





**CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA**

**A Educación Primaria na  
Comunidade Autónoma  
Galega**

**INFORME SOBRE A SITUACIÓN DO  
SISTEMA EDUCATIVO EN GALICIA  
CORRESPONDENTE OS CURSOS  
1998-1999 E 1999-2000**

**EDITA:**  
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

ISBN.: 84-453-3240-6  
Dep. Legal: C - 45/01

**IMPRIME:**  
GRAFINOVA, S.A. - Santiago de Compostela

## PRESENTACIÓN

O informe que o Consello Escolar de Galicia ven facendo, ano tras ano, sobre a situación do sistema educativo, artículase de modo que o amplo e complexo campo da educación na nosa Comunidade poida ser contemplado desde diferentes perspectivas.

Hai, en efecto, informes que son unha completa visión en panorámica do que é a nosa educación non universitaria, e hai outros en que, por contra, se entra, en sentido transversal e con carácter monográfico, nalgún aspecto ou dimensión da realidade escolar, como pode se-la participación dos distintos sectores na vida da escola, o rendemento escolar, o tema da convivencia, ou outros que xa teñen saído en anos anteriores.

O informe sobre a Educación Primaria en Galicia, que o Consello Escolar presenta hoxe, pertence a un terceiro grupo de estudos, en que se analiza a situación dun determinado nivel educativo. Con este criterio saíu xa, no curso 1995-1996, o informe sobre a Educación Infantil e sae este que agora se presenta. Centros, instalacións, dotacións, mestres, metodoloxías e instrumentos didácticos, función directiva, órganos de goberno, alumnos, *ratio*, servicios complementarios, asociacións de pais e nais, etc., son obxecto de pormenorizada análise, dentro dun estudio en que se conxuga o tratamento das cifras e datos obxectivos coa enquisa ós diferentes sectores da comunidade escolar, así como as propostas de mellora da situación.

O lector deste informe vai ter ocasión de comprobar que a Educación Primaria en Galicia, ese nivel básico e nuclear do noso sistema educativo, é unha rica e suxestiva realidade. Tampouco faltan os pequenos problemas como é natural nunha obra en perenne crecemento e actualización. Estes problemas constitúen o necesario estímulo para tratar de avanzar día a día na ilusionante tarefa de mellorar.

Felicito ó equipo investigador constituído no ICE da Universidade de Santiago, que levou adiante o estudio técnico de base e moi especialmente ós seus directores, os profesores Miguel A. Santos Rego e Xosé Cajide Val, da Universidade Compostelá. Felicito tamén ó Consello Escolar de Galicia pola iniciativa e pola súa avaliación da situación, así como polas diferentes propostas de mellora formuladas e que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria vai ter moi en conta nas súas actuacións en relación co ensino primario.

Celso Currás Fernández  
Presidente do Consello Escolar de Galicia.



# **EQUIPO DE INVESTIGACIÓN**

## **DIRECTOR**

*Miguel Angel Santos Rego  
José Cajide Val*

## **COORDINACIÓN XERAL**

*Ana M.<sup>a</sup> Porto Castro*

## **MEMBROS DO EQUIPO**

*Cristina Abeal Pereira  
Xosé Armas Castro  
Felicidad Barreiro Fernández  
Manuel P. Brañas Pérez  
Gerino C. Calvo Maquieira  
M.<sup>a</sup> del Carmen Cambeiro Lourido  
Milagros Couto Llamas  
M.<sup>a</sup> Isabel Doval Ruiz  
M.<sup>a</sup> Begoña Gómez Vázquez  
Francisco A. López Freire  
M.<sup>a</sup> del Mar Lorenzo Moledo  
M.<sup>a</sup> José Méndez Lois  
Elena Menéndez Martín  
Carmen Morán de Castro  
Camilo I. Ocampo Gómez  
M.<sup>a</sup> del Mar Peláez Rodríguez  
Federico Pérez Morán  
Aguxtín Requejo Osorio  
Antonio Rodríguez Martínez  
Bieito Silva Valdivia  
Francisco X. Silvosa Costa  
Jorge Soto Carballo*

# MEMBROS DO CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA

## *PRESIDENTE*

*EXCMO. SR. D. Celso Currás Fernández*

## *VICEPRESIDENTE*

*D. Ángel González Fernández*

## *ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA*

*D. Jaime García y García*

*D. Ángel González Fernández*

*D. Jesús Pablo González Moreiras*

*D. Severino Somoza Gómez*

*Dna. María Pilar del Mar Pérez Marsó*

*D. Máximo García Serrano*

## *FEDERACIÓNS ENSINO PRIVADO*

*D. José Antonio Moar Armas*

*D. Joaquín Nieto Isidro*

## *SEMINARIO DE ESTUDIOS GALEGOS*

*D. Antón Costa Rico*



## *PAIS DE ALUMNOS*

*Dna. Concepción Sánchez Curros*  
*Dna. María Martínez Pigueiras*  
*D. Francisco Xosé Manuel Silvosa Costa*  
*D. Manuel Gandoy Rodríguez*  
*Dna. Belén Martín González*

## *PERSONALIDADES DE RECOÑECIDO PRESTIXIO*

*D. Luis Otero Outes*  
*Dna. Fernanda Paulina Valcalde Pestaña*

## *PROFESORES DE ENSINO PÚBLICO*

*Dna. Consuelo Campos Acedo*  
*D. Francisco Magide Bizarro*  
*D. Pablo Naya Seoane*  
*D. Jesús Otero Calvo*  
*Dna. M.<sup>a</sup> Teresa López Prado*

## *PROFESORES DE ENSINO PRIVADO*

*Dna. Milagros Portabales Vázquez*  
*D. Armindo Francisco Mera*  
*Dna. Obdulia Manso Cupeiro*

## *REPRESENTACIÓN DE ALUMNOS*

*D. Pablo Cameselle Martínez*  
*D. Cristobal Vidal Fernández*  
*D. Miguel Villaverde Creo*

## *CENTRAIS SINDICAIS*

*D. Xosé Barral Sánchez  
D. J. Fernando Carrasco Mera  
D. Xosé Manuel Pose Mesura*

## *PERSOAL DE ADMINISTRACIÓN E SERVICIOS*

*Dna. Concepción Alvariño Alejandro  
Dna. M.<sup>a</sup> Concepción Camiña Garrido*

## *MOVEMENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA*

*D. Raul Gómez Farto  
D. Xerardo Rodríguez Roca  
D. Xosé Ramos Rodríguez*

## *ORGANIZACIÓNS EMPRESARIAIS*

*D. José Luis Liñares Louzao  
D. Basilio Toyos Alonso*

## *REPRESENTANTES DAS UNIVERSIDADES*

*D. Agustín Requejo Osorio  
D. Miguel Anxo Santos Rego*

## *REPRESENTANTES DA ADMINISTRACIÓN LOCAL*

*D. Telmo Martín González  
D. Francisco Gil Zamora  
D. José Manuel Martínez García*

*D. Enrique Fernández González  
Dna. M.<sup>a</sup> Josefa Cebreiro Santos  
D. Rafael Mouzo Lago  
D. Antonio Lagares Pérez  
D. José Carlos Sequeiros Pérez*

### **CONSELLO DA XUVENTUDE**

*D. José Manuel Lage Túñas*

### **SECRETARIO XERAL**

*D. José Alejo Losada Aldrey*

### **COMISIÓN PERMANENTE**

*D. Ángel González Fernández - PRESIDENTE*

*D. Jesús Otero Calvo*

*D. Enrique Fernández González*

*D. José Antonio Moar Armas*

*D. Agustín Requejo Osorio*

*D. Francisco Xosé Manuel Silvosa Costa*

*D. José Alejo Losada Aldrey - SECRETARIO*



# ÍNDICE

	<u>Páx.</u>
<i>Presentación</i> .....	5
<b>Parte I.- A Educación Primaria: unha visión global</b> .....	19
<b>CAP. 1: A Educación Primaria no mundo actual</b> .....	21
1. Consideracións preliminares .....	23
2. A educación primaria no mundo actual: aproximación conceptual .....	29
3. A educación primaria na Loxse: situación desta etapa no sistema educativo ..	31
4. Educación primaria na Unión Europea: análise comparada .....	32
4.1. Ámbito competencial .....	32
4.2. Límites de idade.....	33
4.3. Calendario escolar .....	35
4.4. Ciclos .....	39
4.5. Currículo básico .....	40
4.6. Obxectivos .....	44
4.7. Avaliación, promoción e titulacións .....	47
4.8. Profesorado .....	51
5. Síntese do capítulo .....	53
<b>CAP. 2: A Educación Primaria en Galicia: estudo da súa implantación e organización actual</b> .....	57
1. Introducción .....	59
2. Bases legais .....	59
2.1. Disposicións do Estado español .....	59
2.2. Disposicións da Comunidade Autónoma de Galicia .....	60
3. Calendario de implantación .....	63
4. Centros .....	64
4.1. Proceso de elaboración da actual rede en educación primaria.....	65
4.2. Ordenación previa e situación dos centros públicos .....	68
4.3. Novas esixencias para os centros de titularidade privada.....	76
4.4. Estudio comparado centros públicos/centros privados .....	80
5. Profesorado.....	83
5.1. Adscrición definitiva a educación primaria e situación dos mestres .....	83
5.2. Profesorado dos centros privados .....	90

6. Alumnado .....	92
6.1. Escolarización por sectores .....	93
6.2. A ratio numérica alumnos/profesor .....	95
6.3. Alumnado con necesidades educativas especiais .....	96
6.4. Servicios de transporte e comedor .....	98
7. Síntese do capítulo .....	100
<b>Parte II.- Dimensión empírica e estudio sectorial .....</b>	<b>105</b>
<b>CAP. 3: Descrición do estudio .....</b>	<b>107</b>
1. Introducción .....	109
2. Obxectivos.....	109
3. Variables .....	109
3.1. Variables de <i>contexto</i> desta etapa educativa .....	110
3.2. Variables sobre a docencia .....	110
3.3. Variables relativas a infraestrutura.....	110
4. Mostra .....	110
5. Instrumentos .....	111
6. Procedemento de recollida de información .....	115
7. Análise de datos .....	116
<b>CAP. 4: A perspectiva dos directivos.....</b>	<b>119</b>
1. Introducción .....	121
2. Datos de identificación .....	123
3. Uso do idioma.....	129
3.1. O uso do idioma segundo a provincia .....	130
3.2. O uso do idioma segundo tipo de centro .....	131
3.3. O uso do idioma analizado segundo a titularidade do centro.....	133
4. Recursos, dependencias e servicios cos que conta o centro.....	134
4.1. Recursos cos que conta o concello e uso que fai o centro deles.....	134
4.2. Convenios de colaboración .....	134
4.3. Dependencias do centro.....	136
4.4. Recursos do centro.....	139
4.5. Servicios: comedor e transporte .....	142
4.6. Servicios de apoio ó centro .....	144
5. Funcionamento do centro e actividades .....	146

5.1. Funcionamento dos órganos de coordinación docente .....	146
5.2. Actividades dirixidas á comunidade escolar .....	150
5.3. Traballo do profesorado .....	151
5.4. Contidos transversais .....	154
5.5. Outras actividades .....	155
5.6. Documentos de traballo do centro .....	157
6. A avaliación .....	158
7. Participación e colaboración .....	161
7.1. Canles de participación de pais e nais no centro .....	161
7.2. Colaboración das familias .....	162
8. Valoración dos factores que facilitan vs. dificultan o bo funcionamento do centro .....	165
8.1. Factores que facilitan o bo funcionamento do centro .....	165
8.2. Factores que dificultan o bo funcionamento do centro .....	166
<b>CAP. 5: A perspectiva do profesorado.....</b>	<b>167</b>
1. Introducción .....	169
2. Datos de identificación .....	169
3. Uso do idioma.....	176
3.1. O uso do idioma galego segundo a titularidade do centro .....	177
3.2. O uso do idioma castelán segundo a titularidade do centro .....	178
4. Servicios, dependencias e recursos cos que conta o centro .....	179
4.1. Servicios: comedor e transporte .....	179
4.2. Dependencias.....	181
4.3. Recursos e materiais didácticos .....	184
5. Metodoloxía e funcionamento do centro .....	185
5.1. Procedementos empregados na área/as de traballo .....	185
5.2. Coordinación e traballo en equipo do profesorado .....	187
5.3. Apoio dos órganos de goberno e de coordinación do centro no desempeño das funcións docentes .....	188
6. A avaliación .....	194
6.1. Técnicas e instrumentos de avaliación .....	194
6.2. Finalidade da avaliación.....	195
6.3. Referentes empregados na avaliación.....	196
7. Atención ás necesidades educativas especiais .....	198
8. Formación continua do profesorado .....	202

9. Valoración dos factores que facilitan vs. dificultan o bo funcionamento do centro .....	204
9.1. Factores que facilitan o bo funcionamento do centro .....	205
9.2. Factores que dificultan o bo funcionamento do centro .....	205
<b>CAP. 6: A perspectiva do alumnado .....</b>	<b>207</b>
1. Introducción .....	209
2. Datos de identificación .....	209
3. Uso do idioma.....	213
3.1. Idioma falado na familia .....	214
3.2. Idioma falado cos compañeiros e compañeiras .....	215
3.3. Idioma falado co profesorado .....	216
3.4. Idioma falado co persoal non docente .....	217
4. Recursos, dependencias e servizos cos que conta o centro.....	218
4.1. Recursos.....	218
4.2. Dependencias.....	221
4.3. Servizos: comedor e transporte .....	224
5. Metodoloxía e actividades .....	228
5.1. Metodoloxía de traballo na aula .....	228
5.2. Revisión das tarefas para a casa.....	233
5.3. Obxectivos que hai que acadar e plan de traballo .....	234
5.4. Flexibilidade docente .....	234
5.5. Actividades extraescolares .....	236
6. A avaliación do alumnado.....	236
7. A convivencia na escola .....	238
7.1. Relacións co profesorado .....	238
7.2. Relacións co grupo de iguais .....	239
7.3. Relacións con outras persoas do centro .....	241
7.4. Dereitos e deberes dos estudantes e normas de convivencia.....	241
8. Valoración de espazos e materiais de consulta no fogar e uso do tempo libre ....	246
8.1. Valoración do espazo e do material de consulta no fogar .....	246
8.2. Axuda nas tarefas escolares .....	246
8.3. O tempo libre .....	248
9. Valoración dos factores que facilitan vs. dificultan o bo funcionamento do centro .....	248
9.1. Factores que facilitan o bo funcionamento do centro .....	249
9.2. Factores que dificultan o bo funcionamento do centro .....	250



<b>CAP. 7: A perspectiva da familia</b> .....	251
1. Introdución .....	253
2. Datos de identificación .....	253
3. Uso do idioma.....	258
3.1 Uso do idioma segundo a provincia .....	259
3.2 Uso do idioma segundo a titularidade do centro .....	260
4. Recursos, dependencias e servicios cos que conta o centro.....	261
4.1 Recursos do centro .....	262
4.2 Dependencias do centro .....	264
5. Funcionamento do centro e actividades .....	266
5.1 Criterios de promoción .....	266
5.2 Información recibida do centro .....	268
5.3 Actividades de recuperación .....	271
5.4 Actividades relacionadas con contidos transversais .....	273
6. Participación e implicación dos pais e nais do centro .....	275
6.1. Participación no centro.....	279
6.2 Receptividade dos centros ás ideas e suxestións da familia .....	283
6.3. Participación nas APAs.....	285
7. Valoración dos espazos e materiais de consulta no fogar .....	290
8. Valoración dos factores que facilitan vs dificultan o bo funcionamento do centro .....	294
8.1. Factores que facilitan o bo funcionamento do centro .....	294
8.2. Factores que dificultan o bo funcionamento do centro .....	295
<b>CONSIDERACIÓNS FINAIS</b> .....	297
<b>1. ANEXOS</b> .....	307
1. Cuestionarios por sectores.....	309
1.1. Alumnos/as .....	311
1.2. Profesores/as .....	319
1.3. Equipos directivos .....	327
1.4. Pais/nais/titores legais .....	335
2. Centros da mostra .....	341
2.1. Localización e titularidade .....	343
2.2. Zona educativa.....	349
2.3. Número de unidades .....	355
2.4. Tipo de xornada.....	361

3. Percepción dos factores que facilitan vs. dificultan o bo funcionamento dos centros .....	367
4. Presupostos xerais por capítulos 1992-1999. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria .....	371
5. Profesorado .....	383
5.1. Prazas a concurso dende 1992.....	385
5.2. Mestres e Mestras xubilados. Período 1992-1999 .....	389

**PARTE I**

**A EDUCACIÓN PRIMARIA:  
UNHA VISIÓN GLOBAL**



## **CAPÍTULO 1**

# **A educación primaria no mundo actual**



## 1. Consideracións preliminares

O presente estudio artículase, máis que sobre un tópico concreto, en torno ó estado, evolutiva e puntualmente considerado, dun nivel de educación —ou de ensino se así se prefire— en plena vixencia no sistema educativo en Galicia. Estamos a falar da educación primaria. Pero tendo este acento institucional, e aínda estrutural, na súa abordaxe, non deixa por iso de escrutar aspectos, que poderíamos chamar transversais, marcados pola percepción singular dos auténticos protagonistas da vida escolar, percepción que tanto inflúe na dinámica da súa mutua comunicación dentro e fóra das paredes dun centro de ensino.

Dedicar un informe sobre o estado do sistema educativo en Galicia á educación primaria é un feito que merece destacarse por moitos motivos, perfectamente subliñables e abranguibles desde unha perspectiva socio-histórica, aquela que une a relevancia vital da primeira escolaridade estrictamente formal coa lembranza das condicións (familiares, comunitarias, socio-políticas...) que inflúen no ensino primario, e tamén dos afectos e desafectos que se funden na xenuína memoria, individual e colectiva, das sucesivas xeracións de escolares.

Non podemos esquecer que é precisamente nos anos da educación primaria cando os suxeitos humanos empezamos a espertar ó mundo do pensamento, da elaboración da linguaxe, da experienciación emocional e afectiva, que van regulando unha identidade psico-social e caracterial a medida que nos descubrimos en contacto cos outros e imos empezando a elaborar xuízos de valor sobre aquilo que nos rodea.

Por unha banda, posto que non todos os cidadáns chegan a cursar ou completar ensino secundario (bacharelato), pero si están obrigados por lei ó logro dun diploma acreditativo de ter rematados os seus ‘estudios primarios’ (que agora mesmo se entenden ampliados ó ensino secundario obrigatorio, e se denominan “básicos”), é doado colexir a magnitude estratéxica destas ensinanzas na arquitectura da vida civil e na optimización das aspiracións xerais que atinxen unha comunidade democrática, que fundamenta o seu valor na afirmación de principios de liberdade, igualdade, tolerancia e xustiza para todos os seus membros.

E pola outra, se mire por onde se mire, a incidencia social deste nivel educativo está fora de toda dúbida. Entre o milleiro de consideracións posibles sobre o particular, privilexiamos a de subsumir os mellores compoñentes das políticas públicas vencelladas ó que en Europa temos chamado “estado do benestar”. E o

período da vida escolar onde mellor se pode rendibilizar o investimento de recursos ó servizo da igualdade de oportunidades entre os cidadáns dun país.

Efectivamente, falar de educación primaria é falar de educación como servizo público fundamental, ou sexa, con gratuidade e alcance universal. Trátase, con brevidade, de dar cumprimento efectivo ós principios e preceptos de alta legalidade e que proxectan, amén de concretar, na vida social o dereito á educación para todas as persoas que participan desa mesma vida en común.

Trátase de situar a educación primaria onde lle corresponde en xustiza, ou sexa, como eixo vertebrador do sistema educativo. Como se ten dito recentemente, a educación primaria nas zonas rurais aínda hoxe representa para moitas poboacións o único contacto, a única posibilidade de acceso á cultura e á educación, o único vencellamento das novas xeracións coa cultura universal (Marcelo, 2000, p. 392).

Dito en perspectiva e con simbólica énfase, a educación primaria reflicte algo máis que un nivel de ensino, alomenos tal como entendemos convencionalmente a terminoloxía escolar. Á parte das súas magníficas coordenadas como ámbito de prevención, constitúe a etapa formativa por excelencia, aquela na que ten lugar a configuración dun estilo de aprender e procesar información, de situarse nun contexto cos demais rapaces e de medrar con eles, de descubrir e sentir a vida nas súas reais manifestacións.

Como parte dun servizo público elemental non debemos minorar a lexitimidade dunha lectura política, xunto coa de perfil técnico-pedagóxico, na educación primaria. Sendo evidente o influxo destas ensinanzas sobre a vida dos nenos e das súas familias, representa tamén a parte do sistema cunha meirande necesidade de compromiso financeiro desde os poderes públicos co fin de garantir a maior equidade posible na proporción dos servizos educativos, tal e como cabe agardar nun estado social, democrático e de dereito.

Nesa mesma dimensión, os discursos da macropolítica e da micropolítica escolar, se son serios, han coincidir nun punto nuclear: planificar o real desenvolvemento nos suxeitos de competencias e destrezas útiles para a súa realización como cidadáns, entre elas a da aprendizaxe continua ó longo da vida. É así que, sen prioridade para a educación primaria, as políticas educativas corren riscos innecesarios en relación coas políticas sociais.

Tampouco deberíamos deixar de lado o activo das vantaxes potenciais que asisten ó ensino primario como etapa formal do sistema educativo. Referímonos,



sobre todo, á súa pertinencia funcional en todo tipo de dinámicas innovadoras. É así que as reformas de alcance no sistema teñen, neste nivel, un territorio axeitado de comprensión e de experimentación educativa. Unha vez avaliada a necesidade dunha reforma estrutural, o que se quere, en definitiva, é facer a todos partícipes dalgúns beneficios, que poden vir dados polos descubrimentos nos que se fundamentan, ou polas teóricas bondades dunha metodoloxía de traballo. Outra cousa, que non é moito do caso agora, ten que ver coa mesma necesidade da reforma nun nivel como o de primaria no que, a diferenza do que pasa en etapas posteriores, presenta un mellor panorama en canto a fracaso escolar, nivel de abandono, e conflictividade en xeral (Lledó, 1999).

O que importa é que sexa posible esa progresiva xestión do cambio que logre exercer un positivo efecto cognitivo nos máis novos, pero que tamén convenza os profesores e as familias no sentido de contar coa súa anuencia para un mellor afrontamento dos retos que derivan da realidade social. De aí a enorme importancia de coidar con esmero as propostas que se fan nos planos teórico, organizativo, didáctico, avaliativo, etc. pois hai que evitar como sexa demandas contradictorias á escola e ós mestres, que en nada favorecen a motivación e implicación dos profesionais.

Xa se sabe que, por moitas e diversas razóns, a educación primaria está sometida a moita presión. Incluso demasiada ás veces, a pesar de ser unha parte do sistema que non satura a ansiedade dos políticos. E temos que ser capaces de rebaixala entre todos para que, cuns niveis de tensión controlada, poidamos axilizar o debate pero tamén contribuír á eficacia na toma de decisións que beneficien á educación e promoción académica do alumnado. Hoxe máis que nunca, temos que facernos á idea de que, por si soa, a escola non está en condicións de dar resposta axeitada á inxente cantidade de fins e tarefas como as que de xeito continuado se lle adxudican.

Todos damos por sentado, como non podería ser doutra maneira, que a escola é a vía principal para a conquista da autonomía individual, e mesmo de emancipación cultural para todos e cada un dos cidadáns. Por iso, a escolarización primaria debe ser obxecto de permanente alento na esfera pública da sociedade civil. Sen embargo, tamén cabe esperar da nosa observación intelixente que nos decatemos de que as condicións nas que se move agora mesmo a educación escolar non son as que eran. Xa que logo, coa debida prudencia, mantemos altas as nosas expectativas pero non as saturemos inxenuamente.

Moito se podería engadir sobre a relevancia socio-educativa do ensino primario na nosa órbita política e cultural. E máis se temos presentes os factores que o con-

verten en elemento vertebrador da vida dun país, aspecto este ben visible no caso de Galicia pola especificidade da súa configuración territorial. Posto que tales cuestións non quedan ocultas no percorrido do traballo realizado, permitímonos a licencia de ir deslizando a nosa atención sobre as características do informe que vimos de rematar.

O propósito, xa que logo, era pasar revista á etapa que nestes intres vemos chamar de “educación primaria” no ordenamento do sistema educativo, co fin de examinar as grandes coordenadas do seu desenvolvemento no noso país desde que, a principios dos noventa, botara a andar un período de expectante tránsito entre o ensino xeral básico, produto da Lei Villar do ano 1970 (en contexto político radicalmente distinto) e a nomenclatura derivada da lei orgánica xeral do sistema educativo (LOXSE). A etapa 6-14 do esquema legal anterior transformouse noutra na que cabe toda a educación primaria (6-11) e a congruente entrada na primeira parte do ensino secundario obrigatorio (12-14). E como en calquera estudio deste teor, haberá que derivar algunhas estratexias e recomendacións de mellora para os vindeiros anos.

De acordo co encargo recibido, tentamos, certamente, ofrecer unha ampla panorámica sobre a marcha dos acontecementos que teñen afectado, e conformado, o traxecto crítico da educación primaria tanto no ámbito xeral como no particularmente específico desta comunidade autónoma ó longo dos derradeiros anos. Indagamos polo miúdo nos cambios legais, co obxecto de atinar coas correspondentes análises explicativas, e traballamos todos os datos que foi posible obter en contacto coa Administración educativa e os seus máximos responsables, tanto nas dependencias centrais da Xunta como nas delegacións da consellería, para poder amosar, coa tanxibilidade que proporcionan os indicadores numéricos, ese camiño entre dúas latitudes temporais, que non só lembran distancias cronolóxicas senón tamén diferencias de enfoque político, de expectativas sociais e, naturalmente, de ansias pedagóxicas situadas nunha atalaia de renovación educativa e de comunicación entre a escola e a comunidade.

Precisamente, por mor desta última inqueda, e mesmo de coñecer o estado de ánimo que asiste ós sectores implicados, a dirección e os membros do equipo de investigación tiñamos claro que a empresa debía rebasar o simple empeño de radiografar, a base de datos superpostos, por moi significado que sexa este obxectivo en conxuntura determinada, un estado de cousas en relación co avance experimentado na postrreira década do século vinte.

Así pois, xunto a unha primeira parte, prudentemente chea de referentes conceptuais e legais, con lectura comparada incluída, e da empírica constatación

dos datos, por anos ou bienios, que dan fe do acontecido, deseñamos e activamos unha segunda, de máis aprecio cualitativo, pensando na mellor maneira de trasladarlle ó Consello, e á opinión pública galega en xeral, a percepción que teñen os directores, profesores, alumnos e pais sobre importantes temas na dilatada nómina dos que interesaría saber cando falamos de ensino primario e desexamos miralo desde diversos ángulos. Cremos, sinceramente, que esta dimensión do estudio contribúe a enriquecelo por canto, con modestia metodolóxica, relaxa e complementa os imprescindibles rigores da formalización que tiñan que acompañar á metade inicial do informe.

Como é doado de inferir, mestúranse a ollada de conxunto, retroalimentada desde un considerable estudio documental, coa análise, situada e proxectada a través dos sectores ou colectivos que máis presenza directa teñen no proceso educativo, a saber, alumnos, familias, profesores e directivos dos centros escolares.

A investigación ten un carácter netamente descritivo. Dito doutro xeito, trátase dun traballo que intenta reflectir o que hai na realidade, tal como a perciben e a representan os protagonistas máis directos do tema obxecto de análise. Polo tanto, non se pretende un estudio exhaustivo, no sentido de que non aspiramos á verificación e comprobación de hipóteses de investigación segundo unha concepción clásica desta. Presentáronse obxectivos que se perseguen nas distintas partes do informe elaborado.

Pola marcha propiamente descritiva dunha situación, que é dinámica en virtude do complexo de factores que a condicionan, fuximos de aseveracións que puideran conter trazos categóricos, ou ser interpretadas á marxe do que é susceptible de poder afirmarse diante dos datos existentes. E por iso que nestes informes se vai usando un ton demasiado frío, ás veces distante e mesmo tedioso, que é difícil de obviar por máis que nos obsesionemos en amortecelo a base de recursos estilísticos. O estilo característico destes informes, pódese dicir, non é o estilo narrativo dun ensaio convencional, senón outro, máis parco e directo no relato do que os datos permiten amosar.

Seguindo a tónica de estudos con misión semellante e parella envergadura (sen ir máis lonxe, un dos que tivemos en conta foi o publicado en 1997 polo INCE baixo o título de “Evaluación de la Educación Primaria”) optamos por considerar, na base da mostra, a unidade que constitúe o propio centro educativo, abranguendo no seu seo, e a propósito do nivel obxecto de avaliación, ó equipo directivo, profesorado, dous grupos de alumnos de sexto (6º) curso, e as corres-

pondentes familias (nais/pais) destas nenas e nenos ó longo e ancho da xeografía galega.

Desde logo, independentemente de criterios acordes con tendencias ou modelos teóricos, a configuración da mostra, o seu deseño e o proceso de aplicación de instrumentos, construídos para a ocasión, estiveron suxeitos en todo momento a estándares e normas procedimentais de uso común no ámbito internacional para este tipo de monografías, no que hai que mobilizar e coordinar unha gran cantidade de recursos humanos e materiais nun curto espacio de tempo.

Un aspecto que se debe salientar neste cometido investigador está venceitado á fase de recollida de información xa que o estudio de campo se efectuou a finais de maio e principios de xuño do ano 1999, xusto cando estaba a piques de rematar o proceso de implantación do novo sistema educativo, se ben xa estaba culminada a incorporación da educación primaria no seu novo formato. Esa circunstancia exerceu algún influxo, como é natural, sobre o traballo desenvolvido. Tamén se trataba, nalgunha medida, de investigar cómo foran as cousas, presumindo o que todos sabemos: que nestes procesos nunca faltan atrancos e dificultades de natureza varia. Pode que este sentido da oportunidade institucional por parte do Consello lle confira ó estudio, alomenos, unha virtualidade, a de ser referente para outras incursións futuras, dun meirande fuste, no ensino primario.

Algo dixemos ó abrir esta introducción pero cómpre facelo con total nitidez neste momento. O traballo que aquí expomos non é aventureiro nin está á marxe dun proceso integrador na corrente normal de avaliación permanente do sistema educativo, edificante costume —dito sexa de paso— nas sociedades democráticas. Nada nos gustaría máis ca que o noso esforzo servise para algo de proveito a todos os axentes e axencias implicadas na acción educativa en Galicia: administración, sindicatos e asociacións, estudiosos e diferentes sectores da comunidade social.

Para rematar, é de xustiza agradecer desde o Instituto de Ciencias da Educación a nova oportunidade, brindada polo Consello Escolar de Galicia, de poder seguir amosando o noso compromiso coa educación, e cos que a fan posible a cotío neste país noso. Para continuar corroborando as súas espléndidas posibilidades na mellora das persoas, único garante do progreso dun pobo.

Todo estudio destas características o que fai, en definitiva, é apurar no tempo un pulo para a reflexión compartida sobre o poder da educación no espectro da sociedade civil. Facendo balance do que xa está feito, e operando

con proxectos que resumen os principais desafíos que temos por diante. Pero isto só serían palabras se non contasemos coa desinteresada achega, e a amable axuda dos verdadeiros protagonistas da vida na escola, que dotaron o informe de sentido e de contido. A todas e a todos eles vai dirixida a testemuña do noso sincero agradecemento.

Xa para comenza-lo informe trataremos de definir, en primeiro lugar, o que ó longo do traballo imos entender por educación primaria, tanto conceptualmente como dende a perspectiva lexislativa, principalmente, desde a Lei orgánica xeral de ordenación do sistema educativo (LOXSE).

A partir desta conceptualización, escollemos unha serie de indicadores deste período escolar como elementos ou suxeitos que se deben comparar. Establécense como unidades de comparación os estados da Unión Europea, agás o Reino Unido que se desagrega en tres unidades diferentes (Inglaterra e País de Gales, Escocia e Irlanda do Norte)<sup>1</sup>. Esta análise débenos servir para coñecer cales poden ser as tendencias que os indicadores escollidos están a seguir en Europa e, polo tanto, cal pode ser a orientación da educación primaria neste conxunto de países.

Os comentarios e interpretacións que se fan dos datos expostos neste capítulo deben servir para poder contextualizar e axudar a comprender os resultados que se presentan no resto do informe.

O capítulo finaliza cunha síntese, conclusións ou comentarios sobre a análise realizada, sinalando as tendencias que se están a producir na Unión Europea a partir do estudio comparado.

## **2. A educación primaria no mundo actual: aproximación conceptual**

Antes de entrar na análise comparada deste nivel educativo, entre os distintos países da Unión Europea, Islandia e Noruega, como membros do espazo económico europeo, entendemos que deben facerse dúas matizacións.

En primeiro lugar, debemos ter en conta que a educación primaria, como etapa educativa, foi pensada, creada e construída como unha fase con entidade

---

<sup>1</sup> E, nalgúns casos, tamén Bélxica (comunidade francófona, flamenca e alemana).

propia (García Garrido, 1999), con saídas diferentes á continuación de estudos, pero na actualidade nos países máis desenvolvidos (nos cales centraremos a comparación) converteuse nun paso previo para proseguir estudos superiores (secundarios ou de formación profesional). Unha das diferentes causas desta tendencia é que a educación primaria foi o nivel educativo que primeiro se converteu, en todos os países, en obrigatorio e de balde, de aí que en moitos países tamén se denominara nacional (Irlanda) ou popular (Austria). Ó ir aumentando os anos de escolarización obrigatoria e de balde, debido ás necesidades de desenvolvemento da sociedade tanto no seu aspecto económico como social e cultural, este aumento fíxose pola parte máis alta, é dicir, o que se correspondía co primeiro tramo da educación secundaria quedando a etapa de educación primaria, nestes países, sen outra saída que a continuación dos estudos; de aí que, como veremos máis adiante, soamente dous países dos analizados outorgan unha titulación ó rematar este período formativo. Noutras palabras, a forte ligazón que existe entre educación primaria, elemental, e básica coa educación obrigatoria e de balde, provocou, entre outras cousas, que esta fase quedase —nalgúns países establécese de xeito explícito como un obxectivo da etapa— como un período formativo preparatorio para estudos posteriores. De aí que nos últimos informes internacionais, como o informe Delors (1996), se destaque a importancia que no futuro terá a educación secundaria como nivel educativo no desenvolvemento e progreso das nacións, polo que fai falta que os niveis inferiores na estrutura do sistema educativo, fundamentalmente a educación primaria, desenvolvan as destrezas, as habilidades, as actitudes e os coñecementos necesarios para cursar con éxito o devandito nivel secundario.

En segundo lugar, e sen querer entrar nun posible debate en torno á terminoloxía que se utilizará para denominar este período do sistema educativo que estamos a analizar (García Garrido, 1999), seguen persistindo diferentes termos para nomealo, aínda que dentro dos países que imos comparar, a tendencia parece, nestes momentos, decantarse polo de educación primaria, a pesar de que se sigan utilizando outros como elemental (Francia), obrigatorio (países nórdicos), básico (Portugal, se ben o primeiro ciclo deste nivel se imparte nas escolas de educación primaria), nacional (Irlanda, National Schools), pero case todos os países utilizan dalgún xeito o termo educación primaria xunto co nome de secundaria, e neste último caso distínguese a básica (obrigatoria) da superior (post-obrigatoria), como é, por exemplo, nos países nórdicos cando se fala do ensino obrigatorio como o ensino primario e secundario básico, como unha etapa educativa indiferenciada, e a secundaria superior.

### 3. A educación primaria na Loxse: situación desta etapa no sistema educativo

Coa actual Lei de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) establécense dentro do sistema educativo, en función da idade do alumnado, as capacidades que se deben acadar en cada etapa e a súa duración, así como distintos réximes, etapas, niveis e tipos de ensinanza un tanto diferentes dos que, regulados pola Lei xeral de educación de 1970, estaban vixentes en 1990.

A educación primaria e a educación secundaria obrigatoria constitúen a denominada ensinanza básica, que comprende 10 anos de escolaridade obrigatoria e gratuíta. Destes dez anos, á educación primaria correspóndenlle seis, desde os seis ata os doce anos de idade.

A finalidade deste nivel educativo é proporcionar a todos os nenos e nenas unha educación común que faga posible a adquisición dos elementos básicos culturais, as aprendizaxes relativas á expresión oral, á lectura, á escritura e ó cálculo aritmético, así como unha progresiva autonomía de acción no medio.

Comprende tres ciclos de dous cursos académicos cada un e organízase en áreas que serán obrigatorias e terán un carácter global e integrador: **Coñecemento do Medio, Educación Artística, Educación Física, Lingua da Comunidade Autónoma e Lingua Castelá, Linguas Estranxeiras e Matemáticas.**

A metodoloxía didáctica orientarase ó desenvolvemento da personalidade xeral do alumnado, integrando as súas experiencias. A ensinanza será personalizada adaptándose ós distintos ritmos de aprendizaxe dos escolares.

A avaliación dos procesos de aprendizaxe do alumnado será continua e global. Os alumnos e alumnas poderán acceder dun ciclo ó seguinte sempre que acaden os obxectivos correspondentes, podendo permanecer un curso máis no mesmo ciclo unha vez ó longo de toda a educación primaria. En consecuencia, todos os alumnos e alumnas poderán acceder á educación secundaria obrigatoria (ESO), acaden ou non os obxectivos correspondentes á educación primaria.

A educación primaria será impartida por mestres, que terán competencia en todas as áreas deste nivel. Agora ben, a ensinanza da Música, da Educación Física e dos idiomas estranxeiros, así como a pedagogía terapéutica e a audición e linguaxe requiren a especialización correspondente.

## 4. A educación primaria na Unión Europea: análise comparada

Tendo en conta as diferencias terminolóxicas que, como vimos, dan lugar a diferencias á hora de establecer, por exemplo, os límites de idade nas que se desenvolve este nivel do sistema, imos facer, a continuación, unha análise comparada desta etapa entre os países da Unión Europea máis Islandia e Noruega, que forman, xunto cos membros da Unión, o espacio económico europeo.

Para facer esta análise centrarémonos nalgúns indicadores deste período do ensino como poden ser as competencias que sobre este nivel teñen as institucións políticas, a idade, o calendario escolar, a existencia de ciclos, o currículo básico ou común, os obxectivos, a avaliación e titulacións, así como a formación inicial do profesorado e a súa formación permanente (Eurydice, 1996; 1997, 1997a e 2000). Habería tamén outros indicadores, como por exemplo a ratio profesor/alumno, pero, aínda que importante, entendemos que tal indicador non nos serviría moito, xa que pola distribución da poboación dos diferentes países non existe en moitos deles unha normativa explícita, sobre isto.

### **4.1. Ámbito competencial**

Este indicador refírese ás competencias que sobre esta etapa teñen as diferentes instancias da organización política dos estados. No marco europeo podemos dicir que hai unha gran diferenza, aínda que na maioría dos países a tendencia seguida é a da descentralización, é dicir, que como mínimo os centros educativos se xestionen dende as instancias máis achegadas ós cidadáns, desde o que podemos denominar *entes locais, comunidades locais, concellos, condados*, etc. En todos os países nórdicos, Bélxica, Luxemburgo, Holanda e Reino Unido esta etapa depende destas entidades locais. En Alemaña e Austria está dirixido polos Lander, aínda que no caso de Alemaña as institucións locais teñen un gran peso, por norma son as responsables de dirixir as escolas públicas, o que significa establecer, organizar, administrar e financiar estes centros.

O maior grao de centralización dáse en Grecia, aínda que en todos os países se está a dar un proceso de descentralización. Así, en Francia, o Estado é o que contrata o profesorado e crea as prazas mentres que as institucións locais organizan e xestionan os centros. En Irlanda, o Estado é o que financia a maioría dos centros, establece as institucións e corre co salario do profesorado; en



cambio, os centros son creados polas parroquias (a meirande parte deles son patrocinados polas autoridades diocesanas). En Italia, ó igual que en España, as competencias están repartidas entre o Estado e as rexións, pero como coas comunidades autónomas no Estado español non todas as rexións teñen o mesmo teito competencial, aínda que no caso español o grao de descentralización é moito maior. Incluso en países cunha estrutura educativa descentralizada, como Suecia, a nova reforma outorga aínda máis poder a estas institucións locais, neste caso ós concellos; enténdese que isto orixina un aumento da participación de toda a comunidade educativa e un maior grao de democratización do ensino.

Tamén é certo que na maioría dos países a ordenación xeral do sistema depende fundamentalmente do estado, alomenos á hora de establecer os aspectos comúns do ensino obrigatorio, como é o currículo básico común, os títulos, o calendario escolar mínimo, etc., ó que habería que engadir as competencias que sobre o ensino vai asumindo a Unión Europea que no futuro, se se logra elaborar ou construír unha política educativa común, afectará ás políticas educativas dos diferentes estados —como na actualidade xa está afectando— por exemplo, ós títulos académicos e profesionais que outorgan os diferentes países membros, que se teñen que adaptar ás distintas normativas para seren validados e, por conseguinte, poder ser utilizados nun país diferente ó que o outorgou, aínda que non con respecto ó ensino obrigatorio e, polo tanto, á educación primaria.

En relación con este indicador, cómpre destacar que se está a producir, como xa apuntamos, unha tendencia na maioría dos estados que tiñan unha organización máis centralizada, cara ó traspaso de competencias a institucións cada vez máis achegadas ós cidadáns. Polo tanto, parece que no futuro se pode producir, polo menos neste nivel, un grao de descentralización similar en todos os países da Unión Europea. Pero, ó mesmo tempo prodúcese unha tendencia de signo contrario, a de establecer os aspectos comúns a todo o territorio, a de determinar o mínimo que deben acadar todos os nenos e nenas que cursan esta etapa do ensino no país.

## **4.2. Límites de idade**

Falamos agora dun indicador que fai referencia á idade que corresponde a este nivel do sistema educativo nos diferentes países que estamos a analizar. A idade de escolarización nesta parte do sistema educativo pódese ver no seguinte cadro:

*Cadro 1: idade de escolarización nos diferentes países*

PAÍS	COMEZO ANOS	REMATE ANOS
Bélxica	6	12
Dinamarca <sup>1</sup>	7	13
Alemaña <sup>2</sup>	6	10
Grecia	5 e medio	12
España	6	12
Francia	6	11
Irlanda <sup>3</sup>	(4) 6	12
Italia	6	11
Luxemburgo <sup>3</sup>	(4) 6	12
Holanda <sup>4</sup>	(4) 5	12
Austria <sup>5</sup>	6	10
Portugal	6	10
Finlandia <sup>1</sup>	6/7	13
Suecia <sup>1</sup>	6/7	13
País de Gales e Inglaterra	5	11
Irlanda do Norte <sup>6</sup>	4	11
Escocia	5	12
Islandia <sup>1</sup>	6	13
Noruega <sup>1</sup>	6	13

Fonte: Eurydice, 1996, 1997, 1999 e 2000.

<sup>2</sup> Debemos ter en conta que nestes países se fala só de educación obrigatoria como un todo, que vai dende os 6/7 anos ata os 16, se poñemos que a educación primaria vai dende os 6/7 anos ós 13 é porque ós 14 anos (7º curso) teñen que cambiar na maioría dos casos de centro e o profesorado é distinto. Neste sentido, entendemos, como se desprende doutros estudos, que o ensino primario destes países é o que se indica no cadro.

<sup>3</sup> Nos Lander de Berlín e Brandeburgo o ensino primario dura 6 anos, dende os 6 ata os 12.

<sup>4</sup> O ensino obrigatorio comenza ós 6 anos, pero enténdese como ensino primario o que reciben os rapaces que ingresan nas *National Schools* a idade de 4 anos. Para o traballo, consideramos que a educación primaria comeza ós 6 anos, por ser esta a idade obrigatoria, mentras que os períodos de 5 e 4 anos son optativos, a pesar de que case o 100% e máis do 50% dos nenos e nenas destas idades, respectivamente, estea escolarizado nas *National Schools*. Similar é o caso de Luxemburgo.

<sup>5</sup> O mesmo que en Irlanda e Luxemburgo pasa en Holanda, os nenos e nenas de 4 anos escolarizados entran no ensino primario, pero é optativo, a obrigatoriedade de asistir ó centro é ós 5 anos.

<sup>6</sup> Comezan ós 6 anos sempre que os teñan cumpridos antes do 1 de setembro.

<sup>7</sup> Sempre que cumbran os 4 anos antes do 1 de xullo.

Como se desprende da análise do cadro, a idade media de comezo do ensino primario son os 6 anos, o que acontece en 12 países, mentres que en 4 se comeza ós 5 anos, en dous ós 7 e nun ós 4 anos. A idade media de finalización desta etapa son 11,7 anos, neste caso a disparidade é moito maior, xa que vai dende os 10 anos (3 países) ata os 13 (5 países), pasando polos 11 (4 países) e 12 (7 países).

O que se pode destacar deste indicador é que o comezo se sitúa na meirande parte dos países nos 6 anos e finaliza ós 12, pero non hai un tramo de idade maioritaria; é dicir, a tendencia parece indicar que este período empeza en torno ós 6 anos e remata ó redor dos 12.

### **4.3. Calendario escolar**

Este indicador fai referencia ó curso escolar e ó seu horario, que podemos comprobar no cadro seguinte e que presenta unha gran variación, que atribuímos, fundamentalmente, ás diferencias xeográficas, climatolóxicas, e do contorno, que se dá *entre e dentro* dos países comparados.

Os días lectivos do curso escolar presentan unha apreciable variedade, que oscila entre os aproximadamente 170 de Islandia e os 175 de Grecia e Portugal, ata os 214 que poden acadarse en Austria e os 212 de Luxemburgo, aínda que a maioría se sitúa entre os 180 e 190 días lectivos ó ano.

Cadro 2: calendario escolar nos diferentes países

HORARIO*							
PAÍS	Días lectivos	Comezo Curso	Final Curso	Días Semana	Carga lectiva diaria (minutos)	Horas lectivas anuais (aprox.)	Vacacións
Bélxica	182	1 setembro	30 xuño	5	280'	849	1 semana en novembro e febreiro, 2 semanas en Nadal e Semana Santa e no verán.
Dinamarca	200	15 agosto	20 xuño	5	180'-216'	600-720	-----
Alemaña	188 <sup>1</sup>	1 agosto <sup>2</sup>	31 xullo	5 <sup>1</sup>	195'-227'	615-713	75 días hábiles máis 10 días de festas establecidos polos Lander
Grecia	175	11 setembro	15 xuño	5	207'-270'	525-761	-----
España	180 <sup>3</sup>	1 setembro <sup>2</sup>	31 agosto	5	270'	810	2 semanas en Nadal, 1 semana en Semana Santa e no verán
Francia	180	primeiros setembro	finais xuño ou primeiros xullo	5 <sup>4</sup>	282'	846	1 ou 2 semanas no Nadal, 1 semana en novembro febreiro e primavera, e no verán (xullo e agosto)
Irlanda	183	1 setembro	30 xuño	5	280'	854	-----
Italia	200	1 setembro	30 xuño	5 ou 6	270'	900	2 semanas en Nadal, 1 en Semana Santa, en verán
Luxemburgo	212	15 setembro	15 xullo	6	265'	936	-----
Holanda	200	1 agosto <sup>2</sup>	31 xullo	5	264'-300'	880-1000	6 semanas en verán, o resto depende das autoridades gobernamentais.
Austria	180-214	1º ou 2º luns de setembro	venres entre o 27 de xuño e 10 de xullo	5 ou 6	175'-250'	630-750	Vacacións en Nadal e Semana Santa, 1 semana entre semestres. e no verán en xullo e agosto
Portugal	175	2ª quincena setembro	finais de xuño	5	270'-310'	788-875	verán 10 semanas, Nadal e Semana Santa
Finlandia	190	agosto	semana 22 do ano seguinte	5	171'-225'	542-656	-----
Suecia	178-190	finais agosto	principios xuño	5	----	6.665 <sup>5</sup>	-----
Inglaterra e País de Gales	190	1 setembro <sup>2</sup>	31 agosto	5	265'-282'	836-912	6 semanas en xullo e agosto, 2 ou 3 semanas en Nadal e Semana Santa, 1 semana na metade do trimestre
Irlanda do Norte	190	principios setembro	finais xuño	5	210'-300'	570-855	8 semanas no verán, 2 semanas en Nadal e Semana Santa
Escocia	190	3ª semana de agosto	principios de xullo	5	300'	950	1 semana en outubro, 2 semanas decembro-xaneiro ,marzo-abril e no verán
Islandia	170	1 setembro	31 maio ou 9 meses	5	216'-240'	635-703	-----
Noruega	190	----	----	5	180'-261'	570-770	-----

Fonte: Eurydice, 1996, 1997, 1999 e 2000.

\* Curso escolar 1997-98

<sup>8</sup> Tanto os días lectivos globais como os días por semana (o sábado pola mañá) pódense aumentar.

<sup>9</sup> Nestes casos, Alemaña e Holanda (1 de agosto- 31 de Xullo) e Inglaterra, País de Gales e España (1 de setembro-31 de agosto) estámonos a referir ó curso escolar, xa que en todos eles as vacacións de verán están consideradas como unha parte máis do curso.

<sup>10</sup> Días lectivos no calendario do curso 1999-2000 na Comunidade Autónoma de Galicia. No marco legal vixente aparecen como días lectivos 220, por non estar derogado o artigo 10.1 da Lei 14/1970, do 4 de agosto, xeral de educación e financiamento da reforma educativa (BOE do 6 de agosto), no que se di textualmente: “El calendario escolar será único en todo el territorio nacional, aunque se tendrán en cuenta las características regionales para su mejor adecuación, y comprenderá un mínimo de 220 días lectivos por cada curso...” (Graña, 1997).

<sup>11</sup> Algúns centros reducen en 12 días as vacacións escolares para ter unha semana escolar de 4 días e outros centros teñen unha semana de 6 días librando os mércores pola tarde.

Polo que respecta ó inicio do curso, setembro é o mes máis elixido, sobre todo na súa primeira quincena. O outro mes que se elixe é agosto, fundamentalmente ó principio ou na segunda quincena. Para rematar o curso a maioría dos países escollen xuño, concretamente entre o 15 e o 30, e só en 4 casos se escolle xullo. Inglaterra, País de Gales e España elixiron o 31 de agosto, pero nestes casos debemos ter en conta que as vacacións do verán están incluídas no calendario escolar, como son tamén os casos de Alemaña e Holanda (1 de agosto a 31 de xullo).

Os días de clase á semana na maioría dos sistemas escolares (18) son de 5, de luns a venres. Nalgúns casos como no de Alemaña, Austria, Francia e Italia poden ser 6, aumentando o sábado pola mañá, mentres que só Luxemburgo mantén, en exclusiva, unha semana de 6 días de clase.

Estas similitudes non se dan cando se comparan as horas lectivas anuais; neste caso hai grandes diferencias, non só entre os distintos países, senón tamén entre as diferentes idades ou niveis no mesmo país, con algunhas excepcións como son Bélxica, España, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo e Escocia, que manteñen as mesmas horas anuais para toda a etapa de educación primaria. No resto dos sistemas as horas anuais aumentan nos últimos cursos (a partir dos 10 anos) con respecto ós primeiros cursos (7-9 anos). Este crecemento vai dende as 76 horas anuais de Inglaterra e País de Gales e as 68 de Islandia ata as 200 de Noruega, as 246 de Grecia e as 285 de Irlanda do Norte, situándose a diferenza na maior parte deles entre as 90 e as 120 horas anuais.

Globalmente, sen ter en conta a idade, as oscilacións van dende as 525 horas anuais de Grecia, as 542 de Finlandia e as 570 de Noruega, todas elas nos primeiros cursos de educación primaria (7-9 anos) ata as 1000 de Holanda, as 950 de Escocia, as 936 de Luxemburgo e as 912 de Inglaterra e País de Gales, nos últimos cursos (a partir dos 10 anos) nos casos de Holanda, e Inglaterra e País de Gales, e en toda a educación primaria nos casos de Escocia e Luxemburgo.

O horario é moi variado, dende os que teñen clases pola mañá e pola tarde, só pola mañá e incluso nalgúns casos só polas tardes (algúns centros de Portugal e Islandia, por exemplo). Ademais, dentro dos que teñen clase pola

---

<sup>12</sup> A “grundskola” supón un total de 6.665 horas lectivas, os centros son os que distribúen estas horas entre os 9 cursos que ten o ensino obrigatorio, sempre que se alcancen os obxectivos marcados para o quinto e noveno cursos.

mañá e pola tarde hai países que teñen, como xa apuntamos, tardes libres. Agora ben, en ningún país comezan as clases antes das 8 da mañá nin máis tarde das 9:30 horas, para os países que teñen clases pola mañá.

Así mesmo, a carga lectiva diaria é bastante diferente, dependendo en gran parte dos días lectivos totais, das horas anuais, dos días da semana (4, 5 ou 6) e da idade (7-9 anos ou a partir de 10). Vai dende un mínimo de 171 minutos diarios en Finlandia, 175 en Austria, 180 en Dinamarca e Noruega e 195 en Alemaña (para nenos/nenas de 7-9 anos) ata os 310 en Portugal e 300 en Holanda e Irlanda do Norte (a partir dos 10 anos) e os 300 en Escocia (para toda a educación primaria). Hai que dicir que en 7 sistemas escolares non existe diferenza horaria ó longo da educación primaria, no resto estas diferenzas oscilan entre os 17 minutos diarios que se dan en Inglaterra e País de Gales e 24 en Islandia ata os 90 en Irlanda do Norte, os 81 en Noruega e 75 en Austria. No resto dos sistemas esta diferenza oscila entre os 30 e os 60 minutos diarios, tendo presente que tanto en Alemaña como en Austria o último curso de educación primaria comeza ós 9 anos, xa que este nivel escolar remata, nestes dous países, ós 10 anos.

Polo que respecta ás vacacións, os períodos básicos son os mesmos, danse en todos os países as vacacións de verán, aínda que teñen unha diferente duración en función, principalmente, do clima e do horario de luz, pero que adoita variar entre as 6 e as 10 semanas. Tamén adoitan coincidir nos outros períodos de vacacións, a pesar de que presenten diferentes nomes, tanto no Nadal (1 ou 2 semanas) como en Semana Santa (1 ou 2 semanas), así como no mes de febreiro (adoitan coincidir arredor do entroido). Despois hai outras que varían duns países a outros en función das súas festas nacionais ou da división do curso en semestres ou trimestres. Pero, en todo caso, podemos dicir que os grandes períodos de vacacións adoitan coincidir co verán, o Nadal e a Semana Santa.

Tendo en conta estas diferenzas horarias, entendemos que o concepto de obrigatoriedade debería deixar de centrarse na escolaridade e pasar a definirse en función do tempo que realmente a poboación escolar permanece na escola. O problema fundamental deixaría de ser a escolaridade e pasaría a ser a xornada escolar.

#### 4.4. Ciclos

Este período formativo tampouco é homoxéneo en todos os países, xa que aparece dividido en ciclos ou etapas. En moitos deles, como xa apuntamos, son un ciclo máis dun nivel do sistema escolar como é o período obrigatorio ou básico. Isto pódese ver no seguinte cadro:

*Cadro 3: ciclos nos diferentes países*

PAÍS	CICLOS
Bélxica	3 ciclos de 2 anos
Dinamarca	sen ciclos <sup>1</sup>
Alemaña	sen ciclos
Grecia	sen ciclos
España	3 ciclos de 2 anos
Francia	2 ciclos: básico <sup>2</sup> (2 anos) e consolidación (3 anos)
Irlanda	sen ciclos
Italia	2 ciclos: 1º de 2 anos e 2º de 3 anos
Luxemburgo	3 ciclos de 2 anos (básico, intermedio e superior)
Holanda	2 ciclos de 4 anos (básico e superior)
Austria	sen ciclos <sup>3</sup>
Portugal	sen ciclos <sup>13</sup>
Finlandia	sen ciclos <sup>13</sup>
Suecia	2 ciclos: básico (4 anos) e Intermedio (3 anos)
Inglaterra e País de Gales	2 ciclos de 3 anos
Irlanda do Norte	2 ciclos de 4 e 3 anos
Escocia	3 ciclos: básico (3 a.), medio (2 a.) e superior (2 anos)
Islandia	sen ciclos <sup>13</sup>
Noruega	2 ciclos <sup>13</sup> de 4 e 3 anos.

Fonte: Eurydice, 1996, 1997, 1999 e 2000.

<sup>13</sup> Nestes países a educación primaria correspóndese coa primeira parte ou co primeiro ciclo ou ó primeiro e segundo ciclo do ensino obrigatorio ou básico.

<sup>14</sup> Do ciclo básico forma parte tamén o ciclo superior do ensino preescolar.

<sup>15</sup> Pero existe unha diferenca nas horas obrigatorias entre os 2 primeiros cursos e os 2 últimos, que son de 21 e 25 respectivamente.

#### 4.5. Currículo básico

Polo que se refire ás materias que se recollen nos diferentes plans de estudos, estes céntranse, basicamente, en seis áreas: a Lingua Materna ou Oficial (oral e escrita); as Matemáticas; a observación do contorno ou Coñecemento do Medio (Historia, Xeografía, Ciencias Sociais); as Ciencias Naturais (Bioloxía, Física, Química); a Relixión, a Ética ou a Educación Cívica; e a Educación Física.

Así mesmo, hai outras materias como a Formación Artística e Formación Musical que se imparten nunha gran maioría dos países. Tamén se está a introducir neste nivel, aínda que en varios países se fai nos cursos finais desta etapa, un idioma estranxeiro e incluso nalgún país se introduce un segundo idioma.

Máis alá das diferencias existentes, inter e intra países (entre os primeiros e os últimos cursos), na gran parte dos sistemas escolares nos que o tempo non é flexible este dedícase maioritariamente a: Lingua Materna, Matemáticas e Ciencias Sociais e Naturais.

*Cadro 4: materias básicas e horas nos diferentes países<sup>16</sup>*

PAÍS	Anos	Lingua	Matemáticas	Sociais e Naturais	Idioma estranxeiro	Horario flexible
Bélxica	7	32%	18%	13%	---	7%
C. Francesa	10	25%	18%	23%	---	9%
Bélxica	7	32%	18%	13%	7%	---
C. Alemana	10	25%	18%	22%	11%	---
Bélxica	7	---	---	---	---	100%
C. Flamenca	10	---	---	---	---	100%
Dinamarca	7	45%	20%	5%	---	5%
	10	23%	15%	12%	8%	4%
Alemaña	7	25%	22%	13%	---	2%
	9	23%	19%	17%	---	4%
Grecia <sup>17</sup>	7	36%	20%	13%	---	4%
	10	28%	14%	24%	10%	3%

<sup>16</sup> Só se recollen estas materias por ser as que teñen a carga horaria máis grande na maioría dos países, no ano escolar 1997-98.

<sup>17</sup> Nestes países, como o ensino primario remata os 10 anos, a idade na que entran no último curso son os 9 anos.



PAÍS	Anos	Lingua	Matemáticas	Sociais e Naturais	Idioma estranxeiro	Horario flexible
España <sup>18</sup>	7	22%	11%	11%	---	33%
	10	17%	11%	11%	11	32%
Francia	7	35%	19%	15%	---	8%
	10	35%	21%	15%	5%	8%
Irlanda	7	40%	17%	11%	---	---
	10	40%	17%	11%	---	---
Italia	7	13%	10%	17%	10%	23%
	10	13%	10%	17%	10%	23%
Luxemburgo	7	4%	20%	10%	27%	10%
	10	3%	17%	10%	40%	---
Holanda	7	---	---	---	---	100%
	10	---	---	---	---	100%
Austria <sup>17</sup>	7	33%	19%	14%	---	---
	9	28%	16%	12%	4%	---
Portugal	7	---	---	---	---	100%
	10	17%	13%	20%	13%	---

<sup>18</sup> Estes datos corresponden ós centros dependentes do MEC polo que esta porcentaxe, sobre todo no caso da lingua, pode variar nas comunidades autónomas con competencias en materia educativa, fundamentalmente naquelas que teñen lingua propia.

PAÍS	Anos	Lingua	Matemáticas	Sociais e Naturais	Idioma estranxeiro	Horario flexible
Finlandia	7	24%	17%	14%	6%	9%
	10	24%	17%	14%	6%	9%
Suecia	7	---	---	---	---	100%
	10	---	---	---	---	100%
Inglaterra e País de Gales	7	---	---	---	---	100%
	10	---	---	---	---	100%
Irlanda do Norte	7	---	---	---	---	100%
	10	---	---	---	---	100%
Escocia	7	15%	15%	25%	---	20%
	10	15%	15%	25%	---	20%
Islandia	7	25%	11%	7%	---	25%
	10	19%	13%	16%	---	19%
Noruega	7	30%	18%	12%	3%	8%
	10	19%	14%	21%	9%	---

Fonte: Eurydice, 2000.

Neste sentido, ós 7 anos en 11 sistemas escolares estas materias superan o 50% do tempo escolar, destes 4 superan o 67%, chegando en Dinamarca ata o 70% das horas totais; pola contra, só catro sistemas están por debaixo deste 50%, sendo Luxemburgo o que acada a porcentaxe máis baixa con só o 34%; nesta idade hai 6 sistemas escolares onde o horario flexible acada o 100% das horas (Comunidade Flamenca en Bélxica, Holanda, Portugal, Suecia, País de Gales e Inglaterra e Irlanda do Norte).

Esto mesmo dáse ós 10 anos, xa que 13 sistemas están ou superan o 50%, sendo o máis alto, neste caso, Francia co 71%. A diferenza co período anterior é que agora só en 2 nacións se supera o 67%, a maioría (8) sitúanse na franxa que vai dende o 50% ó 58%. Así mesmo, só Luxemburgo (27%), España (39%) e Italia (40%) baixan dese 50%, e en 5 sistemas escolares séguese mantendo como horario flexible o 100% das horas, sendo Portugal o único país que o modificou.

Tamén, como se desprende da visión do cadro 4, as materias que máis peso teñen no currículo ou ás que máis tempo se lle dedica son, na maioría dos

países e independentemente da idade, a Língua Materna, seguida das Matemáticas e das Ciencias Sociais e Naturais; tendo en conta que nos cursos superiores a diferenza entre as Matemáticas e as Ciencias tende a nivelarse, 7 países danlle máis peso ás primeiras e 6 ás segundas.

Outro dato que entendemos importante con respecto ó currículo é que, de xeito crecente, na maioría dos países da Unión Europea, se está a introducir na educación primaria un idioma estranxeiro, e isto estase a facer cada vez a idades máis temperás.

Como se desprende do cadro de materias, no ano académico 1997-98, ós 7 anos en cinco países impartíase un idioma estranxeiro, destacando Luxemburgo que lle dedicaba a esta materia o 27% do seu horario escolar. A partir dos 10 anos esta implantación xeneralizábase á maioría dos sistemas escolares (11) con horario fixo, e dos que teñen horario flexible se implanta como obrigatoria a partir dos 10 anos en Holanda, Suecia e Escocia, así como tamén a partir destes anos é obrigatoria en Alemaña, coa salvidade de que nesta nación é a esta idade cando comeza a educación secundaria. Ó igual que nos primeiros cursos de educación primaria segue sendo Luxemburgo o país que lle dedica unha porcentaxe máis alta do seu horario escolar a esta materia, chegando a acadar o 40% deste.

No caso do sistema educativo español (tendo presente as diferenzas que poden existir entre as comunidades autónomas con competencias plenas en materia educativa) a idade de 10 anos atópase entre os que máis tempo lle dedican, cun 11% do horario escolar, ó mesmo nivel que ó sistema escolar belga da comunidade alemá e só superado por Luxemburgo, Portugal e Alemaña, pero neste último país ó igual que Austria, non estaríamos a falar da educación primaria, xa que ós 10 anos, nestes dous países, comeza a educación secundaria.

É importante sinalar que xa dende o curso 1995-96 (Euridyce, 1997a) algúns dos países que non lle viñan dedicando tempo escolar ó estudo dun idioma estranxeiro, empezaban a introduci-lo, tanto nos primeiros como nos últimos cursos, ben de xeito experimental en determinados centros ou ben de nova implantación de xeito obrigatoria, como son os casos da comunidade francófona de Bélxica, de Alemaña, de España, de Francia, de Italia, de Austria, de Portugal, de Finlandia e de Suecia.

Neste período escolar, e con respecto a este indicador, convén destacar, por unha parte, a tendencia que se está a dar en canto á introducción dunha lingua estranxeira cada vez a idades máis temperás e, por outra parte, que se trata

de formar nas áreas culturais máis relevantes tanto para o desenvolvemento integral dos nenos como para a continuación dos seus estudos.

#### **4.6. Obxectivos**

As tendencias que recalcamos no apartado anterior, con respecto ó currículo básico, pódense comprobar nos obxectivos que se establecen para o ensino primario nos diferentes países. Obxectivos que a continuación resumimos, a partir dos informes elaborados por Eurydice (1996 e 1997), por países.

**Bélxica:** Fomentar o desenvolvemento persoal e a integración social do neno e nena na sociedade. Adquirir coñecementos e habilidades básicas. Superar as desigualdades entre os nenos e nenas no que se refire á escola e á sociedade. Convertelos en cidadáns responsables nunha sociedade libre.

**Dinamarca:** Proporcionarlle a posibilidade de adquirir coñecementos, habilidades, métodos de traballo e capacidades para fomentar o desenvolvemento global de cada alumno e alumna. O ensino debe fomentar a participación activa e responsable. Preparar ó alumnado para vivir nunha sociedade democrática e libre, e estimular a liberdade intelectual, a igualdade e a democracia.

**Alemaña:** Proporcionarlle ó alumnado unha comprensión estruturada das impresións que reciben do mundo que os rodea e desenvolver as súas capacidades psicosomáticas e uns modelos de conducta social. Preparalos para a continuación dos seus estudos de educación secundaria.

**Grecia:** Favorecer o desenvolvemento integral do alumnado tanto a nivel mental como físico.

**España:** Educación común que lles permita adquirir as capacidades e os coñecementos culturais básicos en relación coa expresión oral, a lectura, a redacción e a aritmética, así como unha independencia progresiva dentro do seu contorno. Contribuír ó pleno desenvolvemento da personalidade do alumnado e preparalo para que participe activamente na vida social e cultural.

- Francia:** Proporcionarlle ó alumnado os elementos e ferramentas básicas do coñecemento: expresión oral e escrita, lectura e matemáticas. A utilización e o desenvolvemento do seu intelecto, da súa sensibilidade e das súas capacidades manuais, físicas e artísticas. Así como preparalo para o seu ingreso na educación secundaria.
- Italia:** A alfabetización cultural inicial e o desenvolvemento integral da personalidade do alumnado poñendo a énfase nas interaccións coa familia e coa sociedade. Debe relacionarse este ensino co que se imparte nos centros de educación preescolar e nos de educación secundaria básica.
- Irlanda:** Facilitar a transición dos alumnos e alumnas de educación primaria a secundaria. Contribuír ó desenvolvemento de todos os aspectos do individuo coa inclusión do desenvolvemento estético, crítico, cultural, emocional, intelectual, moral, físico, político, social e espiritual, da vida persoal, familiar e laboral, do ocio e da vida en comunidade.
- Luxemburgo:** Asegurar que os nenos e nenas reciben a formación básica indispensable para a adquisición de novas habilidades, para a continuación dos seus estudos e para lograr a súa adaptación ós cambios. Debe fomentar o saber estar, a formación nas actitudes e comportamentos adecuados ó contorno natural e cultural, á tecnoloxía e a un mesmo. Debe permitir que todos os nenos e nenas adquiran os fundamentos indispensables para a súa integración na sociedade civil, como son a lectura, a escritura e o cálculo.
- Holanda:** Proporcionar oito anos de ensino continuado que sirva de base para a educación secundaria. A educación primaria oriéntase cara ó desenvolvemento intelectual e emotivo do neno e da nena e da súa creatividade, cara á adquisición de novos coñecementos e de novas capacidades sociais, culturais e físicas. Ó mesmo tempo debe reflectir o feito de que os alumnos e alumnas medren nunha sociedade multicultural.
- Austria:** Proporcionar un ensino básico común para todos os alumnos e alumnas.

- Portugal:** Desenvolver a expresión oral, a introducción e dominio progresivo da lectura, da escritura e dos conceptos básicos da aritmética e do cálculo, os fundamentos do contorno físico e social, ademais do desenvolvemento da expresión visual, dramática, musical e motriz. Así como, tamén, para poder continuar os estudos en niveis superiores.
- Finlandia:** Desenvolvemento das personalidades do alumnado. Contribuír a que estes acaden as capacidades e os coñecementos necesarios para a realización de posteriores estudos ou para acceder ó mundo laboral e fomentar o seu crecemento e espírito de cooperación, tendo en conta as diferencias individuais.
- Suecia:** Proporcionarlle ó alumnado os coñecementos, as competencias e a formación complementaria que se requiren para participar na sociedade. Así como a formación básica que permita continuar os seus estudos.
- Inglaterra e País de Gales:** Fomentar o desenvolvemento espiritual, moral, cultural, mental e físico tanto no centro educativo como na sociedade. Preparándoos para as oportunidades, responsabilidades e esixencias da vida adulta.
- Escocia:** Ampla formación básica, centrada na aprendizaxe da lectura, da escritura e da aritmética. Adquirir unha capacidade de análise e unha comprensión do contorno, do seu pasado e do seu presente. Adquisición dunhas capacidades de expresión a través da arte, da música e das actividades físicas. Concienciación sobre os valores relixiosos, morais e sociais.
- Islandia:** Preparar o alumnado para a vida e o traballo nunha sociedade democrática en continuo desenvolvemento.
- Noruega:** Proporcionarlles a todos os nenos e nenas unha educación adaptada ás súas capacidades. Contribuír a que os alumnos e alumnas sexan capaces de expresar as súas propias opinións, de xeito que poidan xogar un papel activo na comunidade.

#### **4.7. Avaliación, promoción e titulacións**

A maioría dos países establecen que a avaliación debe tratar de comprobar se se acadaron os obxectivos que se marcaron para este nivel. Neste sentido, en todos os países faise unha avaliación continua dentro do curso e global ó final dos ciclos nos que se divide este período escolar. Polo xeral, nos primeiros cursos fábase dunha avaliación descritiva a base de informes, escritos e orais, tanto para as familias como para os propios alumnos e alumnas. Nos cursos superiores xa se introducen, en moitos países, as cualificacións.

De todos os xeitos, convén destacar que en varios destes países se realizan unha serie de probas ou exames. Nos casos de Italia e Luxemburgo serven para acceder á educación secundaria, e no caso de Irlanda serven como base para a elaboración dun informe que se envía ós centros de secundaria e que, en moitos casos, é empregado por estes centros para elixir o seu alumnado, é dicir, naqueles centros de secundaria nos que a demanda é maior que as prazas das que se dispón, estes informes poden usarse para seleccionar os estudantes que van acceder ó centro.

Noutros casos estes exames ou probas son máis ben avaliacións de tipo formativo para diagnosticar o grao de logro dos obxectivos establecidos. Case que todas estas probas se centran nas áreas curriculares máis importantes dentro desta etapa, como son a lingua, tanto oral como escrita, as matemáticas, máis concretamente o cálculo ou a aritmética, e nalgúns países no coñecemento dunha segunda lingua. Así, en Bélxica, fundamentalmente na comunidade francófona, ó comezo do 5º curso faise unha proba deste tipo; en Francia realízase unha proba ó comezo dos cursos 4º (CE2) e 6º (CM2, último curso) sobre Francés e Matemáticas; en Suecia efectúase unha proba en 2º curso sobre Lectura, Escritura e Aritmética, e outra a nivel nacional en 5º e 9º cursos; aínda que só a de 5º é obrigatoria, sobre Sueco, Inglés e Matemáticas, onde as cualificacións son aprobado, aprobado con méritos e aprobado con méritos excepcionais; en Inglaterra e País de Gales este tipo de avaliación formativa lévase a cabo no ámbito nacional ós 7 e 11 anos, en Irlanda do Norte ós 8 e 11 anos e en Escocia ós 8 e 12 anos (ó rematar a educación primaria); e, finalmente, en Islandia, realízanse diferentes probas coordinadas no ámbito nacional deste mesmo tipo que estamos a comentar, para efectos informativos, analizándose, fundamentalmente, o dominio do Islandés, Matemáticas, Inglés e Danés.

En consecuencia, con este tipo de formulacións avaliativas, na maioría destes países, como se pode comprobar no cadro seguinte, a promoción de curso a curso ou de ciclo a ciclo é automática ou case automática, incluso naqueles onde non se dá, é moi raro que se repita curso ou ciclo neste nivel do ensino.

*Cadro 5: avaliación nos diferentes países*

PAÍS	AVALIACIÓN	PROMOCIÓN	REPETICIÓN	TITULACIÓN
<b>Bélxica</b>	Continua e global ó final de cada ciclo	En función da avaliación	Un curso en ciclo	Título de ensino primario (hai tres títulos diferentes) <sup>19</sup>
<b>Dinamarca</b>	Informes nos que se reflicte o progreso do alumnado	Automática	Non se dá	Non hai
<b>Alemaña</b>	Dous primeiros cursos a través dun informe. En 3º e 4º danse cualificacións	1º a 2º é automática. A partir de 2º en función das cualificacións	A partir de 2º pódese repetir	Non hai
<b>Grecia</b>	Continua, a partir de 3º danse cualificacións	Automática <sup>20</sup>	Raras excepcións	Certificado de estudos <sup>21</sup>
<b>España</b>	Continua e global o longo dos ciclos	Automática	Repetir, excepcionalmente, un só curso ó final do ciclo	Non hai
<b>Francia</b>	Continua. Exames nos cursos CE2 e CM2	Automática <sup>19</sup>	En casos excepcionais pódese repetir	Non hai
<b>Irlanda</b>	Continua. Exame ó final da educación primaria	Automática <sup>19</sup>	En casos excepcionais pódese repetir	Non hai

<sup>19</sup> En Bélxica danse tres titulacións en función de cada comunidade. A comunidade franco parlante outorga o “certificat d’estudies de base”. A comunidade xermano parlante o “abschlusszeugnis der grundschule”. A comunidade flamenco parlante o “getnigschrift von het basisonderwijs”.

<sup>20</sup> O paso é automático, pero nalgúns casos cabe a posibilidade de que se repita curso, como por exemplo en Grecia, se o alumnado ten unha asistencia a clase menor da metade dos días lectivos.

<sup>21</sup> Ademais do certificado ó finalizar os estudos danse outros intermedios: certificados de promoción ou superado nos 5 primeiros cursos.



PAÍS	AVALIACIÓN	PROMOCIÓN	REPETICIÓN	TITULACIÓN
Italia	Continua. Exame ó final da educación primaria	En función da avaliación	Pódese repetir curso	Diploma de licencia elementais <sup>22</sup>
Luxemburgo	Continua. Exame ó final do 6º curso	Decide o profesor	Pódese repetir curso	Non hai <sup>21</sup>
Holanda	Continua	Centro <sup>23</sup>	Pódese repetir curso	Non hai
Austria	Continua con cualificacións	En función da avaliación	Pódese repetir curso	Non hai
Portugal	Continua e global ó longo do ciclo	En función da avaliación	Pódese repetir curso	Non hai
Finlandia	Continua. Descritiva ós 4 primeiros anos, despois danse cualificacións	Automática <sup>19</sup>	Pódese repetir un curso	Non hai
Suecia	Continua. Probas no 2º e 5º cursos	Automática	---	Non hai
Inglaterra e País de Gales	Continua e global ó final das etapas. Probas ós 7 e 11 anos	Automática <sup>19</sup>	Excepcionalmente	Non hai
Irlanda do Norte	Continua e global o final dos ciclos. Probas ós 8 e 11 anos	Automática	Non se repite	Non hai
Escocia	Continua e global o final dos ciclos. Probas ós 8 e 12 anos	Automática	Non se repite	Non hai
Islandia	Continua con informes e cualificacións. Diferentes probas de ámbito nacional	Automática	Non se repite	Non hai
Noruega	Informes con base nas observacións do profesor.	Automática	Non se repite	Non hai

Fonte: Eurydice, 1996, 1997, 1998 e 1999.

Así mesmo, en consonancia coa avaliación, constátase que en case todos os países se pode repetir algún curso por diferentes causas, pero en case todos eles de xeito excepcional e, en moitos casos, sinálase unha soa repetición por ciclo ou en todo o período da educación primaria.

<sup>22</sup> Faise un examen final para acceder á secundaria no caso de Italia, e para acceder á secundaria xeral, á secundaria técnica ou continuar cunha ensinanza compensatoria no caso de Luxemburgo.

<sup>23</sup> O centro é o que establece o que se fai cos alumnos e alumnas con rendemento baixo: formar grupos separados, poñerlle profesores e profesoras de apoio ou repetir curso.

Con respecto ás titulacións nesta etapa de formación non se outorga ningún título, coas excepcións de Bélxica e Grecia ou, como xa apuntamos, nos casos de Irlanda co exame final de educación primaria, que vai dar lugar a un informe que se remite ó centro de secundaria ó que vaia o alumno e a alumna, e nos de Italia e Luxemburgo onde tamén se realiza un exame, no ámbito nacional, ó final da educación primaria, que serve para acceder á educación secundaria, no caso de Italia, ou para acceder á educación secundaria xeral, á secundaria técnica ou á ensinanza complementaria, no caso de Luxemburgo.

En definitiva, con respecto a este indicador convén destacar o seguinte:

- a) Por unha parte, remárcase a tendencia que vimos comentando de que este período escolar estase a converter nunha fase de “tránsito”, de formación para etapas posteriores, e que a avaliación serve para ir coñecendo os avances dos rapaces, porque a promoción dun curso a outro é automática e as repeticións excepcionais, non outorgándose, por conseguinte, ningún título (exceptuando Bélxica e Grecia), xa que, como apuntamos, este nivel parece que se centra, entendemos que no futuro aínda máis, en establecer as bases do desenvolvemento das destrezas, habilidades, actitudes e hábitos das diferentes dimensións educables do home, así como as bases dos coñecementos das áreas culturais que, xunto coas primeiras, deben facilitar posteriores aprendizaxes de coñecementos e desenvolvemento de novas destrezas, hábitos, actitudes e habilidades necesarias para a vida social e profesional de todo cidadán.
- b) Por outra banda, estanse introducindo en moitos países probas ou exames, nalgúns casos coordinados no ámbito nacional, para ir coñecendo a situación do desenvolvemento dos obxectivos que ten fixados este período escolar. Exceptuando Luxemburgo e Italia, no resto dos países trátase de probas que teñen unha finalidade fundamentalmente informativa, é dicir, estamos diante dunha avaliación de tipo formativo, que tenta diagnosticar o grao de logro dos obxectivos da etapa acadados polo alumnado, para programar o curso ou cursos posteriores, de xeito que se poidan superar as posibles deficiencias formativas detectadas, así como a elaboración de programas de intervención complementarios para os alumnos e alumnas de máis baixo rendemento.

## 4.8. Profesorado

O indicador final que analizamos é o da formación inicial do profesorado que imparte docencia neste período escolar, centrándonos na duración, o nivel de ensino e a necesidade de formación permanente, ou formación en exercicio, como se pode apreciar no seguinte cadro.

*Cadro 6: a formación do profesorado nos diferentes países*

PAÍS	ANOS	NIVEL	INSTITUCIÓN	TÍTULO	FORMACIÓN PERMANENTE
Bélxica	3	Superior	- Institut d'enseignement Pedagogique -Padagogische Hogenscholen	Profesor de educación primaria	Non é obrigatoria. Cada ano establécense tres días para esta formación
Dinamarca	4	Superior	18 centros xestionados polo Ministerio de Educación	Varias alternativas en función do centro	En xeral non é obrigatoria, depende de decisións no ámbito local. Os docentes de determinadas áreas deben realizala
Alemaña	3-4	Superiores non univ <sup>24</sup>	Padagogische Hochschulen	-----	Deben realizar cursos de formación permanente
Grecia	4 <sup>25</sup>	Universitario	Departamentos universitarios de educación especial e educación primaria	-----	Cada 5 ou 6 anos de exercicio profesional, principalmente nos P.E.K.
España	3	Universitario	Escolas Universitarias e Facultades de Educación ou Ciencias da Educación	Diplomatura	Non é obrigatoria
Francia	2 <sup>26</sup>	Universitario	Institutos Universitarios de Formación do Profesorado	Diplôme d'étudies universitaires générales	Non é obrigatoria
Irlanda	3	Universitario	College of Education <sup>27</sup>	Bachelor of Education	Non é obrigatoria
Italia	4	Universitario	-----	Diploma di Laurea	Non é obrigatoria
Luxemburgo	3	Superior	Institut Supérieur d'étudies et de recherches pédagogiques	Diploma en Ciencias da Educación (modalidade de Educación Primaria)	Non é obrigatoria. Algúns cursos poden ter carácter obrigatorio

<sup>24</sup> Aínda que as Pedagogische Hochschulen forman parte das universidades, exceptuando as dos Lander Baden-Wurttemberg e Turingia.

<sup>25</sup> Teñen que facer un curso de formación do profesorado nun centro rexional de formación (P.E.K).

<sup>26</sup> Accédese a estes estudos despois de cursar tres anos de educación postobrigatoria.

<sup>27</sup> A Universidade de Dublín ten unha Diplomatura Superior de 4 anos, ademais do título de tres.

## A EDUCACIÓN PRIMARIA NA COMUNIDADE AUTÓNOMA GALEGA

PAÍS	ANOS	NIVEL	INSTITUCIÓN	TÍTULO	FORMACIÓN PERMANENTE
Holanda	4 <sup>28</sup>	Universitario	Centro de Ensinanza Profesional Superior	Diploma de capacitación para o ensino primario	Non é obrigatoria
Austria	3 <sup>29</sup>	Superior	Padagogische Akademien	----	Non é obrigatoria
Portugal	4-5	Universitario	Escola Superior de Pedagogía e nas universidades	Bachalerato	Non é obrigatoria, é un dereito e un deber profesional
Finlandia	5	Universitario	-----	----	3 días como mínimo ó ano
Suecia	3 e 1/2 a 4 e 1/2 <sup>30</sup>	Universitario	Universidades e centros universitarios de formación do profesorado	----	A Comisión Educativa Local establece cáles son os profesores e profesoras que teñen que realizar esta formación. Asemade deben participar nos cursos que se programen no centro durante 5 días ó ano
Reino Unido	4 <sup>31</sup>	Universitario	-----	- Qualifield Teacher States (7 modalidades) ou Teaching Qualification -Diplomatura en Ciencias da Educación -Bachelor of Education	É un deber profesional, o Ministerio de Educación recomenda que 3 dos 5 días que os profesores e profesoras teñen que estar nos centros sen docencia os dediquen á súa formación en exercicio. En <u>Escocia</u> dedican 5 días á formación permanente e 50 horas á reciclaxe ó ano.
Islandia	3	Universitario	Escolas Universitarias de Pedagogía e a Universidade de Akureyri	Bachelor of education	Non é obrigatoria. Acordo colectivo para realizala unha vez ó ano. Das 153 horas que os docentes teñen para preparar o curso seguinte, parte delas pódennas dedicar a esta actividade.
Noruega	4	Universitario	Universidades e Centros de Formación do Profesorado	----	É obrigatoria

Fonte: Eurydice, 1996, 1997, 1997a e 2000.

<sup>28</sup> Esta alternativa é a tempo completo, a tempo parcial pode ir de 4 a 6 anos.

<sup>29</sup> Ó finalizar deben realizar un exame de capacitación para a docencia.

<sup>30</sup> Deben realizar prácticas docentes supervisadas equivalentes a un semestre.

<sup>31</sup> Esta é a modalidade simultánea, a modalidade continua en 3 ou 4 anos de estudos universitarios máis un ano de estudos pedagóxicos.

Os anos de formación para exercer a docencia nesta etapa están entre os 3 e 4 anos, aínda que a tendencia parece irse inclinando cara ós 4 anos. Estes estudos son todos de rango superior, na maioría dos casos de tipo universitario, impartíndose en centros específicos de formación do profesorado. En canto á formación en servicio ou permanente, na meirande parte dos países non é obrigatoria aínda que si é recomendable. Entre os países que a consideran “obrigatoria” atópanse Alemaña, Grecia, Finlandia, Suecia, Escocia (Reino Unido) e Noruega.

Outros países atópanse nunha situación intermedia, sendo en xeral non obrigatoria, pero para determinadas áreas ou por acordos de tipo corporativista pódese converter en obrigatoria, como no caso de Dinamarca, Luxemburgo, Reino Unido e Islandia. Ademais, en varios países que non é obrigatoria, válelles para promoverse na carreira docente ou para a mellora da retribución, como son os casos, entre outros, de Portugal e España.

Deste indicador podemos destacar que a tendencia previsible no futuro, en canto á formación inicial do profesorado, é que sexan estudos de nivel universitario, en centros específicos, cunha duración, en principio, de 4 anos. Polo que respecta á formación permanente, aínda que non sexa obrigatoria, a tendencia que se desprende da evolución dos últimos anos é que no futuro a formación en exercicio sexa obrigatoria. Por máis que nestes momentos non sexa así na meirande parte dos países, en todos eles, se están a facer recomendacións nesa dirección. Incluso en moitos casos, prímase ou prémiase a realización destes cursos.

## 5. Síntese do capítulo

Ó igual que no resto do Estado español, na Comunidade Autónoma de Galicia produciuse, coa implantación da LOXSE, unha extensión da educación, concretamente, da escolaridade obrigatoria, tendencia que, como vimos, tamén se está a producir na Unión Europea.

Nesta liña, a tendencia futura en Europa é a de estender a obrigatoriedade non polos niveis superiores, é dicir, pola educación secundaria postobrigatoria, senón polo inferior, educación infantil, máis especificamente no ciclo de 3 a 6 anos, de aí que xa se empece a falar, nalgúns dos países comunitarios, de educación pre-primaria. De todos os xeitos, a corrente actual é a de converter este período nun

período totalmente gratuíto e que a el poidan acceder todos os nenos e nenas, cando os seus pais e nais ou titores e titoras así o soliciten.

Así mesmo, parece oportuno que a obrigatoriedade sexa a tempo parcial, xa que facilitaría, ó mesmo tempo, a continuación dos estudos e a incorporación ó mundo laboral, tal e como xa está a suceder nalgúns países, como no caso de Alemaña e Bélxica. Neste sentido, o concepto de obrigatoriedade deixaría de centrarse na escolaridade e pasaría a definirse en función do tempo que o alumnado está, realmente, na escola. O problema fundamental deixa de ser a escolaridade e pasa a ser a xornada escolar.

Aínda que no Estado español a Constitución, os estatutos de autonomía e as leis educativas (LODE, LOXSE, LOPAG) manteñen o mesmo camiño de descentralización no ámbito xeral, e da educación en particular, que se está a dar en case toda a Unión, as corporacións locais (concellos), e incluso os propios centros escolares, non teñen o mesmo nivel competencial que noutros países da Unión Europea. A escaseza de competencias educativas que teñen ou foron asumidas polos concellos convértese, ó noso entender, nun dos déficit que presenta o sistema escolar español e, por conseguinte, o sistema escolar en Galicia.

Pero, ó mesmo tempo, tamén se está a producir unha tendencia contraria, de centralización, en determinados aspectos relacionados, fundamentalmente, co ensino obrigatorio e, polo tanto, coa educación primaria como parte deste. Entendemos, ademais, que esta liña acadará no futuro maior importancia, na medida en que o Goberno da Unión vaia adquirindo ou asumindo maiores competencias, que o obrigarán a elaborar unha política educativa común.

Os aspectos que se están a “centralizar” e, polo tanto, a converter en competencias dos gobernos centrais, na maioría dos países, son entre outros o establecemento dos anos mínimos de escolarización, os títulos que se outorgan e os contidos, as destrezas, as habilidades e as actitudes básicas ou comúns que deben desenvolverse en todo o territorio do estado.

Nesta liña, con este control por parte dos estados trátase, fundamentalmente, de que todos os rapaces acaden ó finalizar a educación obrigatoria uns mínimos que o goberno central considera básicos para o desenvolvemento persoal, como individuos, e social, como cidadáns. Garantindo así, por unha banda, o dereito de todos os nenos e nenas a educación, ó recibiren uns mínimos básicos en todo o

territorio e, por outra, a necesidade de validación de estudos entre os diferentes ámbitos territoriais en casos, cada vez máis frecuentes, de cambios de residencia. Pode que isto último, sexa unha das causas para que, no futuro a Comisión Europea teña que elaborar unha política educativa común, co propósito de respectar o principio de mobilidade dos traballadores dentro da propia Unión, tendo que recoñecer, non só os títulos profesionais, senón tamén os estudos realizados, cando é o núcleo familiar o que se despraza.

Con respecto ós horarios puidemos comprobar, salvando as diferencias climáticas e ambientais, que todos os países da Unión teñen tres grandes períodos de vacacións que adoitan coincidir, no Estado español, co verán, o Nadal e a Semana Santa. Así mesmo, a maioría dos países da Unión Europea parecen tender a unha semana escolar de 5 días, cunhas horas ou clases semanais que se centran nunha franxa que oscila entre 25 e 30 clases, co mesmo número de horas.

Na educación primaria, o obxectivo con respecto ó currículo, oriéntase, en todos os países, ó desenvolvemento de seis áreas: a Lingua, as Matemáticas, o Coñecemento do Medio, as Ciencias Naturais, a Relixión ou Ética e a Educación Física, complementándose co desenvolvemento de destrezas, habilidades e actitudes implicadas no dominio da lectura e da escritura, da Lingua Materna ou Oficial, da Aritmética e do Cálculo, das relacionadas coa participación na sociedade de forma activa e responsable, do coñecemento do propio corpo, etc. Esta liña pódese apreciar claramente se se analizan os obxectivos que, para este nivel do ensino, se establecen nos diferentes países.

Outra tendencia moi relacionada ou estreitamente unida á “centralización” é o establecemento dun “currículo básico ou común”. Algúns países aínda van moito máis alá, ó introducir probas ou exames de carácter nacional, nuns casos para poder continuar os estudos, noutros para coñecer o grao de desenvolvemento dos obxectivos marcados. Probas que se centran, fundamentalmente, no dominio da Lingua Materna ou Oficial (lectura, escritura, redacción) e dos coñecementos básicos de Matemáticas (Aritmética e Cálculo).

Polo que respecta á formación inicial do profesorado, os países da Unión Europea estanse a orientar cara a unha formación que sexa de nivel universitario (diplomatura e, nalgúns casos, de licenciatura) dunha duración de tres ou catro anos. No referente á formación permanente ou en servizo, na meirande

parte dos países analizados, non é obrigatoria, pero si entenden que debe realizarse, por ser unha vía de mellora profesional, de xeito que, nalgúns países, se premia ós mestres que a realizan mediante o incremento das súas retribucións ou ascenso na carreira docente.

Finalmente, debemos considerar un aspecto que, como variable ambiental, está afectando de xeito moi importante ó sistema escolar, en xeral, e á educación primaria, en particular. Referímonos á baixa taxa de natalidade que sofre a meirande parte dos países da Unión Europea, fenómeno que é moi acusado no Estado español e moi especialmente na comunidade galega.

Así mesmo, outro aspecto que se está a desenvolver en todos os países analizados, intensificado en España e Galicia coa entrada en vigor da LOXSE, é o aumento do profesorado especializado e de orientación. As especialidades que se están a desenvolver no Estado español céntranse basicamente nas materias de Inglés, Francés, Educación Musical, Educación Física, Pedagogía Terapéutica e Audición e Linguaxe. Así pois, España en xeral, e Galicia en particular conciden, nesta tendencia de contar con profesorado específico para determinadas materias do currículo xa dende a educación primaria.

En xeral, e como se desprende da análise que acabamos de efectuar sobre aspectos estruturais e organizativos, entendemos que o sistema educativo do Estado español e, por conseguinte, o sistema educativo en Galicia, con respecto ós indicadores analizados, están inmersos nos parámetros e tendencias que se están a producir nos países da Unión Europea, fundamentalmente no que respecta ós anos de escolaridade, ó currículo, ós obxectivos e a formación inicial e permanente do profesorado.