicas republicanas, e impondo no seu lugar unha ideoloxía fascista, tradicionalista e integrista.

En xeral, as resolucións condenatorias e sancionadoras dos expedientes de depuración tiñan carácter firme e escasas posibilidades de reconsideración, a través dos recursos que puideran presentar os afectados.

Foron moitos centos, quizais 2000, os ensinantes sancionados e xa nos meses de agosto e setembro de 1936, os xornais galegos informaban dos varios centos de ensinantes destituí-

dos, como tamén o facían os respectivos Diarios Oficiais Provinciais. Entre 1036 e 1941 levouse a cabo unha constante actividade depuradora e sancionadora, sendo ampla a gama de castigos, desde o mínimo de tres

meses sen salario, ata o fusilamento en Consello de Guerra ou os viles "paseos". Xunto a estes, morreron outro, mentras estaban detidos e encarcerados ou fuxidos no monte, ou mesmo exiliados e "desaparecidos".

PROFESORES MORTOS

- | | |
|--|--|
| 1. Germán Adrio Maña.
Mestre de Pontevedra. | 20. Gumersindo Gastasor.
Mestre de Cangas. |
| 2. Pedro Almazán Ramos.
Mestre de Quinta-Val, Narón | 21. Amadeo López Bello.
Mestre de Carballeda de Avia. Galeguista. |
| 3. Enrique Alonso Teijeiro | 22. Gonzalo Martín March.
Mestre. Gobernador civil de Ourense.
De Izquierda Republicana. |
| 4. Rafael Alonso Rodríguez.
Mestre de Amoeiro. | 23. Mestre de Nigrán. |
| 5. José Ambrós Gordillo. Mestre. | 24. Mestre do Gurugú (A Coruña).
Mestre coruñés da Escola racionalista. |
| 6. Fernando Barcia Beiras.
Mestre de Santiago. Socialista. | 25. Paulo Novás Souto.
Profesor do Instituto de Pontevedra. |
| 7. Manuel Barros Fernández.
Mestre de Ferrol, morto en loita contra os insurxentes. | 26. Elixio Núñez Núñez.
Mestre de Cambeo (Ourense).
Racial-socialista. |
| 8. Antonio Candeda Rodríguez.
Mestre de San Xoán de Río (Ourense).
Radical-socialista. | 27. Luis Pérez Amil.
Mestre racionalista da Coruña. |
| 9. Eugenio Carré. Mestre coruñés.
Fillo de Leandro Carré Alvarelllos. | 28. José Ramos López.
Mestre lucense. |
| 10. Benito Colín Veiga.
Mestre de Cervo (Lugo). | 29. Luis Rastrollo Fernández.
Mestre compostelano. Membro do POUM. |
| 11. José Cortés.
Mestre de Goián (Pontevedra). | 30. Mercedes Rico Abella.
Mestra do Miño (A Coruña). Socialista. |
| 12. José Correa Miranda.
Mestre de Cervo. | 31. Alfonso Rodrigo Méndez.
Profesor da Escola Normal de Pontevedra. |
| 13. José Costa Pardo.
Mestre de Cervo. | 32. Jacinto Santiago.
Profesor da Escola Normal de Ourense. |
| 14. Julio Fraga Orosa.
Mestre de Viveiro. | 33. Apolinar Torres López.
Mestre de Vigo |
| 15. Víctor Fraiz Villanueva.
Mestre de Vigo. | 34. Eduardo Villot Canal.
Profesor do Colexio Sueiro de Ourense. |
| 16. Julio Fraiz Castellanos.
Mestre de Vigo. Fillo de Víctor Fraiz. | 35. María Vázquez. |
| 17. José Galera Moreno.
Mestre de Folgueiro (Viveiro). Morto no monte. | 36. Constantino Gómez Rodríguez.
Mestre pontevedrés. |
| 18. Hipólito Gallego Camarero.
Mestre de Forcadela (Tomiño, Pontevedra). | 37. Eduardo Muíños Búa.
Mestre pontevedrés. |
| 19. Juan R. García Niebla.
Mestre da Grña (Ferrol). Socialista. | 38. Benigno Rey Pavón.
Mestre pontevedrés. |

A eles poderíamos engadir os casos de Xosé Gómez Gayoso, mestre lucense morto na resistencia nos anos 40, de Felix Salgado del Moral, ourensán, ou de Ánxel Casal, que sen ser ensinante, tiña impulsado a Escola do Ensino Galego da Coruña. Outros posibles nomes permanecen aínda no anonimato para os investigadores.

PROFESORES/AS DE ENSINO PRIMARIO SANCIONADOS (DATOS DE 1936 E 1937)

	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontev.	Galicia
a) Con destitución e cese	197	118	150	228	693
b) Con suspensión temporal de emprego e soldo e con traslado a outra escola	212	85	262	200	759
	409	203	412	428	1.452

Entre os sancionados “menores”, uns fórono con carácter leve, o que podía supor o seu traslado forzoso (moitos a terras de Castela-León e de Aragón en particular), a súa inhabilitación para cargos, a súa suspensión de emprego e soldo por períodos de un a seis meses; outros con carácter *grave*, supoñendo o seu traslado forzoso e a suspensión de emprego e soldo durante un ou dous anos; outros con carácter *moi grave*, que levaba aparelada a inhabilitación, a xubilación ou a separación definitivas da súa profesión, acompañada ademais en moitos casos do seu encadeamento en situacións extremadamente duras.

Anque non é doado facer o seguemento de todos os Boletíns Oficiais provinciais galegos, do BOE e demais avisadores oficiais, para establecer con certeza os datos e nomes dos profesores e profesoras sancionados, a 60 anos de aqueles tristes sucesos si debemos deixar algunha constancia, porque forma parte da nosa historia da educación, por respecto e consideración a todos aqueles que pagaron coas súas vidas ou que apandaron con sancións inmerecidas. Moi probablemente, cando menos, a maioría eran extraordinarios ou bos profesionais no campo docente. Uns foron silenciados para sempre, outros víronse obrigados a deixar o su País, outros deberon refacer as súas vidas fora do ensino, ou mesmo nel, co temor permanente aos designios dos

novos gobernantes, sempre vixiados e deturpados.

Desde Nova Escola Galega e a iniciativa do profesor Xosé M. Cid rendémoslles unha homenaxe o 13-14 de Abril de 1986 na cidade das Burgas, nomeando a algúns dos que naquel momento e aínda agora viven coa dignidade dos educadores, Socios de Honra. Hai que lou-

var a homenaxe que o pasado 5 de decembro lle rendeu a Universidade de Santiago aos 27 profesores apartados da docencia xa en agosto de 1936. Desde estas páxinas queremos ofrecer novamente o noso recoñecemento e lembranza. Cómpre salientar que a grande dificultade de achegar datos sobre o tipo de sanción, o seu alcance e mesmo a totalidade de profesores sancionados pode afectar nalgunha medida á corrección dos datos que se ofrecen; conxunto este que nunca se ofrecera como tal con anterioridade. Esta dificultade e o seu alto número (mais aló de 1000 nomes) lévanos, no caso dos mestres, a dar só os nomes dos que foron mortos, mediante os “paseos” e consellos de guerra, ou por outros motivos moi directamente ligados á súa profesionalidade ou acción cívica, sen

PROFESORES DE INSTITUTO SANCIONADOS

PONTEVEDRA

Osorio Tafall
Castelao
Teodomiro Lozano Aguilera

VIGO

Virgilio Trabazo
Laurenano Poza Juncal
Fco. Xesteira Cerviño
Jerónimo Toledano
José Posada Curros
Ricardo Aldana Herrero
Martín de Vicente Asiaín

TUI

Benito Prieto
Elfrida Jasson L.
José Gómez Somoza
Xesús Ferro Couselo

A ESTRADA

Francisco Luque
Antonio Fraguas
Eugenio Souto Campos

OURENSE

Florencio de la Torre
Director do Instituto
Pedro Martull Rei
Salvador Ruiz Grande
Ramón Otero Pedrayo
José Rodríguez Bouza
Gustavo Nieto Taladrid

LUGO

Celestino Noya
G. Albarrán Puente
José M^a Font Tullot
Emilio Ceide Vilar

A CORUÑA

Catedrático de Psicoloxía
Eumenio Rodríguez y Rodríguez
A. Blázquez Jiménez
Ramón Prado Alonso
José Agustín Castro

MONFORTE

Mariano Mazaira Noguero
Pedro Antón García

RIBADEO

Enrique Roig Rodríguez
Eliseo Martínez Alonso

FERROL

Ernesto Fernández Paz

NOIA

Alvaro das Casas Blanco

BETANZOS

José Fdez. Cao Cordido
José Algueró Caamaño
Miguel Noaín García
Guillermo Taboada Infante

TOTAL: 43

PROFESORES DE ESCOLAS NORMAIS SANCIONADOS

Florentino Martínez Torner (Co)
Matilde Díaz Saiz (Santiago)
José Crespo Rodríguez (Santiago)
Pedro Peña Pérez
Tiberio Vaselo Murias (Santiago)
José Toba Fernández (Santiago)
Luís Santos López (Po)
Ernestina Otero Sestelo (Po)
Narciso Aloguín (Lu)
Pío Ramón Ojea (Ou)
Luis Fernández Pérez (Ou)

TOTAL: 11

PROFESORES DE ESCOLAS DE TRABAJO E DE ARTES DE OFICIOS SANCIONADOS

Fco. Rey Barral (Co)
Máximo Ferreira (Po)
C. Echevarría Novoa (Po)
F. Otero Juncal (Po)
José Fdez. Pimentel (Lu)
G. Sánchez Bugueiro (Santiago)
Corral Calvo (id.)
Arturo Cuadrado (id.)
Pedro Losa (id.)
Virgilio Farrote (Vigo)
José Masllorens (id.)
Teodoro Gradin (id.)
José Callas Iglesias (id.)
Ramón Quintela Pérez (id.)

TOTAL: 14

INSPECTORES SANCIONADOS

LUGO
Luis Soto Menor
José Galera Moreno

OURENSE
Jacinto Ruíz Santiago
Manuel Maceda López

PONTEVEDRA
Rogelio Pérez González
José Gabaldón
Pedro Caselles Ponte
José López Varela

A CORUÑA
(dun total de 14)
José Peinado Altabre
M^a Barbeito y Cerviño
Manuel Díaz Rozas
Jesús Muñoz Gaspar
Víctor Castro Silva
Evaristo Cuenca
Luciano Seoane Seoane
Vicente Moltó
Gabriel Loperena

TOTAL: 17

PROFESORES DE ESCOLAS DE COMERCIO SANCIONADOS

Feliciano Aldazabal (Vigo)
Rufino Ordoñez (id.)
A. Carballo Fernández (A Coruña)
Arturo Tarracido Veiga (A Coruña)

PROFESORES DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO SANCIONADOS

José Arias Ramos (Secretario Xeral)	Jesús Prados Arrarte (Dereito)
Luis Moallo (Medicina)	Fco. Fernández del Riego (Dereito)
Arturo Cervigón Díaz (Medicina)	Antonio Sacristán (Dereito)
Manuel Rey Busto (Medicina)	Antonio Romero Vieites (Dereitos)
Antonio Baltar Domínguez (Medicina)	José García Torrado (Dereito)
Carlos Puente (Farmacia)	Juan Brañas Cancelo (Dereito)
Francisco Giral (Farmacia)	Enrique Rajoy Leloup (Dereito)
Aniceto Charro (Farmacia)	Sebastián G. García-Paz (Filosofía)
Leoncio Birgós Guillén (Farmacia)	Ramón Martínez López (Filosofía)
Calvet Prat (Ciencias)	Carballo Calero (Filosofía)
Isidro Parga Pondal (Ciencias)	Miguel Vilar Vidal
Miaja de la Muela (Dereito)	Jaime P. y Suñer
Brañas Cancelo (Dereito)	Antonia Ferrín Moreiras
López Durán (Dereito)	

TOTAL: 27

PROFESORES GALEGOS EXILIADOS EN AMÉRICA

Salvador de Madariaga	Lois Tobío Fernández
Ramón Iglesias Parga	José Almoína Mateos
hernán Poza Juncal	Ignacio Herrero Fuentes
José Rubio Barcia	Alvaro das Casas
Souto Landeira	Rafael Dieste
Bibiano Ossorio y Tafall	Emilio Gonzalez López
Carlos Velo	Antonio Fernández Pérez
Laureano Poza Juncal	G. Álvarez Gallego
Santiago Genovés	Nuñez Búa
Víctor Rico Galán	Ramón Martínez López
Modesto Seara	Luis Soto Fernández
Fernando Rico Galán	Silvio Santiago
Arturo Souto	J. Otero Espasantín
Jesús Bernárdez Gómez	
Jesús Vázquez Gayoso	

TOTAL: 28

entrar na anotación dos que morreron nas fronteiras de guerra.

Cómpre salientar que sendo os datos máis completos os por Xosé M. Cid para a provincia de Ourense, e sobardando estes os máis de 400 sancionados, podemos conxeturar que os dados das outras provincias, que obedecen a recontos do ano 1936, son inferiores ao que en realidade sucedeu. Para o caso de Ourense, feita a revisión entre 1936 e 1940, con informacións para todos os Partidos Xudiciais, sinalouse unha media de 34% do profesorado primario sancionado, chegándose ao 40% entre o profesorado da Capital e ao 42 no caso das terras de Valdeorras. Os mestres e mestras de Galicia eran algo máis de 6.500 no ano 1935.

Sabemos que moitos dos anteriores, co paso dos anos, puideron ir regresando as súas tarefas docentes no ensino público, máis tiñano que facer con extrema precaución nas súas ideas e conductas, freándose así aquel proceso aberto de educación e da escola democrática precedentemente aberto como horizonte colectivo.

Desde a memoria, desde o recoñecemento, desde o respecto ao pluralismo e queréndonos enxergar na tradición pedagóxica culta e na cultura democrática, vaia pois unha homenaxe compartida.

O dado entre os dedos

Federico Martín Nebras

COÑECER os nenos é como coñecer os gatos. Quen non ama ós gatos non ama ós nenos e non os entende.

Sempre hai algunha vella que se achega ós nenos con melindres que lles infunde pavor e dicindo boberías nunha linguaxe rara que pretende ser a que os nenos entenderían. Ordinariamente, os nenos ollan cunha gran severidade a estas persoas que avellaron en balde; non comprenden o que poden desexar e volven ós seus xogos sinxelos e moi serios, ós que se entregan totalmente.

¡Msss!

Para entrar no mundo dun neno (ou dun gato) é necesario polo menos sentarse no chan, non molestar ó neno nas súas ocupacións e deixar que se dea conta da vosa presenza. Daquela será el quen entre en contacto con vosco, e vós que (por ser adultos e non ter avellentado inutilmente) sodes máis intelixentes poderedes entender as súas esixencias, os seus intereses que non son só os elementais; os nenos intentan entender o mundo non que viven, tantéano mediante experiencias diversas, curiosos sempre e procurando sabelo todo.

¡Zape!

Nalgúns casos, un neno de tres anos pode interesar-

se polas imaxes dun libro concebido para el; máis adiante tamén ha interesarse polas historias, despois lerá e comprenderá faeitos cada vez máis complexos.

¡Cáspita!

É obvio que hai feitos e acontecementos que o neno non coñece porque nunca os experimentou e por iso non entenderá o que se quere dicir cando o príncipe (tipo inexistente hoxe) se enamora da princesa (idem). Finxirá entender ou interesase polas cores dos vestidos ou polo olor do papel impreso, pero realmente non amosará un interese moi grande. Outras cousas que o neno non pode entender son: o luxo de certas edicións, as impresións de alta calidade, as ilustracións pouco claras, as figuras non enteiras (os detalles dunha cabeza), etc.

¡Ps!

¿Que cre, en cambio, o editor?. Cre que os nenos non compran libros, senón que os que os mercan son os maiores, que lles regalan libros, non tanto para facer que se interesen por determinadas cousas canto para quedr ben cos pais (non sempre, afortunadamente) e por isto os libros teñen que ser caros; as ilustracións a moitas tintas aínda que sexan suxas, porque o neno non entende disto e é un pobre parviño; o importante é que o obxecto sexa vistoso.

¡Tate!

Un bo libro para nenos, con belas figuras expresivas, cunha historia xusta, impreso sen luxo, non tería éxito ningún (agás entre certos pais), pero gustaríalles moito ós nenos.

¡Quiá!

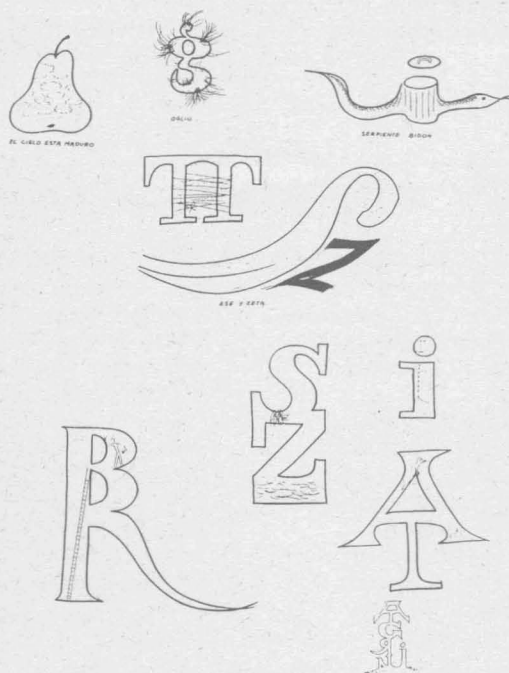
Despois están os libros terroríficos nos que enormes tesoiras cortan un dedo ó neno que non se deixa cortar as uñas e nos que un neno que non quería comer vai adelgazando ata morrer consumido. Onde un neno xoga con mistos, queima á súa aia, etc. Cousas moi diversas e instructivas, de orixe xermánica.

¡Ox!

Un bo libro para nenos, dos tres ós nove anos, debería narrar unha historia moi elemental e amosar figuras enteiras, en cores, moi claras e precisas. Os nenos son formidables observadores e advirten moitas cousas que os adultos con frecuencia non perciben; nun libro meu, no que experimentei as posibilidades comunicativas de diversas clases de papel, hai, no primeiro capítulo, en papel negro, un gato que sae fóra dunha páxina e mira a páxina seguinte. Moitos adultos non advertiron este feito curioso.

¡Uf!

Juegos plásticos que Gianni Rodari intercambió con Bruno Munari



As historias deberían se sinxelas como é sinxelo o mundo dos nenos: unha mazá un gato (os animais pequenos interésanlle máis cós grandes), o sol, a lúa, unha folla, unha formiga, unha mosca, unha bolboreta, a auga, o lume, o tempo (os latexos do corazón). Demasiado difícil, diredes: o tempo é un argumento abstracto. ¡Ben! ¿Queredes que probemos? Lede ós vosos fillos este texto e despois decideme se o comprenderon.

¡Guai!

O teu corazón fai tic tac, escóitao, pon a man enriba.

Conta os latexos: un, dous, tres, catro... despois de sesenta latexos pasou un minuto. Os sesenta minutos pasou unha hora. Nunha hora unha planta medra en 1 milímetro. En doce horas o sol sae e ponse. En vinte e catro horas pasan un día e unha noite. O reloxo xa non serve. Mirémo-lo calendario: luns, martes, mércores, xoves, venres, sábado e domingo. Unha semana. Catro semanas forman un mes: xaneiro. Despois veñen febreiro, marzo, abril, maio, xuño, xullo, agosto, setembro, outubro, novembro e decembro. Pasaron doce meses. O

teu corazón seguiu facendo tic tac; pasou un ano formado por minúsculos segundos. Co ano pasan unha primavera, un verán, un outono e un inverno. O tempo non se acaba nunca; os reloxos sinalan horas; os calendarios sinalan os días; o tempo segue pasando e consúmeo todo: reduce o ferro a pó, produce enrugos na cara dos vellos. Ós cen anos, nun segundo, un home morre e outro nace.

¡Oh!

* A interxección (do latín *interjicere*, botar) é unha partícula –en realidade, un

berro, unha voz, un xesto expresivo– que sen ser palabra ou parte da oración, é máis ben unha oración elíptica ou abreviada que pode expresar diversos afectos do ánimo.

Como di Bello, esta especie de oracións botanse, por dicilo así, de improviso, no medio do razoamento e de aí o seu nome de interxeccións.

... a publicar a Bruno, eu non tería que berrar: ¡anda!, ¡coidado!, ¡vaia!, ¡díaños!; e todos, todos teríanme oído exclamar deade hai moito tempo ¡anda!, ¡sopra!, ¡lume!, ¡oió!, ¡toma!, ¡ha, ha!, ¡bravo!

Onda curta

Graciano Pombal

EUFORIA "NACIONAL"

Hainos por aí que andan eufóricos (tamén eufóricas) porque non deixamos de recibir premios. Primeiro foi o Nacional de Manolo Rivas –por certo que xa podía aparecer en tódalas mesas redondas e conferencias onde se anuncia a súa presenza se non quere gaña-la sonda de informal– e despois veu o de Fina Casalderrey. A min o que me parece sorprendente é que ese premio llo concedesen polos fillos de Lúa e non polo estanque dos parrulos pobres. O certo é que como Fina siga así vai ter que mercar unha casa para placas e premios porque o Nacional de literatura infantil hai que lle sumar o Cidade de Pontevedra que recibiu o día de San Sebastián.

O MERLÍN PARA A POESÍA

Por fin, despois de moitos anos, o Premio Merlín

volveu recaer nunha obra poética, aínda que a min non me producise unha grande emoción a súa lectura. Antonio García Teijeiro é xa un veterano no traballo da poesía con nenos e para nenos, un entusiasta apóstolo da necesidade da poética como forma fundamental da literatura.

Pero arredor dos actos que se desenvolveron en Vigo con motivo da entrega dos premios resultou chamativa o pouco interese dos vigueses e veciños –tamén residentes noutros concellos veciños– polas mesas redondas sobre a literatura infantil e xuvenil. Resultou curioso ver como un par de meses máis tarde os mestres vigueses, do Morrazo, Redondela, Baiona, etc. enchían o García Barbón –vaia arranque de narcisismo chamarlle Centro Cultural Caixavigo– para ver a Carlos Núñez. Menos mal que *Construír a paz* constrúe escolas.

FRANCISCO ALONSO

E falando de poesía, ¿quen se enteirou de que a Francisco Alonso se lle concedeu un accésit do Premio Lazarillo? Pois si, así é e así nos parece. Home, está ben que se incorporen nomes novos ó círculo dos premiados. Noraboa para el e para a poesía, e para os poetas.

A IDADE DE OURO E A DE ALQUITRÁN

Unha das cousas que puido chama-la atención dos que asistiron á mesa redonda do “boom da literatura infantil e xuvenil en Galicia” foi o paso do pesimismo autocomplaciente que tanto nos gusta para que nos digan que non estamos tan mal, á máis increíble das euforias pola calidade e cantidade dos premios que recibimos fóra do país. Incluso me faláron dalgún escritor ligado no pasado ós parrulos

de Ir Indo que se permitiu dicir que en Galicia non había nos últimos anos grandes obras porque tampouco as había na literatura española.

O BARCO DE VAPOR ESTÁ CHEO

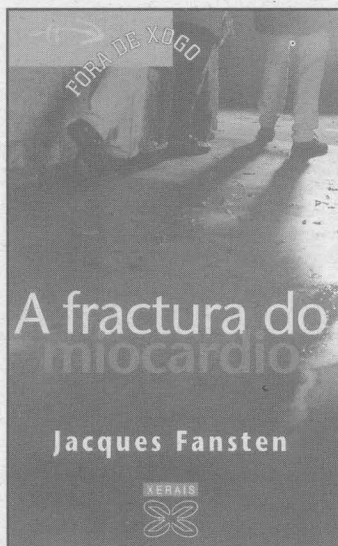
Oes chiño, que eu non sei que é o que pasa coas editoriais madrileñas, estanche todas en plena ofensiva. Se O'Rivas e o de Toro andan publicando por Alfaguara, agora resulta que no Barco de Vapor houbo 36 obras presentadas. Non hai tanto tempo eran 12 os que se presentaban a este premio. Pero iso é bo, quizais valla para que esas editoriais empezan a crer en vender libros en galego.

Por certo que tamén me contan que Anaya está a prepararse para saír cunha nova colección e que entre os galegos que se van publicar hai algúns poetas.

Título: *A fractura do miocardio*
Autor: Jacques Fansten
Editorial: Xerais, Colección Fóra de Xogo, Vigo 1996

O nome do autor desta noveliña non di nada nun principio, pero si é unha boa pista que saibamos que se trata dun guionista cinematográfico que ten traballado co coñecido director francés Claude Chabrol.

Trátase dunha noveliña, e insisto no de noveliña, na que se parte dun feito impactante para tratar de atraer a atención dos lectores. O autor esqueceuse de que non abonda con presentar un acontecemento na vida dunha persoa, aínda que sexa unha vida nova, para xustificar calquera serie de loucuras. Un adolescente decide ocultar a morte da súa nai para evitar o seu ingreso nun orfelinato. Este acontecemento desencadea unha serie de

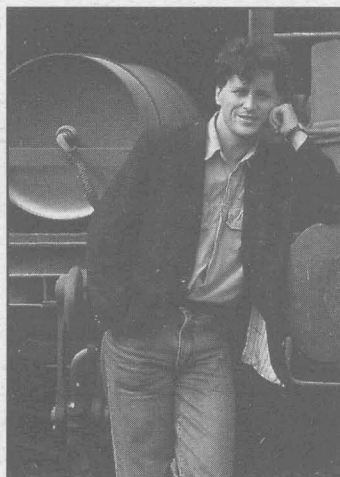


comportamentos que analizados desde o punto de vista estrictamente didáctico ofrecen un campo de discusión e reflexión de enormes posibilidades. A solidariedade, a amizade, o amor e o afecto. E isto pode estar ben, pero non é literatura. Na literatura non basta con enumerar acontecementos, hai que saber transmitir ós lectores os sentimentos dos personaxes e neste caso a angustia que fai que un adolescente conviva durante días co corpo da súa nai e trate de ocultalo. Hai que utilizar as palabras e a estrutura narrativa para facer unha obra literaria. É aquí onde na miña opinión falla esta novela. Claro que un é consciente de que o tema é atractivo e pode ter éxito entre os lectores, pero unha cousa é o éxito e outra a literatura.

Título: *Bala Perdida*
Autor: Manuel Rivas
Ilustracións: Miguelanxo Prado
Editorial: Alfabeta, Obradoiro Madrid 1996

Esta primeira novela de Manolo Rivas quere emular as grandes novelas de aventuras, de piratas e tesouros. Neste caso o tesouro son uns lingotes de ouro que os nazis embarcan nun submarino antes da derrota definitiva para ser escondidos nun lugar de África. Cando Bala Perdida descobre que un supervivente

daquela Alemaña nazi está decidido a recuperalo ponse en marcha para evitalo.

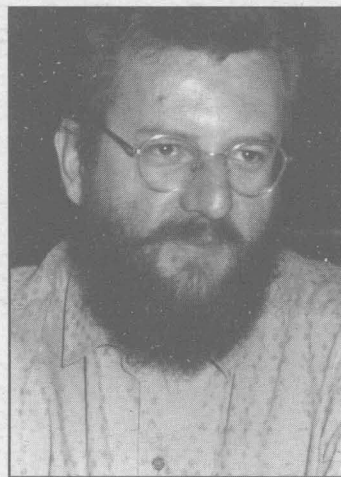


Estamos ante unha novela de aventuras escrita ó estilo clásico, na que unicamente o desenvolvemento da acción nun dobre plano temporal, realidade e ensoñación, tempo actual e tempo indefinido, espazo reconecible e espazo imaxinario. Non estamos ante a grande novela que nos gustaría atopar nun autor da mestría de Manuel Rivas, pero si ante unha novela de aventuras correctamente escrita.

Título: *Pedro e as nubes*
Autor: Xosé María Álvarez
Ilustracións: Julia Barros
Editorial: Colección O Barco de Vapor SM, Madrid 1996

Non é esta a primeira obra que Pepe Cáccamo, o alter ego deste Xosé María Álvarez, escribe unha obra infantil, aínda que si é a primeira vez que a publica. Na historia de Pedro e as

nubes encérrase unha homenaxe á poesía e ós poetas, ós dicidores e contadores de contos cos seus lentos grosos e as súas barbas de chibo. A literatura non ten por que facer concesións á facilidade como xa temos dito noutras ocasións, e por iso quizais este libro non sexa lido por masas de lectores, pero será un libro no que sempre haberá algo que descubrir porque a súa lectura non é apta para preguiçosos, unha lectura difícil. Por outra banda, ten unha característica moi rodariana; parece escrito seguindo aquilo que dicía o mestre italiano de lanzar unha pedra nun estanque e



quedarse vendo como se van xerando ondas concéntricas, palabras que se orixinan unhas en outras, historias que nacen noutras, todas cheas de fantasías case surrealistas nas que Pedro fabrica nubes e se pasea por elas e descobre uns personaxes idos, despidados, cos seus libros nas mans, a ollada perdida e unha palabra prendida nos beizos. Son eses que todos coñecemos, os que están nas nubes.

X.M.G. Barreiro

¿Ó galego polo teatro?

DESDE hai bastantes anos as técnicas e procedementos de carácter dramático-teatral constitúen, nalgúns dos países do noso mesmo espacio cultural e xeográfico, un recurso metodolóxico fundamental no deseño de procesos de ensinanza-aprendizaxe das linguas estranxeiras.

Mais cómpre sinalar que eses mesmos procedementos tamén se veñen empregado con excelentes resultados en comunidades bilingües, pois na actualidade xa son poucos os que dubidan das posibilidades instrumentais da práctica teatral nos planos de inmersión lingüística, na medida en que promove a creación de situacións comunicativas nas que os alumnos e alumnas poden adquirir, nunha atmosfera lúdica e non sancionadora, a competencia lingüística necesaria para aceptar e asumir a existencia dunha segunda lingua.

Outra cousa é que o actual sistema educativo favoreza ou permita o uso dos procedementos de carácter-teatral pois nin o profesorado posúe a formación inicial axeitada nin os alumnos e alumnas teñen experiencias previas que lles permitan afrontar e aproveitar moitas das propostas e actividades propias dos enfoques comunicativos baseados no xogo de roles e na exploración e desenvolvemento de situacións, accións e conflitos dramáticos. Velaí á importancia e á necesidade de normativizar e regularizar o ensino teatral pois constitúe unha condición necesaria para que moitas das intere-

Título: *Ó galego polo teatro*
Autor: Germán M. Torres de Aboal
Editorial: Edicións do Cumio
 Vigo 1996, 184 páxinas

santes propostas metodolóxicas contidas en diversos documentos, algúns deles oficiais, poidan ser consideradas e practicadas.

Ó galego polo teatro é un interesante volume no que Germán M. Torres de Aboal fai un acertado percorrido a través da historia da nosa literatura dramática e do noso teatro. Neste sentido constitúe unha importante fonte de recursos para o profesorado de Literatura Galega pois nas súas páxinas atopamos unha mancha de materiais (autores, obras, grupos de teatro...), de grande interese para mostrar a situación e perspectivas do mundo teatral galego.

Doutra banda, o autor vai salferindo a súa exposición cunha mancha de consideracións de carácter teórico e práctico a respecto da realización teatral na escola, coas que vai construindo unha guía práctica de indubidable valor para o profesorado que se achega por primeira vez ó mundo do teatro escolar. Trátase, xa que logo, dun volume dobremente útil pois non só pretende informar sobre o proceso histórico do noso teatro e da literatura que lle serviu de soporte, senón ofrecer tamén orientacións para a realización de experiencias teatrais no medio escolar.

Manuel F. Vieites

Dubidar para aprender

ATOPARSE co primeiro libro de didáctica das ciencias feito en Galicia é unha sorpresa e vai constituír un paso significativo na pequena historia do pensamento do país. Aínda así, esa non é a característica esencial deste libro. A didáctica das ciencias ten acadado un grande desenvolvemento nos últimos anos e hai autores que xa lle confiren o "status" de ciencia. Son moitos os grupos de traballo que en universidades e institucións de todo o mundo teñen feito investigacións de gran profundidade. A didáctica das ciencias ten incorporado as aportacións da psicoloxía, a socioloxía, a filosofía e a historia da ciencia producindo unha aplicación ás aulas inmediata.

Neste contexto o libro de Marilar é un formidable traballo de síntese e divulgación. A obra divídese en catro partes. Na primeira aborda as aportacións da filosofía e a historia da ciencia ofrecendo unha visión actual da actividade científica. Destaca o tratamento da problemática da pseudociencia -astroloxía, tratamentos máxicos- de gran influencia social nos nosos días. Aparece, como non podía ser doutra maneira, unha das preocupacións vertebrais da autora: o papel e presenza da muller na ciencia.

A segunda parte sintetiza as aportacións máis relevantes da psicoloxía cognitiva. Piaget, Vigotsky e Ausubel desfilan neste apartado. Remata coa análise de instrumentos concretos como os mapas conceptuais ou os diagramas de Venn de grande utilidade na aula.

Na terceira parte a autora fai unha reflexión sobre os modelos de ensino-aprendizaxe facilitando a refle-

Título: *Dubidar para aprender*
Autora: María Pilar Jiménez Aleixandre
Editorial: Xerais de Galicia.
 Vigo, 1996

xión dos docentes sobre o marco no que desenvolven a súa tarefa. As propostas constructivistas son tratadas con claridade e deixan aberto o camiño tanto para a súa aplicación na aula como para unha posterior profundización. Para rematar aborda os principios básicos da avaliación entendida non como un proceso de simple calificación senón como axuda á aprendizaxe.

O panorama abarcado, é pois, moi completo pero aínda chama máis a atención o tratamento. Por todos lados atopámonos actividades de aula que exemplifican e axudan a unha mellor comprensión. E non se trata de actividades de gabinete senón propostas ben probadas nas aulas con nenos e nenas e con profesores e profesoras en múltiples cursos de formación.

A iniciativa do libro atribuída pola autora a Francisco Lorenzo -que lamentablemente xa non está entre nós- partiu dunha necesidade inmediata dos alumnos da escola de formación do profesorado de EXB de Santiago onde traballa Marilar. Sen embargo os profesores das ciencias experimentais (física, química, bioloxía ou xeoloxía) atoparán neste libro recursos, axudas e referencias de grande utilidade. Tanto é así que, coñecendo a traxectoria da autora, agardamos con impaciencia novas publicacións deste tipo.

Luis Otero

Un proxecto global e solidario

Construír a Paz. Cultura para a Paz

Xesús R. Jares

DESDE A MIRA-DA global e multidisciplinar da paz, tanto desde o punto de vista do pensamento como da creación artística e literaria, o Proxecto galego

Construír a paz. Cultura para a paz, promovido polo grupo EDUCADORES/AS POLA PAZ da asociación pedagóxica NOVA ESCOLA GALEGA e coordinado por Xesús R. Jares, quere facilitar ao conxunto

da cidadanía un proceso de alfabetización nos contidos e valores dunha cultura de paz, comezando pola recuperación da propia idea de paz, tantas veces reclamada como manipulada. Desde a súa fundación no ano 1983, o grupo EDUCADORES POLA PAZ de NOVA ESCOLA GALEGA, desenvolve unha intensa actividade nos campos da investigación, a acción e, especialmente, a educación para a paz. Fundado no ano 1983, é o primeiro grupo que conxuga en Galicia o binomio paz-educación, e un dos pioneiros do Estado.

Nesta iniciativa lévanse a cabo os tres niveis de achegamento á paz: a investigación, a acción e a educación para a paz. Máis concretamente, o Proxecto comprende tres dimensións fundamentais:

- **A sensibilizadora e educativa**, a través da difusión das ideas e valores dunha cultura de paz.

- **A cultural**, a través do libro, da Exposición itinerante dos orixinais da parte plástica e máis dos actos de presentación do libro.

- **A solidaria**, coa recollida de fondos para a solidariedade, a través da venda do libro e máis da obra plástica da Exposición.

I. O LIBRO "CONSTRUIR A PAZ. CULTURA PARA A PAZ"

O Proxecto ten o seu fundamento no libro **CONSTRUIR A PAZ. CULTURA PARA A PAZ**, editado por Edicións Xerais, que **está orientado ao conxunto da cidadanía**. No mesmo, fuxindo de tecnicismos e aparatos bibliográficos, abórdanse os grandes dilemas dunha cultura de paz. Está composto de **tres tipos de colaboracións: a ensaística, a literaria e a plástica**. No mesmo participan os especialistas máis relevantes e personalidades de recoñecido prestixio do Estado español e de outras partes do planeta no campo da investigación-acción e máis educación para a paz (sirva como exemplo a participación, entre outros, de catro Premios Nobel da Paz). Xunto a eles, apoian a publicación un número importante de escritores das cinco linguas da península -deste xeito o libro aposta pola pluralidade cultural e lingüística-, e a incorporación das diferentes linguaxes plásticas: pintores, fotógrafos, escultores, debuxantes e ilustradores. **En total 113 autoras e autores, cuxas aportacións, orixinais e inéditas, dividense en 31 ensaios, 37 colaboracións literarias e 43 obras plásticas.**



O libro está estruturado en catro capítulos. O capítulo I, **O mundo no que vivimos. Algúns conflitos e retos urxentes**, reúne trece ensaios co común denominador de presentar unha panorámica global do mundo violento, desigual e complexo que nos tocou vivir. O Capítulo II, **Pensar e actuar para construír a paz**, presenta noutros trece ensaios, diversas reflexións e propostas de intervención para construír a paz. O Capítulo III, **Se queres a paz, ... educa para a paz**, abrangue cinco ensaios, nos que se abordan diferentes aspectos e componentes da educación para a paz. O Capítulo IV, **Literatura infantil**, reúne seis textos literarios e as súas correspondentes ilustracións dirixidos aos máis cativos e cativas.

II. UN PROXECTO CULTURAL

Que se concreta en tres aspectos. Un é o propio libro, do que xa falamos, como obxecto cultural e como medio difusor de cultura. Os outros dous son os actos de presentación e a exposición itinerante.

a) Actos de presentación do libro

Os actos de presentación queren combinar o intento de facer actos de difusión masivos coa calidade cultural dos mesmos. Estanse a facer en aforos de gran capacidade e inusuais para a presentación de libros, como poden ser teatros ou centros culturais; tratase dun tipo de acto no que se combina a palabra dos ensaistas (de forma moi breve e a xeito de entrevista) coa palabra literaria (lendo os textos que están no libro), xunto con diferentes actua-

cións musicais. Todo iso conducido por un presentador ou presentadora, facendo de cada acto, como dicimos, un auténtico produto cultural. Os actos e lugares onde se ten presentado o libro son:

A Coruña

O primeiro acto de presentación tivo lugar o 22 de novembro de 1996 no **Teatro Rosalía de Castro da Coruña**. Interviron: Na parte de ensaio: Margarita Ledo Andiñón; Miguel Cancio; Xulio Ríos e Jurjo Torres. Na parte literaria: Miguel Anxo fernán-Vello; Ana Romaní; Xulio Valcárcel; Fran Alonso; Marilar Aleixandre e José Angel Valente. Na parte musical: Cantigas e Agarimos; Uxía; Nani Garcia e Carmen Rey; pechando o acto Berrogüetto. A presentación estivo a cargo de Alfonso Hermida (TVG). Tamén interviron, Manuel Bragado (Director de Xerais) e Xesús R. Jares. Aforo do teatro 620 localidades: cheo.

Vigo

O segundo acto de presentación tivo lugar no **Teatro do Centro Cultural Caixavigo en Vigo**, o día 3 de decembro. Interviron: Na parte de ensaio: Miguel Cancio; Xulio Ríos e Jurjo Torres. Na parte literaria: Miguel Anxo fernán-Vello; Xulio Valcárcel; Fran Alonso; Marilar Aleixandr; Xosé M^a Alvarez-Cáccamo; Ramiro Fonte; Xabier Rodríguez Baixeras e Román Raña. Na parte musical: Carlos Nuñez; Nani Garcia Cuarteto e Emilio Cao. A presentación estivo a cargo de Antón Reixa. Tamén interviron, Manuel Bragado (Director de Xerais) e Xesús R. Jares. Aforo do teatro 950 localidades: cheo.

Bueu (Pontevedra)

O terceiro acto de pre-

sentación tivo lugar na **Casa da Cultura de Bueu** (Pontevedra), o día 22 de decembro, e organizado polas asociacións culturais do Concello de Bueu: Danzadeira, As Lagoas, Amigos da Biblioteca e O Rebolo. Interviron, o fotógrafo Mundo Cal, Xesús R. Jares, a poetisa local Lucía Novas que leu dous poemas do libro e as actuacións musicais do cuarteto Folk-Fusion e a coral Quod Libet, ambas de Bueu. Foi presentado por Begoña Otero. Aforo de 180 localidades: cheo.

Cangas do Morrazo (Pontevedra)

O cuarto acto de presentación tivo lugar na Sala de Expresión de Cangas do Morrazo (Pontevedra), o 25 de xaneiro de 1997. Interviron os poetas Xosé M^a Alvarez-Cáccamo e Fran Alonso, ca intervención do concelleiro de cultura Xosé M. Pazos. A ponte musical estivo a cargo dos pianistas Xosé Pumar e Alexandre Ríos, e o grupo de música tradicional Xábega. Tamén interviron Manuel Bragado (Director de Xerais) e Pedro Cuadrado (Educadores pola Paz). Foi presentado por Xosé Manuel González (Oli). Aforo de 80 localidades: cheo.

Oleiros, 21 de febreiro

O día 21 de febreiro ás 20,30 h. nas Torres de Sta. Cruz (Oleiros), tivo lugar o acto de presentación, coa intervención dos escritores Xulio Valcárcel, Miguel Anxo Fernán-Vello, Pilar Pallarés e Xabier P. Docampo. Tamén interviron nenos/as e xoves dos colexios e institutos do municipio lendo as súas propias composicións en torno á paz e algunhas das que aparecen no libro. A parte musical estivo a cargo de Nani Garcia e Carmen Rey; a cantan-

te Uxía; e a Banda de gaitas Frouma de Oleiros. Foi presentado por Luis Llera (Radio Coruña). Aforo de 200 localidades: cheo.

Ourense, 10 de marzo

En Ourense será presentado no Teatro Principal ás 20,30 h. do día 10 de marzo. Como nos actos anteriores intervirán poetas e ensaistas do libro. Na parte musical actuarán, entre outros, Mutanroi; Xaquemate; Co-secha Roja, e outra actuación musical a concretar. Será presentado por Sergio Pazos.

Ferrol, 14 de marzo

O 14 de marzo será o día de presentación en Ferrol, no Teatro Jofre ás 20,30 h. coa intervención de varios poetas, ensaistas do libro e a actuación de diversos músicos. Entre este últimos están confirmados María Manuela; Xoan Rubia e Os Cempés (falta por concretar unha actuación máis). Será presentado por Xulia López (Cope).

Ademáis destes actos xa realizados, informamos a continuación dos ACTOS DE PRESENTACION QUE TERAN LUGAR NOS PROXIMOS MESES:

Pontevedra, 14 de abril

En Pontevedra será presentado no Teatro Principal ás 20,30 h. do día 14 de abril. Como nos actos anteriores, intervirán varios poetas, ensaistas do libro e a actuación de diversos músicos.

Poio, 18 de abril

En Poio (Pontevedra) será presentado no mosteiro de Poio, no transcurso do XI ENCONTRO GALEGO E IV GALEGO-PORTUGUÉS DE EDUCADORES POLA PAZ (18-20 de abril).

Santiago, 29 de abril

En Santiago será presentado no Teatro Principal ás 20,30 h. do día 29 de abril. Como nos actos anteriores intervirán poetas e ensaistas do libro, e diversas actuacións musicais.

b) Exposición itinerante

Por outro lado, en diversas cidades galegas estase a levar a **exposición itinerante "Construir a paz. Cultura para a paz"**, coa obra plástica do libro. En efecto, no caso dos artistas plásticos –pintores, fotógrafos, escultores,...– a obra feita para o libro, conforma dita exposición itinerante. Ademais a obra ponse a venda cedendo cada artista o 100% ou o 50% do valor da venda, que engrosarán os fondos adicados a apoiar os proxectos de solidariedade. O ciclo que está a seguir a exposición é o seguinte:

1. Estación Marítima da Coruña: Inauguración, día 19 de novembro. Clausura o 15 de decembro.

2. Casa das Artes de Vigo: Inauguración día 18 de decembro. Clausura o 2 de febreiro.

3. Centro Cultural Municipal de Ferrol: Inauguración día 4 de febreiro. Clausura o 25 de febreiro.

4. Museo Municipal de Ourense: Inauguración día 27 de febreiro. Clausura o 14 de marzo do 97.

Ademais destes lugares estamos a xestionar o levar a Exposición a Pontevedra, Oleiros e Lugo.

c) Difusión do galego

O libro está a permitir, tamén, que persoas e autores de recoñecido prestixio do Estado español e do resto do mundo poidamos leelos por primeira vez en galego, e, ao mesmo tempo, dada a diversidade de procedencias xeográficas das autoras e autores, así como dos contactos do grupo, que o libro se está a espallar na nosa lingua en todo o mundo.

III. UN PROXECTO SOLIDARIO

Todos os autores e autoras que participan no libro, así como os músicos e presentadores/as que participan nos actos de presentación o fan de xeito **totalmente desinteresado** (moitos deles repetindo incluso actuación). Ademais, non só **os autores renuncian a todo tipo de remuneración ou dereitos de autor/a** senón que co apoio desinteresado da editorial en todas as fases da súa produción **o libro ten un precio moi por debaixo do seu coste real (PVP: 3.950 Pts.)**. O fin desta estratexia é dobre. Por unha banda poñer no mercado un libro "de arte" a un precio case de libro "normal" para que, deste xeito, a cuestión económica non sexa atranco para nengún. Por outro lado, coas vendas do libro conseguir unha cantidade económica importante para as actividades de solidariedade, que teñen que ver con programas socioeducativos, alfabetización, contrucción de esco-

las, etc. En concreto os proxectos que recibimos para seren apoiados son tres:

– Proxecto "Educação para a paz", Guarapuava, Brasil. O obxectivo xeral é "capacitar alumnos de Magisterio na educación para a paz tanto a nivel ideolóxico como pedagógico dentro da realidade local, ...".

– Proxecto "Formación de Promotores en derechos humanos", San Salvador, El Salvador. O obxectivo xeral é "Contribuír al fortalecimiento de la sociedad civil y a la democratización del país por medio de procesos educativos, y la formación y especialización de promotores en derechos humanos".

– "Proxecto por una educación nueva" en el municipio autónomo 17 de noviembre, Chiapas, México. Obxectivo principal del Proyecto: "Poner en marcha un sistema educativo participativo desarrollando la cultura indígena comunitaria".

Ademais destas tres propostas, sempre se indicou desde o comezo do proxecto que unha parte do recaudado sería destinado para algún proxecto socioeducativo en Galicia, aínda sen concretar ata non dispoñer dunha certa cantidade económica.

IV. UN PROXECTO COOPERATIVO

O libro e o proxecto son o resultado do esforzo colectivo e desinteresado de moitas persoas -ensaistas; literatos; artistas plásticos; músicos; periodistas; persoal de Edicións Xerais; ONGs; Asociacións culturais; Colectivos ecoloxistas; institucións; asociados e asociadas de NEG; e moitas persoas a título individual que en diversas facetas colaboraron con este Proxecto. NOVA ESCOLA GALEGA agradece a todos eles a súa cooperación.



ENCIGA

Unha aposta pola educación científica

M^{re} Laura Illobre González
(Mestre C. P. Vite)

UN NOVEMBRO máis, como ven acontecedo dende fai nove anos, reuníronse os ensinantes de Ciencias de Galicia. Estamos diante do noveno Congreso de ENCIGA.

Nesta ocasión correspondeulle a Cee a súa organización. Así os días 21, 22 e 23 de novembro, o Instituto de Formación Profesional Fernando Blanco, acolleu a socios e simpatizantes.

Con poucos recursos económicos e personais, o éxito estivo asegurado, tal como ven ocorrendo dende o primeiro congreso.

Non estabamos tódolos que dende a súa primeira andaina nos reunimos ano tras ano. Por iso a nosa lembranza agarimosa a Xosé Lois Darriba que dende o primeiro Congreso, celebrado en Betanzos, estivo presente amosando a súa inxenuidade polo ensino en xeral e polo das Ciencias en particular. No libro de Actas queda constancia do noso agradecemento "A memoria de Xosé Lois Darriba".

Máis de 400 profesores de Ensino Medio, Universidade e mestres acudiron á cita.

As conferencias, talleres, posters, ponencias, mesas redondas, exposicións de material didáctico aportado por editoriais e librerías

sobre a temática que nos ocupa, material conmemorativo do bicentenario do nacemento de Fernando Blanco de Lema, etc. ofertaron un programa do máis amplo.

As grandes áreas temáticas nas que se distribuíron as comunicacións foron as seguintes:

– Matemáticas (con temas relativos ás crenzas e actitudes na aprendizaxe das Matemáticas, funcións, etc).

– Ciencias (con varias ponencias das que salientaban temáticas relativas ó medio ambiente, natureza, visión do ensino das Ciencias polos estudantes de Maxisterio, ideas dos alumnos en diferentes temas, recursos, propostas de secuenciación de contidos, etc.)

– Física e Química (que abarcaron Historia da Ciencia, razonamento nos libros de texto, obradoiros, etc).

– Interdisciplinares (actitudes, formación inicial do profesorado, historia do ensino das Ciencias, practicum de Maxisterio, recursos,).

Como vemos, as temáticas foron moi diversas. Un total de 37 ponencias, das que as de Ciencias e as Interdisciplinares acadaron as porcentaxes máis eleva-

das. Os ponentes, en total 77, pertencentes a moi diversos ámbitos: Ensino Medio, Universidade, mestres e alumnos da Facultade de Educación.

Un espacio destacado pola súa actualidade e preocupación por parte do profesorado, foi o tema da Refor-

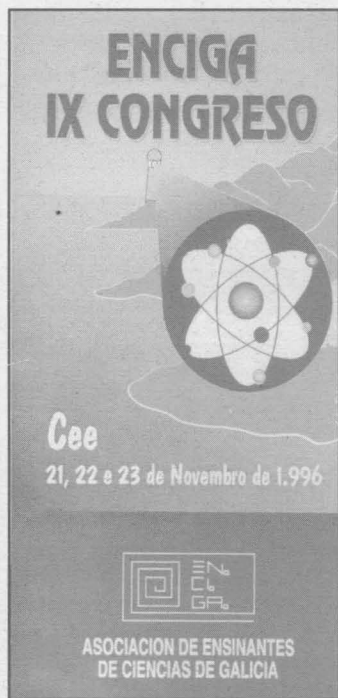
ron unha grande implicación posta de manifesto polo elevado número de participantes.

As condicións meteorolóxicas adversas non impediron as xa históricas saídas didácticas aínda que, evidentemente, o número de participantes veuse reducido...

O proximo congreso de ENCIGA celebrarémolo en Santiago. Convén aclarar que é a primeira vez que se repite provincia. Son tres as razóns fundamentais que determinaron a decisión:

- É o décimo Congreso.
- O ano 97 é o 75 aniversario da apertura da Facultade de Ciencias en Santiago de Compostela.
- Cúmprese o 150 aniversario dende que se impartiron as primeiras clases de Física e Química nesta Universidade.

Por último, dende estas páxinas queremoslle agradecer ós organizadores, alumnos do Instituto e a Cee en xeral, a acollida calorosa que nos brindaron e como non á Xunta Directiva de ENCIGA así como a tódalas institucións que cooperan neste acontecemento, a inmensa contribución que están a realizar na mellora do ensino en xeral e das Ciencias en particular.



ma que se está levando a cabo no ensino, tanto obrigatorio como postobligatorio.

As mesas redondas sobre:

- Os novos Bacharelatos;
- implantación da E.S.O. na área de Matemáticas e
- implantación da E.S.O. na área de Ciencias, tive-

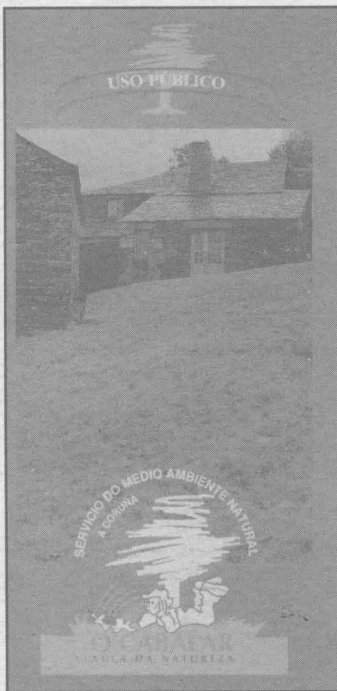
Un itinerario: os Muíños do Rosal

A Escola Taller de O Rosal ten como tarefa a reconstrución do importante patrimonio arquitectónico constituído polos muíños de Folón. Ao mesmo tempo, varias alumnas están formándose como monitoras para a práctica de Itinerarios Educativos relativos a estes muíños e tamén a petroglifos, restos arqueolóxicos e outros.

ra, dirixida aos alumnos do terceiro ciclo de educación primaria. Participan miles de estudantes, 65 centros públicos e concertados, repartense un cento de lotes de libros seleccionados en galego e castelán, execútase unha obra de títeres ("O libro roubado") e un grupo de vellos visitan os colexios contando historias e vivencias da súa nenez.

Centros de divulgación ambiental

A pesar da non existencia aínda dun adecuado plano de educación ambiental, están en marcha, a veces de modo precario, algunhas iniciativas oficiais xestionadas pola Dirección Xeral de Montes, e os servicios Provinciais de Medio Ambiente: algúns centros de inter-



pretación, algunhas aulas de natureza, algúns centros de recuperación de fauna e observatorios ornitolóxicos. Entre eles o Centro de interpretación do Ecosistema litoral de Ribeira, o de interpretación fluvial de Chelo (Coirós), o de Ecosistema litoral do Grove-Sivadellas, as aulas de O Cabalar nas Pontes e do Castelo do Sobroso.

Para maior información: CEIDA (Centro de Información e Divulgación Ambiental), Castelo de Sta. Cruz - OLEIROS.

Concurso Galego de Panxoliñas

No pasado mes de decembro celebrouse o V Concurso Galego de Panxoliñas, promovido pola Dirección Xeral de Política Lingüística. Reuníronse en Santia-

go máis de 500 escolares procedentes de 12 centros educativos, obtendo o primeiro premio o Colexio Público Rial Mouzo de Cee.

Programa lingua. Intercambios

Durante o presente curso académico participan nos intercambios do Programa Lingua os seguintes Institutos de Bacharelato de Galicia: o de Carballo con Astros (Grecia); o de Monelos con St. Nazaire (Francia); o de Mugar dos con outro centro de Dinamarca; O Rosalía, de Santiago, cun de Cognac (Francia); o Lucus de Lugo con outro dinamarqués; o de Marín cun outro francés; o Alvaro Cunqueiro de Vigo cun do Reino Unido, e Os Rosais II cun francés.

A Biblioteca da Muller

A asociación Alecrín, entre as súas numerosas iniciativas favorables á loita pola igualdade e a dignidade das mulleres, mantén aberta unha Biblioteca e Centro de Documentación de Mulleres, acompañada de videoteca e club de lectoras, que converte ao centro vigués no terceiro en importancia en España neste xénero. Miles de fichas documentais, centos de carnets de lectoras, unha actividade continuada de apoio aos centros escolares, conforman esta valiosa iniciativa.

Redacción Xove: pola normalización

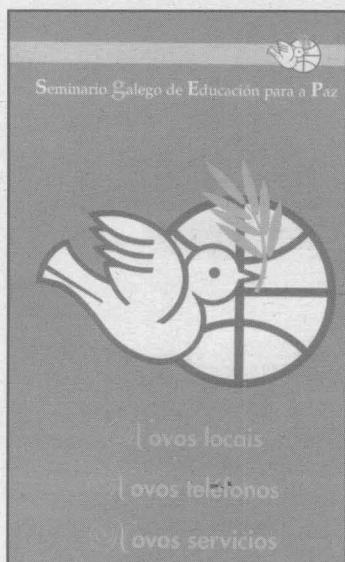
No pasado nadal votou a andar a publicación *Redacción Xove* promovida e animada por nove centros educativos vigueses desde os seus Equipos de Normalización e a Fundación Penzol, onde teñen situada a súa redacción.

XI Campaña de animación a lectura

Co impulso do Instituto Municipal de Educación do Concello de Vigo veuse celebrando a XI edición da campaña de animación á lectu-



Actividades de Educación para a Paz



O re-constituído como Seminario Galego de Educación para a Paz e como organización non gubernamental promoven no pasado mes de xaneiro o envío de varios miles de tarxetas ao Presidente do Goberno, demandando solucións ante a problemática do desemprego e a pobreza, cuestión esta que centrou as Xornadas convocadas polo Seminario no mes de Febreiro en Santiago.

Encontros de Equipos de Normalización

Baixo convocatoria de CIG e a ASPG celebrouse no pasado Nadal en Compostela un Encontro de Equipos de Normalización Lingüística, a efectos de reforzar a liña de colaboración entre os Equipos para a normalización da lingua. Quedou formalizada unha Coordinadora.

O galego en Internet

A empresa "item:) aga", dirixida por Lois Rodríguez desde hai pouco introduciu en Internet unha información cumprida sobre a lingua galega, é dicir, un punto de encontro sobre a nosa lingua accesible desde calquer lugar do mundo.

A iniciativa, que conta co apoio da Dirección Xeral de Política Lingüística, co seguinte enderezo: <http://www.galego.org/>. Desexámoslle moitas visitas.

Biblioteca Díaz Rozas

Unha iniciativa de Nova Escola Galega, coordinada polo profesor Antón Costa, permitiu a recuperación do legado / Biblioteca do matrimonio de inspectores D. Manuel Díaz Rozas e D^a Cristina Pol. D. Manuel Díaz Rozas, inspector coruñés desde 1921 ata a fin da II^a República, foi tamén o Presidente da Sección de Pedagogía do Seminario de Estudos Galegos. Como consecuencia das inxerencias pedagóxicas do matrimonio e da súa participación en diversas iniciativas educativas da época, foron acumulando unha notable biblioteca, de case 3000 volumes e revistas, en particular dos anos 20-30, que polos avatares políticos non se seguiu enriquecendo e mesma foi parar a unha casa familiar de aldea, onde estivo semiabandonada, debido tanto á morte dos inspectores nos pasados anos setenta, como á ausencia de fillos deste matrimonio. Finalmente, logo dun acordo económico cos familiares, sostido polo

Seminario de Sargadelos, puidose recuperar esta Biblioteca, situada actualmente no Instituto Galego de Información en Santiago, ao amparo do actual Seminario de Estudos Galegos. O fondo bibliográfico está formado a grandes rasgos por algo máis de 1000 libros de lingua e literatura, uns 600 de Pedagogía e Psicoloxía, e outras diversas materias (libros de texto, guías didácticas, filosofía, historia, arte...). Cómpre salientar nos fondos de Pedagogía e Psicoloxía o feito de contar con varios centos de publicacións sobre todo en alemán e en inglés, aunque tamén en francés, en italiano, en portugués, en catalán, dando conta dos grandes autores da época. A Escola Nova, a Psicoloxía infantil e experimental, a Paidoloxía..., de tal modo que se recuperou o mellor fondo psico-pedagóxico, entre os existentes en Galicia, para poñelo a disposición dos estudiosos e investigadores. É un símbolo e unha plasmación de preocupación pedagóxica e psicolóxica sentida en Galicia noutra época, e que o franquismo tronzou.

Tecnoloxía solidaria

Máis de cen profesores e estudantes de Escola de Telecomunicación de Vigo, en colaboración coa ONG "Enxeñaría sen fronteiras", desenvolven proxectos que procuran dar solucións tecnolóxicas a problemas de desenvolvemento. Proxectos favorables á dignificación dos pobos, respetuosos co medio ambiente e que non podan ser empregados para fins bélicos. Así, por exemplo, no Sahara crearon unha rede informática e un sistema de abastecemento de

augas para os campamentos de refuxiados; en Guatemala colaboraron na reconstrución de escolas-obradoiro e na creación de cooperativas técnicas para refuxiados; en Bosnia participan na creación dunha escola de telecomunicacións.

Cine e Literatura

A profesora do IES Eusebio da Guarda da Coruña, que leva utilizando o cine nas clases de Literatura desde hai máis de dez anos no curso de COU mereceu o ser recoñecemento como experiencia de innovación na convocatoria do XIII Premio Giner de los Rios, concedido polo Ministerio de Educación.

Soltos

– En Santiago de Compostela, onde hai 34.000 universitarios –sendo o campus con máis estudantes dos sete de Galicia–, as alumnas son o dobre dos alumnos, no presente curso 1996/97.

– Por resolución do pasado Nadal da Consellería de Educación, permíteselle adiantar ata dous cursos aos alumnos galegos superdotados; calcúlase que podan ser sobre 10.000, é dicir o 2% do alumnado galego dos tramos de educación primaria e secundaria.

– Recentemente editou a Xunta o estudio: "Adolescentes galegos. Indicadores de risco dos comportamentos disociais", segundo o que case o 50% dos adolescentes (entre 12 e 18 anos) asocia o éxito aos logros económicos, mentras que menos do 40% o asocia aos logros profesionais.

BOLETÍN DE SUBSCRICIÓN

Desexo unha subscrición anual (catro números, por importe de **4.000** pesetas) á **REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**, a partir do número.....

- Enviolle-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 N°.....

.....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.....



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

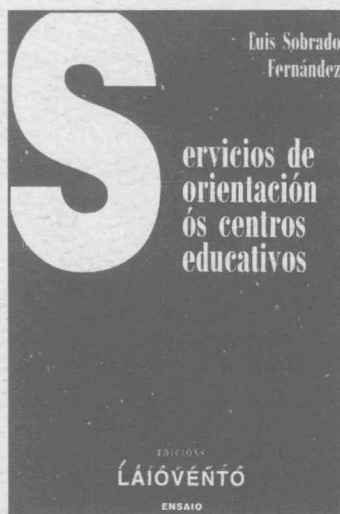
- | | | |
|---|---|--|
| 1- A formación do profesorado | 11- O profesorado | 21- A organización escolar |
| 2- As novas tecnoloxías e a escola: a imaxe | 12- A educación das persoas adultas | 22- A Educación Secundaria Obrigatoria |
| 3- A escola rural | 13- Educación ambiental | 23- Necesidades educativas especiais. |
| 4- Globalización e interdisciplinidade | 14- Ensinar a aprender | 24- As avaliacións |
| 5- A Reforma das Medias | 15- A lectura | 25- A normalización da lingua |
| 6- Os pais na escola | 16- A Educación Primaria | 26- Celestín Freinet |
| 7- A educación matemática | 17- A dimensión internacional da nosa Educación | 27- Educación Social |
| 8- Socioloxía da educación | 18- Os contidos transversais | 28- Educación Dramática |
| 9- A saúde na escola | 19- O Xogo | |
| 10- O ensino das ciencias | 20- A televisión | |

Pódense solicita-los números atrasados, contrarreembolso a:

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Edicións Xerais de Galicia

Doutor Marañón 10, baixo - 36211 Vigo / Teléfono: (986) 21 48 88 / Fax: (986) 20 13 66



Título: *Servicios de Orientación aos Centros Educativos*
Autor: Sobrado Fernández L.
Editorial: Laiovento
 A Coruña 1996
 235 pp.

O profesor Luis Sobrado, con ampla traxectoria de investigación e docencia no campo da orientación educativa, aborda con criterio sistemático e globalizador, os rasgos centrais das tarefas, instrumentos e servicios de orientación do actual sistema educativo, a través de sete capítulos: os catro primeiros están adicados a expoñer as orixes e desenvolvemento da orientación educativa en España, os antecedentes e a realidade actual da orientación en Galicia, con datos estatísticos e legais, o panorama da orientación nas diversas comunidades autónomas, e a organización e o funcionamento dos equipos e departamentos de orientación. Segue cunha dimensión máis interpretativa e cualitativa, analizando cuestións relevantes: a avaliación de necesidades orientadoras e a súa determinación, deseños de investigación ao respecto, o artellamento de funcións

da titoría educativa, o clima organizativo e a acción dos orientadores, así como as estratexias e os procesos de desenvolvemento profesional dos orientadores.

O libro presenta unha rica e ben elaborada información, contrastada cun notable coñecemento práctico, arredor dos orientadores e dos servicios e modos de orientación escolar actualmente existentes.

Saúdamos os 100 núme-



Encrucillada/100
(1996)

ros da revista de pensamento cristián *Encrucillada*. Iniciada hai 20 anos, reúne actualmente 10.000 páxinas, a través das que veñen atopando un lugar apropiado a "encarnación" da fe cristiana na sociedade galega, o diálogo coa galeguidade e o pouso vital de múltiples experiencias de con-vivencia.

Nesta altura (número cen) danse cita 1752 colaboracións, 471 autores, 1552 subscritores, e camiñan a súa veira, *Irimia*, o semanario dos crentes galegos, as *Romaxes* dos crentes galegos, e o xeral movemento cristián de base.

Para conmemorar estes cen números, *Encrucillada* celebrou un novo foro sobre relixión e cultura en Galicia, e compuxo unha ampla mostra de expresións desta vitalidade da fe cristiá en Galicia, na que apareceron, a partir dos últimos anos 60, entre outras, as seguintes: os Coloquios de Parroquias, o Concilio Galego, SEPT, os Foros, *Irimia*, Preescolar na Casa, a liturxia dominical en galego, os movementos de acción católica, libros e publicacións relixiosas e música en galego. Noraboa.



Título: *A apicultura na escola*
Autor: Jesús Rodríguez Rodríguez
Editorial: Tórculo / Xunta de Galicia
 Santiago, 1996

A apicultura é unha actividade que nos permite coñecer mellor a natureza e as interaccións que nela se producen. As abellas traballan para si e tamén para o home, pero o home ten que saber que non pode pasar certas fronteiras se quere mante-la alianza. Esta alianza é triple, pois a natureza é fundamental. As abe-

llas contribúen á conservación desta mediante a polinización, e deste xeito tamén reciben proveito a través das flores e froitos. Ademais o home beneficiase sacando das abellas os máis variados produtos: menciñas, cosméticos e por suposto alimento; e da natureza recibe froitos cada vez mellores gracias o incansable labor destes animais.

A través deste libro de carácter pedagóxico entraremos no fascinante mundo das abellas, sendo unha inmejorable oportunidade para que o neno (ou posible lector) comprenda a importancia destes insectos en tódolos eidos da vida cotiá xa dende a antigüidade.

A súa estrutura consta dunha serie de capítulos nos cales, a través dunha serie de obxectivos e actividades, se dá cabida a moi diversos temas relacionados con estes animais: produtos, enfermidades, colmeas, problemas, a extracción do mel, historia,..., e curiosidades, sen faltar, por suposto, unha guía de actividades concretas para poder poñer en práctica todo o que aquí imos coñecendo e, deste xeito, poderemos adquirir novos coñecementos por medio de experimentos, actividades ó aire libre, receitas..., que complementarán todo o anterior.

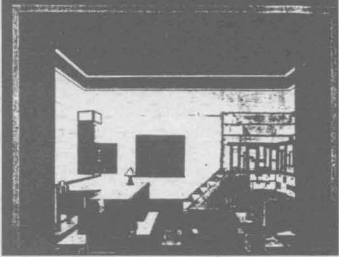
Esta guía didáctica aínda que concibida para a comunidade educativa en xeral coa pretensión de desenvolver un ensino significativo a partir do propio medio, tamén é válida, polo seu contido e rigorosidade, para aquelas persoas, apicultores ou cooperativas que xa iniciados nas prácticas apícolas desexen ampliar ou adquirir maiores coñecementos, coa finalidade de mellorar ou ampliar a súa explotación.

NARCEA

Libros recibidos, Madrid, 1996/97

CÓMO HACER UNA EVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

JOSÉ M^o RUIZ



Título: *Como hacer una evaluación de centros educativos*

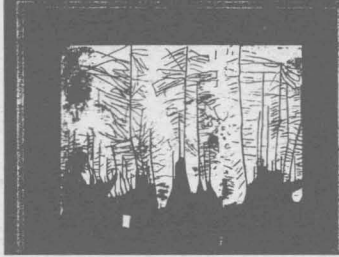
Autor: Ruiz, J.M.

Editorial: Narcea
Madrid, 1996, 350 pp.

En momentos de atención á avaliación educativa e de intensificación da importancia da avaliación institucional, ven oportunamente a presente obra. Sobre dous grandes eixos, un teórico e outro práctico, artículáanse as cuestións abordadas. Conceptos, fases e procedementos e o tratamento da avaliación dos programas educativos, para de seguido abordar asuntos como a avaliación interna por medio do estudio de casos, a avaliación etnográfica e cualitativa, a avaliación a través da Memoria final, a través da reflexión colexiada ou a avaliación institucional dos centros de educación primaria. Un material interesante e ben organizado.

CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

MIGUEL A. ZABALZA



Título: *Calidad en la educación infantil*

Autor: Zabalza, M. A.

Editorial: Narcea
Madrid, 1996, 290 pp.

Baixo a dirección do profesor Zabalza, da Facultade de Ciencias de Educación de Santiago, distintos autores e autoras portuguesas, italianos e galegos, achéganse ao significado da calidade educativa no nivel da educación infantil: o reto da calidade e os seus aspectos claves na educación infantil, a visión dunha escola infantil de calidade desde o prisma italiano, experiencias italianas e portuguesas desenvolvidas baixo a óptica da investigación psicopedagóxica e didáctica, modelos curriculares, formación do profesorado, e a organización do espazo, son os aspectos centrais abordados nunha interesante obra.

Materiales 12-16 para ESO MEC/Narcea

SÁNCHEZ DE MEDINA CONTRERAS, M^a R., *Taller de argumentación oral y escrita. Promover valores a través de teatro diversos*, 1997.

MASSARRA, C. e MENENDEZ, M., *Disfrutar haciendo música. Aprender, comprender y expresar el lenguaje musical*, 190 pp.

Carpeta

1. Música e palabra
O són e o silencio
Música en Nadal
2. Instrumentos musicales
La música del folklore popular español
3. Música e publicidade
Música e humor
Música e imaxe
A música no mundo

– T. DOMINGUEZ DOMINGUEZ, A. M. GARCÍA SERRANO, GONZÁLEZ LOSADA, F. RODRIGUEZ JIMENEZ, *Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la Paz*, colec.: Temas transversales. Materiales 12-16 para educación secundaria.

– POVEDA, L., *Texto dramático. La palabra en acción*.

– ALONSO, J.A., BENITO, Y. *Superdotados: Adaptación escolar y social*.

– POINTER, Bren, *Actividades motrices para niños y niñas con necesidades especiales*.

– BORRETTI, M. M., COLLET, G., *¡Que rico está el pan! 16 unidades didácticas*

sobre el pan para educación infantil.

– IBAÑEZ ORCAJO, M^a T., MARCO STIEFEL, B., *Ciencia multicultural y no racista. Enfoques y estrategias para el aula*.

– ZABALZA, M. A., (Coord.), *Calidad en la educación infantil*.

– RUIZ, José M^a., *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*.

– HERSH, J., REIMER, D. PAOLITTO, *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Narcea, Madrid, 1997 (reimpresión).

– TOURTET, L., *Lenguaje y pensamiento preescolar*, 1997, 157 pp. (Expresarse, Comunicar, tomar conciencia).

Novas Publicacións

Historia da Arte

Destaca a nova colección de Unidades documentais, acompañadas de vídeos, editadas pola ASPG:

- *O Cubismo*
- *Post-impresionismo*
- *Os pórticos románicos da Catedral de Santiago*
- *Os primeiros poboadores de Galicia: o paleolítico*

Teatro

- VIEITES, M. (1996), *Os vellos non deben de enamorar-se*, Xerais, Vigo.
- VIEITES, M. (1995), *Manual e escolma de Literatura Dramática Galega*, Sotelo Blanco.
- COUTO PALMEIRO / LAMAPEREIRA / VIEITES (1996), *Práctica teatral na escola*, E. Ir Indo, Vigo.
- TORRES DE ABOAL, X. M. (1996), *Ó galego polo teatro*, E. do Cumio, Vigo.

Cultura Popular

Unha colección de textos acompañados de diapositivas, elaborados por un grande coñecedor, Felipe-Senén, editados por Bahía (1996), A Coruña:

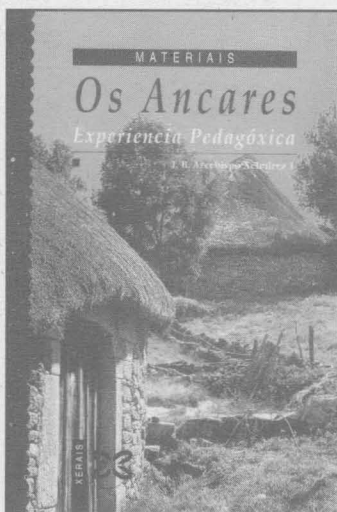
- *San Xoán*
- *Os Maios*
- *Nadal*
- *O Agosto*

O ABC de...

Unha colección de pequenos textos de Bahía:

- X. MARÍN, *do Comix*
- PRIETO, A., *Da Prensa*
- TELLO, M., *do Clima*
- CASETE, L. e RUIZ, R., *da Parella*

Educación Medioambiental



- VARIOS AUTORES, (1996), *Espacios naturais de Galicia*, Bahía, A Coruña.

- VARIOS AUTORES (1997), *Os Ancares*, Xerais.

- PAPAVENTOS, *Os xogos do vento verde. Xogos cooperativos sobre o medio ambiente*, Natureza Galega.

- *Guía de plantas medicinais de Galicia*, Galaxia.

- *Guía de moluscos de Galicia*, Galaxia.

Novidades de IR INDO

- LEIRO, A., DELGADO, X., MARTÍNEZ, E., *A expresión plástica na aula*.

- INSUA MEIRÁS, F., *O profesor e o ensino da lectura*.

Boletíns Informativos

No panorama comunicativo galego ocupan un lugar significativo, xunto ás publicacións periódicas máis consolidadas, tamén medios de expresión modestos, anque eficaces, aos que xa fixemos mención nalgúns momentos.

Hoxe facemos mención a tres, dos que chegan a esta Revista.

1. *Lingua Nacional* do Movemento Defensa da Lingua, que agrupa as entidades favorables ao reinte-gracionismo lingüístico.

PÁXINAS INFORMATIVAS

do Museo do Pobo Galego



2. *Páxinas informativas do Museo de Pobo Galego*, onde puntualmente se vai dando conta das actividades e iniciativas promovidas e/ou amparadas polo Museo.

3. *CEM x CEM. Cempés*, do Colectivo de Educación Medio-ambiental da Coruña. Con moi útiles informaciones de todo tipo arredor da ecoloxía e da educación.



Unha cuestión de dignidade

“a mala lei é a peor tiranía” E. Pound

Paulino Vázquez Vázquez

CON RESPECTO á información de “O Correo Galego” (día 14 de xaneiro), onde aparecen datos estremeceadores sobre o idioma galego, quero deixar escrito isto de vez. Non é necesario que o ICE recomende un novo estudo que indague as causas da situación. O cáncer non se cura facéndolle ao paciente máis análises que certifiquen que efectivamente se trata de cáncer. Para tal viaxe non fan falta albardas. Onde, pois, se encontra o remedio? Que o procuren no artigo 3º da Constitución Española. Que o procuren na derogación da Lei de Normalización, seica inconstitucional.

Que a procuren na conciencia dos funcionarios que poden campar en Galiza ignorando o idioma, e por lei, prescindir do seu uso. Que procuren a solución en certa clase política que aínda non se dignou a falar publicamente en galego aos cidadáns de Galiza. Que a procuren no mundo eclesiástico, no que a lingua do pobo semella irreconciliable coa palabra de Deus.

Que a procuren nos pais e nais que desexan un ensi-

no en galego para os seus fillos, pero non encontran tal cousa. Que a procuren nos nenos e nenas de Galiza que non poden facer que os seus mestres lle falen na lingua de seu. (A alguén se lle ofertou o ensino en español? Por que so para o galego a falacia dunha opción na lei da oferta e da demanda? Desde cando un idioma é unha mercancía? O español en Galiza está exento desa demagóxica elección).

Que procuren a solución preguntando como o Estado español defende democráticamente os dereitos dos hispano-falantes nos USA, e sen embargo aquí postulan que o noso idioma será (cando?) obxecto de especial respecto e protección. Cousa do “patrimonio cultural”, como o traxe rexional, a gastronomía e a muiñeira. Se con ese “respeto” e “protección” o idioma se perde, se está perdendo, como é que non se cambia a lei que permite tal atrocidade? Non é posible unha lei que permita a convivencia do idioma español en Valladolid e o idioma galego en Celanova?

Que procuren a solución os homes de letras nos milleiros de emigrantes que

morreron ágrafos na súa lingua. Que a procuren entre aqueles para quen a necesidade de falar en galego non se sente no bandullo. Que a procuren entre os mortos desta terra, todos sepultados baixo unha lápida escrita nunha lingua que eles nunca falan nin sentiron. Que a procuren no mundo da banca, das empresas, do comercio, das leis, da prensa libre, da ciencia, da universidade... que viven divorciados da lingua propia de Galiza. Porque seica o galego é o idioma propio de Galiza, segundo reza na Constitución. O que non reza é até canto tempo será.

Que procuren a solución nos textos do Padre Sarmiento. Ou no corazón rebentado de Alexandre Bóveda. Ou na mente ilustrada de García-Sabell. Nós non necesitamos estudos, nin estadísticas, nin mapas socio-lingüísticos, nin bilingüismo harmónico (harmónico para quen?). Nosoutros non queremos papel mollado, senón a razón de xustiza e de verdade. E iso so se pode facer desde o poder. Que en Galiza o idioma galego sexa signo de dignidade depende de que na lei

selle reconozan realmente os dereitos que por caso ten o español. Necesitamos que a lei se faga “máis” xusta. Os falantes galegos non queremos acabar democraticamente nun ghetto. Queremos unha convivencia pacífica. Queremos que os xuristas vexan o desequilibrio. Que vexan o espírito do artigo 3º da Constitución. Como se pode falar de convivencia se unha das linguas morre? Nós non precisamos de carteis maternais para defender o idioma. Non temos que mendigar que é de noso, o que nos protén. Que pidan “eles” as migallas e a caridade. Non queremos un idioma degradado coa conivencia. É unha cuestión de dignidade.

O poder central e o poder autonómico teñen nas súas mans a razón da dignidade. Que a escollan ou non farán que a nosa lingua viva no seu ou que nos perdamos definitivamente como pobo. É unha cuestión de dignidade para nós e para eles. Que escollan de vez, entre preservar o noso idioma ou preservar a aldraxe.

Que escollan e que o digan.

Repercusións no ensino dos orzamentos xerais de Galicia para o presente ano

Axuste económico e desaxustes educativos

Os dous últimos meses do ano pasado estiveron marcados no sector público por unha aguda conflictividade debido ó incumprimento dos acordos alcanzados no ano 94 polos sindicatos no tocantes ás condicións laborais dos traballadores públicos. A Xunta de Galicia seguiu as recomendacións do goberno central e castigou tamén ós seus empregados. A contestación aínda non rematou.

OS SALARIOS E OS CONTRATOS

A conxelación salarial no sector do ensino en Galicia afectou a máis de 40.000 traballadores e traballadoras, se contamos co profesorado de infantil, primaria e secundaria, co persoal dos servicios complementarios, cos empregados das universidades e co profesorado dos centros concertados. No sector educativo empézanse a notar de forma nidia os efectos da corrente neoliberal e desreguladora na que se ve asulagada a nosa sociedade, introducíndose tamén formas de contratación en precario homologables ás utilizadas noutros ámbitos empresariais.

Só polas razóns apuntadas está máis que xustificada a resposta en mobilizacións —xa que a negociación como tal non existiu— coa que se saldou o último trimestre do ano pasado, estando previsto continuar coa protesta ata que se restablezan os dereitos dos traballadores e traballadoras do sector público.

REFORMA E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

As repercusións das estreiteces orzamentarias tamén se reflicten no funcionamento xeral do sistema educativo. A actuación dos sindicatos de clase tamén ha vixiar polo bo funcionamento dos servicios públicos, xa que a educación constitúe un elemento fundamental para permitir unha igualdade real de oportunidades ó conxunto da cidadanía.

Nestes momentos o sistema educativo galego está a sufrir unha seria transformación. A aplicación da Lei de Ordenamento Xeral do Sistema Educativo encóntrase nunha fase crucial, ó implantarse a nova secundaria obrigatoria con carácter xeral no seu primeiro curso, extendéndose progresivamente nos próximos anos ata completar a nova ordenación educativa. Calquera cidadán con sensibilidade cara ás cuestións educativas sabe que a aplicación desta lei su-

pón un esforzo social considerable, un compromiso tamén financeiro para materializar os cambios contidos na mesma: construción dos novos centros de secundaria, mellora das instalacións actuais, dotacións de material didáctico e de novas tecnoloxías ós centros educativos, esforzo serio pola formación e reciclaxe do profesorado, extensión dos servicios complementarios de transporte e comedor, impulso decidido á orientación educativa e profesional.

OS NÚMEROS NON ENGANAN

A pregunta lóxica que se desprende do relatado fórmase de forma clara: ¿hai diñeiro nos presupostos da Consellería de Educación para o ano presente que garanta o que se ten que acometer? A resposta é tan nidia como o interrogante: non hai orzamento suficiente; o incremento nalgunhas partidas é ridi-

culo e algúns capítulos diminúen considerablemente a súa contía económica. Sen extendernos excesivamente podemos apuntar que os novos centros a construír non superan a ducia entre primaria e secundaria, que as partidas para construcións en secundaria se manteñan moi por debaixo do investido en 1994 e 1995, que o capítulo de comedores e transporte ten os mesmos cartos có ano pasado, que a formación do profesorado diminúe en case 500 millóns o seu presuposto, que as universidades ven minguar as partidas pola finalización do plano de financiamento e que se incrementan as subvencións ós centros privados nas etapas non obrigatorias.

O APRAZAMENTO DA MELLORA DA CALIDADE

Sen facer tremendismo cabe afirmar que as estreiteces financeiras non van posibilitar un incremento

da calidade en termos reais no ensino público. Galicia vai quedar un ano máis cun ensino secundario fragmentado, dividido entre as escolas e os institutos, cunha rede de centros mermada e cuns indicadores de retroceso considerable respecto a outros territorios do estado. Podemos citar ás comunidades xestionadas directamente polo Ministerio de Educación, a Euskadi ou a Canarias, que escolarizan un 50% do alumnado de secundaria obrigatoria nos institutos mentras Galicia ten escasamente o 10%. O mellor exemplo é Cataluña que, gracias a un acordo social cos sindicatos e federacións de pais e nais de alumnos, chega ó 90%.

Na resposta ós presupostos, na contestación ó incumprimento dos acordos do ano 94, nas mobilizacións dos traballadores e traballadoras do ensino e do conxunto das administracións públicas, latexa un sentimento de enfado, un cabreo non disimulado porque se ven perigar os grandes avances en materia social conquistados nestes lustros. As mobilizacións son unha boa ferramenta para pecharlle o paso a tanta prepotencia gubernamental, para facer minguar as proclamas dos mesías do mercado, para que algúns conselleiros e algunha ministra se enteren de que os servicios públicos non cotizan en bolsa como calquera outro valor financeiro.

Xosé G. Barral Sánchez
Secretario xeral
da federación
do ensino de CC.OO.

Sobre a xubilación aos setenta anos

Desde a CIG xa sabemos que nos próximos 10 anos case 2000 prazas poderían non saír a concurso se as persoas afectadas deciden acollerse a esta opción que a Administración, respetosa coas decisións individuais, lles oferta.

DUN TEMPO a esta parte estamos asistindo, uns conscientemente e outros como se non fose con eles, ao deterioro e posíbel perda de conquistas sociais que, aínda non estando totalmente logradas, si estaban na mente da totalidade de traballadores e traballadoras como un obxectivo deseñábel e alcanzábel nun prazo de tempo non moi longo.

Tal é o caso das xubilacións, que amplos sectores sociais viñamos demandando que se xeneralizasen aos 60 anos ou das reducións horarias na docencia para maiores de 55 anos.

Desgraciadamente as sucesivas reformas e contrarreformas nas estruturas sociais, incluídas as laborais, están creando a opinión de que todo aquilo que unha sociedade poda ofrecer aos seus membros e estes podan escoller *individual e voluntariamente*, é bon.

Neste contexto aprésentase a ampliación "voluntaria" e "individual" da xubilación como algo que non prexudica a ninguén e beneficia

a persoas concretas que se achan, tal como apresentou o Goberno o tema, "en plena madurez intelectual". Alégase que isto xa sucede actualmente na Universidade. Non é preciso facer moitas contas para comprendermos que as situacións do ensino non universitario e o universitario teñen pouco que ver tanto en cuestións de horario como no referido ao alumnado.

Mais as cousas non son así, porque as decisións individuais raramente se quedan só neste ámbito e acaban tendo transcendencia social. Desde a CIG xa sabemos que nos próximos 10 anos case 2000 prazas poderían non saír a concurso se as persoas afectadas deciden acollerse a esta opción que a Administración, respetosa coas decisións individuais, lles oferta; que outros tantos postos de traballo non van ser cubertos, ou dito doutra maneira, que dúas mil persoas non van ter acceso a un posto de traballo no ensino ou que, unha práctica voluntaria como esta, dun determinado número de persoas, poda levar consigo

que nun futuro inmediato se amplie de 35 a 40 o número de anos necesarios para logo se xubilar co 100%. ¡Casi nada!

Ante esta situación só cabe preguntarnos, ¿se o que interesa é que toda persoa individual e voluntariamente teña acceso a unha serie de servizos e de posibilidades, por que non se lles dan as mesmas posibilidades e servizos a aquelas persoas que "individual e voluntariamente" e estando tamén "en plena madurez intelectual" desexarían xubilarse aos 60 anos co 100% do salario?

Por isto, máis que aplaudir, imponse que a Xunta de Galicia lle "suxerira", cando menos, ao "Goberno Amigo" a modificación a normativa que permite a xubilación aos setenta anos e medidas efectivas para que a xubilación voluntaria se poda efectivamente levar a caso aos sesenta anos, quedando a obrigatoria para os sesenta e cinco.

Xosé Manuel Iglésias
Federación do Ensino CIG
Sede Nacional
CIG - Ensino

O Diario
de Lolina
maio 97

t a c

Estou cabreada. Moi cabreada. Cabréame pensar que moitos compañeiros e compañeiras non están igualmente cabreados e cabreadas. Hoxe, no Instituto no que traballo, o Director leu un informe elaborado por unha asemblea de Directores de Institutos no que, despois de recoller por enésima vez unha ringleira de reivindicacións elementais e nunca atendidas, salientan que levan solicitando unha entrevista co Conselleiro sen que este teña a ben recibilos. Salientan tamén que son xa varios cursos nos que a Consellería non convoca as Xuntas Provinciais de Directores, como é preceptivo e a Comisión Permanente de Directores. Non so, logo, a Consellería non atende as elementais reivindicacións, reiteradas ano tras ano estes últimos cursos de lento pero inexorable devalar das condicións do ensino público. Ademais a Consellería non cumpre nin tan sequera as obrigas legais. Ademais o Conselleiro nin sequera ten a mínima cortesía de cando menos escoitar ós señores Directores dos Institutos de Bacharelato de Galicia.

¿Non é para estar cabreada? ¿Alguén ten lido algo acerca disto nalgúns dos xornais de Galicia? Eu non, e leo regularmente o Faro, o Correo e La Voz de Galicia. Se cadra vén en letriña moi pequena. Eu coido que nin iso. No Parlamento, a oposición

acusou ó Conselleiro de Cultura de ter "comprada" a toda a prensa gallega. El dixo, claro, que non. Eu non sei. Pero sei que estas informacións non aparecen na prensa galega. Non aparecen, polo menos, coa relevancia que deberían ter.

Así que ando cabreada. Pero o que máis me cabrea de todo é ver que moita xente non parece demasiado cabreada. Quero dicir, moitos profesores e profesoras, moitos mestres e mestras. Se cadra, non ven o que eu vexo. Se cadra, non escoitan o mesmo que eu escoito. Os directores dos Institutos de Galicia anuncian que se, despois de Semana Santa, non fosen recibidos polo Conselleiro, van dimitir masivamente. Non todos o farán, desde logo. Seica hai máis de cincuenta postos directamente pola Consellería. Outro motivo para o cabreo. Cabreo contra nós mesmos, os profesores e profesoras.

O cabreo será aínda maior, despois de Semana Santa, de se produci-la dimisión masiva dos Directores de Instituto, se a xente—os profesores e profesoras, mestres e mestras, pais e nais, alumnos e alumnas—non se erguen por fin en pé de revolta para esixir que a Consellería cambie. Se, enriba, esa xusta atención ó ensino público que nos está a ser negada, senón pola propia Consellería para cambiar ós Directores por outros afíns, sen que finalmente nada aconteza.

Deus, como ando de cabreada. Compañeiro, compañeira, ¡cabréate comigo ti tamén! ¿Ou parécenche aínda poucos os motivos?

CINE

Despois de todo esta alporice, cas semella frivolidade poñerse agora a falar de cine. Pero non, porque as últimas datas foron vistosas en excelentes películas, e nada frívolas. Eu saín golpeada despois de ver **Rompendo as olas** do danés Lars Van Tries. Seica este raro director quixo facer unha especie de homenaxe do sublime **Ordet** (1954) de Carl Theodor Dreyer. E efectivamente, separadas por anos, estéticas e situacións, as dúas historias son tematicamente idénticas: o milagre como acto de fe total, puro e sinxelo, que esixe a morte como condición. Hai algo que sen embargo me desconcerta e desacouga: ¿por que o milagre debè xurdir da dor e da morte e non da vida e o pracer? ¿Por que Best, a muller protagonista do film de L.V.T., a pouco de descubri-lo pracer, debe someter este ó sufrimento? Hai un xiro entre a sobria beleza do film de Dreyer e o barroquismo austero (unha aparente contradicción que, penso, calquera que vexa as imaxes de **Rompendo as olas**

atopará compatible) do de L.V. T. que moi especialmente me molesta: o milagre que no vello film nace da palabra (aínda que tamén obrigado a paga-lo tributo da morte do taumaturgo), no novo nace do envilecemento da muller pola prostitución. Supoño que son sinais dos tempos. A min son sinais que non me gustan. A película, non obstante, é magnífica.

Case desapercibida pasou **Ridícula** do francés Patrice Leconte (o director do **Marido da peluquera**) e penso que é unha pena. Era unha película para ver tódolos que pensan que non é posible facer cine histórico con rigor, unha peli para o profesorado interesado en atopar bo material audiovisual para traballar co alumnado nas aulas sobre moitos temas: a Revolución Francesa, a vida na corte do Rei antes da Revolución, as condicións de vida dos campesinos, a situación da muller. Non ten desperdicio.

En clave máis abertamente de comedia, suxiro prestar atención ó cine que irlandeses e británicos están a facer como crónica do capitalismo thatcheriano ou en xeral neoliberal. Non é só o gran Ken Loach. En **Secretos e mentiras**, Mike Leigh ofrécenos outro gran fresco sobre a vida da clase obreira británica, cunha soberbia interpretación das mulleres protagonistas. Ou Stephen Frears

que en **A camioneta** continúa a súa saga sobre as familias obreiras católicas irlandesas, comezada na divertidísima, e ó tempo moi seria, **Café irlandés**. En cambio, debo dicir que precisamente a última de Ken Loach decepcionoume: **A canción de Carla** non consegue facer cribles eses amores da ex guerrilleira nicaraguana e o conductor de autobuses británico, e nin é unha crónica convincente da revolución nica, nin da vida das clases traballadoras británicas.

Formidable, en cambio, **Seconda volta** de Mimmo Calopresti, con magnífica interpretación de Nanni Moretti. O que nas mans dun guionista e realizador "á americana" sería unha superficial historia de vinganzas, aquí é unha fondísima indagación sobre o seu sentido do terrorismo, onde non hai bos nin malos, só individuos que procuran respostas case sempre sen atopalas, individuos que se equivocan e que as veces teñen que asumir que hai equivocacións traxicas, unha indagación sobre a responsabilidade persoal e os límites do castigo e do perdón.

Por aí aparecerá a última "estetada" de Peter Greenaway, **Pillow books**: innovación formal, barroquismo, discutible contido. Se en **Prospero's Books** reducía **A tempestade** de Shakespeare a unha sucesión de postalías fermosas en detrimento do

afondamento no drama, a penas visible entre medias da sucesión de imaxes experimentais (preciosismo, pictorismo, teatralismo); nesta unha inicialmente belísima reflexión sobre a lectura e o valor sentimental e físico do libro e da escrita, aparece finalmente reducido á historia dunha tópica vinganza.



Punto aparte mercerían as comedias españolas. A min non me gustou a tan louvada **El perro del hortelano**. Rínme co **Amor perjudica seriamente la salud**, aínda que estou farta de que os



homes vexan sempre ás mulleres intelixentes como malas malísimas, dispostas a todo para se facer ricas e ademais cinicamente apolíticas. Ademais non aturo o mamoneo co Rei e o principiño. Mellor **La buena vida**, a opera prima de David Trueba.

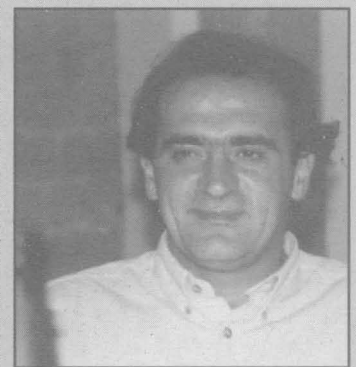
POESÍA



Chus Pato. Véxoa escribindo Nínive sentada diante dunha fiestra e vexo unha fiestra diante de outra. Experiencias nidias e centrais do mundo e da memoria. Dos soños. Vexo a Chus escribindo Nínive e vexo unha muller que viaxa descalza, que se ve a si mesma, e que pronuncia *paixón, desexo, morte, cunha*

boca que é coma *unha porta batida polo vento, como unha bisagra*, nunha lingua que nos foi roubada. Vexo un estourar de cristais que se dilatan e contraen como materia creando universos.

Anxo Angueira. *O valo de Manselle*. Unha epopeia en voces tomadas directamente das voces do pobo. Eu agardaba por versos coma estes. Para ser recitados en voz alta por moitas voces. Un coro de voces como foi un coro de mans quen alzou ese valo de Marselle. Para ser cantados. Para alimenta-la memoria sonora dos rapaces nas aulas. Versos para aprender sen esforzo, porque son deses nos que as palabras se van chamando unha atrás da outra. Coma ese homes e mulleres que ergueron o valo en Mansello.



Temos poetas. Temos poesía. Aquí non hai lugar para o cabreo.

Declaración do III Congreso español dos Movementsos de Renovación Pedagóxica

Sinais de identidade da Escola Pública

O CARÁCTER público dos centros escolares ven determinado porque a titularidade, a xestión, os obxectivos e as súas actividades sexan públicos, mediante unha organización democrática.

O modelo de Escola Pública que defendemos é un proxecto cara ao que nos diriximos, que cómpre ir construíndo mediante a reflexión e o intercambio de experiencias, e favorecendo o debate profesional e social sobre o que significa unha ensinanza pública de calidade. Desde esta perspectiva, queda aínda moito camiño por percorrer nos centros de titularidade pública para facer efectivo este proxecto.

Ao mesmo tempo, coidamos que a concertación escolar entorpece o proxecto de escola pública que defendemos os MRPs. E cremos que é obriga inherente das Administracións públicas garantir unha oferta pública suficiente e de calidade para toda a cidadanía.

As notas definitorias do noso modelo de Escola Pública son:

1. Entendemos a Escola Pública como o conxunto de institucións e mediacións sociais, organizadas como servizo público gratuito, para asegurar a toda a cidadanía o disfrute do dereito á educación, coas condicións precisas e esixibles de calidade infraestructural e didáctica e de accesibilidade, pertinentes á construción

dun Estado social e democrático.

2. A Escola Pública ten de estar financiada publicamente, mediante os recursos dos orzamentos xerais do Estado, para asegurar unha escolarización gratuita, total e de calidade para todos e todas, entre os 0 e os 18 anos de idade.

3. A Escola Pública organízase democraticamente. A súa titularidade, a súa xestión e todos os criterios que informan os obxectivos e as actividades terán de ser públicos, con autonomía pedagóxica e de xestión. A Escola Pública ten de contribuír á vertebración democrática da sociedade e impulsar unha cultura de participación social e comunitaria.

4. O modelo de Escola Pública que propugnamos, organízase a partir de proxectos educativos, construídos democraticamente, coa finalidade de formar e de socializar ás persoas, a través da sistematización, transmisión e elaboración crítica dos deberes, valores e contidos, recibidos no exterior de forma dispersa, fragmentaria e mesmo contradictoria, contribuíndo deste xeito ao adecuado desenvolvemento das personalidades en formación.

5. Una Escola investigadora e crítica, que promove a construción dos coñecementos e da cultura, por parte de profesoras, profesores, alumnos e alumnas, non reproductora nin lexitimadora dunha orde social inxusta, que favorece a construción de espíritos

abertos, con flexibilidade e adaptabilidade cognitivas, e que posibilite a cada escolar ser progresivamente capaz de afrontar os seus problemas vitais.

6. É, así, unha Escola plural, ideolóxica e culturalmente, e nela poden estar presentes as diferentes visións que democraticamente conviven na sociedade. É tamén, un espacio laico e aconfesional, que non practica o adoutrinamento e que garantiza a liberdade de expresión. Sen embargo non renuncia e, ao contrario, promove unha educación axiolóxica, de acordo cos valores universais recoñecidos, como son a xusticia social, a solidariedade, a cooperación, a tolerancia, a igualdade sen distinción de grupos humanos e de sexo, o respecto e a promoción oportuna identitaria da diversidade cultural e lingüística, así como a resolución pacífica dos conflitos sociais.

7. Unha Escola potenciadora do desenvolvemento cultural personal e comunitario, en diálogo aberto co contorno cultural, científico e técnico e promotora dos valores ecolóxicos.

8. Unha escola que se implica na conquista da igualdade social que por tanto loita contra o fracaso escolar e que integra a diversidade, con instrumentos e estratexias de actuación adecuados a cada circunstancia.

9. Unha Escola vertebrada por un currículo integrado, con contidos dotados de real capacidade formativa, didacticamente asentada en correctos fundamentos

psico-pedagóxicos, o que, a súa volta require unha exquisita profesionalización educadora e docente, publicamente sostida.

Unha escola entendida como un espacio de afectividade positiva, que acolle historias de vida e intelixencias, así como as diversas formas culturais, asumindo, polo tanto, o pluralismo e o relativismo culturais, ao tempo de desenvolver o pensamento e o coñecemento científico, o espírito de iniciativa e de capacidade emprendedora, e de fomentar o exercicio efectivo de responsabilidades, así como a cultura do traballo enriquecedor.

10. Un modelo de Escola Pública con estrutura de tronco único, mediante un sistema pedagóxico coherente, dotado dun corpo único de docentes e educadores, con autonomía organizativa, é dicir, con competencia decisiva para axustar na escala de cada unidade organizativa, os obxectivos e a xestión dos recursos necesarios, para a aplicación do seu proxecto educativo; tamén con capacidade de autoavaliación interna e de participación nos procesos de desexable avaliación externa, encamiñados á mellora da calidade institucional e educativa.

Coa intervención de Nova Escola Galega este texto foi aprobado na Asamblea final do III Congreso Español de Movementsos de Renovación Pedagóxica, celebrado en Torremolinos (Andalucía) nos días 5 a 8 de Decembro de 1996.

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.

