

Recuperar as perspectivas da Reforma

Nos últimos tempos vivimos con fonda preocupación a evolución do noso sistema educativo. O debate, promulgación e posta en marcha da LOXSE, que tratou de afrontar algúns dos problemas estruturais da educación, está a deixar paso ó rexurdir de vellas cuestións no marco dunha “Contrarreforma” que, polo que parece, pretende desactivar a potencialidade dalgunhas das propostas da LOXSE e trata de implantar vellos programas xa coñecidos na Transición.

Se no editorial do número anterior manifestabamos a nosa oposición a algúns aspectos da “Declaración en favor da educación”, queremos agora chamar a atención sobre outros feitos que consideramos da maior gravidade.

– A xeralización da implantación da Reforma, de novo retrasada outros dous anos máis, está a producir un fortalecemento da oferta privada –co que supón de agravamento das desigualdades– pola vía do alongamento da oferta dos centros privados. Son moitos os antigos colexios de EXB privados que solicitan a continuación das ensinanzas do 2º ciclo da ESO e temémonos que se lle conceda sen un control de calidade estricto.

– A diminución de alumnado da enseñanza pública, agravada pola baixa de natalidade, lonxe de implicar un aumento de calidade no sector –chamado, por certo, a atender ós sectores máis desfavorecidos– parece que se vai saldar cunha diminución de recursos para maior gloria da redución do déficit público. Traducido á vida cotiá dos centros isto supón falta de equipamentos, mobilidade do profesorado coa asunción de postos para os que non se ten a preparación correspondente e, en definitiva, un aumento do desprestixio do sistema público e da anguria do profesorado.

– A non asunción do carácter integral da reforma, especialmente no que atinxe á comprensividade, o aumento en dous anos especialmente conflictivos para o alumnado da enseñanza obrigatoria, esixe entre os asuntos máis relevantes non só deseños curriculares, aulas e profesores para encher horarios lectivos, senón tamén os necesarios equipos de orientación, tempos e espazos para garantir a optatividade e a atención á diversidade. A non definición na posta en marcha dos ciclos formativos da nova F.P. e unha cesión de iniciativas ó sector privado volve incidir no dito anteriormente.

A escasa planificación que se está a facer é moi sensible as demandas locais; sen embargo, non aplica nin criterios de calidade nin de zonificación que articulen ofertas formativas coherentes. Estanse a dar, incomprendiblemente, competencias entre centros veciños que aspiran a duplicar a mesma oferta formativa.

O profesorado vive esta situación cun forte grao de confusión. Por unha banda, a tradicional resistencia ós cambios léva a aplaudir medidas que apuntan ó desmantelamento dos cambios máis interesantes. A creación de centros de secundaria ou a implantación de novas áreas de forte contido formativo, pero non coincidentes coas titulacións de partida, son só dous exemplos. Aínda nos parece máis grave o encerramento na situación individual ou de corpo o que está levando a enfrontamentos, máis ou menos soterrados, entre profesores de primaria e secundaria, entre profesores de áreas favorecidas ou desfavorecidas ou entre centros dun tipo e doutro.

Creemos que cómpre superar esta situación fomentando un novo debate que, afastado das simplificacións coas que ten sido abordado desde a administración (a teima das humanidades, a inevitabilidade da redución de recursos), poida poñer sobre a mesa os problemas reais e as solucións máis factibles recuperando a perspectiva desa nova escola que anxeamos.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN 31



Abril de 1998
 Publicación de Nova Escola Galega
 Impresa en papel reciclado
 Prezo 1000 Ptas.



Edita:
 Edicións Xerais de Galicia, S.A.
 http://www.xerais.es

Subscricións e correspondencia:
 Doutor Maraño 12, baixo. 36211 Vigo
 xerais@xerais.es
 Tel.: 986 21 48 88
 Fax: 986 20 13 66

Director:
 Manuel Bragado Rodríguez

Secretario de Redacción:
 Antón Costa Rico

Consello de Redacción:
 Xosé Ramón Bernárdez Pérez,
 Xosé Manuel González Barreiro,
 Xesús R. Jares, Luis Otero Gutiérrez,
 Miguel Vázquez Freire,
 Manuel F. Veites García.

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

Deseño interiores:
 Paco Armada

Maquetación:
 Enrique Alonso Kamelot

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

ISSN: 1132-8932

Dep. Legal: C-22/1986

EDITORIAL 1

O TEMA

A EDUCACIÓN INFANTIL



| | |
|--|----|
| Presentación: A Educación Infantil | 5 |
| Panorama da Educación Infantil en Galicia | 7 |
| Lois Ferradás, Lourdes Taboada, Carmela Cons | |
| Buscando a igualdade nas relacións sociais na aula de Educación Infantil | 10 |
| Concha Sánchez Blanco | |
| Distribución dos tempos da xornada escolar | 17 |
| Seminario de Educación Infantil. NEG. | |
| ¿Facemos un proxecto? | 20 |
| Azucena Arias Correa, María Dolores Rial | |
| Facer matemática na Escola Infantil | 26 |
| Elena Leis, Begoña Pereira, Eva García | |
| As cousas teñen un nome que se representa | 31 |
| Ana María Fernández Chacón, Victoria García Álvarez, María Sanmartín Gómez, Teresa Márquez | |
| Xogando con imaxes na Educación Infantil | 39 |
| Rosario Belda | |
| Taller de Vídeo na Educación Infantil | 47 |
| Benxamín Salgado Gómez | |
| Camiñando cara á autoavaliación | 55 |
| María Luisa Abad Abad | |

EXPERIENCIAS

- O Club Ecolóxico Bolboreta
 Cara a unha escola ecolóxica integrada 61

Cesar Martínez Yáñez

ENTREVISTA

- Pilar Carceller:
 O profesorado debe sentirse mediador
 e non mero transmisor de coñecementos 67

Carme Fernández

ESTUDIOS

- Escola e municipio:
 Cara a unha acción socioeducativa
 territorial renovada 72

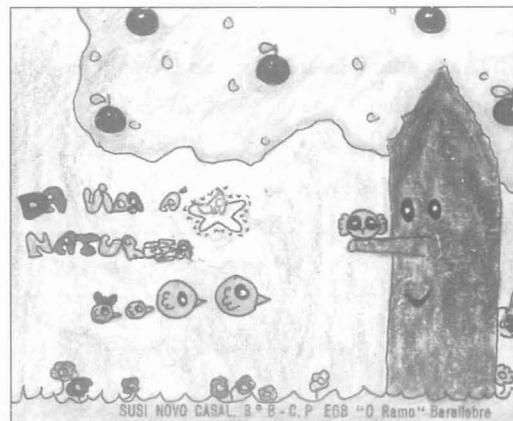
M. Belén Caballo Villar

HISTORIA DA EDUCACIÓN

- A sociedade de emigrantes *Hijos de Silleda*
 e o seu proxecto escolar realizado desde América 81

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez

| | |
|---------------------------|-----|
| MATERIAIS DE AULA | 86 |
| LIBROS | 90 |
| LITERATURA INFANTIL | 92 |
| OUTROS MATERIAIS | 99 |
| PANORAUULA | 103 |
| RECURSOS | 107 |
| DEBATE | 110 |
| FIRMAS | 112 |
| HEMEROTECA | 113 |
| DIARIO DE ISOLINA | 114 |
| HUMOR | 116 |



BOLETÍN DE SUBSCRICIÓN

Desexo unha subscrición por catro números, por importe de 4.000 pesetas á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, a partir do número.....

- Envíolle-lo importe (xiro, cheque).
 Desexo domicilia-los pagos no Banco (cumprimento boletín)
 Contra-reembolso Tarxeta Visa Tarxeta 6000
Nº
Válida ata: Mes Ano

EDICIÓN XERAIS DE GALICIA



Don/Dona
Enderezo
Código Postal Poboación Teléfono

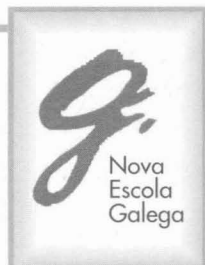
BANCO OU CAIXA DE AFORROS Nº
..... Sucursal
Enderezo da sucursal
Poboación
Titular da conta

Prégolles a Vds., que tomen nota de que, ata novo aviso, deberán adeudar na miña conta con esta entidade os recibos que ó meu nome lle sexan presentados para o seu cobro por EDICIÓN 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 | 12- A educación das persoas adultas | 23- Necesidades educativas especiais |
| 2- As novas tecnoloxías e a escola: a imaxe | 13- Educación ambiental | 24- As avaliacións |
| 3- A escola rural | 14- Ensinar a aprender | 25- A normalización da lingua |
| 4- Globalización e interdisciplinidade | 15- A lectura | 26- Celestín Freinet |
| 5- A Reforma das Medias | 16- A Educación Primaria | 27- Educación Social |
| 6- Os pais na escola | 17- A dimensión internacional da nosa Educación | 28- Educación Dramática |
| 7- A educación matemática | 18- Os contidos transversais | 29- Orientación escolar e tutoría |
| 8- Socioloxía da educación | 19- O Xogo | 30- Programas Educativos Europeos |
| 9- A saúde na escola | 20- A televisión | 31- A Educación Infantil |
| 10- O ensino das ciencias | 21- A organización escolar | 32- A Educación Dixital |
| 11- O profesorado | 22- A Educación Secundaria Obrigatoria | |

Pódense solicita-los números atrasados, contrarreembolso a:

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Edicións Xerais de Galicia

Doutor Maraño 12, baixo - 36211 Vigo / Teléfono: (986) 21 48 88 / Fax: (986) 20 13 66 / Enderezo electrónico: xerais@xerais.es



M. IGLESÍAS

A Educación Infantil

CARMELA CONS
LOIS FERRADAS
LOURDES TABOADA
COORDINADORES DO MONOGRÁFICO

A *Revista Galega de Educación* dedica este número monográfico á Educación Infantil; despois dos dedicados ó Ensino Primario e Secundario, quedaba un reto pendente con esta etapa educativa ó que nestas páxinas se lle dá unha resposta cremos que axeitada e, sen dúbida, merecida.

A Educación Infantil experimenta na actualidade, a partir do seu recoñecemento como etapa educativa cun Deseño Curricular Base propio, un bo momento: novas metodoloxías, novos materiais, novos recursos para a avaliación, novos modelos de profesorado, ... todo isto acompañado dun cada vez maior recoñecemento social da importancia desta etapa educativa para o desenvolvemento das persoas. Somos conscientes tamén, e así se reflicte nestas páxinas, dos retos e problemas que esta etapa presenta e que inflúen na calidade da oferta educativa: infraestrutura deficiente, falta de persoal de apoio, falta de coordinación do profesorado, problemas de transición á Educación Primaria,...

Os artigos aquí incluídos intentan axudar a clarificar algúns dilemas presentes na Escola Infantil e ofertar pautas que orienten o traballo na aula. O abano temático é amplo: análise da situación da Educación Infantil, cuestións metodolóxicas, aspectos da avaliación, propostas desde as didácticas específicas como o ensino da lingua escrita e as matemáticas, os medios audiovisuais, o tratamento das actitudes, ... de tal xeito que poderíase dicir aquilo de que son todos os que están aínda que non estean todos os que son.

O primeiro artigo fai unha breve análise da situación actual da Educación Infantil en Galicia considerando tanto os avances ou logros máis importante acadados nas últimas décadas: a alta taxa de escolarización no segundo ciclo, o establecemento dun currículo e carácter propio da etapa, a formación dun profesorado especializado, as melloras metodolóxicas, ... ; como os principais problemas que cómpre solventar: a oferta educativa para o primeiro ciclo, as deficiencias de infraestrutura e equipamentos, a falta de coordinación coa Educación Primaria, a apertura á comunidade, a normalización lingüística, ... É unha chamada á reflexión e ó debate, máis que unha oferta de solucións pechadas.

A metodoloxía está presente dun xeito explícito en dous artigos: nun deles, “¿Facemos un Proxecto?”, apóstatase pola metodoloxía de traballo por proxectos como “un xeito de traballar que converte ó alumnado en pro-

tagonista e responsable da súa aprendizaxe e ó profesorado en mediador do saber e en guía no desenvolvemento do proceso educativo". Faise nestas páxinas unha sinxela descrición das fases dun proxecto de traballo exemplificando as mesmas cunha proposta desenvolvida na aula.

Outro aspecto metodolóxico recollido neste número é a organización do tempo na educación infantil, a través da proposta elaborada polo Seminario de Educación Infantil de Nova Escola Galega; neste traballo ademais de considerar uns criterios para a distribución temporal da xornada escolar faise unha proposta concreta cos distintos momentos que as autoras teñen establecidos nas súas aulas, salientando a importancia de explicitar nos proxectos curriculares e programacións de aula estas variables.

No complexo mundo das relacións sociais, e dentro del, nas estratexias de poder que as criaturas aprenden nas aulas de infantil, céntrase o cuarto artigo; faise unha análise das diversas estratexias que os rapaces utilizan nas relacións sociais e danse algunhas pautas para que o profesorado interveña axeitadamente e sexa sensible ás repercusións que poidan ter determinadas actuacións.

No referente a avaliación na Escola Infantil abórdase unha temática novidosa e sumamente importante para o desenvolvemento autónomo das criaturas: a autoavaliación polos nenos dos seus progresos e aprendizaxes. Explicítanse neste traballo as condicións necesarias para que o alumnado destas idades poida autoavaliarse e ofértanse algúns instrumentos para realizar a autoavaliación na aula.

As aportacións desde as didácticas específicas das áreas céntranse en dous bloques de contidos fundamen-

tais, e sempre polémicos, do currículo da etapa: o ensino da lingua escrita e o ensino das matemáticas. Polo que respecta ó ensino da lingua escrita, tendo como marco teórico as investigacións de E. Ferreiro e A. Teberosky, dase conta dunha experiencia de traballo na aula da lingua escrita desde un enfoque constructivista, pondo de manifesto tanto as dificultades iniciais como a satisfacción de ver o avance das criaturas na construción do sistema de escritura; fan tamén as autoras unha exemplificación das actividades levadas a cabo dando pautas para o traballo na aula. En canto ó ensino das matemáticas realízase un breve percorrido polo tratamento que se fai deste bloque de contidos no D.C.B., reflexionando sobre algunhas prácticas de aula e establecendo criterios que posibiliten un ensino significativo e funcional.

Nos dous últimos artigos abórdase o mundo da imaxe desde unha perspectiva eminentemente práctica: un taller de vídeo na escola infantil e diversas actividades para experimentar na aula coa luz, a sombra e as imaxes.

O traballo sobre o vídeo describe a experiencia levada a cabo no C.E.I.P.S. de Fonte Díaz - Touro, constituíndo unha proposta ben artellada de integración dos medios audiovisuais no currículo ós que a escola, segundo o autor, segue sendo "cega e xorda". No último artigo expóñense diversas actividades agrupadas en catro apartados: luz e sombra, imaxe fixa, imaxe en movemento e imaxe sonora; as propostas de traballo son múltiples e os materiais a empregar van dende as caixas transparentes ata o retroproector, destacando a necesidade de posibilitar nas criaturas situacións de experimentación e aprendizaxe o máis variadas posible.



M. IGLESIAS

Panorama da Educación Infantil en Galicia

A etapa da Educación Infantil é hoxe un ámbito no que teñen lugar fenómenos ás veces de signo contrario: feitos e declaracións, inercias e innovacións, participación e absentismo, integración e isolamento, avances e retrocesos, ... Ao lado de traballos que abordan aspectos concretos do quefacer cotián de mestres e mestras nas súas aulas, pareceunos interesante ofrecer unha análise da situación global desta etapa educativa en Galicia. Aínda que probablemente resulte limitada e parcial, sentirémonos satisfeitos se contribúe á reflexión e ao debate entre os afectados.

Implantación xeral do 2º ciclo

Paralela á extensión e consolidación das etapas do ensino obrigatorio e postobligatorio, ao aumento paulatino pero incesante de mulle-

res que se incorporan ao mercado laboral, e acorde a unha opinión pública que deixou de ser recelosa coa educación dos nenos pequenos fóra do fogar, mellor aínda, recoñecedora das vantaxes desta educación, ... nas últimas tres décadas produciuse en Galicia un crecemento da oferta de postos educativos na Educación actualmente denominada Infantil. En efecto, nestes anos a cobertura da atención educativa anterior á escola obrigatoria que hai uns 20 anos rondaba o 30 % dos nenos e nenas, situada nas cidades e maioritariamente para os nenos de 5 anos, pasou a ofertar na actualidade prazas suficientes para a case totalidade dos nenos e nenas de 3, 4 e 5 anos; cando os nenos de 3 anos non asisten á Escola Infantil, en moitos casos, non é estrictamente por falta de prazas, senón pola ausencia de

LOIS FERRADAS*
LOURDES TABOADA**
CARMELA CONS***



M. IGLESIAS

A concepción da Educación Infantil como parte integrante do sistema formal e como un servizo que debe ser dispensado a todos os nenos e nenas polo valor que ten para o seu desenvolvemento, máis alá das súas prestacións compensatorias, supón un avance sobre situacións anteriores e unha vantaxe con relación a outros países tamén occidentais.



M. IGLESIAS

servicios de apoio que faciliten, especialmente deficitarios no medio rural.

Metodoloxías en renovación

Superando a eiva orixinal dunha etapa educativa que aparece como unha extensión cara a idades máis novas dos comezos da Educación Primaria, o que supuña moitas veces unha simple adaptación de contidos e métodos típicos do inicio dunha escolarización fortemente centrada na adquisición das técnicas de lectura e escritura dun xeito moi escolástico e tradicional, o profesorado de E.I., aínda coas consideracións críticas que faremos máis adiante, representa un colectivo de profesionais que valora e defende os trazos específicos do seu traballo, e desenvolve formas de actuación cada vez máis sensibles ás necesidades dos nenos (xogo, experiencias, autonomía, traballo en grupo) e ás posibilidades de cada contexto. Estas mestras e mestres melloraron a súa formación inicial, quizais excesivamente especulativa e distante dos problemas da práctica, participando con entusiasmo en numerosas e varia-

das actividades e experiencias de formación: xornadas, cursos, seminarios, grupos de traballo, ... nos que se forxan e difunden ideas que se aplicarán na práctica. Algúns traballos que se inclúen neste monográfico son boa mostra do que afirmamos.

Con todo, despois de destacar estes elementos da situación que apuntan nunha dirección positiva, debemos referirnos a outras cuestións que consideramos que haberá que superar no futuro próximo e que sinalamos a continuación.

Primeiro ciclo (0-3): escaso, disperso, precario e ignorado

A situación da implantación do primeiro ciclo en Galicia é correlativa á ambigüidade da lei e á falta de compromiso das administracións competentes a este respecto. De feito a Consellería de Educación non conta con ningún centro para este ciclo, e só algúns concellos promoveron centros para estes nenos. É a Consellería de Familia e o sector privado quen oferta o maior número de prazas. Dentro deste sector privado merecen unha especial mención as Escolas Infantís de

iniciativa comunitaria e sen ánimo de lucro, pioneiras en prestar un servizo de calidade en sectores populares. Os problemas neste ciclo veñen dados pola escasez de postos, a súa irregular distribución, a súa non gratuidade, a falta de controis de tipo educativo, e a súa total ausencia de relación coas institucións que se encargan do 2º ciclo da Educación Infantil. Deste xeito, o establecemento legal dunha etapa con sentido propio e unitario resulta ficticio e non se manifesta na práctica educativa.

Equipamentos deficientes ou inaxeitados

A situación das aulas de Educación Infantil en canto a equipamento é moi variada e soamente poderá ser coñecida con precisión como resultado de estudos ben planificados e rigorosos. Con todo, podemos afirmar que a ampliación da oferta de prazas para a educación infantil, especialmente a que ten lugar en colexios que tamén imparten a Educación Primaria, levouse a cabo como un mecanismo de substitución e de compensación da redución que se veu produ-

cando de alumnos maiores. Por isto en moitas ocasións a incorporación das criaturas de 3 anos ás aulas realizouse sen as imprescindibles adaptacións en mobiliario, aseos, material, espazos exteriores, ... Por outra parte, a escasez dos medios económicos concedidos ás escolas e un peculiar sistema centralizado e pouco flexible de adquisición que estivo en vigor en amplos períodos de tempo para o ensino público provocaron a existencia de equipamentos escasos e inaxeitados desde o punto de vista das características e necesidades do momento evolutivo dos nenos.

Tradicións metodolóxicas desfasadas

Aínda que un sector importante do profesorado ten apostado polo emprego de procedementos metodolóxicos acordes con concepcións psicopedagóxicas actuais e renovadoras, non deixa de ser aínda minoritario, coexistindo con outro colectivo instalado en prácticas menos acordes cos coñecementos actuais. Estas prácticas que criticamos podémolas encadrar en dúas tradicións. Por unha parte persiste a corrente que podemos denominar de gardería ou coidado, que case se limita a atender ás necesidades fisiolóxicas e coidados dos nenos; os nenos realizan espontaneamente actividades lúdicas en ambientes seguros pero pouco estimulantes, e os adultos interactúan escasamente con eles. Ao tempo, noutros casos, especialmente nos colexios, prevalece a tradición que algúns chaman preacadémica e de ensino directo, con moito traballo individual sobre o papel, iniciado e dirixido polo profesor, ao que os nenos se adaptan o mellor que poden. Sendo conscientes de que os nenos teñen unha enorme capacidade de aprender con facilidade e pracer, e que é deber da escola proporcionar o contacto cos estímulos culturais, non cremos que esta maneira de ensinar, pouco experiencial, tan formal e tan pouco lúdica, tan

individual e tan pouco autónoma, ... sexa axeitada ás características do momento evolutivo dos nenos e ás necesidades e desafíos para os que deberán estar equipados.

Escasa colexialidade e ausencia de coordinación coa Educación Primaria

Na actual configuración do ensino básico, a educación escolar de nenos e nenas deixou de ser tarefa de un só mestre, pasando a ser necesariamente labor dun equipo corresponsable que, de xeito simultáneo en cada curso e de xeito sucesivo ao longo dos anos, analiza situacións, toma decisións e actúa de xeito coordinado. Parece claro que aínda queda moito camiño que recorrer nesta dirección, que é contraria á burocratización e á xerarquización. Son aínda contadas e moi incipientes as experiencias de coordinación en momentos claves e sensibles nos que está en xogo o progreso dos nenos, como pode ser a incorporación ao 2º ciclo de E.I. ou o paso á Educación Primaria.

Escasa apertura á comunidade

Desde unha concepción da educación escolar como un proceso que implica ao conxunto da persoa e necesariamente contextualizado, resulta imprescindible a apertura ao medio natural e social no que se desenvolve. Acontece que é bastante frecuente que os fenómenos naturais, ligados por exemplo ao paso das estacións, ou sociais, relacionados por exemplo coas festas do ciclo anual, teñan algunha presenza no traballo escolar en educación infantil; sen embargo, moitas veces esta presenza é bastante superficial e reducida a conversas e a cubrir fichas. Son moito menos frecuentes as saídas preparadas do grupo de nenos para explorar elementos da comunidade ou a entrada de persoas, distintas do mestre, á aula para aportar os seus saberes. Tamén isto ten que ver cunha tradición que identifica á educación cunha actividade técnica, descon-

textualizada, competencia do estado e da que se despreocupan as institucións locais como os concellos.

Alarmante déficit de normalización lingüística

En estreita relación co que acabamos de sinalar, atopamos un frecuente abandono pola utilización e ensino do galego. Esta falta de interese polo idioma propio por parte de mestres e administración supón non só a falta de aprecio por un elemento fundamental da cultura dun país, senón o desprecio polo modo de expresión habitual e único destes nenos e nenas concretos. Para comprobar estes feitos basta con visitar as aulas e observar en que idioma se dirixen maioritariamente os mestres aos nenos ou en que idioma están os carteis dos taboleiros e paredes ou os materiais impresos de uso máis frecuente. Non parecen frecuentes as repreensións directas aos nenos que se expresen en galego pero, unha vez máis, "o medio é a mensaxe".

Así, pois, atopámonos diante dunha realidade da Educación Infantil que mellorou notablemente nas últimas décadas, especialmente desde un punto de vista cuantitativo, pero que necesita aínda unha forte inxección de medios en materiais e en atención á formación e ao estímulo profesional dos mestres para mellorar a súa calidade, de acordo coas concepcións actuais máis recoñecidas.

*Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela.

**CEFOCOP. Santiago de Compostela.

***CEIP "Fonte Díaz". Touro.

Buscando a igualdade nas relacións sociais na aula de Educación Infantil

CONCHA SÁNCHEZ BLANCO
DEPARTAMENTO PEDAGOXÍA
E DIDÁCTICA DAS
CC. EXPERIMENTAIS
UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Os nenos e nenas pequenos reproducen nos seus comportamentos as accións das persoas adultas en relación ó manexo do poder, de xeito que desde moi axiña comezan a construír xerarquías e relacións de dominación e submisión nos escenarios sociais onde viven. Sen embargo, igualmente son capaces de resistir e defenderse deste tipo de relacións, poñendo en práctica as máis variadas estratexias. A democratización dos espazos escolares constitúe un camiño para loitar contra estas relacións de dominación e para isto é necesario que os profesores e profesoras de Educación Infantil comecen por discutir e analizar no seo dos equipos educativos as propias estratexias de poder que poñen en marcha nas relacións cos nenos e nenas; cos seus compañeiros e compañeiras; e cos pais, nais e titores e titoras e outros membros da comunidade escolar.

A escola, ó igual que o medio familiar onde viven os pequenos e pequenas, constitúe un marco onde estes viven moi a miúdo somerxidos nos valores e relacións máis contradictorias. Téñase en conta que xunto a proxectos escolares onde os cativos e cativas viven a experiencia de ver como as súas decisións son tidas en conta, non faltan aquelas outras situacións nas que son sometidos a determinadas decisións dos adultos e mesmo, dos mesmos compañeiros e compañeiras, de forma autoritaria. Así, mentres que hai ocasións nas que o adulto ofrece explicacións do seu comportamento ós nenos e nenas; noutras, sen embargo, estas elúdense porque se considera que son moi pequenos para opinar e entender as razóns dos maiores. Na aula de Educación Infantil alternanse tamén experiencias nas que os pequenos e pequenas son os donos das finalidades e os resulta-

dos da súa actividade; mentres que noutras o docente é o que decide qué facer e cómo proceder.

Unha contradicción como punto de partida

É precisamente esta situación de contradicción na que van medrando os nenos e nenas dende pequenos un factor decisivo que contribúe a facer posible que non se convirtan en meros reproductores do sistema de valores imperante nunha sociedade de corte neoliberal na que as desigualdades inxustas entre as persoas e as relacións sociais baseadas no dominio e a submisión constitúen un abano de rasgos estruturais e funcionais para coa súa pervivencia.

Nunha escola comprometida co cambio social as experiencias de denuncia e loita contra as relacións xerárquicas, as desigualdades e inxustizas sociais debería constituír desde a escolaridade máis temperá



M. IGLESIAS

unha parte importante das prácticas curriculares na escena escolar. Os profesores e profesoras de Educación Infantil terían que adquirir o compromiso de ofrecer ós pequenos e pequenas situacións que os puxesen en situación de discutir as inxustizas que a miúdo suceden no entorno escolar e aquelas outras que se viven no entorno familiar. Tal compromiso afastaría da práctica docente calquera tipo de estratexia que fixese esquecer ós pequenos e pequenas a súa condición social, as relacións de dominación vividas e as inxustizas que circulan na vida cotián, porque é a discusión de tales circunstancias un elemento decisivo para que os nenos e nenas dende moi pequenos comecen a adquirir unha conciencia das relacións e o funcionamento do mundo social que lles impediría vivir de costas á realidade e sen embargo implicarse para conseguir unha maior xustiza social. Para isto, profesores e profesoras terían que retomar nos escenarios escolares as diferentes realidades

sociais dos nenos e nenas, a pesar do duras, que en ocasións poidan resultar estas, e convertilas en eixes xeradores de propostas de actividades nas aulas, porque unha ignorancia neste sentido, constituiría unha poderosa aliada para a construción de mecanismos de exclusión nelas.

Autoritarismo e resistencia

Os nenos e nenas desde moi pequenos aprenden a discernir no grupo escolar a aqueles compañeiros e compañeiras que exercen a autoridade sobre o mesmo, autoridade que ven dada a miúdo nestas idades, pola forza física. Anque tampouco faltan os casos nos que a autoridade na aula ven representada polo neno ou nena que é percibido como aquel que recibe máis favores do profesor ou da profesora, ou mesmo quen máis obxectos atractivos leva á aula. Baixo esta posición de autoridade, os desexos, as preferencias, as propostas e decisións dalgúns nenos e nenas venñen ser acatados polo resto dos

pequenos e pequenas aparentemente sen o menor síntoma de rebeldía porque a miúdo temen recibir calquera tipo de agresión do compañeiro ou compañeira en cuestión. Neste tipo de situacións os nenos e nenas saben, por exemplo, da necesidade de pedir permiso ós "fortes" para coller un obxecto que estes estean manipulando, situación que non reproducen cando se trata de nenos e nenas que non son percibidos con esta autoridade no seo da aula.

Sen embargo, a pesar da situación relatada, non falta no seo do grupo escolar a aprendizaxe de certas estratexias de nenos e nenas para defenderse do autoritarismo exercido por estes compañeiros e compañeiras que se negan a compartir os xoguetes da aula cos outros e pretenden xogar de forma exclusivista con tales obxectos. Así, por exemplo, hai pequenos e pequenas que desenvolven certas estratexias para conseguir o xoguetes que non lles ceden, de xeito que se dedican a facer chamadas de



M. IGLESÍAS

atención sobre outros obxectos da clase para convertelos en atractivos a ollos do compañeiro ou compañeira que monopoliza autoritariamente o uso dun material determinado e que eles desexan. Esta é pois unha situación na que, finalmente, o máis feble logra conseguir o obxecto que desexa, porque é capaz de seducir ó outro con "artimañas" destinadas a que o compañeiro ou compañeira perda o interese por un xoguete, deserte da súa manipulación e proceda a xogar con aquel que lle presentaron como máis atractivo (amosando o xoguete unha e outra vez, facendo moito ruído cando o están utilizando, ríndose...). Esta estratexia para a disuasión chama a atención sobre todo, porque se trata dunha estratexia social que é utilizada a miúdo polo máis feble fisicamente para contradicir encubertamente os desexos dos máis fortes cando se produce un conflito de intereses por un obxecto. Conviría ademais referirse a que se ben, inicialmente, os nenos e nenas non son cons-

cientes do poder da linguaxe para converter en atractivos certos obxectos e situacións; sen embargo, esta é unha aprendizaxe que van desenvolvendo e onde a Educación Infantil tería un papel moi importante. Así, esta escolarización temperá tería que asumir, entre as súas funcións, a de facilitar experiencias ós pequenos e pequenas onde estes tomaron conciencia sobre como poden utilizar a linguaxe para defenderse dos comportamentos despóticos dun compañeiro ou compañeira nas aulas. Igualmente, este tipo de comportamentos dos nenos nenas relatados, o profesor e a profesora de Educación Infantil debería convertilos en obxecto de discusión nas aulas, xunto coa ensinanza de estratexias de xogo e/ou actuación que permitan unha utilización compartida dos materiais.

Hai, tamén, unha aprendizaxe que conviría explorar nesta escolarización temperá e que está referida a como a nena e o neno pequeno aprenden a substituír o poder da

forza física por fórmulas socialmente máis aceptadas, que non pasen pola agresión corporal. Desde o meu punto de vista, esta é unha aprendizaxe importante que ten lugar nos pequenos e pequenas e sobre a que o profesorado da Etapa Infantil tería que intervir, porque mentres que para algúns nenos e nenas estas fórmulas sociais representan un camiño para a resistencia ás relacións de dominación e á búsqueda de relacións cos outros máis igualitarias; para outros, sen embargo, representa unha forma máis de agresión para seguir xerando relacións de dominación na aula, aunque agora máis sofisticadas. Hai tamén outro interrogante que poderíamos formular ó respecto e que podería ser obxecto dunha interesante investigación dos docentes sobre a práctica cotián nas aulas: ¿Dado que a forza física na muller non é unha capacidade precisamente moi valorada no noso contexto sociocultural, nin polo tanto fomentada; cabería preguntarse sobre se hai algunha dife-

rencia entre nenas e nenos pequenos, en canto á substitución do poder da forza física por usos "máis civilizados" do mesmo?


Por outra banda, non convén perder da vista como os nenos e nenas pequenos interpretan a miúdo que certos comportamentos autoritarios se converten en lexítimos desde o mesmo momento no que o adulto os leva a cabo. Posteriormente, descubrirán que o feito de que unha acción sexa levada a cabo por un adulto, non os lexítima a eles e elas para actuar desa mesma forma. Este é o caso dunha profesora que anoxada teimaba en que un neno se baixase da mesa, mentres que ela permanecía sentada enriba, argumentando tal prohibición co dano material que a mesa podería sufrir por subir encol dela. Nesta situación, o neno non fixo caso das indicacións da profesora ata que ela caeu na conta da contradicción entre o facer e o dicir no que incorrera e decidiu sentar nunha cadeira. Foi entón cando o neno procedeu a imitala.

Aprendizaxe e cambio social

A Educación Infantil ha de asumir o compromiso de unir aprendizaxe e cambio social; un cambio orientado cara a democratización das relacións e para isto, é importante que os escenarios escolares ofrezan ós nenos e nenas experiencias onde descubran o valor do grupo para facer fronte ós despotismos e relacións autoritarias, de xeito que a resistencia a tales situacións se converta nunha causa común para tódolos pequenos e pequenas. Agora ben, os problemas aparecen cando esta forza común ven articulada dende unha violencia corporal dirixida ó neno ou nena que con frecuencia somete a outros compañeiros e compañeiras. Neste caso, o profesor ou profesora, a miúdo, debátense entre o dilema de deixar que os nenos e nenas se "desquiten" co compañeiro ou sancionar calquera tipo de agresión física na aula, independentemente das causas que a motiven.

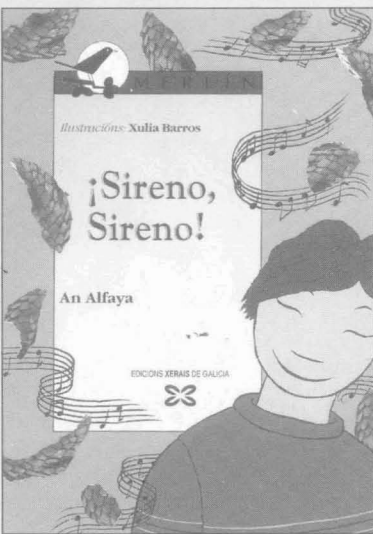
Trátase dunha situación unha e outra vez repetida nas aulas de Educación Infantil na que un neno ou nena se dedica de seguido a molestar ós seus compañeiros e compañeiras; ben agredíndoos fisicamente sen xustificación ningunha; ben interrompendo os seus xogos sen motivo, quitándolles violentamente os xoguetes ou estragando as súas producións. As preocupacións do profesor ou profesora de Educación Infantil deberían estar dirixidas, non tanto a deixar desquitarse ós nenos e nenas pequenos e simular que non ve nada; senón máis ben, a amosar coas súas accións estratexias baseadas na explicación, comprensión e reparación das agresións físicas do compañeiro ou compañeira que o axuden a transformar o seu comportamento; estratexias que o resto dos pequenos e pequenas van acabar emulando. Téñase en conta, que o neno ou nena pequeno que agrede non actúa así de forma premeditada e controlada, senón porque a través desta agresión, a miúdo, está simbolizando algún desexo que non sabe verbalizar utilizando a linguaxe; por exemplo, o desexo de xogar e non ser excluído, de atopar unha compañeira ou compañeiro de xogos no grupo. Non esquezamos aquí, que con moita frecuencia os nenos e nenas deféndense das relacións de exclusión recorrendo a comportamentos violentos como os descritos.

Así mesmo, convén referirse tamén ós descubrimentos que os nenos e nenas realizan en torno á utilización social do corpo e a necesidade de xerar discusións nos equipos en relación ás prácticas docentes utilizadas nestas situacións. Entre tales aprendizaxes atópase a utilización do corpo para seducir, defenderse do autoritarismo de nenos e nenas e de adultos e exercer o poder sobre eles. Pénsese, por exemplo, na utilización simbólica que os pequenos e pequenas levan a cabo do control de esfínteres, dos vómitos, dos choros... Aprenden ademais a utilizar as súas



MERLÍN

*Os mellores libros
para
os mellores lectores*




¡Sireno, Sireno!
An Alfaya

Premio Merlín
de Literatura Infantil 1997

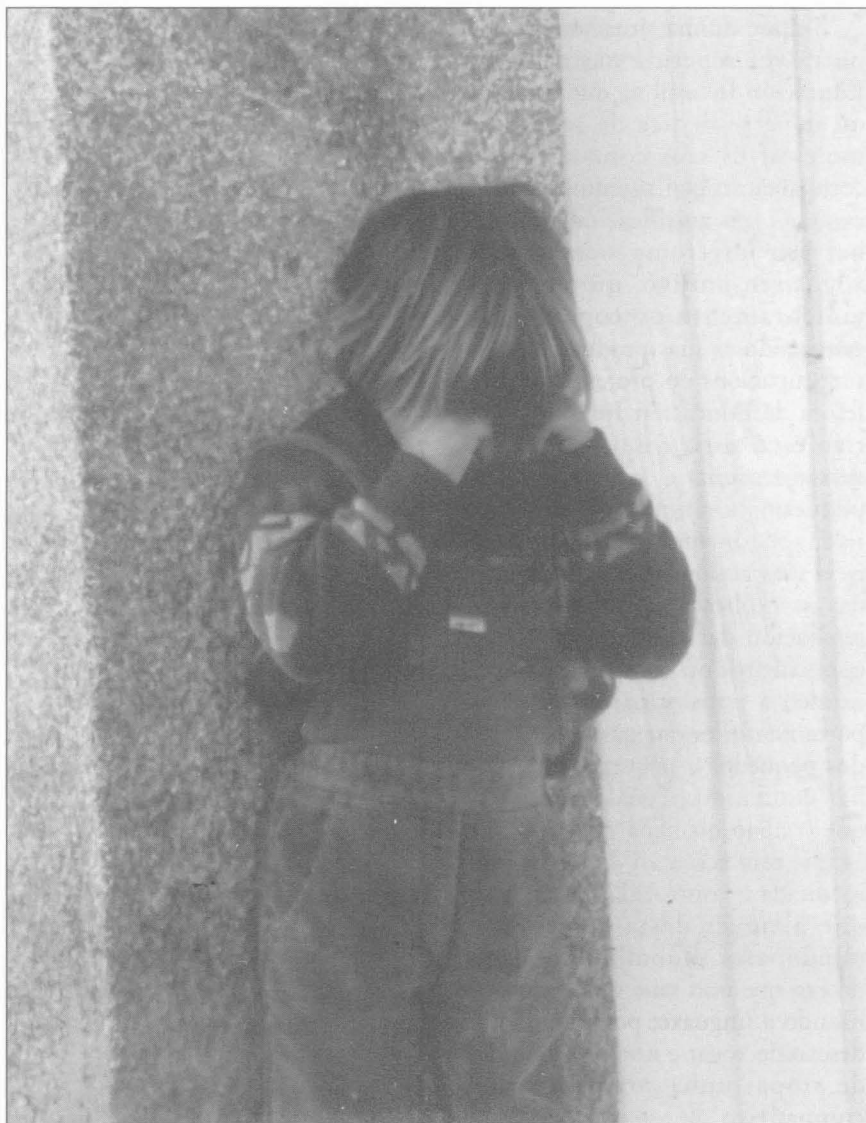
*Unha novela escrita con paixón,
que aposta polas vivencias e os
sentimentos. Unha novela chea
de vida.*

Agustín Fernández Paz



Dr. Maraño, 12.
Tlf. 986.214888/214880 - Fax: 986.201366
Enderezo electrónico: xerais@xerais.es
<http://www.xerais.es/>
36211 - VIGO

X E R A I S



M. IGLESÍAS

diferencias físicas para manexar o poder na aula. Este é o caso de Marcos que descubre as posibilidades que lle ofrece a súa altura, de xeito que aprende axiña que se sostén un xoguete cos brazos en alto os nenos e nenas frean calquera intento de agresión porque ademais de non poder quitarlle o obxecto, descubren que el é máis forte. A Educación Infantil tería que organizar contextos nos que se tivese a oportunidade de discutir e analizar cos nenos e nenas a utilización que fan das súas cualidades físicas e psíquicas nas relacións cos outros. Así mesmo, é necesario que os nenos e nenas vivan situacións nas que as súas cualidades aparentemente negativas poidan xogar un papel moi favorable segundo que

circunstancias, o que significa educar máis no sentido da posibilidade que da falta.

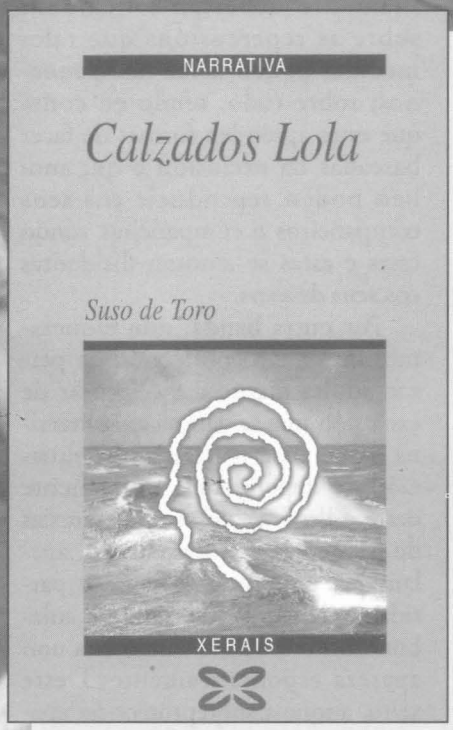
A negación a participar nunha actividade constitúe unha estratexia comunmente empregada polos nenos e nenas diante das frustracións e desexos contrariados ou cando un compañeiro ou compañeira trata de impoñer a súa vontade. Trátase dunha autoexclusión elixida que o profesor ou profesora de Educación Infantil inconscientemente pode potenciar no neno ou nena, exclusión que en nada facilita o desenvolvemento de actitudes nos nenos e nenas para aprender estratexias de negociación cos outros. Este é o caso de Luís, que se anoxa porque un compañeiro quitoulle a pintura vermella e se

nega a seguir debuxando. Neste suceso a profesora comenta en voz alta que xa que Luís non quere debuxar, vaille quitar as pinturas, ameaza esta que de cumprirse rematará poñendo a este neno na posición definitiva de exclusión da actividade.

O fenómeno da autoexclusión é reproducido polos nenos e nenas desde moi cedo nos máis diversos escenarios, sobre todo se esta converteuse nunha forma de vida para os adultos cos que convive de xeito cotián. A escola, a Educación Infantil tería que adquirir o compromiso de ensinar a estes nenos e nenas estratexias de participación, estratexias para que a súa voz sexa escoitada nos grupos. Trátase dunha participación que ha ter a virtualidade de ensinar desde moi cedo ós nenos e nenas que pertencen a grupos que sufren marxinación no contexto social a reivindicar os seus dereitos, a denunciar e resistir as relacións de dominación.

Así mesmo, a condea á inactividade por parte do profesor ou profesora diante dun comportamento infantil considerado indesexable, mentres os outros compañeiros e compañeiras están intervindo, a miúdo é capaz de provocar un grande desacougo no neno ou nena, do que tentan escapar poñendo en marcha as máis variadas estratexias, tratando de ignorar esta situación de exclusión. Deste xeito, moi a miúdo os nenos e nenas resisten esta inactividade procedendo a xogar pola súa conta desoíndo as indicacións do profesor ou profesora e mesmo animando a outros compañeiros e compañeiras a desertar da actividade proposta polo docente e algúns, mesmo, chegan a estragar a produción de compañeiros ou compañeiras ou a entorpecer a súa realización. Só en moi raras ocasións esta medida do ensinante provoca certas estratexias de colaboración do neno ou nena cara aqueles que tratan de realizar a actividade proposta. Por exemplo, este é o caso de Anxos, que finalmente se resiste

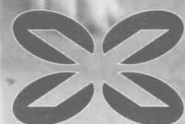
Un libro que conta,
coa sensibilidade
de hoxe, historias tan vellas
coma a xente. Unha viaxe
á orixe, unha escapada.
O odio e o amor,
a morte e a resurrección.
Unha novela atlántica.



Calzados Lola
Suso de Toro

**PREMIO
BLANCO AMOR 1997**

XERAI S



a quedarse mirando como o seu compañeiro Marcos tenta meter o cordón nos buratos dunha taboíña que semella un zapato e intervén espontaneamente tratando de guialo verbalmente sobre como proceder para ir introducindo os amallós na taboíña. En calquera caso, os profesores e profesoras antes de sancionar un comportamento dun neno ou nena coa inactividade e o illamento deberían reflexionar sobre as repercusións que tales medidas poden xerar nos pequenos; sobre todo, tendo en conta que estes aprenden formas de facer baseadas na exclusión e que moi ben poden reproducir cos seus compañeiros e compañeiras cando estes e estas se amosan disidentes cos seus desexos.

Por outra banda, non esquezamos que a sobreprotección da persoa adulta diante das relacións de exclusión que se dan na aula marxina ós nenos e nenas a unha situación de dependencia permanente deste e lles impide xerar estratexias de resistencia a esta exclusión, apelando ás responsabilidades compartidas e demandando axuda e colaboración dos outros cando esta non aparece espontaneamente. Deste xeito, anque a sobreprotección aparentemente aparece como contrapartida da exclusión, sen embargo, produce idéntico efecto marxinatorio porque contribúe a construír na aula de educación infantil dous mundos paralelos, un o dos protexidos do profesor ou profesora e outro o resto, onde os ciúmes, as agresións e a imitación de comportamentos en relacións ós "elixidos" polo docente están á orde do día.

Unha última consideración

Hai ademais outros significados presentes nas relacións sociais nunha sociedade de corte neoliberal como a nosa que os nenos e nenas constrúen e que están moi afastados da búsqueda da igualdade social. Este é o caso do significado de ser o último e o primeiro e que nos escenarios escolares da Educación Infantil adquire matices

específicos. Así, tales significados aparecen en non poucos momentos de xogo dentro e fóra da aula. Convén destacar que os nenos e nenas desde moi cedo identifican a posición física final nun xogo con ser menos importante. Por exemplo, no xogo do tren, non faltan aqueles nenos e nenas que non queren ser o vagón de cola porque esta situación é interpretada por eles como negativa. Mesmo todos queren ser o maquinista, non tanto porque lles chame a atención esta profesión, senón porque é unha garantía de ocupar o primeiro posto. Mentres, outros pequenos e pequenas, que aínda non construíron este significado, aceptan este posto sen ningún tipo de problema. Diante de tales disputas non faltan os profesores e profesoras que articulan de antemán as máis variadas estratexias que pasan a miúdo pola decisión unilateral do adulto destinadas a estrangular tales problemas e agachar os conflitos que sen embargo existen e que deberían ser abordados en profundidade cos pequenos e pequenas como parte da vida escolar na Educación Infantil.

Non esquezamos, ademais que os nenos e nenas tamén aprenden nos escenarios escolares a organizar as súas accións para ser o primeiro, anque sen explicitar os seus desexos, sobre todo se saben de antemán que a profesora ou o profesor non lles gusta oír que queren ser o primeiro. Ademais, téñase en conta, que na aula manifestar a todas horas querer ser o primeiro é tamén sancionado polo ensinante, que a miúdo manda ó final a estes nenos e nenas para que así reciban unha pretendida lección de humildade. Deste xeito, os nenos e nenas acaban por ocultar os seus desexos e desenvolven estratexias de resistencia para defenderse do autoritarismo dun adulto que non entende as súas ganas de ser o primeiro e que o castiga por elas, mentres que noutros contextos son perfectamente comprensibles e lexítimas. Tal é o caso de certos xogos como

as carreiras, onde se pretende chegar o primeiro ou correr máis que os adversarios.

A Educación Infantil, non pode permanecer allea a todos estes conflitos, senón que pola contra, como xa sinalaba, tería que asumir o compromiso de traballalos discutindo cos nenos e nenas aquelas situacións nas que aparecen, pois todo isto contribuirá a que vaian sendo cada vez máis conscientes sobre como circulan as relacións de dominación e exclusión no medio social que temos e á vez vaian elaborando estratexias que os axuden a loitar contra elas desde as idades máis temperás.

Bibliografía

- BELL, D. (1996): "Reflexiones al final de una era", en: *Claves de Razón Práctica*, núm. 68, diciembre 1996, páx. 7.
- BERNSTEIN B., (1985): *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*, Barcelona: El Roure, 1990. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.
- GIROUX, H.A. (1992): "Educación y ciudadanía para una democracia crítica. Más allá de la ética de lo trivial", en: *Aula*, núm. 1, 1992, páxs. 77-80.
- HARGREAVES, A. (1995): "La importancia de vivir en la frontera", en: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 233, febrero 1995, páxs. 86-93
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1995): *El desarrollo de actitudes en Educación Infantil*, Zaragoza: Edelvives.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1997): *La Cooperación en la Etapa Infantil. Dilemas de una Investigación-Acción*, A Coruña: Universidade da Coruña.
- VARELA, J. e ÁLVAREZ URÍA, F. (1989): *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*, México: Fondo de Cultura Económica.
- ZEICHNER, K.M. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencia de aula en la formación del profesorado", en: *Revista de Educación*, núm. 282, enero abril, 1987, páxs. 161-189.

Distribución dos tempos da xornada escolar Proposta de traballo

As autoras, que desde hai anos manteñen un singular proceso de investigación-acción, ofrécennos na presente ocasión a súa proposta de distribución dos tempos da escola como parte constitutiva do seu proxecto de educación infantil

SEMINARIO DE EDUCACION
INFANTIL*
NOVA ESCOLA GALEGA

Somos un grupo de persoas que traballamos na educación infantil e primeiro ciclo de primaria, e unha das nosas preocupacións ven sendo dende hai tempo a distribución dos tempos na xornada escolar, tendo en conta a nosa maneira de entender a escola.

E, ¿cal é a nosa maneira de entender a escola?

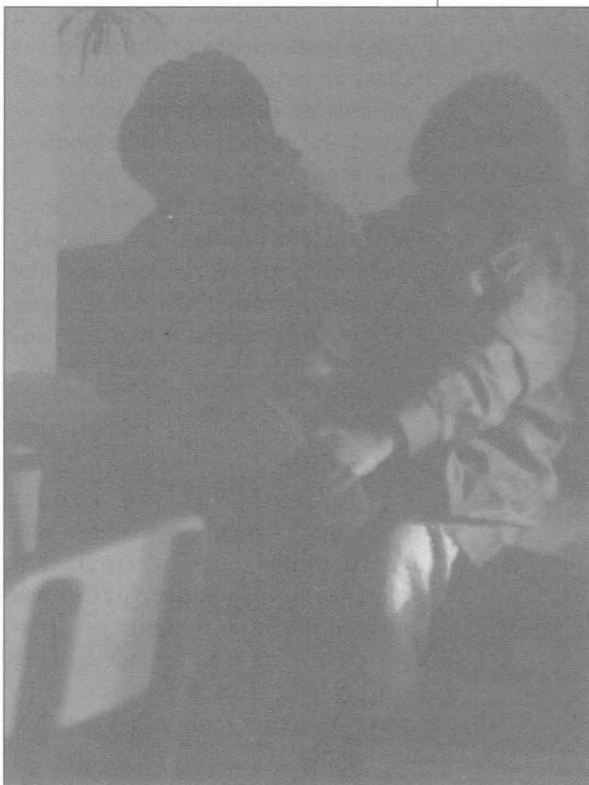
Nós entendemos que a escola debe ser un lugar onde se aprende a vivir negociando; descubriendo as propias limitacións e posibilidades e gustos; respectando as opinións dos demais, aprendendo a discutir e chegar a acordos, a respectar as normas do grupo, autocontrolándose...

Unha escola integradora onde se parte dos nenos e nenas concretos da aula, con nomes e apelidos: coas súas necesidades, desexos, formas de ser..., para respectalos e acollelos, e tamén para facelos avanzar no seu proceso de medrar.

Unha escola compensadora das desigualdades, onde se poñen ó alcance dos nenos e nenas moitos coñecementos, experiencias e informacións ós que, en moitos casos, non terían acceso doutro xeito. Onde se axuda a organizar as aprendizaxes que van adquirindo nos distintos lugares da súa vida. Onde se sabe que é o propio alumnado o xestor da súa aprendizaxe;

por iso, non se lle dá todo feito, e ofértanselle medios e recursos que lles poidan resultar útiles para o seu desenvolvemento intelectual.

Para que isto sexa posible, é imprescindible unha persoa adulta na aula, que organice, posibilite, provoque... e vaia dando significado a todo o que alí acontece. Debe reflexionar e decidir sobre cómo organizar os espazos, tempos, obxectivos, contidos... para que a



M. IGLESÍAS

Unha escola integradora onde se parte dos nenos e nenas concretos da aula, con nomes e apelidos: coas súas necesidades, desexos, formas de ser,... para respectalos e acollelos, e tamén para facelos avanzar no seu proceso de medrar.

escola sexa un lugar estimulante e democrático onde teña cabida a nena e neno completo con "cabeza e corpo".

A persoa adulta terá que responder a preguntas do tipo: ¿como será mellor poñer as mesas: en grupo, de unha en unha...?, ¿será aconsellable facer recantos por onde teñan que pasar todos rotando; ou espazos onde as nenas e nenos poidan estar: xogando, recreando e creando..., segundo as súas necesidades?; ¿debería recoller no horario diferentes momentos de traballo individual e de grupo?; ¿será importante fomentar que o protagonismo na aula oscile entre o alumnado e a Persoa Adulta?

Dende esta formulación, no noso seminario chegamos a elaborar unha proposta de organización da aula en canto a espazos e tempos e outras dimensións. Neste artigo ímonos centrar máis detidamente na distribución dos tempos.

Cando nos poñemos a elaborar o horario da nosa aula temos en conta os seguintes criterios:

- tempo para escoitar: ¿o que din os nenos/as?,
- respectar os ritmos individuais,
- recoller as iniciativas das nenas/os,
- unha xornada escolar sen rupturas,
- un vaivén entre a tolerancia á globalidade e a esixencia de des- centración.

En función destes criterios distribuimos o tempo de cada día en momentos de maior ou menor esixencia alternativamente:

- momentos onde prime a relación,
- momentos onde prime a expresión,
- momentos onde prime o cognitivo,
- momentos onde prime o tratamento do corporal.

Nas nosas aulas isto concrétese:

Entrada

Consideramos que este é un momento moi importante na xorna-

da escolar, que nos vai poñendo a todos en boa disposición cara o resto do día. É un momento no que os nenos/as van atopando referencias do que veu pasando na escola día a día, e rutinas que lles van dando seguridade e confianza, autonomía e posibilidades de relacionarse.

É unha situación na que priman as relacións que os rapaces e rapazas queren e poden manter e na que a Persoa Adulta dá seguridade, acompaña e observa o que vai acontecendo.

Ó longo do curso ímonos dando conta de cómo a forma de organizarse os nenos/as, de relacionarse uns cos outros, de relacionarse coa persoa adulta, de xuntarse ó redor das cousas que hai ou que traen á aula, fai evolucionar e encher de contido este momento.

Roda

É o momento seguinte á entrada no que prevalece a expresión oral. Para favorecerla sentámonos de maneira que todos/as nos vexamos as caras.

É un momento de moita esixencia, xa que leva consigo: respectar o turno de palabra, escoitar ós demais, compartir un espazo e unha persoa adulta. Na medida en que este momento se repite tódolos días, as nenas/os van sendo máis capaces de descentrarse de si mesmas para participar dunha conversa común.

A persoa adulta é a que fai posible que teña cabida o dicir de cadaquén no grupo. A mestre/a ten que canalizar, conducir, moderar estes dicires individuais, e mesmo propoñer temas de conversa, xogos, adiviñas.

Xogo libre

Momento seguinte á roda; dado que o xogo é a maneira que ten o neno/a de interiorizar o mundo que lle rodea, parécenos que ten que estar presente no horario escolar xa que ten identidade propia por si mesmo (non é un premio por ter rematado un traballo cognitivo).

É un tempo onde hai moitas posibilidades de facer e nada é obrigado; a aula está subespecializada de tal xeito que permite distintas formas de xogo. O fundamental, é que os nenos e nenas poidan expresarse espontaneamente e ir construíndo o seu pensamento, e a súa maneira de relacionarse co mundo.

Non abunda con ofertar a estrutura e deixar facer libremente, senón que a persoa adulta estará atenta ó que alí ocorre para acompañar no xogo, normativizar cando sexa preciso, dar pautas que axuden a evolucionar o xogo. Isto require unha observación e un rexistro do que acontece na aula neste momento para poder reflexionar e planificar intervencións axeitadas.

É pois un momento onde priman as relacións.

Recollida

É unha actividade que se repite ó longo da xornada escolar pero que, no remate do xogo libre ten unha especial relevancia. Por unha banda hai que recoller moito material e moi diverso, e por outra está a actitude de colaboración, necesaria neste momento, e polo tanto todo o grupo se ten que responsabilizar desta tarefa.

Recreo

Habitualmente dáse nun espazo bastante desprovisto de recursos materiais e forzosamente compartido con nenas e nenos doutros grupos e idades, o que confire a este momento unhas características e posibilidades peculiares, a miúdo ignoradas e no que a Persoa Adulta só exerce a función de mediadora nos conflitos. Polo tanto, as grandes cuestións sobre este tempo de lecer seguen no aire: ¿como aproveitar pedagoxicamente un momento tan pouco normativizado?, ¿como intervir entre tanta "expresividade" e diversidade?, ¿que pinta aí a Persoa Adulta?

O resto da xornada escolar (tanto de mañá como de tarde) é



un tempo onde prima o traballo cognitivo, aínda que impregnado de expresión e comunicación.

É o momento adicado a actividades de lecto-escritura, lóxica-matemática, plástica, dramatización, música....

A persoa adulta neste momento é a que planifica e propón o traballo a facer, baseándose nas observacións feitas dos coñecementos previos que teñen os/as nenos/as sobre os contidos das actividades a realizar. Decidindo sobre o tipo de agrupamentos segundo os momentos e as actividades, sobre cando se van centrar máis na investigación, cando na produción, etc.

Psicomotricidade

É unha actividade de especial importancia para nós e que ten un momento fixo no horario da semana. É o momento específico para o tratamento pedagóxico do corporal (VACA ESCRIBANO, 1986), no que o fundamental é dar cabida, dende a actividade motriz, ás manifestacións espontáneas de cada un dos nenos e nenas e, dende elas, planificar intervencións que os axuden a evolucionar.

O noso seminario pensa que esta distribución dos tempos ten que ter unha continuidade na

“transición” á primaria, dado que os/as nenos/as que comezan esta etapa teñen as mesmas ou parecidas necesidades que na etapa anterior; e son estas as que deben prevalecer na confección do horario, por riba da compartimentación en áreas de coñecemento do currículo.

Isto non significa que deba permanecer o mesmo horario senón que debe dar resposta ás mesmas cuestións que formulabamos na etapa anterior: ¿a que necesidades debe atender?, ¿que elementos terían que caracterizar cada momento do horario?

En conclusión, a organización temporal non debe ser un apartado marxinal do proxecto curricular ou da programación da aula. A elaboración dun horario reflicte en grande parte as nosas concepcións pedagóxicas, xa que leva implícita unha serie de cuestións en absoluto triviais: ¿que requisitos deberá cumprir?, ¿cal ha ser o elemento base: as áreas ou o tipo de actividade?, ¿con que criterio establecemos a sucesión de diversos tempos?, etc.

Sexa cal for o horario que confeccionamos, sempre incluírá algunha resposta a estes interrogantes, tanto se os formulamos coma senón.

A organización temporal non debe ser un apartado marxinal do proxecto curricular ou da programación da aula.

A elaboración dun horario reflicte en grande parte as nosas concepcións pedagóxicas, xa que leva implícita unha serie de cuestións en absoluto triviais.

Bibliografía

- SEMINARIO DE EDUCACIÓN INFANTIL. NOVA ESCOLA GALEGA (1992): *Outras aulas, outra escola*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- VACA ESCRIBANO, Marcelino (1986): *El tratamiento pedagógico de lo corporal en los comienzos de la E.G.B.* Editorial Unisport.
- ALFIERI et ali: *Profesión Maestro. Las Bases*. Editorial Reforma de la Escuela.

* SEMINARIO DE EDUCACIÓN INFANTIL. NOVA ESCOLA GALEGA: Lourdes Campoy de la Torre, María Castro Calvo, M^a Carmen Cons Pintos, M^a Teresa Ferreiro Ferreiro, Rosa García Garrido, Remedios Padín Ríos, M^a Encarnación Peiteado Blanco, Carmen Pérez de la Cruz, M^a Esther Vázquez Otero.

¿Facemos un proxecto?

AZUCENA ARIAS CORREA
M^a DOLORES RIAL FERNANDEZ

As autoras móstrannos con agudeza un modo de proceder metodoloxicamente e didacticamente nas aulas: mediante o desenvolvemento de proxectos compartidos de análise, de observación, de depuración cara unha obxectividade compartida.

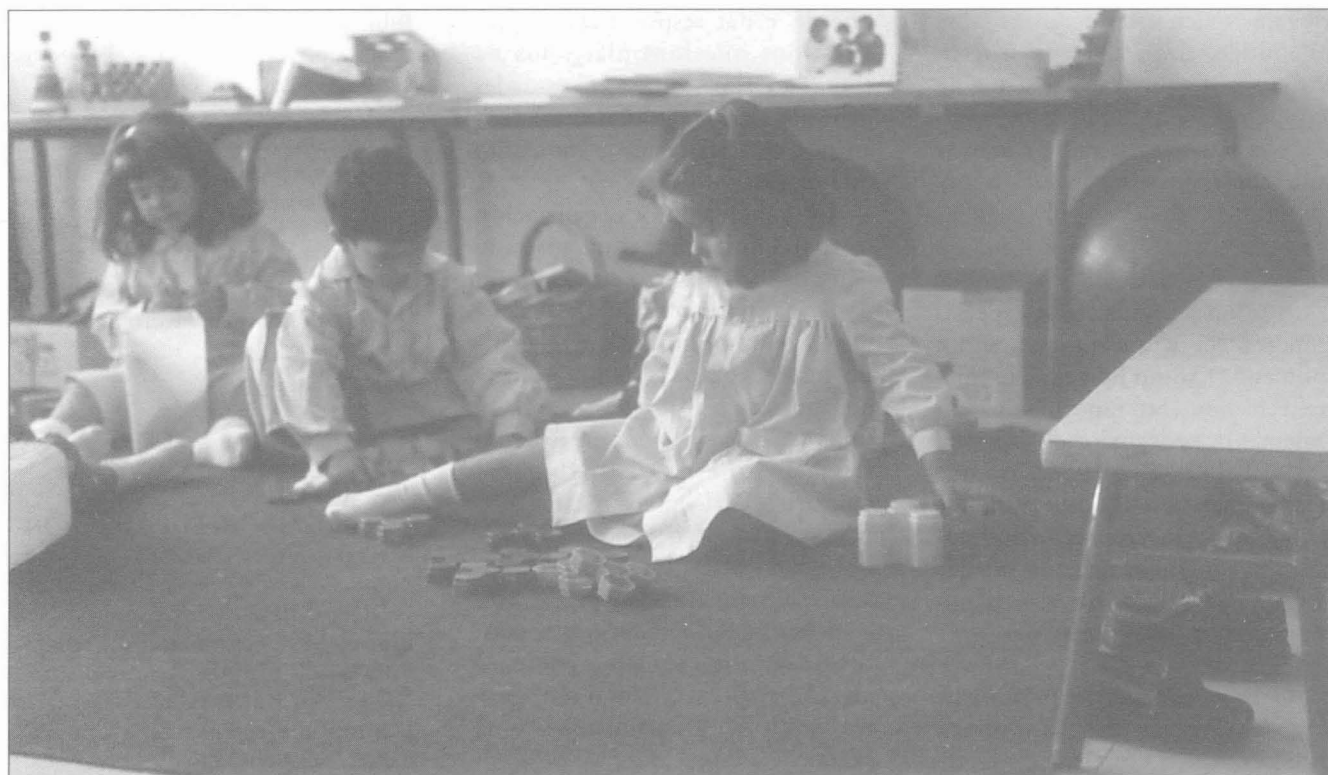
A hora de desenvolver-lo seu traballo na aula o profesorado pode recorrer a diferentes métodos. Nós queremos agora centrármonos nun: o traballo por proxectos.

Os proxectos asumen a perspectiva do coñecemento globalizado e relacional. Isto supón, para o alumnado e o profesorado, planificar dun xeito diferente o proceso de ensino-aprendizaxe, a organización e estrutura das actividades e o modo de relacionarse e representalo coñecemento.

Este xeito de traballar converte ó alumnado en protagonista e res-

ponsable da súa aprendizaxe e ó profesorado en mediador do saber e en guía no desenvolvemento do proceso educativo. Profesorado e alumnado planean que e onde investigar, deciden que estratexia usar, e organizan como e cando buscar información,... e todo conxuntamente.

Quen traballe por proxectos deberá asumir que o alumnado constrúe o seu propio coñecemento a partir do que xa sabe, das súas experiencias e crenzas e que aprende interaccionando coas súas compañeiras e cos seus compañeiros, cos materiais, co profesorado e con outras persoas.



M. IGLESÍAS

UN PROXECTO NACE ...

dun xogo, dun soño, dunha carta, dun conto, dun diálogo, dunha visita, dunha nova, dun misterio, dunha sorpresa, dunha pregunta, doutro proxecto,...

Calquera situación, necesidade, problema, ... pode xerar un proxecto.

Pódeose facer xurdir o alumnado (nenas e nenos chegan á escola cada día cunha morea de preguntas sobre o que acontece ó seu redor e queren buscar respostas), o profesorado (mestras e mestres tentan de cote ampliar intereses, crear contextos diferentes, introducir contidos novos) ou ambos. ¡ Ata pode aparecer dunha proposta externa á escola!

Neste nacemento están presentes a motivación e o interese do alumnado, ¿como podería haber aprendizaxe sen eles?

UN PROXECTO INICIA...

a súa andaina co estudio das ideas previas que o alumnado posúe sobre o tema.

Rapaces e rapazas, dun xeito máis ou menos consciente, desenvolven concepcións sobre como se “comportan” as cousas do seu contorno, sobre o por que de todo o do seu redor.

Estas ideas son construcións persoais, moi arraigadas. Debemos coñecelas se queremos partir delas, pois van se-la base onde se substentarán os novos coñecementos.

Para averigualas podemos usar diferentes procedementos e técnicas como: o debate, o debuxo, o remuíño de ideas, o texto erro, a enquisa, ...

Estas ideas han de recollese para podelas comparar coa información que obteñamos posteriormente, para lembrar que se dixo, para retoma-lo punto de partida, ... Calquera formato pode servirnos de soporte: unha táboa, un caderno de notas, o diario da clase, ...



Debuxo das ideas previas de Andrés "Deus fabricando as nubes".

¿COMO CHEGA A AUGA ÁS NUBES?

(Un exemplo de proxecto)

Como tódolos días entramos á aula, saudámonos, ...

Na zona de rutinas, Andrés, o encargado esta semana do almanaque do tempo, vai face-lo rexistro do día. Colle unha nube e colócaa no casilleiro correspondente. María, que o está a observar, dille:

– Tés que poñe-la chuvia, hoxe chove.

– Non, xa choveu moito, as nubes acabaron a auga e xa non choverá máis.

Carlos vaise achegando e sentencia:

– Se non hai nubes, tampouco hai chuvia.

Andrés decide que ten que quedar alí a nube e...

A discusión segue e chega ata a zona de asemblea. Alí, no tempo de faladeira, sempre comentamos cousas que nos pasaron, que nos preocupan, que nos interesan, ... e hoxe a Andrés e a María preocúpanlle-las nubes.

De contado tódalas compañeiras e tódolos compañeiros se integran na discusión. As nubes van se-lo tema do día .

A mestra colle o caderno no que apunta as cousas importantes de cada sesión e pídelle a María e a Andrés que expoñan a súa preocupación. Todas e todos imos participar na conversa.

–¿Que sabemos sobre as nubes?

–Eu penso que hoxe hai que poñer unha nube no almanaque e María di que ...

–É que non hai nubes, chove, ...

–É que só hai nubes cando chove.

–¡Non só! Hai días que non chove e tamén hai nubes no ceo- di Pili.

–...

–Eu sei que as nubes están cheas de auga –engade Pili.

–¿Só de auga? –pregunta a mestra– ¿Como o sabedes?

–? (Miradas entre elas e eles)

–Si, si, teñen auga que o sei eu, bótanlla ás plantas cando chove- afirma Uxía.

–E... ¿como chega esa auga alí? –pregunta a mestra.

–Eu sei como é –di Andrés. Fainas Deus que é un anxo branco. El fabrica as nubes e despois éncheas de auga cando quere, e cando lle parece deixa chover.

–Non, as nubes beben auga no mar, chupan e chupan ata que están cheas e despois ... –cóntanos Manolo.

–Non, é papá Deus o que traballa coas nubes, ponlle auga, fai que se movan,... –afirma Ana algo alporizada.

–Eu penso que as nubes acadan a súa auga das persoas que están a chorar no ceo... –di Laura.

A conversa inda segue ...

Facemos debuxos para ilustra-lo que dicimos.

UN PROXECTO MEDRA ...

gracias á toma de conciencia do desnivel que existe entre o que sabemos e o que queremos saber.

A partir do estudio de ideas previas o grupo fai preguntas, aporta hipóteses, dá respostas, ... Decátase de que o seu coñecemento ten lagoas, de que as súas ideas non coinciden coas do resto do grupo, de que non pode explicar certos feitos, ...

Vai ter que completa-los seus coñecementos, descubrir outros novos, desfacerse dalgúns que non lle serven, verificar cales son as ideas que explican mellor certos acontecementos, ... Comeza a ter interese por saber cousas que non sabe, ...

O que queremos *saber, facer ou ser* vaise recoller nun guión- índice. Este é un listado, máis ou menos organizado, de preguntas, desexos, compromisos, ... O índice orientará a investigación e o traballo do grupo e de cada cal. A el voltaremos cando atopemos respostas ás nosas preguntas, cando queiramos verificar quen ía traer tal ou cal cousa, ... É un documento elaborado entre todas e todos, pode ser un mural, unha banda deseñada, un programa, ... Calquera estratexia é válida con tal de que profesorado e alumnado poidan usala como consulta e rexistro cando o precisen.

UN PROXECTO ADIANTA PASOS...

cando nos mergullamos en fontes diversas, cando atopamos novos datos, cando observamos feitos, cando experimentamos, ... para obte-la información que precisamos.

Poderemos:

- Consultar libros, revistas, folletos,...
- Ver vídeos, diapositivas, debuxos,...
- Escoitar conferencias, relatos, discos,...
- Visitar lugares, persoas, ...
- Navegar por Internet.
- Facer experimentos, construír,...
- Solicitar informacións por correo, fax, teléfono,

...

-Usa-los diferentes recursos do contorno como fonte privilexiada.

Todas e cada unha das fontes de información están cheas de posibilidades e debemos tentar diversificalas o máis posible.

Para emprende-la busca da información teremos que organizármolos: agruparémonos por parellas, pequenos grupos, gran grupo, ... ; estableceremos espazos e tempos axeitados para desenvolve-lo proxecto e as actividades que nos propomos facer; ...

A distribución do espazo, a organización dos materiais, os agrupamentos e o ambiente de aula son aspectos importantes a ter en conta en cada un dos proxectos e deben ser planificados axeitadamente.

... chegamos a un consenso e decidimos "apuntar" todo o que sabemos nunha nube grande para poder pendurala na cortiza.

Nela pegámo-los nosos debuxos sobre o que sabemos das nubes e tamén o que dixemos sobre elas.

Cando rematamos vimos que non había acordos no que sabíamos, ¿cal sería a verdade? ¿serían certo todas? ¿sabíamos todo das nubes? ¿que queríamos saber máis?

A mestra propón anota-las suxestións nunha cartolina. Así sae o noso guión:

*¿Como van as pingas ata as nubes?

*¿Hai nubes sen pingas?

*¿Por que non caen as pingas sempre?

*¿Por que as nubes son de cores?

*¿Como se "fan" as nubes?

*¿Por que ás veces cae saraiiba ou neve?

-¿Que vos parece que poderíamos facer para atopar respostas ás nosas preguntas?

-¿Pensámolo e mañá seguimos?

Ó día seguinte repasámo-lo que falamos das nubes e consultámo-lo índice. Vimos que non había nada novo que engadir e decidimos onde iamos ir busca-la información. Ocorrúsenos que:

-Buscariamos e consultariamos na biblioteca da aula e da escola.

-Preguntariamos ás outras nenas e ós outros nenos da escola.

-Andrés falaría co seu avó que sabe moito do tempo.

-María pediríalle á súa nai que lle debuxase como chega a auga ás nubes, porque xa llo contara a ela na casa.

-A mestra traería un vídeo da biblioteca pública porque o atopou nun folleto informativo que a biblioteca nos mandou.

-Laura traería un libro grande do seu pai que ten moitos debuxos dos planetas e se cadra aparecen as nubes.

Primeiro iamos explorar ás bibliotecas de aula e escola e preguntar ó resto das nenas e nenos do cole. Decidimos dividirnos en grupos para buscar.

Nas bibliotecas atopamos dous contos que poderían valernos: un sobre a vida dunha pinga e outro sobre a chuvia. E das preguntas ó resto do alumnado non sacamos moito. Pode que o resto do material que iamos traer nos aportase algo máis.

Pensamos que era mellor poñer todo o que atopasemos no recanto dos inventos e experimentos, alí preparamos un sitio e puxemos un cartel: NUBES (despois de discutir como se debía escribir).

Decidimos que habería que ordenar todo o que trouxemos, revisalo, ... e ver se nos valía. Así que nos organizamos, montámo-lo recanto de traballo, ... e ¡a traballar!

UN PROXECTO MADURA ...

cando toda a información aportada e recollida está clasificada, catalogada, ordenada, estruturada significativamente, ...

É a hora de interpretar, sintetizar e reelabora-la información de que dispoñemos para avanzar no desenvolvemento da nosa aprendizaxe.

Ás veces esta tarefa conleva a ampliación do índice, inicialmente proposto, con novas preguntas que xorden e implican saír á procura doutras informacións. Isto é así porque podemos non obter as respostas que se buscaban, ou ben precisar completalas, ou, simplemente, pola necesidade de saber máis sobre algúns aspectos da temática tratada.

Moita da información manexada e atesourada poderemos reunila e organizala en: dossieres, folletos, libros, anuncios, murais, mapas conceptuais, exposicións, álbumes, construcións, maquetas, ... Polo que, novamente, imos ter que organizarnos, planificar con moito coidado as tarefas a facer: como, cando, con que, con quen, onde, canto tempo,...

María avísanos que a súa nai pode vir facer con nós un experimento para explicarnos como se "fan" as nubes, di que xa llo ensinou a ela na casa e é moi interesante. Falamos do momento máis adecuado para que viñese Sofía, a nai de María, e do que fariamos despois de participar no experimento: viría despois do recreo e fariamos un libro. Poríamos debuxos, letras no título, levaría páxinas e números nas páxinas (debates que números aparecían, se valían todos, onde estaban,...), ...

-Terá de todo como un libro de verdade -propuxo Lorena.

Pasados uns días...

Despois de le-los libros e o xornal, despois de cantar, de xogar, de pintar, de falar, de preguntar, de experimentar, de ve-lo vídeo, ... decatámonos de que sabiamos moito sobre as nubes e as pingas que as formaban. ¿Que podíamos facer con todo o que averiguáramos? Podíamos recolle-lo todo e contárnolo...

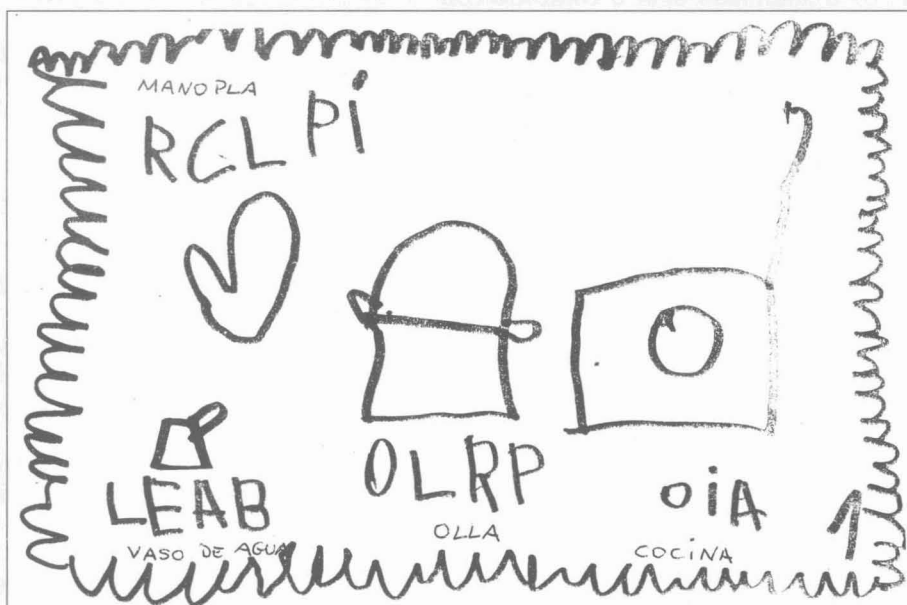
-¿Por que non facemos un noticieiro como o ano pasado cando fomos á tele? ¿Que vos parece? -pregunta Ana.

-¿Facemos un documental? ¿Sabedes que é? -suxeriu a mestra.

-É como cando na tele falan de animais, de volcáns,... eu vin un. -di Andrés.

A proposta foi aceptada e dispómonos a facelo: Por parellas debuxamos nos acetatos que sabemos das nubes, como se forman,...; preparamos que dicir cando se proxecten as imaxes,... Cando rematamos proxectámo-las imaxes e as reporteiros e os reporteiros vanas comentando para o grupo (aproveitamos para grava-los comentarios nunha casete). En días posteriores compartímo-lo noso documental coa outra aula da escola.

Cos acetatos e a casete fixemos unha carpeta á que titulamos: "Noticias das nubes". Puxémolo no recanto da biblioteca para vela cando queiramos.



¿Que precisamos para o experimento?
Folla nº 1 do libro dos experimentos de Merchi

COLABORA CON NÓS

Revista Galega de Educación ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións. O Consello de Redacción dá preferencia ós artigos dirixidos á sección "Experiencias", que acolle traballos de tódolos niveis do ensino non universitario.

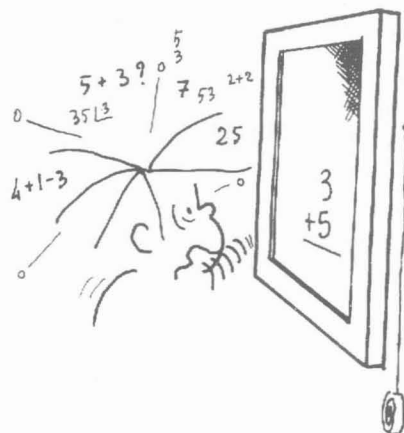
Os artigos deben axustarse ás normas seguintes:

- 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 houbese varios traballos publicados por un autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e logo a, b etc.
Fernández Paz, A. (1992). *Os cómics nas aulas*. Vigo: Edición Xerais de Galicia.
Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. *Revista Galega de Educación* (13), 6-9.
Vázquez Freire, M (1992,a). *¿Que é a Reforma?* Vigo: Edición Xerais de Galicia
Vázquez Freire, M (1992,b). *O currículo*. Vigo: Edición Xerais de Galicia
- 6 Se no texto se quere facer unha referencia xenérica a ditos libros, sen concretar páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, paréntese.
(Fernández Paz, 1992)
No caso de que se queira facer unha referencia ó número da páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, páxina, paréntese.
(Fernández Paz, 1992, p.32)
- 7 Evitarase no posible o uso de abreviaturas. Cando dentro do corpo do artigo se 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 experiencia 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 gratuito 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.

Enviar a:

Revista Galega de Educación (proposta de colaboración)
Edicións Xerais de Galicia, S. A.
Dr. Maraño 12, baixo. 36211 Vigo
Teléfono 986 21 48 88 - Telefax: 986 20 13 66
Enderezo electrónico: xerais@xerais.es.

Facer matemática na Escola Infantil

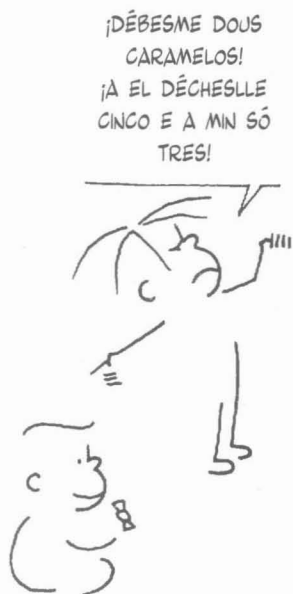


ELENA LEIS VEIGA
 BEGONA PEREIRA POMBRIGO
 EVA GARCÍA SEXTO
 CEIPs DE TRAZO E TRABA
 (A CORUÑA)*

O interese por modificar situacións de aula, utilizar novas metodoloxías, experimentar con materiais distintos..., animounos a participar nun curso de formación que, baixo o título “O coñecemento lóxico-matemático na Educación Infantil” (organizado polo CEFOCOP de Santiago, febreiro-marzo 1997), nos fixo reflexionar sobre cómo abordamos a área da lóxica-matemática nas nosas escolas. A nosa aportación neste artigo consistirá, nun primeiro momento, en facer un breve percorrido pola maneira de aborda-la lóxica-matemática no D.C.B., para, nun segundo tempo, reflexionar sobre a práctica de aula aportando exemplificacións que, esperamos, orienten a outros colegas.

A lóxica-matemática ven recollida no D.C.B. dentro da área de Comunicación e Representación sendo, deste xeito, considerada unha máis das formas de expresión humana. Este posicionamento xustifícase porque un dos obxectivos fundamentais desta área é ir dotando ós nenos/as dun instrumento básico que os axude a interactuar axeitadamente cos seus iguais e cos adultos, e a pensar e planificar as súas actuacións. Neste senso, o feito de empregar distintos cuantificadores, a atribución de cualidades, a comparación entre eles, o establecemento de relacións entre obxectos ou grupos non se pode abordar ailladamente ou fóra de contexto, senón que conquiren todo o seu significado cando se convirten nun instrumento de representación e comunicación.

O tratamento que se lle outorga á lóxica-matemática no D.C.B. está en consonancia cos principios que defende a teoría constructivista, fundamentados na psicoloxía evolutiva; o D.C.B. sinala que a orixe do coñecemento lóxico-matemático, hai que situalo na actuación do neno sobre os obxectos e nas relacións que establecen entre eles. Mediante a realización de aprendizaxes significativas o alumno constrúe, modifica, diversifica e coordina os seus esquemas establecendo, deste xeito, redes de significados que enriquecen o seu coñecemento do mundo físico e social e potencian o seu crecemento persoal. **Aprendizaxe significativa, memorización comprensiva e funcionalidade do aprendido son tres aspectos esenciais desta maneira de entende-la aprendizaxe.** Polo tanto, a aproximación ós contidos de representación matemática debe basearse, nesta etapa, nun enfoque



que conceda prioridade á actividade práctica, ó descubrimento das propiedades e ás relacións que se establecen entre os obxectos a través da súa experimentación activa.

Como unha orientación máis, no D.C.B., indícasenos que as actividades matemáticas deben inscribirse nun conxunto de situacións, acontecementos e proxectos de centro susceptibles de tratamento matemático. Nembargante, debemos estar atentos e non caer na artificiosidade intentando “aproveitar”, con fins matemáticos, toda rutina ou actividade de aula.

En contraposición coa filosofía do D.C.B. no tratamento da lóxica-matemática, a realidade con que nos atopamos nas aulas é ben diferente:

– Así, esa prioridade pola actividade práctica e pola experimentación activa ven substituída, en moitos casos, pola multitude de fichas coas que fartamos ós alumnos, nas que se deben repasar números ou pintar dunha cor determinada as serpes longas e doutra as curtas.

–A significatividade e funcionalidade das novas aprendizaxes, moitas veces, non existe, producíndose unha clara desconexión coa vida real.

–Cabe puntualizar tamén o feito da infantilización dos conceptos. Urxe, neste senso, un cambio rápido; os nenos e nenas raras veces se sinten identificados coas relacións que os adultos establecemos (o 1 non é un soldado e o 2 un parrulo, por exemplo).

É obvio que aínda que neste momento existe un marco legal que llexítima un novo enfoque do ensino-aprendizaxe das matemáticas seguimos sustentando a nosa labor con metodoloxías transmisivas. É xa hora de empezar a pensar en cómo o neno organiza o seu pensamento e ofertarlle as pautas de razoamento e acción para interpretar e enfrentarse, dun xeito eficaz, cos feitos da vida.

A este respecto inclúese unha adaptación dun cadro-resume de Myriam Nemirovsky que resulta



| PROCESO DE ENSINO-APRENDIZAXE | TRANSMISIVAS | CONSTRUCTIVISTA |
|-------------------------------|--|---|
| Suxeito de aprendizaxe | * Non sabe/sabe | * Imos sabendo |
| Materiais | * Material <i>individual</i> igual para todos: fichas, exercicios, cartillas.. | * Tódolos materiais de uso social |
| Actividades | * Centradas na mecanización * Rituais gráficos * Procedemento e resultado único e exacto | * Centradas na reflexión e problematización * O gráfico é un espazo de indagación e experimentación * Favorecendo a variedade de procedementos e a estimación. Estratexias para verificación. |
| Secuencia | * Primeiro <i>o tema</i> e despois a <i>aplicación</i> | * Uso e reflexión retroaliméntanse |

altamente clarificador para ilustrar as diferencias entre as posturas transmisivas e o enfoque constructivista do ensino da matemática.

Suxestións dende os Bloques Temáticos

Numeración

Segundo as investigacións de J. Piaget, sabemos que os nenas/os non conservan o número antes dos cinco anos o que implica que a conservación do número non é algo innato nin se transmite socialmente como o coñecemento social senón que é algo que cada neno constrúe a partir de todo tipo de relacións establecidas entre os obxectos. Podemos ensinarlle a dar respostas correctas (este nº é o tres..., alí hai 5 elementos..) pero isto non axuda a

construción do coñecemento do sistema de numeración.

Pero, a pesares de que estas investigacións foron feitas hai máis de 50 anos seguimos ensinando con demasiada frecuencia a ler e escribir numerais crendo que con isto ensinamos conceptos numéricos. É importante ler e escribir números pero é máis importante que o neno constrúa a estrutura mental do número. ¿Cómo?:

1- Establecendo todo tipo de relacións con todo tipo de obxectos.

2- Cuantificando obxectos.

3- Interactuando cos compañeiros e co mestre. Creando situacións de conflito cognitivo, tomando decisións, favorecendo ambientes nos que teña sentido contar.

Comparar ou contar elementos de conxuntos xa feitos, repasar gra-

fías de números, colorealos..., son actividades pasivas que pouco axudan a razoar; tampouco só a manipulación de obxectos, sí cando se actúa mentalmente sobre eles.

As situacións de xogo en grupo (2 ou 3) son ideais para o intercambio de opinións; “queren gañar” e este desexo motiva a comprobación das contas, a estar atentos ós que fan trampas ou se equivocan. Correxir e ser correxido é moito máis valioso para a construción do pensamento lóxico-matemático que calquera “fichatipo” das que proliferan nas editoriais. Nelas, o neno, única-mente, ten que encher o espacio que se lle asigna.

Cando se fai un traballo individual non se contrastan opinións e, ó rematar, é a mestra a que xulga a corrección ou incorrección. Esta dependencia, do adulto, é negativa para a autonomía e a lóxica do neno.

Temos con demasiada frecuencia, a tendencia a correxir respostas e non procesos de razoamento. De cómo o neno chegou a un determinado resultado, podemos deducir onde está o erro no seu razoamento.

Pero o neno non constrúe o número fóra do contexto do pensamento xeral de cada día, fora do seu mundo de xogos e experiencias, e por iso é importante poñer en relación durante todo o tempo toda clase de cousas, ideas, acontecementos... máis que centrarse só na cuantificación ou na reprodución rutinaria de grafías. Temos que incorporar aspectos da vida cotiá, da vida real á escola para que os números non queden pechados dentro da aula.

Resulta clarificadora, neste senso, a resposta dun neno a súa mestra cando lle pregunta: ¿para qué sirven os números?, resposta: para colorealos, para picalos, para estar na escola.

No mundo real estamos rodeados de números: os teléfonos, os calendarios, os catálogos publicitarios, as matrículas de coches, os

reloxos..., situacións nas que os números teñen funcionalidade (si te equivocas marcando o número de teléfono, non consigues a comunicación).

Pedimos ós nenos que agrupen e clasifiquen pezas de cartón: círculos, cadrados e triángulos de distintos tamaños e cores. Unha vez feitas as agrupacións decímoslles que as conten e anoten o número delas.



Noelia, chega a 23 e di que non coñece ese número pero, rápidamente, diríxese o almanaque e conta empezando dende o 1 ata chegar o 23, e anota.

Na vida escolar temos moitas situacións nas que ten sentido contar:

–a distribución dos materiais (follas, lapis....)

–nas recollidas, no control de asistencia (¿cántos están, cantos faltan...?),

–na elaboración de listados para controlar tal ou cal situación (cántos trouxeron tal ou cal cousa),

–nas votacións para a toma de decisións (cuantificando os votos).

–nos xogos de puntería, bolos (son ideais para facer anotacións, ordenacións: cántos caeron.....), canicas, agachar obxectos (cántos atopamos, cántos faltan.....), xogo das sillas (cántas temos que sacar para poder xogar, cántas poñemos...)

–Elaboración de receitas de cociña: anotando cantidades....

Co motivo da degustación de produtos de outono puidemos comprobar cómo os nenos buscaron estratexias para repartir ós diferentes grupos 5 ou 6 clases de froitos diferentes, de xeito que todos tiveran un de cada, e repartir equitativamente os sobran-tes, (planteando a posibilidade de partir a metade cando un froito non chegaba).

Nesta experiencia realízanse operacións “complexas” (clasificacións segundo criterios, particións, distribucións, conteo, anotacións....). Estas xeran conflitos cognitivos e, en suma, aprendizaxe.

Son todas elas situacións que, con demasiada frecuencia, lles damos feitas e que podemos aproveitar para formular problemas, buscar solucións, e facer matemática en definitiva.

Os xogos tradicionais son tamén un campo riquísimo para a aprendizaxe da matemática: cartas, parchís, damas, oca, dominó..., ofrecendo a posibilidade de desenvolver operacións complexas.

Tania e Eva (5 anos) xogan ás cartas. Collen ó chou un montón cada unha.

–Tania: ti tes máis. Dame unhas poucas.

–Eva: ¿cántas che dou?. ¡Ah, xa sei!, contámolas.

–Tania: eu teño 21.

–Eva: eu 19. ¿Cómo facemos?.

–Tania: 20 para cada unha.

Pensa. Non está segura do que di e propón o reparto dunha en unha.

Estratexias deste tipo, de resolución de problemas, son impensables dende a situación de pasividade que xeneran as dinámicas tradicionais da aula de Infantil onde, entre outras cousas, só se ensinan números ata o 9.

Xeometría

De forma natural, os nenos/as interésanse pola xeometría, agrádanlles observar e explorar os espacios, están motivados polos obxectos, pola manipulación dos materiais....

A partir destes intereses, debemos estimular, nos párvulos, a experimentación das relacións xeométricas e axudarilles a desenvolver o coñecemento intuitivo das propiedades das figuras. **Da percepción á construción das nocións a partir da acción directa.**

Tradicionalmente ensinábase primeiro o recoñecemento das formas para pasar, despois, a analizar as propiedades máis características dunha figura. Chegamos así a situacións nas que recoñecen un cadrado, por exemplo, e din o seu nome, pero son incapaces de ver nel un tipo especial de rectángulo (para eles, trátase de formas distintas e illadas), ou a asociar triángulo e cadrado, soio, coas pezas dos bloques lóxicos, a desenvolver conceptos errados como que o triángulo é só o equilátero e descansando na súa base....

Son ideas simplistas e erróneas resultado dun ensino da xeometría sobre o papel, nas fichas.

O mundo que nos rodea é xeométrico e tridimensional, máis a pesar diso, a maioría das experiencias xeométricas que se proporcionan na escola son bidimensionais: libros, láminas, fichas... A utilización de dibuxos de obxectos comporta unha dificultade engadida no proceso de comprensión do espacio.

As actividades que seguen, formuladas dun modo activo: (formulando preguntas, buscando distintas solucións a un mesmo problema...) axudan ós nenos a desenvolver os conceptos espaciais necesarios para interpretar, aprender e comprender o mundo que lles rodea:

- manipular obxectos diversos (comparándoos, clasificándoos..),
- construír figuras con mecanos ou tiras de cartulina con encaderadores,
- comparar figuras en distintas posicións,
- facer figuras nun xeoplano con gomas elásticas,
- facer rodar unha esfera, un cono, un cilindro fronte a outras figuras planas,



-construír figuras con plastilina e escarvadentes ou pallas,

-facer simetrías coa axuda de espellos....

O seguinte exemplo pódenos valer para deixar constancia de cómo os nenos atopan solucións diversas a un mesmo problema. A proposta de actividade consistía en construír figuras xeométricas utilizando para isto plastilina e escarvadentes. Cada neno colleu cantos escarvadentes quixo para construír un triángulo, cadrado, rectángulo, círculo ou calquera outra figura suxerida.

No desenvolvemento da actividade, poidemos constatar a riqueza na elaboración do proceso (¿cantos escarvadentes preciso?, o rectángulo ten

tamén 4 lados pero..non son iguais!, ¿cómo fago o círculo con escarvadentes se non ten recantos?....). As respostas a estas preguntas foron dispares, por exemplo, na construción do rectángulo optaron por parti-los escarvadentes para facer o lado curto ou unir dous para conseguir o lado máis longo.

O construíren o círculo, presentáronse tamén dúas solucións: facer unha esfera e aplastala ou unir un churriño, de plastilina, polas puntas (circunferencia).

Medida: Lonxitude, capacidade, peso.

Dende o enfoque constructivista e funcional, as actividades rela-



cionadas coa medición deberían estar formuladas do seguinte modo:

–Como experiencias concretas directas.

–A través da manipulación, que permite ós nenos/as ter distintas percepcións nas actividades que realiza.

–Como fonte para a discusión e problematización xurdida da interacción entre iguais, por unha parte e, pola outra, da interacción co docente, que pasará de actuar como líder no proceso, a compartir cos nenos/as as decisións a tomar en cada novo aspecto problemático das experiencias.

–Estarán baseadas en aspectos da vida cotiá, na necesidade de darlle utilidade á medida, considerando o erro como estímulo e elemento informativo para novas iniciativas.

O desenvolvemento destes principios concretarase en actividades onde o neno:

–Manipule e experimente:

*realizando experiencias de travase de líquidos,

*equilibrando balanzas. Estas, pódense facer con perchas da

roupa; colgando dos extremos, nuns casos, cordeis con recipientes ou gomas elásticas con bolsas de plástico transparentes ou tupidas, noutros casos.

–Estableza relacións (de similitude: tan....como; de diferenza: máis... que, menos...que.), comparacións de elementos, equivalencias e orde.

–Faga estimacións e tanteos:

*facendo anticipacións das medicións,

*contrastando resultados coas predicións xa feitas.

–Utilice a linguaxe matemática:

*establecendo unidades-patrón arbitrarias como unidade de comparación;

*para a lonxitude, medidas naturais. O propio corpo: o palmo, o pé, o paso, o dedo.

Medimos o noso corpo:

Facemos a silueta dun compañeiro/a no papel continuo (tamaño natural). Establecemos unha unidade de medida (pé, man, dedo...), facemos estimacións (¿cántos?), anotamos; picamos ou recortamos a unidade escollida e pegámola enriba da silueta do neno/a. Por último, contrastamos as predicións co resultado.

Para rematar, apuntar que se propoñemos o ensino das matemáticas dun xeito significativo e funcional, no que a experimentación e a resolución de problemas sexan o fío condutor das actividades a realizar na escola, conseguiremos que os nenos e nenas se interesen, participen, disfruten e aprendan matemáticas.

Bibliografía

- BAROODY, A.J. (1988). *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid: Edt. Aprendizaje Visor. MEC.
- COLL, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Edt. Paidós educador.
- KAMII, C. (1983). *El número en la educación preescolar*. Madrid: Edt. Aprendizaje Visor.
- ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO EMILIA. (1995). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Edt. Morata. MEC.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA. (1992). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Santiago.
- Educación Infantil. Cajas Rojas*. (1993). Madrid. MEC.
- NEMIROVSKY, M. (1996). "La matemática en educación infantil: opciones". *Enseñar* (2), 3-7.
- MIRA, M.R. (1995). "La geometría al parvulari". *in-fán-ci-a*. 20-25.

* ELENA LEIS VEIGA. CEIP. IES. "Viaño Pequeno". Trazo. A Coruña. BEGOÑA PEREIRA POMBRIEGO. CEIP. IES. "Viaño Pequeno". Trazo. A Coruña. EVA GARCÍA SEXTO. CEIP "Pepe de Xan Baña". Trabacastri. Santa Comba. A Coruña.

As cousas teñen un nome que se representa: Lectura e escritura na aula de educación infantil

Cando nos propuxeron escribir un artigo sobre a nosa experiencia de investigación na aula no tema da escritura e a lectura pensamos que o que estabamos en condicións de transmitir era o noso entusiasmo. Pretendemos por tanto reflectir do xeito máis sinxelo posible o noso traballo de aula no referente ó mundo do escrito.

ANA MARÍA FERNÁNDEZ CHACÓN
VICTORIA GARCÍA ÁLVAREZ
MARÍA SANMARTÍN GÓMEZ
TERESA MÁRQUEZ FERNÁNDEZ

Hai que dicir que nas investigacións e teorías de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky é onde se atopa o marco referencial do que imos expoñer e animamos a outr@s maestr@s a ensaiar, discutir, analizar, avaliar e volver a ensaiar propostas para traballar na aula de maneira reflexiva tendo en conta o pensamento infantil.

Centrémo-lo tema. Atopámonos ante un obxecto de coñecemento cultural que é o mundo da escrita e ante un suxeito que actúa, que é @ nen@.

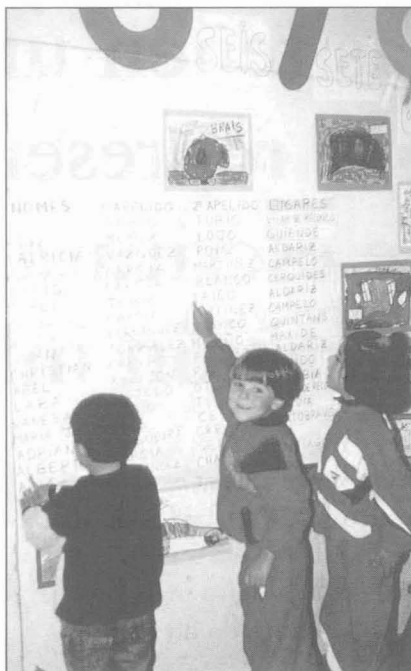
O proceso de alfabetización non remata nunca na vida dun individuo e por tanto se estamos a traballar na Educación Infantil estamos ante os inicios dese proceso. Aínda que isto parece obvio non o é. A escola, tradicionalmente considerou e segue a considera-lo proceso lecto-escritor como algo que comeza (en E.I. ou 1º de primaria) e remata cando os nen@s xa saben “descifrar un código”. Así, calquera método de lecto-escritura parte da idea de que @ nen@ non coñece nada do mundo da escrita ata que vai á escola e @ profesor@ decide que chegou o momento de

“ensinarlle a ler e escribir”. Por tanto, e segundo sexan de progresión sintética ou analítica, os métodos parten dos fonemas, que se agrupan en sílabas, que forman palabras e que poden constituír frases; ou ben a inversa, parten da frase e van subdividindo ata chegar ó fonema. O método decide que letras “hai que aprender primeiro” e só cando estas “xa as saben” poderán “aprender outras”. Incluso observamos unha enorme discrepancia neste tema de secuenciación

Os animais raros.



Organización de aula:
panel de nomes,
apelidos e lugares
onde viven.



da “aprendizaxe” das diferentes letras sen que ninguén resposte ás preguntas de ¿por que unha secuenciación e non outra?, ¿con que criterios se fai esa secuenciación?, se hai un criterio de grado de dificultade atendendo a determinados factores de grafomotricidade ou de tipo fónico, demostrados e comprobados, ¿por que non hai acordo entre os diferentes métodos?

Pero para nós, o máis grave, é que o método non ten en conta para nada @ nen@, como suxeito que interactúa co medio, que posúe información, que interpreta e saca conclusións e que expresa e opina.

Se nos fixamos existe pouca diferenza substancial entre a filosofía ou marco teórico dos métodos cos que “aprendimos” nós a ler e escribir e os que actualmente aínda se están a utilizar na escola. Agora son máis bonitos (con máis debuxos), en galego (dende non hai moito), máis elaborados e mellor encadernados. Pero todos seguen partindo de que “descifrar un código é ler e reproducir, trazar, é escribir”. Isto hoxe está amplamente demostrado que non é certo. Pensemos que estamos ante a existencia de tecnoloxía que fai posible que podamos prescindir dos coñe-

cementos grafomotrices para poder escribir, por exemplo.

A idea por tanto da que nós partimos non é esta. Cada nen@ ten unhas experiencias e unhas ideas sobre o mundo da escrita e vai ir evolucionando no coñecemento en función das realidades coas que se enfrente. Digamos que constrúe o seu pensamento. Utiliza os seus esquemas mentais cando se atopa ante contradicións entre o que experimenta e o que coñece; asimila información e vai acomodando os seus esquemas mentais ata chegar a modifica-lo seu pensamento, ata a construción dun novo esquema máis evolucionado. É normal por iso que as súas respostas non coincidan coas dos adultos, pero isto non quere dicir en modo algún, que o que el@s expresan sexan erros, senón a maneira que teñen de entende-lo mundo que están a experimentar.

Comprender isto e incorporalo ás aulas pensamos que supón un cambio de concepción e un enorme avance. Un método tradicional ou habitual de lecto-escritura, só lle deixa ó nen@ dúas posibilidades: acertar ou errar. O acerto prodúcese cando a resposta coincide coa convencionalmente correcta, e o erro en tódolos demais casos.

Pero @s nen@s manexan ideas que poden diferir moito da resposta convencional pero que definen a concepción real que teñen de como se escribe e se le. Cando chegan á escola non é a primeira vez que se enfrontan á linguaxe escrita. Non son táboas rasas, sen ningún coñecemento previo; saben moitas cousas e será misión nosa descubri-las.

Quizais haxa que destacar como moi relevante dentro das investigacións de E. Ferreiro e A. Teberosky o descubrimento de que @s nen@s constrúen o seu propio sistema de escritura e lectura e ademais é un proceso universal nó referente a escrituras alfabéticas e independente do método que se empregue. Por tanto, sexa cal sexa a concepción teórica que manexemos á hora de poñer ós nen@s en contacto cos escritos, esa universalidade na construción do coñecemento está presente. Claro está que se as vivencias extraescolares que teñen son abundantes e enriquecedoras os progresos serán máis doados. Agora pensemos na realidade na que estamos a desenvolve-lo noso traballo. Moit@s d@s nos@s alumn@s viven nun medio rural, por tanto con menor presenza ambiental de escritos, e en moitísimos casos nun medio económico e socialmente desfavorecido ou de desiguais oportunidades. Non en tódalas casas hai xornais, libros, ordenador, etc.

Dende esta concepción, a escola ten a obriga moral de poñer en contacto ós alumn@s, xa dende ben pequenos, co mundo dos escritos funcionais, reais, da vida. Se isto non se fai, ou se fai mal, estaremos ante situación de que “@s nen@s aprenden a pesar da escola”, e isto a nós parécenos realmente moi grave.

Unha vez que deixamos clara cal é a nosa idea sobre a presenza de escritos nas aulas hai que remitirse de novo ás teorías e E. Ferreiro e A. Teberosky para reseñar que demostran que @s nen@ van pasando por diferentes etapas evo-

Organización de aula:
 ¿A quen lle toca hoxe...?,
 ¿Quen falta?, Dias da semana...



lutivas na construción do coñecemento sobre o sistema de escritura. E deste modo as respostas nas producións teñen unha correspondencia coas diferentes etapas. Nun primeiro momento non diferencian escrito de debuxo. Logo manexarán hipóteses de cantidade e variedade (para que “sirva para ler” ten que ter un mínimo de tres e un máximo de oito letras e ten que haber tamén grafías diferentes). Con posterioridade chegarán as etapas silábicas onde por cada sílaba escriben unha letra que pode ou non axustarse a criterios convencionais, e por último a etapas fonético-alfabéticas onde a similitude coa resposta convencionalmente correcta é moi alta.

Coñecendo máis en profundidade estas etapas e comprendendo como van construíndo o coñecemento @s nen@s podemos tamén entende-las súas respostas. Para nós é importante deixar claro que algo cambia nunha aula cando se coñece porqué un nen@ da unha resposta que non coincide coa correcta dende a perspectiva do adulto pero que non está mal, xa que é froito do seu coñecemento nese momento determinado. A concepción sobre os “erros” varía. Dende a concepcións transmisiva de cal-

quera método tradicional que se empregue, só hai unha opción e @s nen@s saben ou non saben. Dende este enfoque, “tod@s imos sabendo”, uns saben unhas cousas e outr@s saben outras e das actividades compartidas entre tod@s podemos aprender tod@s. As mensaxes de está mal, así non é, ti non sabes, fíxate e aprende, etc. desapareceron das nosas aulas. Agora aparecen frases como: moi ben, a ver que che parece o que escribiu @ teu/túa compañeir@, ¿ti como poñerías?, ¿quen crees que ten razón?, ¿por que?, ¿que pensades que pode dicir aquí?, ¿por que?, etc. Sempre tentando animal@s a seguir profundizando no coñecemento do sistema de escritura. Esta profundización verase facilitada se lles valoramos os seus logros e as súas producións, que insistimos, aínda que non se correspondan coa convencionalmente correcta non quere dicir que non o sexan dende a perspectiva que el@s teñen en cada momento. Así, non ten porqué haber uniformidade de criterios, nin se quer aínda que haxa vari@s nen@s na mesma etapa evolutiva. En función das súas experiencias responden, e as discusións e interaccións entre iguais son de cote situacións de aprendizaxe tanto ou máis

importantes que as que se fan coa intervención única do adulto. Dende este momento, pois, o noso papel tamén varía e deixamos de ser sempre @s subministrador@s de información, para axudar e proporcionar-la posibilidade de que se dean verdadeiras situacións de reflexión e aprendizaxe.

Durante o primeiro ano de investigación nas aulas, dedicámonos moito a incidir nas propiedades do sistema de escritura, pero partindo sempre de todo tipo de textos que están na vida cotiá, como: contos, cancións, poemas, receitas, cartas, propaganda, xornais, comunicacións, etc.

No momento actual seguimos investigando e seguiremo-lo facendo sempre xa que pensamos que é a única maneira de evolucionar e aínda nos queda moito por aprender. Agora estamos a enfrontarnos, máis en profundidade, a parte de coas propiedades do sistema de escritura, coas propiedades do tipo de texto, tales como: función, autores, relación co real, extensión, fórmulas fixas, léxico, categorías gramaticais, estrutura, formato, modo de lectura, soporte, relación imaxe/texto, relación título/contido, personaxes, etc. Somos conscientes de que probablemente



Traballo en equipo de tres, no recanto de escrita.

cometemos moitos erros pero sabemos que a formación persoal e a reflexión sobre a práctica docente, son un bo camiño para mellorar pouco a pouco.

Insistimos de novo, e xa para rematar, en animar @s compañeir@s a facerse preguntas sobre o ¿por qué? da súa práctica docente e a investigar c@s nen@s tentando aproxima-la escola á vida real.

Quizais se trate unicamente de aplica-lo sentido común que a pesares de denominarse así, non sempre é o máis común dos sentidos.

A nosa práctica

Para dar unha idea da nosa práctica durante o curso pasado podemos facer varios apartados. Non obstante, trátase dunha cuestión puramente formal xa que nunha aula non se podería dar unha subdivisión así.

Falaremos polo tanto de cuestións relacionadas coa organización do espazo e o tempo na aula: recantos, rutinas, distribución de tarefas, etc.

O nome propio constituirá un apartado específico por seren unha fonte de información para @s nen@s de enorme interese.

A modo de mostra sinalaremos algunhas exemplificacións de actividades que pensamos poden deixar constancia da realidade do traballo concreto.

Por último teremos un pequeno apartado de reflexión na que queremos remarca-la satisfacción persoal que sentimos ó traballar dende este enfoque a lectura e a escritura.

O nome propio

Se observamos un pouco como están sinaladas ou marcadas as cousas, os espazos, etc. en moitas aulas de Educación Infantil, pronto nos daremos conta de que recorreremos ós “debuxiños” para atribuírlles un significado. Nos percheiros, nas carpetas, nas diferentes zonas, etc. Parece como se esqueceramos que @s nen@s, e as cousas teñen un nome e ese nome se representa dunha determinada maneira que perfectamente poden

recoñecer, se lles damos a oportunidade de facelo. Como anécdota, baste lembrar que cando aínda tiñamos “debuxiños” en todas partes e letras en moi poucas ou moi ocultas, feitas por nós en letra corrida como se a escritura fose algo que só pode pertencer ó mundo dos adultos, sucedeu que nas carpetas dos seus traballos estaba o nome de cada un e un debuxo. Jorge, tiña tres anos e sen ningún erro, sabía dicir a quen pertencía cada unha das carpetas unicamente observando o nome.

O nome constitúe un dos escritos máis importantes e de maior interese para @ nen@, tanto o nome propio como outros: pais, irmáns, compañeiros, profesores... Se isto é así, resulta obvio que dende o primeiro día de clase o nome ten que estar presente na aula. Esa presenza ten que obedecer a unha funcionalidade e/ou a unha estética: lista de alumn@s, as pertenzas, o colgador, o control da biblioteca, o control de asistencia, ficheiro de nomes, mural coas

caras e os nomes ("estes somos nos"), etc.

Cos nomes podemos facer infinidade de actividades relacionadas coas propiedades do sistema de escritura. Fundamentalmente se trata de actividades de recoñecemento, de comparación e de segmentación. Constitúen ademais unha fonte inestimable de consulta e información, non hai que esquecer que no conxunto de nomes d@s aulmn@s dunha aula aparecen practicamente tódalas letras. Ademais, o nome ten unha característica ben definida: é fixo e sempre igual. Así, un neno ou unha nena pode manexar por exemplo unha hipótese silábica, cando escribe calquera outra palabra... menos o seu nome. Ninguén acepta o seu nome desordenado ou incompleto. Desta maneira tan sinxela e á vez tan apaixonante van interactuando con algo complexo e sorprende ver como o que convencionalmente se considera máis difícil non o é. Letras como a "X" de ALEXANDRE, ou a "CH" de ARANCHA, ou a "Y" de ELOY son recoñecidas moito antes que a "m" ou a "p".

Organización da aula

Dende un primeiro momento viuse como imprescindible reflexionar sobre a organización espa-

cial da aula, no sentido de crear ou establecer espazos que favorezan a curiosidade dos nenos e as nenas por materiais escritos, así como verdadeiras situacións de reflexión e discusión diante dos mesmos.

Destacará o protagonismo do espazo da biblioteca ampliándose a mesma para ofertar, ademais das actividades propias de lectura, visionado, animación... outras en relación ó traballo específico con letras, escritos, propagandas, xornais e todos aqueles materiais de interese en relación co mundo do escrito. A ambientación e actualización continua da biblioteca foi un dos esforzos que nos pareceron importantes e ó que adicamos atención especial: a presenza permanente do recanto de escrita que posibilitou xogar coas palabras e letras, imaxes e palabras, composición e descomposición, elaboración de textos funcionais, descifradoras de palabras..., o mantemento e renovación de textos, buscando variedade e funcionalidade, a oferta de actividades atractivas que esperasen o interese e curiosidade polos escritos daqueles nenos e nenas cunha menor estimulación... En definitiva, poderíamos dicir que se convertiu nun espazo fundamental dentro da aula, un espazo para coidar e mimar, fonte de atracción

e disfrute, de aprendizaxe, de obtención de información, o espazo por excelencia do mundo da escrita invitando á creación e o descubrimento.

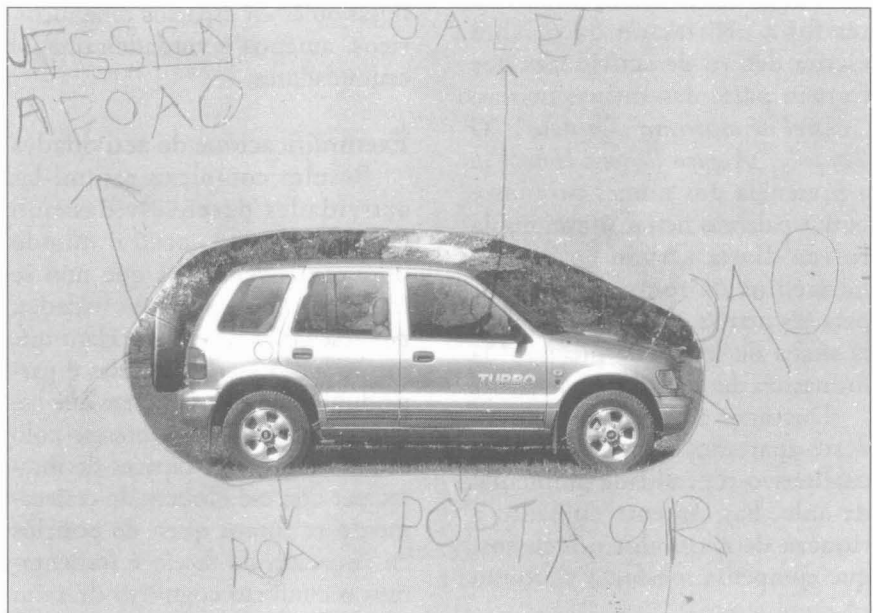
Pero, obviamente, a presenza da escrita non quedou limitada á utilización de espazos determinados. Dentro da organización, hai que salientar que dende o primeiro día, a aula échese de escritos, intentando aproveitar tódalas oportunidades cotiáns para, de xeito natural, facer presente a palabra escrita e a súa utilidade en diferentes situacións. A substitución de imaxes e elementos pictográficos de designación de espazos e materiais (propios do grupo-clase) polos nomes reais correspondentes foi unha das primeiras decisións tomadas, intentando non caer na rotulación innecesaria, redundante e/ou falta de funcionalidade:

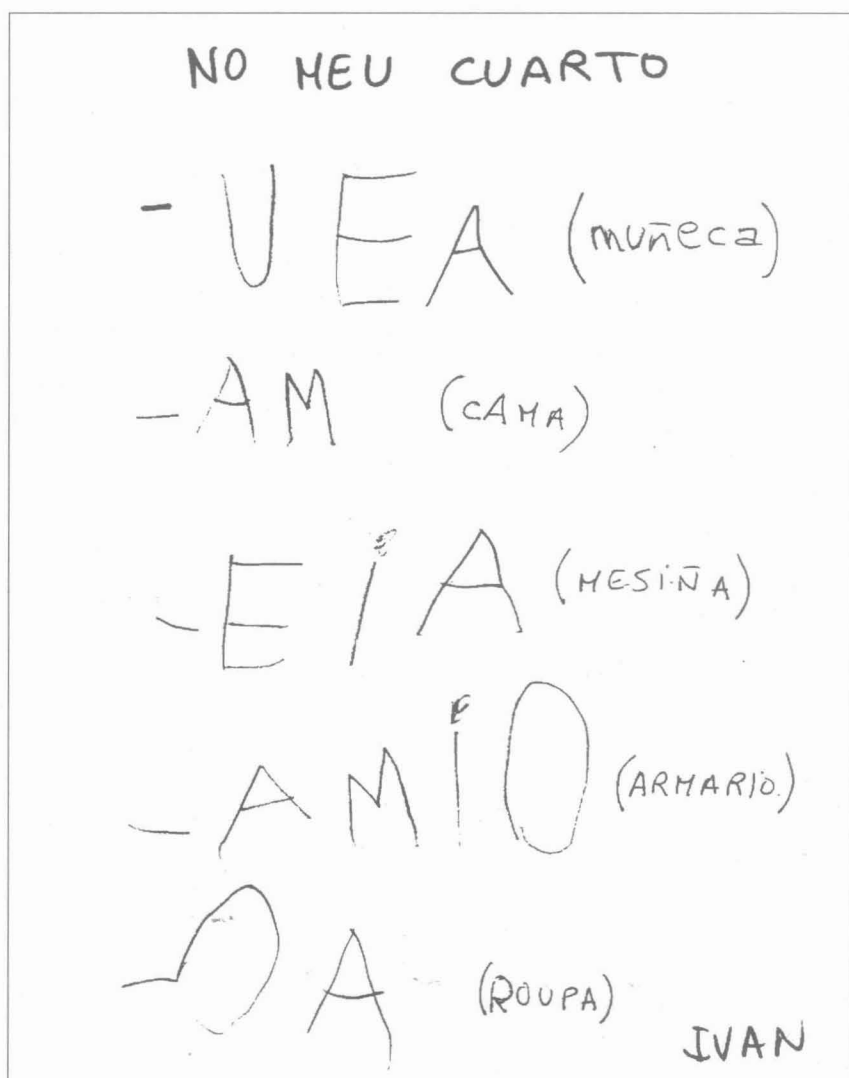
- Rotulación de zonas da clase: para a súa utilización é preciso colocar unha tarxeta co nome no panel correspondente.

- Material de uso e coidado individual (carpetas, mandís, perchas, vasos, libretas viaxeiras...)

- Materiais de uso colectivo que precisan ser designados: recipientes de diferentes materiais de aula, contenedores de pezas ou cousas que precisan clasificación,

Mostra da actividade relacionada cos medios de transporte.





Escritura silábica cualitativa.

"Lista de obxectos que hai no meu cuarto". Destaca o formato dun tipo de texto concreto como é a lista.

caixas que non deixan ve-lo seu contido, contenedores de agrupamento (merendas, cousas da casa, panos de papel...)

Outras das decisións importantes foi a utilización da palabra escrita dentro de actividades que forman parte das rutinas diarias: "control de asistencia", "A data", "O Tempo", "¿A quen lle toca Hoxe?"... a presenza dos nomes propios e outras palabras nestas situacións da rutina diaria actúan en moitos momentos de fonte de recursos para @s nen@s á hora de descubri-la sílaba ou letra que precisan na formación dunha palabra.

Destacar finalmente dentro deste apartado, a mellora a nivel cualitativo da calidade ambiental da aula, basicamente en canto a riqueza de estímulos e recursos, que compensa o esforzo continuo

de organización ambiental: a dinámica creada vai dando pautas e creando necesidades de cambio e actualización que converten as nosas aulas en espazos dinámicos, ricos, amenos e verdadeiramente estimuladores.

Exemplificacións de actividades

Resulta complexo resumi-las actividades desenvolvidas nun curso enteiro en torno ó mundo do escrito. Pensamos que non se trata tanto de reseñar actividades, por reseñar, como deixar claro que incorpora-lo escrito ás aulas é partir dunha filosofía concreta que cre que @s nen@s teñen interese polo mundo e que son capaces de interactuar con ese obxecto de coñecemento se somos quen de poñelos en situación de facelo e fomentamos o conflito cognitivo de xeito

necesario para que se produza aprendizaxe.

Foron moitas as actividades que se levaron a cabo ó longo do curso e de moi diferentes tipos: co nome propio, coas rutinas de aula, confeccionando libros, listas, receitas, co xornal, o correo con outros centros, etc. Pensamos que non obstante é máis operativo explicar algunhas destas actividades concretas.

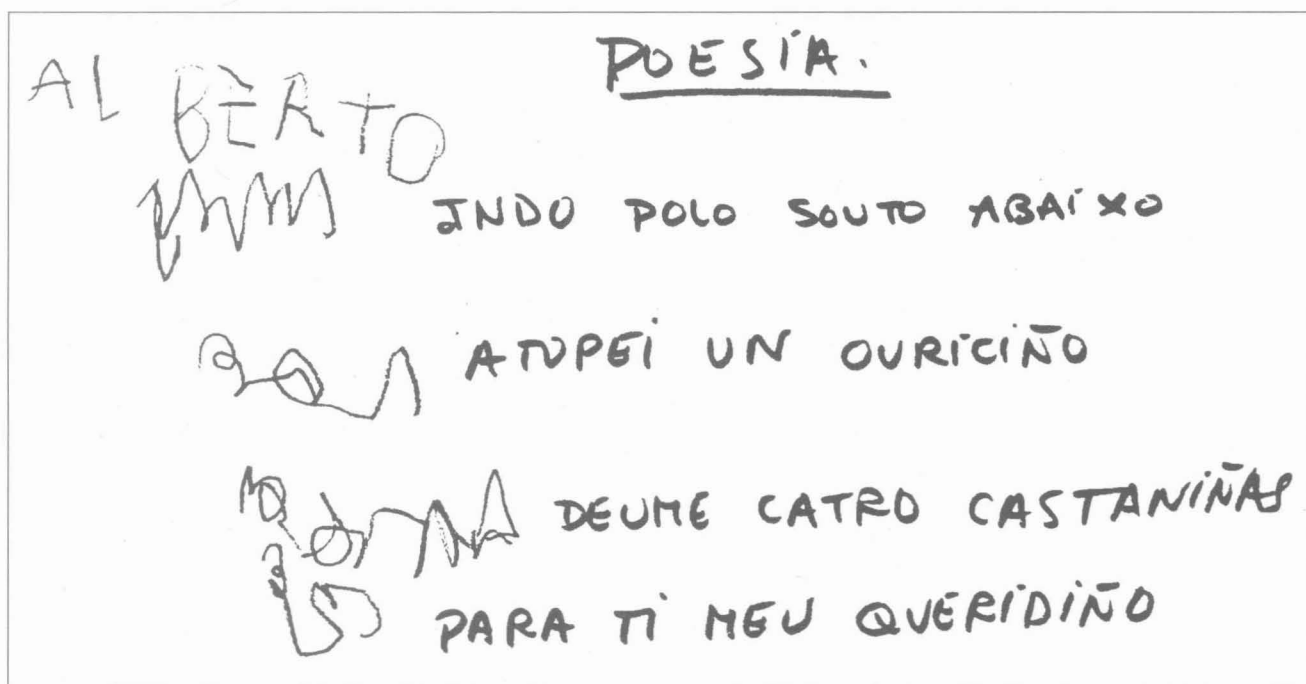
Unha delas constitúe realmente unha secuencia de actividades, que ten como referencia as propiedades do sistema de escritura e abrangue diferentes traballos, que se foron desenvolvendo diariamente ó longo do curso. Trátase do:

Menú do comedor escolar

Cada luns á aula chega unha notificación que ven asinada polo director do centro e a encargada do comedor no que se especifica o menú correspondente á toda a semana. De entrada suscita interese como calquera outro tipo de texto pero se cabe máis aínda porque todos sentimos curiosidade polo que vai haber de comida, por se nos gusta ou non, etc.

Hai un lugar específico na clase onde se colga a modo de panel, ou cartel e podemos collelo e consúltalo cando nos pareza oportuno.

En torno a este texto cada día se realizan diferentes actividades. En ocasións escribo a profesora no encerado e le o que hai de comida. Outras tentamos descifrar entre todos. Buscamos letras coñecidas, contamos palabras, letras, palabras curtas e largas, facemos comparacións "por que empeza" "como quen acaba".



Escritura indeterminada "Copla dunha cantiga do Outono". Destaca o coñecemento da estrutura do verso, en catro liñas.

Non pretendemos máis que entrar en contacto con ese texto. Por suposto somos conscientes de que non poden interpretar, sen mais, o que alí está escrito e por tanto non se producen situacións de rexeitamento das respostas incorrectas, senón de búsqueda do porqué desas respostas xa que en moitas ocasións nos aporta unha enorme e valiosa información do que @ nen@ está a pensar. Sorprende ver como en non moito tempo xa recoñecen determinadas palabras que aparecen con máis frecuencia e sobre todo como se serven do contexto para facer esas interpretacións. En seguida se dan conta de que aínda que empece por "MA", no postre non pode ser "MACARRÓNS" e si "MAZÁN", por exemplo.

Cos maiores (cinco anos) e incluso con maiores e pequenos xuntos, por parellas xa podemos facer que manexen o cartel e que

informen ós demais do que hai de comida. Resulta abraiante escoitar comentarios como o que xurdiu entre Iván e Alberto nunha das ocasións que estaban a ler: "Deixa esa palabra e imos ler as outras (referíndose ás que viñan despois) a ver se logo sabemos que hai de segundo" (referíndose ó segundo prato).

Escribir un menú, libremente, copialo do encerado, inventalo por parellas ou tríos, escribir a profesora cando el@s dictan, escribir un/unha e dictar out@.

Sería innumerable a lista de actividades realizadas en torno ó menú ; baste dicir que está presente tódolos días e sempre se fai algo.

Outra das actividades que merece a pena reseñar e:

A libreta viaxeira

O traballo aquí está directamente relacionado coa participación das familias na realidade escolar que estamos a vivir. Trátase dunha libreta individual co nome na portada e que serve de vínculo de comunicación entre a casa e a escola. Tódalas notificacións van na pegadas na libreta, previa lectura das mesmas. Cando chega unha "nota" da casa tamén quedará recollida na libreta e se é preciso a resposta da mesma.

Noutras ocasións na libreta van "deberes" para algún membro da familia. Cousas como escribir un refrán, anota-lo nº de teléfono, escribi-los nomes dos avós e avoas, algunha receita de cociña, etc.

A libreta tamén serve para amosar certos logros moi significativos como ser quen de anotar unha mensaxe e poder lela na casa.

Hai que deixar constancia de que en xeral as familias implícanse bastante ben nestas cuestións, sobre todo se somos quen de explicarlles o que estamos a facer nós e de que maneira poden colaborar elas.

Por último falaremos de súas actividades xurdidas espontaneamente en torno a dous temas diferentes: os animais do entorno e os transportes.

No primeiro caso se trata da elaboración dun tríptico que contén debuxos de animais pero que teñen a peculiaridade de estar separados en dúas metades. Os nomes deses animais tamén están partidos de tal xeito que segundo se manexe a cartolina que serve de base ó tríptico, aparecen ben animais como: ovella, galiña, porco... etc. Ou ben animais raros como : galivella (metade galiña, metade ovella), porcoello (metade porco, metade coello).

No segundo caso trátase de recortar fotografías de revistas de automóviles e pegalas en cartolina, logo anótanse as partes do coche: porta, roda, maleteiro, volante...

Reflexión final

Son moitísimas as anécdotas que se poderían contar en relación cos coñecementos que @s nen@s teñen do mundo do escrito e de como estes se van modificando, van evolucionando.

O que nun principio podería parecer frustrante, xa que estamos afeitos, como dicíamos na introducción, a unha única posible resposta e ademais axustada á convencional, convértese en satisfacción de ver como @ nen@ interpreta o mundo do escrito e o expresa como realmente considera que é. Sorprende ver a unha nena ou a un neno lendo as súas escrituras indeterminadas, ou, silábicas. Ou escribindo unha cantiga de catro versos, en catro liñas diferentes pero aínda con trazos que pouco ou nada teñen que ver coas grafas convencionais. Ou como cren e así o manifestan que cando os adultos

lemos inventamos o que está escrito e só os nomes e como moito os adxectivos están escritos.

Como se dan conta de que unha carta, por exemplo, é un texto ben diferente a un conto e son quen de dar razóns de porque o saben: "leva data, e firma", "non conta unha historia", etc.

Pero seguramente o máis destacable é ver como cando se incorpora a vida real ás aulas el@s se interesan por todo. Cando á aula chega unha notificación da escola, un D.O.G., unha propaganda dunha editorial, unha carta, etc, inmediatamente preguntan polo seu contido e queren que se lles lea. Buscan escritos en todas partes: na roupa, na rúa, nos envases das merendas, no calzado deportivo, etc.

Interésalles por exemplo coñecer quen son @s autor@s dos libros, cando se lles informa que existen, e incluso comentan que tal libro é d@ mesm@ aut@r que aqueloutro.

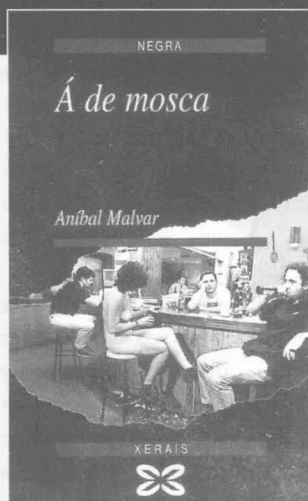
Afanse a opinar sobre o que se lles le e fanse críticos co que non lles gusta, ou entusiastas do que lles resulta de interese.

A búsqueda de información sobre o mundo que @s rodea ten moita importancia para el@s e así manexar dicionarios e enciclopedias pasa a ser algo natural nunhas idades nas que parece non se-lo habitual. Pero aínda que son "baixiñ@s" non por iso deixan de ter intereses que moitas veces distan moito dos que nos marcan estas ou aquelas fichas, cadernos ou libros de texto.

Bibliografía

- FERREIRO, A. TEBEROSKY, A.: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- MARUNY CURTO L. E OUTROS: *Escribir y leer*. Madrid: Edelvives. M.E.C.
- NOVAK, J.D.: *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- CASSANY, D.: *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- PENNAC, D. (1992): *Como unha novela*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Negro de batea



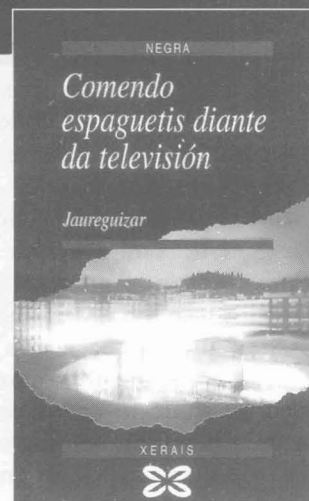
O destino é un desatino:
negativo da nosa
historia recente

Á de mosca

Aníbal Malvar

*Comendo espaguetis
diante da televisión*

Jaureguizar



A novela negra
do novo milenio

XERAIS NEGRA



Xogando con imaxes na Educación Infantil

Levo moitos anos traballando en Educación Infantil, moitos tamén interesada polo mundo da creatividade, da expresión nas súas diferentes facetas: plástica, oral, teatral, da imaxe... é deste eido do que paso a escribir algunhas propostas que experimentei xogando cos nenos de tres a seis anos.

ROSARIO BELDA
PÉ DE IMAXE
A CORUÑA

As veces cáese no erro de pensar que o mundo da imaxe é abondo complicado como para ser traballado con alumnos tan pequenos. Eu non o creo así e por iso propoño aquí unha serie de sinxelas actividades.

Algúns poderán pensar que estas actividades son evidentes e ata superfluas, pero non é así. Con estes nenos nada é evidente, todo ha de ser experimentado e na medida que o manipulan, ulen, oen, vén, van adquirindo un cúmulo de coñecementos que servirán de base para o futuro. É dicir van conquistando pequenas parcelas do mundo que irán completando con posteriores experiencias.

As actividades aquí descritas, dada a idade dos alumnos, non van encamiñadas a resolver dúbidas ou inquietudes que os nenos poidan ter senón que o obxectivo será crear interrogantes, suscitar curiosidades, vías de arranque para investigacións posteriores.

Nalgúns aspectos contemplo a utilización da imaxe como parte do curriculum (Pedagogía da Imaxe) noutros aspectos contemplo como ferramenta e axuda para o curriculum (Pedagogía coa Imaxe).

Agrupo tódalas experiencias nestes catro apartados:

1. Luz e sombras.
2. Imaxe fixa.
3. Imaxe en movemento.
4. Imaxe sonora.

Luz e sombras¹

Os nenos posúen unha insaciable curiosidade e un grande e innato desexo por aprender e é o noso deber como educadores facilitarlles as ocasións, propoñerlles situacións de búsqueda e descubrimentos significativos.

A luz é un elemento esencial en tódolos aspectos da imaxe visual tecnolóxica, pero ó mesmo tempo está presente na nosa experiencia cotián: ¿lembrades como as partículas de pó aparecen suspendidas no aire ó atravesalas un raio de sol e o efecto do remuíño que se produce ó soplar lixeiramente? ¿Lembrades o efecto dos raios de sol a través das follas das árbores e de que xeito fantasmagóricas sombras producíronos temor nalgún momento? ¿Lembrades nun cuarto escuro mirando ó espello cunha lanterna baixo o queixo?

É este un eido básico para todo o desenvolvemento da imaxe visual e desde logo un eido sen fronteiras

para a experimentación, o descubrimento, a curiosidade dos nenos.

As luces e as sombras suscitan moitas posibles combinacións e xogos, aquí presento algúns. Cantas máis posibilidades facilitemos ós alumnos máis amplo será o seu campo de investigación e de recordos.

Cun foco natural de luz: o sol

É a nosa primeira fonte de luz, a máis natural algo ó alcance de todos, algo co que os nenos experimentarán, mesmo sen que nós o propoñamos.

Non é necesario, pois, buscar cousas sofisticadas. Cando o sol entra pola fiestra e proxecta algún obxecto, cando sentimos o sol no patio e nos fai pechar os ollos, cando nos dá sobre o corpo e proxecta a nosa sombra xigantesca ou pequeniña, estamos xogando e manipulando a luz.

Sombras no exterior: podemos xogar a medir as nosas sombras, pola mañá e pola tarde. ¿Medrou ou se fixo máis pequena? Ou ¿foise cara ó outro lado?

Saltemos para separarnos das nosas sombras. ¿Alguén consígueo? ¿E se subimos a un tallo? Lembremos o conto de Peter Pan. ¿Podemos chegar nós a desprendernos das nosas sombras?

¿Somos quen de pisar a cabeza da nosa sombra? E a sombra da profe, ¿podémola pisar entre todos e a deter? Ou ¿se nos escapa?

¿Teñen forma as sombras?: tentemos atrapar as sombras nun papel debuxando o seu contorno. Coloquemos un papel branco sobre o que se proxecte unha sombra o máis nítida posible e contorneemos o bordo. Observemos se o resultado se parece ó obxecto proxectado.

Sombras nítidas e borrosas: nun día de moito sol, fagamos que observen como as sombras son máis ou menos nítidas segundo se acheguen á parede ou se afasten. Poden experimentar co seu propio corpo ou con obxectos.

Sombras no interior: coloquemos un obxecto achegado á fiestra:

un xarrón, unha figura, un balón... ¿Como é a sombra que proxecta? ¿Parécese ó obxecto? Debuxemos a sombra deste obxecto sobre un papel seguindo os contornos.

Se pegamos unha silueta retallada de papel autocolante nunha fiestra á que lle dea o sol, teremos unha sombra móbil ó longo da xornada que se fai dificilmente capturable. Tentemos pechala nunha caixa colocada enriba. ¿Que pasa ó cabo de dúas horas?

Sombras con cor: ¿son só negras as sombras? Probemos a xogar un día de sol con grandes retallos de papel celofán no patio. Fagamos algún móbil con este papel ou con plásticos delgados. Ó longo do día as sombras mudarán non só de forma senón tamén de cor. E se este móbil o situamos achegado a un radiador o aire quente fará que non pare de crear novas sombras cada segundo.

Podemos usar as fiestras como vidreiras. Poden ser sinxelas, pintando directamente nelas con témperas (poderanse eliminar moi doadamente cando o desexemos). Tamén podemos cubrilas completamente dalgunha pintura de paredes (¿ollo!, non plástica) e, unha vez seca, raspar debuxos son taboíñas de madeira de diferentes grosos. ¿Quen non debuxou algunha vez, nas fiestras empañadas, os días fríos do inverno?

Podemos facer vidreiras algo máis complicadas usando cartolina (empreguemos a de cor negra, o contraste será máis chamativo). Baleiremos nela diferentes espazos. Pode tratarse de representar un obxecto concreto ou simplemente facer espazos para que pase a luz por eles. Despois pegaremos por un dos lados anacos de papel celofán de diferentes cores de xeito que queden cubertos estes espazos baleirados. Canta máis luz dea na fiestra máis efectista será. Calquera superficie opaca colocada na fiestra con fisuras, cortes ou rasgados máis ou menos xeométricos, uniformes ou irregulares e desordenados, producirá efectos de contraste coa luz.

Gafas ou obxectos a través dos que se ve o mundo de cor que nós queiramos. Para as gafas utilizaremos un procedemento semellante ó descrito para as vidreiras, é dicir un soporte de cartolina cun modelo de gafa máis ou menos moderna na que pegaremos os anaquiños de papel de celofán.

Unhas gafas máis psicodélicas poden ser feitas con recipientes de ovos no cartón, retallado e picado o círculo polo que se ha de mirar. Aí se pegará o papel celofán e o completaremos cunha goma, de xeito que quede suxeita á cabeza.

Catalexo: serviranos calquera cilindro: de papel hixiénico, de aluminio doméstico, etc. Por un lado pegárase o celofán e polo outro miraremos para descubrir os piratas.

Tamén serviranos o plástico de cores dalgunhas bolsas delgadas de comercios, pero dificultará o pegado e con estes nenos a facilidade do procedemento é esencial.

Todas estas experiencias, debemos consideralas como o que son: experimentos que nos permiten observar determinados aspectos da luz, non manualidades que han quedar perfectas; posto que, neste caso, as posibilidades manipulativas dos nenos se verán moi mermadas.

Tampouco deberían faltar nas nosas clases, e ó alcance dos alumnos obxectos como caleidoscopios, prismas de plástico transparente, lupas, etc.

Caixas transparentes: para observar o efecto da luz do sol a través de corpos transparentes, podemos pór unha caixa de acetato transparente obxectos como papeis de celofán de cores enrugadas, anacos de cristais, plásticos, suxeito todo cunhas pingas de pegamento a base de látex que quedará semitransparente ó secar. Poñamos a caixa á luz e observemos as formas e as cores. Algo semellante, pero que espertará especial curiosidade, porque se inclúe o tacto como parte importante desta percepción, é un recipiente de

cristal transparente con cubos de xelo feitos con auga tinxida con colorantes alimentarios. Ó poñelos ó sol, ademais de proxectar as súas sombras de cores, íranse desfacendo e mesturándose, creando formas descoñecidas.

Cun foco artificial de luz

Diapositivas fabricadas por eles

Como en todas estas experiencias e, máis aquí debido ó pequeno tamaño das diapositivas, trataremos máis de xogar coa cor e a súa proxección que coas formas. Necesitaremos: marquiños de diapositivas abertos, pequenos cadrados de acetato transparente do tamaño adecuado ó interior do marquiño, materiais transparentes ou semi, en todo caso pequenos, como anaquiños de papel de celofán, plásticos, anaquiños de plumas, etc, e látex como pegamento en caso de necesidade. Situremos algúns obxectos entre dous cadradiños de acetato e

colocarémolos nun marco. Ó pechar e facer presión quedarán máis ou menos fixos, aunque iso non importaría xa que se, ó proxectalas hai unha certa mobilidade, isto daralle un efecto creativo e espertaría a curiosidade dos nenos. En lugar de obxectos sólidos podemos pór unhas pinguiñas de elementos líquidos como aceite corporal ou alimentario, pegamento, colorantes alimentarios, témpera, etc. Este é un campo aberto á experimentación, onde non debemos ter obxectivos moi marcados, senón que será un xogo divertido, o mesturar cousas e ver qué aparece na pantalla. ¿Serían capaces de recoñecer cada un a súa ou as súas diapositivas?

Os maiores poden debuxar en acetato con rotuladores especiais para plásticos. Loxicamente o tamaño reducido da diapositiva impide facer debuxos concretos, así que suxerimos que só fagan liñas, puntos, formas.

O retroproxeccionador

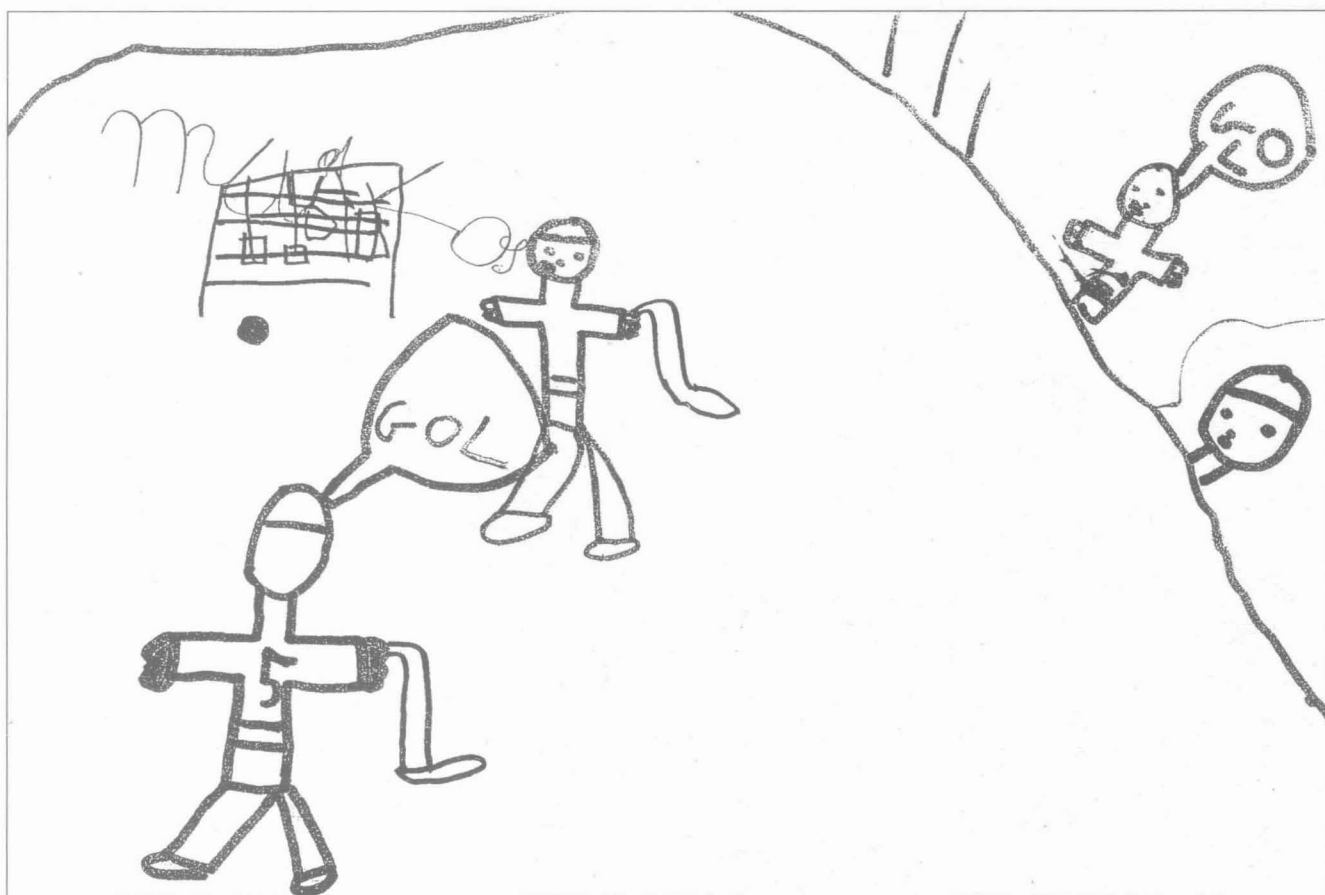
É un aparello que nos vai permitir subsanar o problema do tamaño que se nos presentaba coas diapositivas.

Pintando sobre acetatos cos rotuladores especiais os nenos poden ilustrar contos. Ou simplemente proxectar os seus debuxos e velos noutro formato e outra posición. O mesmo pódese facer en papel vexetal aunque a proxección perda algo de calidade.

Proxeccións "animadas"

Podemos engadir unha compoñente de movemento ("animación") en contraposición ó estatisimo que supón a proxección de láminas de acetatos coloreados.

Moitos retroproxeccionadores permiten iniciais na proxección continuada de imaxes que, aunque evidentemente non é unha animación, si engade unha compoñente de continuidade e non de interrupción



Debuxo feito sobre acetato transparente, para utilizalo co retroproxeccionador.

como sucedería cos acetatos ó ter que retirando un a un. Os retroproectores ós que me refiro teñen uns cilindros nos laterais. Isto permite utilizar bandas alongadas de papel vexetal para debuxar o fondo ó longo do que se desenvolve a historia que se vai contar. Terase coidado de que nun mesmo espazo d eproxección (podía ser DIN-A4) non entre o mesmo personaxe dúas veces. Lembremos as películas das vellas máquinas de "Cine exin". Do mesmo xeito, tamén aquí o paso da banda será totalmente manual.

Podemos crear efectos de certo movemento ó incorporar, segundo se vai facendo a narración, elementos á imaxe, é dicir, colocando sobre o cristal do retroproector obxectos diversos, siluetas en cartolina ou baleiradas e recubertas de

celofán, plásticos, plumas, confetis, follas secas máis ben pequenas, area, etc. Tamén poden desaparecer por efecto do vento, dun terremoto, escurecendo a pantalla, etc. Mesmo a auga ou outros líquidos poderían ser proxectados se facemos unha caixa de metacrilato estanca do tamaño do cristal do retroproector. Así poderemos simular a chuvia botando pingas de auga, facer ríos, provocar ondas ou colorear a auga deixando caer pingas de colorante alimentario. (Falo sempre deste tipo de colorante porque non é tóxico, é moi concentrado e disólvese doadamente).

Experiencias con lanternas

Xa vimos que a luz natural é un elemento máxico que incita ós

nenos á experimentación e ó descubrimento. O mesmo pode pasar coa luz artificial. E se a isto engadimos a compoñente de prohibición e perigo cos que sempre ameazamos ós nenos diante do seu uso, a súa manipulación pode converterse nun dos xogos máis fascinantes con luz e sombras.

Deixemos unhas cantas lanternas na aula e observemos canto tardan os nenos en desputalas.

Eles proxectarán a luz ás paredes, ó teito, ó chan, observarán a diferente forma que adquire a proxección, deformarán a súa cara iluminándoa cunha lanterna desde diferentes ángulos, dirixirana contra un espello mudando así a súa dirección, etc. Manipularán a luz de forma voluntaria ou segundo as nosas instrucións. Faranos seguir coa mirada o camiño que percorre a luz. Apagarán e acenderán a lanterna para sorprendernos co lugar onde aparece proxectada. Crearán a sombra dalgún obxecto iluminando coas lanternas desde máis cerca, desde máis lonxe, desde diferentes ángulos. Crearán dúas ou máis sombras a un mesmo obxecto. Observarán a transparencia das menos, a necesidade de escurecer a habitación para ver a luz das lanternas, etc.

É dicir manipularán e xogarán coas lanternas creando innumerables situacións que favorecerán a súa fantasía e capacidade expresiva e completando así o percibido no exterior coa luz do sol.

Caixa de luz de picado

Se colocamos un par de lanternas acendidas no interior dunha caixa de cartón forrada de papel negro por fóra (unha caixa de zapatos, por exemplo) e picamos sobre unha das súas caras cun punzón grosos ou un cravo, iranos aparecendo maxicamente puntinhos de luz que podemos agrupar máis ou menos ordenadamente.

Caixa de luz para transparencias

Trátase dunha caixa para colocar fixa sobre un moble ou unha



parede. Construída con aglomerado delgado (para non facela pesada) menos a cara frontal de metacrilato translúcido e cunha fonte de luz no seu interior (bombilla, fluorescente, etc.). Colocaremos sobre ela cartolinas, papeis retallados, siluetas baleiradas con celofán no seu interior, etc., é dicir, materiais que deixen pasar a luz de forma caprichosa ou recreando algo previamente pensado.

Evidentemente isto mesmo poderíamos facelo empregando unha fiestra, como fonte de luz, a do sol.

Tanto neste caso como no anterior (coa caixa de luz para picado), ou no exterior co sol, o que o neno verá é pode debuxarse coa luz. Pero antes de buscar algo concreto, algo figurativo, experimentemos con cartolinas con cortes e baleirados, troqueladas, rasgadas, etc., é dicir superficies que deixan pasar a luz producindo formas caprichosas. Despois podemos repetilas harmónicamente creando series, utilizando simetrías, deseños concretos, etc.

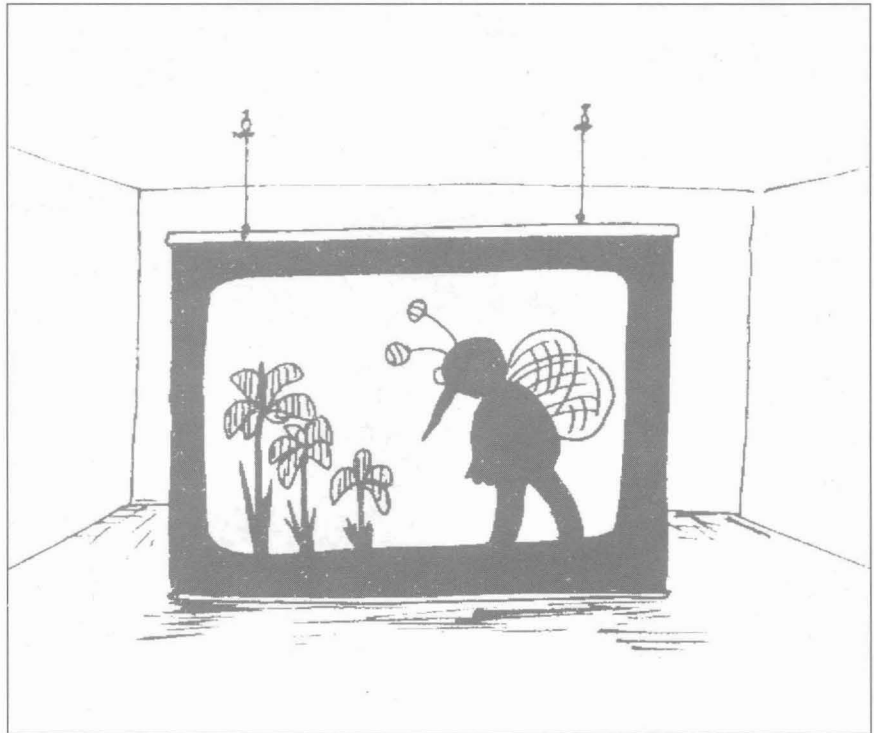
Pantalla de sombras

Xa falei antes dos xogos creando co seu propio corpo sombras sobre unha parede, no patio ó sol, ou no interior da aula con lanternas, ou outra fonte de luz como un foco de teatro ou o proxector de diapositivas.

¿Cantas veces os nenos interpoñen as súas mans no feixe de luz ó proxectar diapositivas para ver a súa silueta na pantalla?

Deamos outro paso máis na experimentación coa luz e as sombras introducindo unha pantalla de tea sobre a que proxectar. Deste xeito creamos dous espacios separados pola pantalla, un en penumbra, cos espectadores, outro iluminado, cos actores.

Neste caso os roles de espectador e actor son asumidos polos nosos alumnos de forma consecutiva e inmediata. Sen embargo, esta experiencia aumenta a sensación de maxia e misterio que todo xogo coa luz conleva, xa que o especta-



dor non ve ó ser material que proxecta a sombra.

A pantalla é un trozo de tea branca, suficientemente ancha como para poder impedir ver ós dous ou tres nenos que están detrás dela, anque canto máis alta e ancha sexa, máis xogo dará á hora de ampliar a imaxe proxectada.

A forma de suxeitala pode ser moi variada, desde unha simple saba pendurada con pinzas de roupa dunha cordel tenso que vaia de parede a parede, ata outras solucións algo máis complicadas pero que permiten tela recollida e utilízala en calquera momento sen esforzo. A que adoptamos na miña aula aparece na ilustración.

Con respecto á fonte de luz é conveniente experimentar con nenos de diferentes tipos: unha candeia, unha lanterna, un foco de teatro, unha lámpada tipo "flexo", un proxector de diapositivas, etc. Con estas diferentes fontes de luz e a súa ubicación e coa proximidade dos nenos a elas ou á pantalla, eles observarán como as sombras resultan máis ou menos nítidas, difusas, pequenas, xigantescas, etc.

Eu emprego un proxector de diapositivas porque é o que me

Ilustración tirada de Còmics, títeres y teatro de sombras, Carlos Angoloti, Ediciones de la Torre, Madrid, 1990.

proporciona máis intensidade, marca o espazo proxectado netamente na pantalla (un cadrado) e resulta cómodo de utilizar.

Poden realizarse xogos como:

–Verse eles mesmos proxectados na pantalla, experimentar cos movementos, perfís, saltos, etc. E



sentir os comentarios dos que están ó outro lado.

–Moverse imitando accións: os espectadores deben adiviñar que é o que está facendo.

–¿Quen é? Dun grupo de nenos agachados trala pantalla, un érguese e fai a súa sombra movéndose. Os do outro lado deben recoñecer quen é.

– ¿Quen é? Proxectamos a sombra dun obxecto en diferentes posicións. Deben adiviñar de que se trata.

–Xogar con papeis e plásticos de cores.

–Trucos de superposicións:

. realizar con eles como un (a sombra) bate a outro;

. un personaxe de catro brazos (dous nenos, un detrás de outro);

. un xigantón (alguén que se achega á fonte de luz) que atrapa a outro e engúleo, etc.

Como se ve, os xogos que propoño coa pantalla se sombras son moi elementais, sinxelos e curtos en canto a duración e que manteñen ós nenos, a todos, como protagonistas. Creo que algo máis complexo, como pode ser contar un conto por medio das súas propias

sombras ou das siluetas fabricadas ó efecto, podería quedar para niveis posteriores.

A imaxe fixa

Lectura de imaxes

Nesta idade na que o código escrito aínda non está o seu alcance, as imaxes teñen unha importancia fundamental.

Nun libro de imaxes, diante dun mural alusivo a un tema do curriculum, diante dun recorte dun anuncio publicitario, nada é obvio. Todo debe ser analizado e comentado. Debemos, por medio de preguntas e suxestións, axudar ós nenos a percibir o que aparece diante, o que ocupa un segundo plano, o que máis nos chama a atención, as cores predominantes, as palabras que hai dentro dentro da imaxe e o seu significado, os personaxes existentes, o que fan e o que posiblemente están dicindo, etc. Cando vexamos anuncios publicitarios de revistas, ademais dos aspectos mencionados, deducirán cal é o obxecto anunciado, por que utilizaron esa imaxe, cal é a palabra clave, ou a palabra que denomina a marca e o obxecto, etc.

O noso propio grupo de alumnos iranos dicindo ata que punto lle interesa este tema e ata onde se pode profundizar con eles.

¿Que ves?

Esta é unha proposta algo máis difícil que as anteriores pero que pode ser levada a cabo unha vez que observaron e xogaron coas fotografías deles mesmos ou con grandes murais. Trátase do típico xogo do “vexo, vexo”, pero baseándonos nunha foto de prensa ou de revista. Illada a imaxe do que a rodeaba (texto, outras imaxes) para evitar a dispersión da atención, un dos alumnos fixarase nun obxecto ou nunha persoa que apareza na fotografía e irá dando pistas ós demais ata que adiviñen de que se trata. Os demais alumnos irán facendo preguntas ata adiviñar. A medida que se afagan a este xogo buscarán obxectos ou personaxes cada vez máis agachados, o que os axudará a mirar a imaxe con máis detalle.

A fotografía

Reportaxes escolares

Refírome ó uso da cámara fotográfica para facer dos nosos alumnos e as súas actividades os protagonistas das imaxes. Polo tanto, será manexada polo profesorado. Estes reportaxes escolares son relevantes e significativos porque:

– forman parte das súas propias vivencias;

– son presentados de forma atractiva: en paneis e, a ser posible, con texto e/ou en conxuntos de fotografías manipulables por eles mesmos;

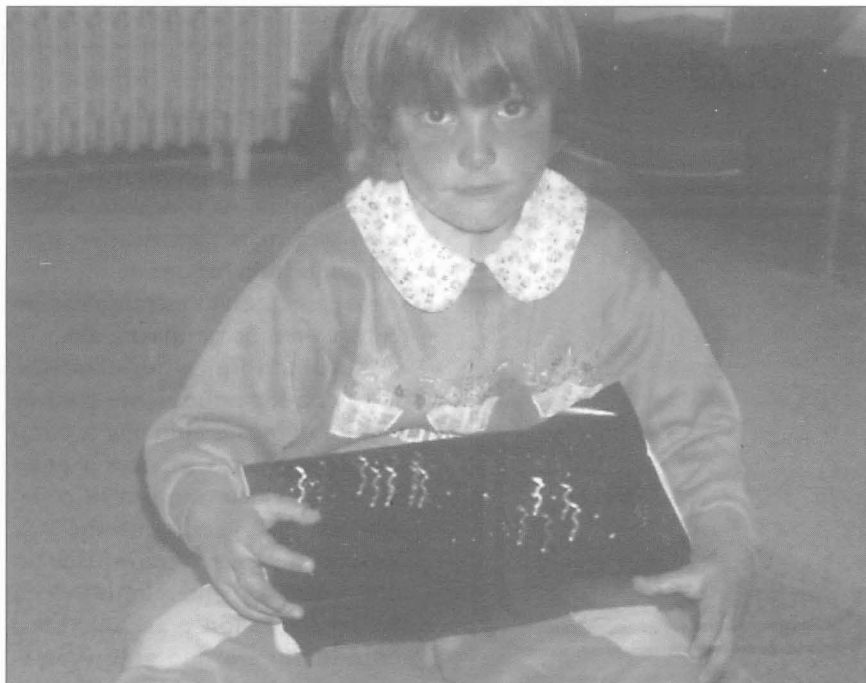
– son presentados o antes posible despois de realizar a actividade (un ou dous días máis tarde), cando está aínda moi viva no recordo;

– os paneis son confeccionados con eles:

*ordenando as fotos por temas e cronoloxicamente,

*inventando os textos de “pé de imaxe”;

– os paneis estarán expostos a súa altura e en lugares accesibles para eles;



Caixa de luz, na que se picou na parte superior cun punzón groso.

– os nenos sentiranse protagonistas anque no aparezan en cada foto e, por tanto, participen.

Tamén teremos unhas copias das fotografías para que eles as secuencien (unha serie de entre tres e dez imaxes, segundo o nivel dos alumnos).

Os obxectivos que se conseguirán con este tipo de reportaxes son:

– confrontar a percepción actual coas pegadas deixadas pola experiencia previa;

– lembrar os procesos vividos;

– provocar comentarios e discusións;

– lembrar diante dunha determinada imaxe os elementos que concorren nela, isto é ler a imaxe desde unha perspectiva e idade que xa comentei anteriormente;

– aumentar a relación coas familias xa que así poden observar a vida da escola, o desenvolvemento secuencial das actividades;

– crear unha comunicación espontánea entre as persoas adultas e os nenos e nenas sobre as fotos e os paneis.

Disfraz a túa foto

Ampliando as fotos (por medio de fotocopias) a un tamaño doadamente manipulable para eles (podería ser DIN-A4), transformámolas:

– Á foto da cara podemos pegarlle papeis e obxectos ou colocar un acetato transparente diante e pintar sobre el o que queiran.

– Con imaxes en plano xeral pódese mesturar o debuxo coa fotografía, por exemplo: mudar as cabezas polos debuxos das caras, ou ó contrario utilizar a foto da cabeza e completar por medio do debuxo o resto do corpo.

– Nunha imaxe de grupo pódese quitar unha das persoas e debuxala no mesmo lugar. Tamén se poderían facer estas mesturas e colaxes coas súas propias fotos e con imaxes de revistas.

O cómic

Coincido con Carlos Angoloti en que o cómic axuda a introducir ós nenos nun medio de comunicación de masas intimamente vencellado a eles.

Se ben, dado o seu tamaño, resulta difícil facer comentarios a un grupo sobre estas imaxes, podemos suplir esta dificultade ampliando suficientemente unha páxina ou unha viñeta. Primeiro faremos observacións con eles sobre diferentes elementos do linguaxe do cómic: viñetas (diferente forma e tamaño, planos que aparezan nelas), xestos, onomatopeas, signos

de movemento, globos, estrutura espacial da montaxe, etc.

Posteriormente debuxarán diferentes viñetas dun conto tradicional popular ou inventado por eles, pero de calquera forma ha de ser suficientemente coñecido e tratado previamente de forma oral, para que os debuxos poidan ser creativos e ricos en detalles.

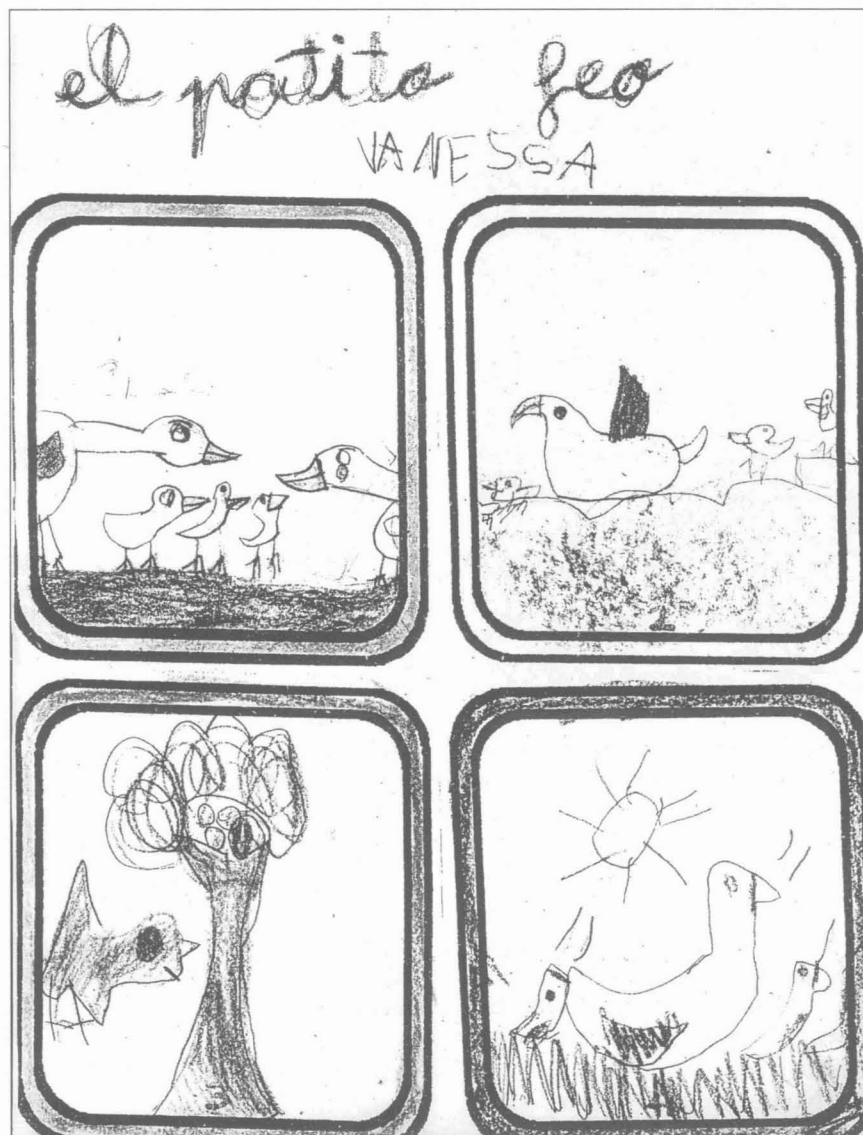
Entre outras formas de facer cómics suxiro estas: cada un terá unha folla e, a xeito de viñeta, debuxará nela unha escena do conto que se fará entre todo o grupo. Ou ben, darémoslles unha folla con tres ou catro viñetas baleiras para que debuxen as diversas escenas.

A imaxe en movemento

O vídeo como axuda no curriculum.

Do material que hai no mercado debemos seleccionar aquel que se adapte ás nosas necesidades. Tras un visionado previo pola nosa parte escolleremos as escenas ou secuencias que nos interesen, facendo, no momento de velas na clase, as paradas oportunas de forma que nos faciliten o intercambio e os comentarios. Independentemente da duración da fita, o tempo de visionado non creo que deba exceder de 10 a 15 minutos.

Os vídeos que narren historias, contos ou debuxos animados servirános de base como actividade para desenvolver a expresión oral. Podemos: contar a historia lembrando o visto, cortar o visionado e proseguir a narración oral, deixar sen voz e que os nenos a poñan en directo, etc.



A cámara na aula

O obxectivo que se persigue coas actividades que describo a continuación é, en certo xeito, desmitificar a televisión, un medio que con moita frecuencia mantén “hipnotizados” ós nenos da nosa época. Este será un primeiro contacto con este medio e crearalles algunhas expectativas e interrogantes que en cursos sucesivos irán desvelando.

Aconsello ter a cámara na aula nun trípode e conectada a un monitor. Os alumnos e alumnas poderán manipulala e, ó mesmo tempo, observarán o que aparece no monitor. Simplemente gravando e dándolle a “pause” podemos facer algúns trucos como: o lobo comeza a comer a Carapuchiña e na secuencia seguinte ela desapareceu, o lobo

está durmindo e ¡zas! Aparece o cazador. Tamén podemos crear e gravar sons de efectos especiais para ambientar un conto con imaxes de monecos estáticos, ou de títeres.

A imaxe sonora

Parecido ó que describín con respecto ós foto-reportaxes é o que propoño aquí. Utilizaremos o gravador-reproductor para gravar sons de ambientes visitados polos nenos, pode ser con ocasión dunha saída ou dunha experiencia determinada. Por exemplo: o ruído do autobús ó acelerar, o son dunha ambulancia que pasaba, as voces dos nenos ó atoparse cos da outra escola, o renxer das follas secas ó pisalas, os ladridos dun can, o son da serra do carpinteriro, etc.

Describo os sons porque non se trata de reproducir un calquera, senón aquel que eles viviron e que lembrarán sen demasiada dificultade. E lembrarán non só o son, senón os acontecementos e o ambiente que os rodeaban. Deste xeito será máis significativo para eles, anque non hai que desprezar os xogos existentes no mercado consistentes en recoñecer imaxe e son.

Xa describín, anteriormente, que pode ser estimulante para os nosos alumnos e alumnas o pór a súa voz e efectos sonoros a unha escena de vídeo (canto máis coñecido sexa para eles, tanto mellor). Non é necesario complicarse moito, simplemente eliminando a voz na televisión e acendendo o reproductor no que gravamos as voces e sons. Evidentemente a simultaneidade deixará que desexar, pero só se trata de que xoguen e utilicen os mesmos mecanismos que basicamente se utilizan para as películas que os entusiasman.

Conclusión

A miña proposta é que debemos facilitar ós nenos e nenas situacións de aprendizaxe –canto máis variadas sexan mellor– para que experimenten co amplo mundo da imaxe. Non deberían faltar nas nosas clases obxectos e xoguetes ópticos, como lupas, contactafíos, prismas transparentes, caleidoscopios, peonzas multicores, taumatropos, libros flick, zoetropos, espellos máxicos, etc. Manipular e xogar con todo isto, xunto ás experiencias expostas anteriormente, levaráos á creación dunha serie de expectativas que só con actividades semellantes en sucesivos anos se irán desenvolvendo e clarificando.

¹O Departamento de Educación da cidade de Regio Emilia (Italia), que vén dedicándolle unha atención especialísima ó mundo da infancia, editou o libro de grande interese: *Tutto ha un ombra meno le formiche*, baseado nas experiencias sobre o mundo da luz e as sombras nas súas Escolas Infantís.

Taller de vídeo na Educación Infantil

A experiencia que se relata no presente artigo forma parte dun proxecto que se vén desenvolvendo dende hai xa varios anos na etapa de Educación Infantil do C.E.I.P.S. de Fonte-Díaz, en Touro (formado, na actualidade, por 27 unidades, das cales catro son de Educación Infantil, e onde están escolarizados nenos e nenas dende os tres anos). Trátase dunha actividade semanal á que lle dedicamos hora e media, que denominamos “talleres” e que cada curso se pon en funcionamento para completar as experiencias das nenas e dos nenos rompendo coas limitacións do traballo no grupo-aula (sempre o mesmo espacio, compañeiros, mestre...).

BENXAMÍN SALGADO GÓMEZ
(MESTRE DE EDUCACIÓN INFANTIL)
C.E.I.P.S. FONTE-DÍAZ. TOURO.

En cada grupo-aula orgánzanse catro “grupíños” de taller, atendendo a criterios como sexo (hai case sempre moitos máis nenos que nenas), liderados, capacidade de participación e protagonismo nas actividades de grupo, etc., coa finalidade de que sexan o máis equilibrados posible. Logo cada un destes “grupíños” de aula constituirá un equipo de taller xunto cos organizados nas outras tres aulas. Así, cada equipo de taller está constituído por nenos e nenas das catro aulas, e polo tanto das tres idades que comprende a Educación Infantil. A media de membros de cada equipo é de 18 nenos e nenas. Cada mestra ou mestre ocúpase dunha área de traballo, que por formación, interese e preferencias vai posibilitar que todos os nenos e nenas participen de experiencias que no grupo-aula non serían sempre posibles. Nestes últimos cursos os talleres máis traballados foron: cociña (para o que incluso dispoñemos de materiais como forno microondas

robot), teatro, música, xogos cooperativos, construción de xoguetes, modelado, plástica, refugallo e audiovisuais. Evidentemente, cada curso só se traballan catro, sendo frecuente variar a programación dos mesmos cando se traballa en anos consecutivos, de xeito que sexa unha continuidade do curso anterior, sen que supoña impedimento para os nenos e nenas que se incorporan por primeira vez ó Colexio.

¿Porque un taller de vídeo en infantil?

Dende o meu punto de vista o labor encamiñado á alfabetización audiovisual dos nenos e nenas, ademais de pasar por moitas fronteiras de traballo tanto na casa como na escola, require a utilización de variadas técnicas e formatos, tantos polo menos como os que os cativos coñecen... aínda que, seguramente pola facilidade de utilización ou por dispoñer de recursos materiais con maior facilidade, trabállase moito máis coa imaxe fixa; pero

non podemos esquecer que un dos medios co que os nosos alumnos e alumnas máis se relacionan é a televisión, onde a imaxe en movemento é a base, e que está a ofrecer "todos os días" multitude de información e entretemento, presentando situacións nas que os nenos e nenas non son quen de diferenciar sempre entre imaxe e realidade. Por outra banda, o papel do espectador é sempre pasivo... podemos escoller, e cada vez máis, pero de momento dificilmente podemos intervir variando ou condicionando o que escollemos. Finalmente, considero especialmente útil o medio da televisión, o vídeo e o cine para acercarnos ó coñecemento de outras culturas, de outros mundos descoñecidos que non poderíamos nin imaxinar, pero é imprescindible aproveitarnos dos recursos dos que dispoñamos para "expresar e comunicar" as nosas experiencias, as nosas creacións e a nosa cultura.

Obxectivos

Concretamos os obxectivos do taller de vídeo nos seguintes:

*Coñecemento básico dos aparellos que utilizaremos:

- Cámara
- Magnetoscopio
- Micrófono
- Televisor

*Establecer a utilidade e a función que desempeña cada un.

*Control no manexo.

*Coñecemento dos perigos que poden supoñer e dos coidados que precisan.

*Desenvolver experiencias que axuden a diferenciar e distinguir entre imaxe e realidade.

*Descubrir os procesos máis elementais de creación dunha secuencia de imaxes en movemento.

*Participar, dependendo das aptitudes e intereses, nalgunha das fases de elaboración da secuencia.

*Iniciar o proceso de actitude crítica ante os medios.

*Posibilitar que todo o proceso provoque unha maior presenza e rendibilidade dos medios na aula.



Programa de sesións

En total realizáronse 25 sesións de taller (seis por cada grupo máis unha de visionado de todo o material elaborado). A secuencia das mesmas para cada grupo foi como segue:

1º A cámara de vídeo: presentación e exploración.

2º Da imaxe fixa á imaxe en movemento: secuencias de tres planos fixos.

3º Os debuxos animados... cómo se fan...

4º Xogamos coa cámara: xogos e trucos.

5º Preparando unha película: deseño e probas...

6º Gravación.

7º Visionado de todos os traballos.

Descrición das sesións

O deseño de todas as actividades que se presentan agora están baseadas no "Proxecto NIMECO (niños, medios de comunicación y su conocimiento)", que vén sendo desenvolvido en Suecia por Jorge Pozo e Ana Graviz, e que presentan no libro que teñen publicado co mesmo título que o proxecto. Evidentemente, esta experiencia non pretende ser tan ambiciosa como o seu proxecto e son moitas

aínda as limitacións e escasos os recursos para propoñerse unha acción dese tipo. As actividades foron adaptadas, xa que logo, tendo en conta as posibilidades e recursos que se nos presentaban para levalas a cabo.

Por outro lado, quixera puntualizar que realizarei unha descrición das actividades para que o lector se poida facer unha idea de cómo sucederon, coa dificultade de reflectir na escrita unha actividade práctica (tendo tamén en conta que foi levada a cabo no curso 1.996/97).

Primeira Sesión

Tempo : Unha hora e media.

Material: Monitor de TV, cámara de vídeo, trípode e fita do mesmo formato que a cámara.

Espacio de traballo: Bancos, cadeiras e coxíns en semicírculo. A TV na fronte do semicírculo, alta, de xeito que a vexan todos e todas comodamente. A cámara a un lado desta, no trípode e tamén á vista de todos.

Desenvolvemento:

Comezamos a sesión facendo un comentario en grupo sobre os dous aparellos que temos diante nosa. ¿Que son?, ¿como se cha-

man?, ¿para que serven?, ¿quen ten algún deles na casa?... Esta tarefa en grupo vai posibilitar o arranque do taller e axudaranos a facer unha valoración sobre cál é o coñecemento que os nenos e as nenas teñen dos medios presentados.

Teño recollidos os seguintes datos como resumo das súas aportacións:

– Todos coñecían a TV e sabían para qué servía, e todos e todas tiñan alomenos un aparato na casa (e había quen tiña máis de un).

– Moitos coñecían a cámara e sabían para qué servía, se ben algúns a confundiron cunha cámara de fotos (ou polo menos aplicábanlle o mesmo nome).

– Moi poucos (de dous a tres en cada grupo) non a coñecían ou non participaron na conversa...

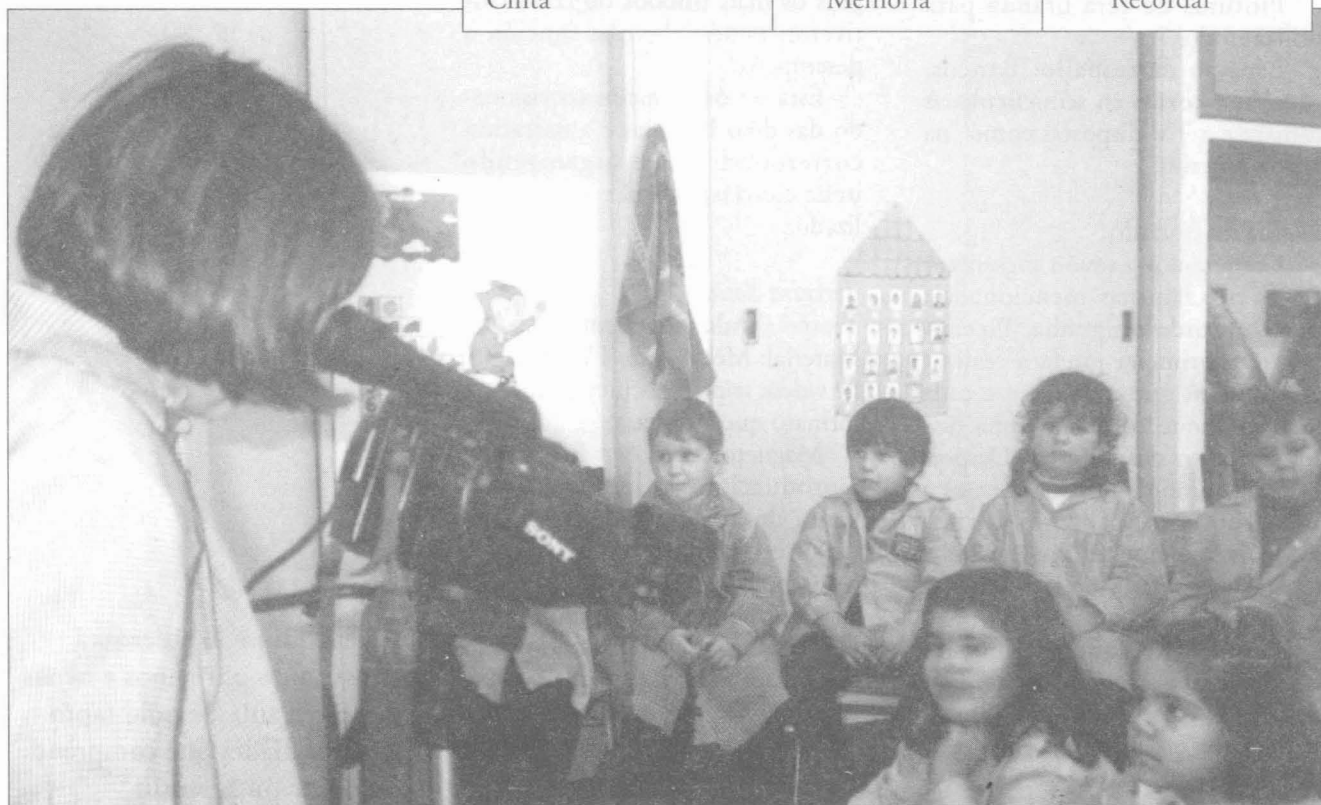
Despois, puxemos en funcionamento a cámara e a TV, de xeito que as imaxes se podían ver en directo. O primeiro plano que se ofreceu era un recanto da aula onde estabamos, e xogamos a ver quen recoñecía aquel lugar (en case todas as sesións houbo alguén que o recoñeceu rapidamente,

mentres que outros quedaban sorprendidos coa mirada fixa na pantalla sen facer manifestacións). A partir de aí ofrecéronse planos máis xerais para que recoñecesen a clase e se desen conta de qué se estaba vendo en directo, que aquilo era o que estaba pasando alí mesmo... (aquí producíronse diferentes reaccións, dende levantarse e facer xestos cando se daban conta de que eran eles mesmos os que se vían na TV, ata baixar a cabeza como sentindo certa vergoña). Invitámoslos entón a coller a cámara para ter un primeiro contacto con ela e poder decidir así os obxectivos a enfocar... Unha vez que participaron todas e todos os

que quixeron, decidimos apagar un anaquiño os aparellos para reflexionar sobre todo o que estive-mos a facer e a ver. Despois de que cadaquén opinase e comentase a sesión, presentamos a cuestión seguinte: Observade a cámara tal e como está, ¿a que vos recorda, a que se vos parece...?

As primeiras respostas foron escasas, “a un robot”, “a unha luz” (supoño que máis ben querían dicir lámpada) e incluso alguén dixo a “unha pistola”... Pero o noso interese estaba en comparar a cámara, xunto co trípode, co corpo humano, e polo tanto reformulamos a pregunta: “Entón, ¿párecese en algo a nós, á xente...?” Curiosa-

| CÁMARA | O NOSO CORPO | FUNCIÓN |
|-----------|--------------|----------------|
| Obxectivo | Ollo | Ver |
| Micrófono | Orella | Escoitar |
| Trípode | Pernas | Manterse en pé |
| Cinta | Memoria | Recordar |



mente, non foi difícil que saísen as comparacións nas que estabamos interesados, e cando non era así, presentábamolo como xogo dando pistas e datos para achegalos á estas comparacións:

As conclusións da observación foron de gran utilidade a partir deste momento, pois sempre fixemos referencia a elas durante outras sesións para lembrar o nome das partes da cámara e a súa función.

Segunda Sesión

Tempo : Unha hora e media.

Material: Monitor de TV, cámara de vídeo, trípode e cinta do mesmo formato que a cámara.

Magnetoscopio con función de dobre de audio.

Láminas de cartolina tamaño DA4 cos debuxos seguintes:

- Paxaro voando.
- O mesmo paxaro posado nunha árbore.
- O paxaro dentro dunha gaiola.

(Pódese traballar individualmente, polo que se precisarían 3 láminas por neno ou nena, ou tamén en pequenos grupos).

Pinturas de cera branda para utilizar todos.

Espacio de traballo: Bancos, cadeiras e coxíns en semicírculo. A cámara e a TV dispostas como na sesión anterior.

Mesas de traballo.

Comezamos a sesión presentando as tres láminas mencionadas, pero sen orde ningunha. Precisamente a primeira tarefa a realizar consistiu en que cada neno e cada nena tiña que construír unha historia a partir das mesmas. Despois dun anaquiño de tempo, fixemos a posta en común das historias. Cadaquén relatou a súa e mostraba as láminas segundo transcorría a narración.

Nesta actividade prodúcese normalmente dúas historias (con pequenas variacións no contido, pero cunha orde similar). A primeira opción sitúa o comezo da histo-

ria cando o paxaro está dentro da gaiola, que por distintos motivos (cada un propoñía o seu) consegue escapar e finalmente se establece a vivir na árbore... A outra versión é totalmente a contraria. O paxaro vive ceibe, na súa árbore, e remata preso por culpa dun cazador, dunha bruxa ou dun neno traste...

Con estas dúas historias xa tiñamos material para facer unha primeira película en vídeo. O proceso pasou pola decoración de tres láminas de maior tamaño. A continuación, gravamos cada lámina ó tempo que previamente calculamos para a narración de cada parte. O proceso, loxicamente, é o mesmo para as dúas historias. Logo, para poder traballar o son pasamos a gravación ó magnetoscopio. O remate do proceso consistiría en gravar a voz narrando cada historia, pero esta parte non foi posible desenvolvela por problemas da conexión do micrófono que tiñamos, polo que a narración fixémola en directo, simultaneamente á reprodución do vídeo. Nin que dicir ten que en todo este proceso foron participando dun xeito ou doutro todos os nenos e nenas, pois os máis tímidos ou cohibidos tiveron tamén algunha función a desempeñar.

Esta sesión rematou co visionado das dúas historias e a narración correspondente, e organizando unha conversa sobre o traballo realizado...

Terceira Sesión

Tempo : Unha hora e media.

Material: Monitor de TV, cámara de vídeo, trípode e cinta do mesmo formato que a cámara.

Magnetoscopio con función de reprodución cadro a cadro con pausa de boa calidade. Cinta do mesmo formato que o magnetoscopio.

Cartolina dobrada polo medio. Na cara exterior hai un moneco cos brazos e pernas pechadas. Na interior, e á mesma altura que a exterior, o mesmo moneco cos brazos e pernas abertos.

Pinturas de cera brandas.

Espacio de traballo: Bancos, cadeiras e coxíns en semicírculo. A cámara e a TV dispostas no fronte do semicírculo como no resto das sesións.

Mesas de traballo posibilitando o traballo en grupos pequenos.

Presentámoslle as cartolinas ós nenos e nenas e mostramos o efecto de movemento que se produce ó mover rapidamente a lámina superior tapando e descubriendo a interior...

Despois de ter repartido un xogo por cada neno e nena, deixamos un tempo para que cada un experimentase co material, intentando conseguir o efecto mencionado. Propuxemos tamén que pintasen e decorasen os monecos, o fondo da cartolina, etc. Novamente en gran grupo, comentamos as súas sensacións, aínda que máis que opinións xurdiron demostracións prácticas de cómo eran capaces de facelo, demandas para que o fíxese eu novamente ou queixas por non ser quen de conseguir o efecto...

Unha vez superados estes problemas, propuxemos facer o mesmo

Cada equipo de taller está constituído por nenos e nenas das catro aulas, e polo tanto das tres idades que comprende a Educación Infantil.

que o último día: gravar as láminas e velas na TV. Así, coa cámara fixa no trípode, gravamos alternativamente as dúas imaxes (menos de un segundo cada unha) ata completar uns 12 – 15 segundos. Reproducimos o resultado e comprobamos que o efecto era similar ó que faciamos movendo as cartolinas...

Na seguinte actividade intentamos comparar o noso traballo cos debuxos animados que ven a diario na TV. Escollemos con este fin unha curtametraxe de Walt Disney moi coñecida por eles por telo xa visionado en máis ocasións na clase: "Os tres porquiños". Primeiramente, puxemos o magnetosco-

pio en pausa e os nenos e nenas que quixeron experimentaron coa función de movemento de cadro a cadro, para adiante, para atrás... coa intención de que observasen os cambios no debuxo... Posteriormente, soltabamos a pausa para ver a imaxe en movemento normal, tamén reproducimos a alta velocidade, a cámara lenta e do revés (reproducción inversa). O resultado creou un ambiente moi alegre e gracioso... Insistían en que repetise o que máis lles chamaba a atención (sobre todo a reprodución rápida e a inversa).

Ó remate da sesión xurdiron varias opinións e preguntas relacio-

nadas cos debuxos animados que indicaban claramente un descubrimento sobre o tema. Cuestións como ¿quen os fai?... ¿e logo se son debuxos, por que falan?... ou comentarios do tipo de que os debuxos animados non son de verdade, pero as películas si, provocaron discusións realmente interesantes.

Cuarta Sesión

Tempo : Unha hora e media.

Material: Monitor de TV, cámara de vídeo, trípode e cinta do mesmo formato que a cámara.

Espello pequeno (do tipo dos espellos de baño).

Espello grande (de corpo enteiro).

Espacio de traballo: Bancos, cadeiras e coxíns en semicírculo. A cámara e a TV dispostas no fronte do semicírculo como no resto das sesións.

Para reforzar máis o proceso seguido ata o de agora, nesta sesión xogaremos coa cámara de vídeo, da que xa coñecemos algunhas cousas.

Os obxectivos son, por un lado, que os nenos e nenas se atrevan a tocala, mirar a través dela e comparar a imaxe resultante coa realidade, e por outro, que cheguen a observar as modificacións producidas.



Considero especialmente útil o medio da televisión, o vídeo e o cine para acercarnos ó coñecemento de outras culturas, de outros mundos descoñecidos que non poderíamos nin imaxinar, pero é imprescindible aproveitarnos dos recursos dos que dispoñamos para "expresar e comunicar" as nosas experiencias, as nosas creacións e a nosa cultura.

A primeira actividade que presentamos consistiu en tomar un primeiro plano de un neno e suscitar o seguinte debate mentres observaban a TV:

—¿Cantos Hadrián estades vendo?...

—Entón, ¿cantos Hadrián hai agora aquí?

—E ¿son iguais? (Neste punto insistimos en que observasen as partes do corpo dos protagonistas, tanto o da TV como o da aula, para comparalos, ver se eran diferentes en algo, e tamén se lle podiamos facer o mesmo a calquera dos dous, por exemplo tocarlle, que el nos tocasse...etc).

—Despois dunha serie de aportacións, case todas no sentido de que había dous Hadrián, propuxemos facer o mesmo con espellos. Primeiro cun espello pequeno, no que non collese a imaxe de todo o corpo, e logo co espello da aula no que si se pode ver o corpo enteiro...

A situación creada deu pé para iniciar o proceso de diferenciación entre imaxe e realidade, cousa que vían moito máis clara na experiencia do espello e que axudou a com-

prender, en moitos casos, que era algo moi similar ó que sucedía coa TV. De todos modos, deixamos a cuestión aberta á polémica para seguir matinando e observando en actividades e sesións posteriores...

Invitamos entón a todos os que o desexasen a pasar polo goberno da cámara... poñela a gravar e movela, observando polo visor e decidindo o que querían gravar... contando ademais co resto do grupo para posar, actuar, etc. Mentres tanto, os outros nenos e nenas observan o que está a pasar no monitor de TV.

A medida que foron pasando pola cámara, propoñiamos distintos experimentos para despois observar o resultado. Tamén se teñen en conta as propostas que van xurdindo do grupo.

Así, fixemos gravacións nas que o resultado semellaba que os obxectos se movían sós, que aparecían e desaparecían e incluso que unha mesma cousa, gravándoa con máis ou menos luz, tomada dende arriba ou dende abaixo, non aparentaba ser a mesma.

A técnica de traballo para estes procesos comentados é practicamente a mesma, e ademais moi simple:

—Para aparentar que as cousas aparezan e desaparezan non hai máis que gravar o obxecto sen mover a cámara, parar de gravar, retirar o obxecto e volver a gravar sen modificar o cadro de enfoque nin a posición da cámara.

—Para realizar animacións o proceso é o mesmo, pero en vez de retirar o obxecto da escena, o que facemos é movelo cando temos a cámara en pausa (movementos sempre moi pequenos). As gravacións de cada plano teñen que ser de pouco tempo (un segundo aproximadamente). Gracias a isto, na reprodución veremos practicamente fotogramas continuados que nos darán a sensación de movemento.

Nesta sesión participaron todos os nenos e nenas, e resultou ser unha das máis divertidas e sorprendentes para eles (un dos comentarios máis xeneralizados cando lles contaban a outros nenos e profes a experiencia era que “conseguiran facer maxia coa cámara”). Houbo quen non quixo pasar polo control da cámara pero colaborou do outro lado, movendo os obxectos, pres-tándose para que o gravasen, etc.

Quinta Sesión
Tempo : Unha hora e media.
Material: Monitor de TV, cámara de vídeo, trípode e cinta do mesmo formato que a cámara.
Mesa de fotografía para soste-r a cámara de vídeo perpendicular ó chan.
Distintos decorados debuxados en cartolina (paisaxes de distintos ambientes, montaña, cidade, mar,...)
Personaxes de cartolina, recortados polo contorno, que teñan que ver cos ambientes mencionados.
Monecos articulados de pequeno tamaño (7-8 cm) (Nós usamos os dunha granxa que temos na aula, e que dispón de numerosos personaxes: animais de todo tipo, granxeiros e útiles propios do traballo no campo).
Espacio de traballo: Espacio amplo no chan libre de mobles e que permita a un grupo de varios nenos e nenas facer un semicírculo colocados de xeonllos.
Por cuestións de tempo, a proposta de traballo partiu dun esquema inicial baseado no material comentado, aínda que en experiencias con menos nenos e nenas, e con máis dispoñibilidade de tempo, sería ideal deseñar e elaborar os decorados e as personaxes da “película”.
En dous dos grupos só presentamos o material realizado en dúas dimensións (decorados de cartolina e personaxes recortados), mentres que nos outros dous só presentamos o material da granxa, os monecos articulados.
O proceso de planificación da película foi o seguinte:
—Repaso das técnicas de traballo que imos utilizar revisando as gravacións da sesión anterior para

Quinta Sesión

Tempo : Unha hora e media.

Material: Monitor de TV, cámara de vídeo, trípode e cinta do mesmo formato que a cámara.

Mesa de fotografía para soste-r a cámara de vídeo perpendicular ó chan.

Distintos decorados debuxados en cartolina (paisaxes de distintos ambientes, montaña, cidade, mar,...)

Personaxes de cartolina, recortados polo contorno, que teñan que ver cos ambientes mencionados.

Monecos articulados de pequeno tamaño (7-8 cm) (Nós usamos os dunha granxa que temos na aula, e que dispón de numerosos personaxes: animais de todo tipo, granxeiros e útiles propios do traballo no campo).

Espacio de traballo: Espacio amplo no chan libre de mobles e que permita a un grupo de varios nenos e nenas facer un semicírculo colocados de xeonllos.

Por cuestións de tempo, a proposta de traballo partiu dun esquema inicial baseado no material comentado, aínda que en experiencias con menos nenos e nenas, e con máis dispoñibilidade de tempo, sería ideal deseñar e elaborar os decorados e as personaxes da “película”.

En dous dos grupos só presentamos o material realizado en dúas dimensións (decorados de cartolina e personaxes recortados), mentres que nos outros dous só presentamos o material da granxa, os monecos articulados.

O proceso de planificación da película foi o seguinte:

—Repaso das técnicas de traballo que imos utilizar revisando as gravacións da sesión anterior para

É necesario ir dando pasos no camiño da integración dos medios audiovisuais na escola a todos os niveis.



Loxicamente, o momento máis prazenteiro foi cando conseguimos ver por fin o traballo rematado.

así situar os límites e as posibilidades da experiencia.

—Explicación do proceso que imos desenvolver: Escoller decorado... escoller personaxes... inventar a historia... e finalmente ensaiala para nunha próxima sesión podela gravar definitivamente.

Pasamos, pois, por cada un dos pasos intentando chegar a un consenso entre todos e todas, e se isto non era posible, votabamos as propostas. No deseño da historia, primeiro recolléronse as ideas máis xerais, descartamos as máis complexas, escollemos unha e concretámola en pasos... cómo empezar,

con cuántos personaxes, en qué momento aparecerían as outras, cuál era o percorrido de cada unha.... Por último, repartimos as responsabilidades: para mover cada personaxe, para gravar, etc. Por fin, realizamos un ensaio de todo o proceso sen gravar, pero simulando a situación como se realmente o estivesemos facendo (isto é importante para controlar que ninguén mova a cámara, pois é o secreto dunha animación deste tipo. De feito as ordes á cámara fanse dende o mando a distancia para non ter que tocala en ningún momento. Tamén a mantemos conectada ó

monitor de TV para que todos poidan seguir a gravación e para controlar o campo de gravación).

O resultado da sesión foi que nos grupos que traballaron con material de cartolina coincidiron no decorado (paisaxe do mar), aínda que as historias variaron sensiblemente. Un dos grupos planificou a historia con máis detalle e máis coherencia, o outro centrouse moito no simple movemento das personaxes sen ligar a historia, pero en todo caso tamén puxeron moito interese.

Nos outros dous grupos, cos monecos articulados, pasou algo semellante. Uns elaboraron unha historia completa, definindo máis ou menos todos os pasos, e no outro recreáronse moito máis na discusión de qué personaxes utilizar, o que provocou certo retardo e problemas á hora de ensaiar, pois nunca tiñan moi claro o movemento a realizar cos monecos.

Sexta Sesión

Tempo : Unha hora e media.

Material: Monitor de TV, cámara de vídeo con mando a distancia,

trípode e cinta do mesmo formato que a cámara.

Mesa de fotografía para soste a cámara de vídeo perpendicular ó chan.

Decorados e personaxes escollidos en cada grupo.

Espacio de traballo: Espacio amplo no chan, libre de mobles, e que permita a un grupo de varios nenos e nenas facer un semicírculo colocados de xeonllos.

Esta foi a sesión máis dura no desenvolvemento, pero tamén a máis gratificante no resultado. A dificultade residiu en que para conseguir os 20 ou 30 segundos finais de gravación para cada grupo, precisamos utilizar entre unha hora e hora e cuarto de traballo continuado, o que provocou certos momentos de desinterese, alboroto e cansazo, que se viu premiado á hora de ver os resultados.

Comezamos a sesión preparando todo o material e repasando os pasos acordados e ensaiados na sesión anterior. Unha vez disposto todo, comezamos a tarefa de gravar cada movemento das personaxes, tendo coidado de non cometer erros importantes, polo que hai que realizar as tarefas de dirección e coordinación do proceso para que os nenos e nenas se manteñan atentos ó que fan. Cada erro supón parar a gravación, volver ó punto anterior na cinta e nos monecos e obxectos (o que xa é máis complexo) e empezar o plano de novo.

Ata tres e catro veces pasamos a cinta.

E con isto remata a experiencia. Só falta ensinarllelo ó resto dos compañeiros e compañeiras, cousa que fixemos na última sesión. Tamén a levaron á casa aqueles nenos e nenas que dispoñían de magnetoscopio.

Por falta de tempo, no taller a música de fondo de cada película prepareina eu mesmo na casa, para apoiar un pouco no visionado, xa que se pasaban todos os traballos xuntos.

Valoración

Para facer unha valoración máis exacta da experiencia gustárame dispoñer de datos que aínda non teño, pero que espero conseguir ó longo do presente curso, xa que novamente estamos levando a cabo este proxecto, e están a participar no mesmo varios nenos e nenas de cinco anos que xa participaron no que vimos de relatar cando só tiñan tres anos.

De todos os xeitos destacaría as seguintes valoracións persoais:

–Creo poder afirmar que moitos dos nenos e nenas que participaron na experiencia son capaces de facer un manexo básico dos aparellos que utilizamos, e que teñen máis clara a súa función e posibilidades.

–Os meus alumnos de aula, dos que podo recoller máis información, fixeron moitas demandas de utilización do material audiovisual do que dispoñemos.

–Temos tamén información dalgunha familia pola que sabemos que algunha das cuestións traballadas no taller (sobre todo o que se refire ós debuxos animados) mantiveron o interese dos cativos durante bastante tempo.

–Durante o desenvolvemento da experiencia todos demostraron moito interese e, xunto co resto dos talleres, segue sendo unha das actividades preferidas pola maioría.

A nivel de dificultades creo que as máis importantes foron:

–Moitos nenos e nenas en cada sesión (o número ideal creo que non debería superar os 7 – 8 rapaces por grupo).

–Poucos medios. Unha ou dúas cámaras máis farían o proceso máis dinámico.

–Falta de continuidade. Sería ideal que non fose unha experiencia puntual e que estivese englobado nun proxecto máis amplo, como por exemplo no propio Proxecto Curricular do Centro.

Poden parecer dificultades importantes, e seguro que se lles

poderían engadir algunhas máis, pero creo que é necesario ir dando pasos no camiño da integración dos medios audiovisuais na escola a todos os niveis, porque unha cousa si que está clara: actualmente calquera persoa dende que nace ten un contacto e unha influencia importantísima (queira ou non) cos Medios, sobre todo coa TV, e a escola segue sendo “cega e xorda” a esta realidade...

Bibliografía

- BERTOLINI, P. E FRABONI, F. (1.990): *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil (3-6 años)* Barcelona: Paidós / “Rosa Sensat”.
- DÍEZ NAVARRO, M^a C. (setembro, 1986) “Esta tarde toca talleres”, en *Cuadernos de Pedagogía* . (140) 34-37.
- FERRÉS I PRATS, J. (xaneiro 1993) “El vídeo en el aula”, en *Cuadernos de Pedagogía* .(210) 72 - 74.
- FERRÉS I PRATS, J. (1.993) *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós, Colecc. “Papeles de Pedagogía”.
- IBÁÑEZ VIDAL, J. (1.993) *El arte electrónico en la escuela. El uso creativo del vídeo y de la informática*. Barcelona: Fundación Serveis de Cultura Popular / Editorial Alta Fulla.
- POZO, J. E GRAVIZ, A. (1.994) *NIMECO. Niños, Medios de Comunicación y su conocimiento*. Barcelona: Herder.
- SANTIAGO, M^a T. (Xaneiro, Febreiro, Marzo. 1.995) “Obradoiro de imaxe en educación infantil e primaria (1º ciclo)”, en *Revista Galega de Educación*, (22) 38 - 40.

Camiñando cara a autoavaliación: nenas e nenos responsables do seu proceso de aprendizaxe

Entre a bibliografía sobre avaliación, a penas existen referencias á autoavaliación no primeiro tramo educativo; iso non quere dicir que o alumnado da escola infantil non poida autoavaliarse.

Para poder facelo é necesario que se dean unhas condicións que o propicien. Neste artigo propóñense unha serie de estratexias autoavaliativas contrastadas nas aulas e os obxectivos que se pretenden ó apostar por este tipo de avaliación.

MARÍA LUISA ABAD ABAD
CEFOCOP. VIGO

“Profe, deixame a min. Eu sei, eu sei facelo...!”

Cantas veces temos oído ó noso alumnado esta e outras afirmacións semellantes. Claro que saben, moitísimo; e ademais saben que saben. Tódolos días aprenden cousas novas e máis e máis. Son verdadeiras “esponxas” sorbendo coñecementos de todo tipo, aprendendo a facer multitude de cousas.

E hai que avaliar, analizar, os seus progresos.

A problemática da avaliación é sumamente complexa, abarca moitos elementos. Un dos máis importantes é a nosa propia actuación docente. A análise da nosa práctica, a reflexión sobre o contexto educativo que promovemos e as realizacións que nel desenvolvemos, que pode e debe ser motor de perfeccionamiento. Creo que aí debe estar o gran peso da avaliación na escola infantil: avaliarnos a nós mesmas como docentes: autoavaliarnos constantemente. Pero hoxe non imos escribir sobre esa autoavaliación que merece capí tulo á parte.

A análise dos propios progresos do alumnado e das capacidades

que van desenvolvendo, vai selo centro de esta pequena reflexión.

¿Pode o alumnado da escola infantil autoavaliarse? ¿Non serán demasiado pequenos?

Non é doado atopar na bibliografía existente sobre avaliación referencias á autoavaliación do alumnado, e máis difícil aínda que, cando as atopamos, sexan sobre alumnado de Educación Infantil; sen embargo as nenas e nenos da escola infantil poden autoavaliarse.



Pilar
Sanos

Non é doado atopar na bibliografía existente sobre avaliación referencias á autoavaliación do alumnado.

Que se entende por autoavaliación

Vexámo-lo que opinan as persoas estudiosas do tema:

“A autoavaliación é un proceso de autocrítica que xenera uns hábitos enriquecedores de reflexión sobre a propia realidade” (Santos Guerra, 1993, p.29).

“A autoavaliación prodúcese cando o suxeito avalía as súas propias actuacións” (Casanova, 1995, p. 80)

Estamos acostumadas a que na escola infantil as criaturas se autoaválíen de xeito global e en relación cos xuízos de valor que fai a docente sobre a súa persoa ou sobre as súas producións (o que se chamaría máis ben coavaliación):

“¿A que se recollo todo son moi responsable?. Dime a miña profe Ana” (Andrés, 4 anos).

“Profe, xa me estou portando moi ben ¿verdade?” (Loli, 4 anos).

Pero esta avaliación a penas é formativa e deixa á criatura en completa dependencia da persoa adulta. Entre as tarefas esenciais do profesional da escola infantil, incluírse a de axudar ás criaturas a saír desta dependencia afectiva, obxectivando os criterios de xuízo (Tavernier, 1987).

Para que a autoavaliación poida ser eficaz debe ser formativa, É dicir debe ser un elemento do proceso de formación que axude ó alumnado a regular ó seu traballo e

os esforzos que realiza. Cando unha nena ou un neno da escola infantil conta o que fixo explicando o que non lle saíu, as axudas que necesitou, o que ten que correxir para posteriores actuacións está autoavaliándose. Podemos afirmar que estas son prácticas habituais nas nosas aulas, o que significa que na escola infantil as criaturas, ó seu nivel, xa son capaces de opinar sobre os seus progresos, atrancos...

Condições para poder autoavaliarse

Para poder apreciar o que temos andado e o que nos queda por andar requírense algunhas condicións:

A primeira é que os obxectivos a acadar estean moi claros. O alumnado sempre ten que saber

con antelación o que se agarda del. Ademais teñen que ser obxectivos susceptibles de ser acadados nun período relativamente curto de tempo (non esquezamos que son xente miúda e avanza nas súas aprendizaxes a grande velocidade).

Por exemplo se hai que encher un vaso de auga sen que se derrame, ou se o obxectivo é compoñer un puzzle de catro pezas, o obxectivo é claro e alcanzable nestas idades. O feito de que as criaturas menos decididas presencien como as máis atrevidas o intentan, animarás e poderán ver se son capaces de facelo. Se non o intentan hoxe poderán facelo noutra ocasión e cando o consigan seguro que nolo farán saber e o compartirán co resto da clase. “Ser capaces de facer algo novo, aprender, é unha

Na escola infantil as criaturas, ó seu nivel, xa son capaces de opinar sobre os seus progresos, atrancos...



actividade que produce satisfacción” (J.M. Álvarez, 1994, p. 32).

Outra condición para a autoavaliación é ter moi a man informacións que lles permitan contrastar os seus adiantos. Se poñemos ó seu alcance modelos que lles permitan ver como poden face-las cousas ou producións súas anteriores coas que poder comparar, poderán velos avances que teñen experimentado. A comparación con nós mesmas é máis gratificante que a comparación con outras persoas, aínda que esta moitas veces é inevitable e nunca debe ser fomentada con afán competitivo.

Estamos no bon camiño cando planeámo-lo ensino de xeito que aseguramos que tódalas criaturas da clase poidan ir progresando de acordo cos seus ritmos personais, pero obtendo sempre éxitos, conquistando o saber de forma o máis autónoma posible.

“Pero...¿Qué é máis xusto: igualar a todos ou tomar en conta a cada un? ¿Qué é máis educativo: contribuír a que os nenos tomen conciencia dos seus gustos, afeccións, sexan sensibles ós gustos,

afeccións, intereses dos demais, aprender a tomar decisións e ser consecuentes con elas ou que atopen os recursos para inhibir a súa personalidade e para prescindir dos demais? (Molina e Jiménez, 1992, p. 15)

Practicando a autoavaliación

Está claro que como decía Antonio Machado faise camiño ó andar. Para aprender a valorar hai que practicar en distintas situacións. Teremos que propiciar un ambiente escolar no que os nenos e as nenas teñan oportunidades para escoller, decidir. Vexamos algúns momentos e actividades nos que poidamos ir exercitando, valorando, rexistrando...:

–No momento de pactar as normas de funcionamento da clase, dun determinado espazo... Eses serán momentos para que a rapazada poida intercambiar puntos de vista e se comprometan responsablemente cunhas pautas de convivencia desexables para todo o grupo. Poden escribirse e colocar nalgún lugar visible da aula. A revisión periódica do cumprimen-

to destes acordos é de grande valor para traballar cara da moral autónoma da que falaba Piaget. Tamén é interesante elaborar un rexistro onde anotar os resultados destes seguimentos.

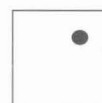
–Unha actividade que fan as pequenas e pequenos case a diario na escola é escoller un recanto donde ir traballar-xogar, planea-la acción que van realizar e despois de xa feito ser capaz de verbalizar como o fixo. Pode completarse esta actividade reflectindo nun cadro como traballaron: sós, con iguais ou coa axuda da profe. (Anexo I)

–Á hora de poñer en común ese traballo realizado faise unha unha valoración do mesmo:

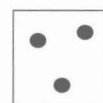
“costoume, pero fun capaz de rematalo” “Foi moi fácil”, eu só non podía, pero María axudoume” “Fixémo-la nave espacial máis bonita do mundo”...

–En calquera dos recantos podemos ordena-lo material a traballar por dificultade. Por exemplo a cada peza dos puzzles poñémolle unha pegatina por detrás e esa será

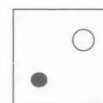
CLASE 4 ANOS → PLANO DE TRABAJO



SO/SOA



COS COMPAÑEIROS/AS



COA PROFE

| DÍA | XOGO SIMBÓLICO | PUZZLES | CONSTRUCCIÓNS | BIBLIOTECA | PLÁSTICA |
|--------------|----------------|---------|---------------|------------|----------|
| | | | | | |
| 1.- LUNS | | | | | |
| 2.- MARTES | | | | | |
| 3.- MÉRCORES | | | | | |
| 4.- XOVES | | | | | |
| 5.- VENRES | | | | | |

ANEXO I

| | ★ | ● | ■ | ▲ | ■ |
|-------|---|---|---|---|---|
| ANA | | | | | |
| LAURA | | | | | |
| PEPE | | | | | |
| LOLA | | | | | |
| LUIS | | | | | |
| FINA | | | | | |

ANEXO 2

a súa identificación. Cando son capaces de rematalo no cadro de dobre entrada da parede próxima rexístrano cunha marca. A mestra pode, observándoo, sacar elementos para posibles intervencións: Se Pepe ten dificultades, se a Lola se lle dan moi ben, se a Fina hai que axudala porque aínda non fixo ningún...(Anexo II)

-Temos preparados modelos autocorrectivos de orientación espacial, de lingua escrita...que poidan ser contrastados polo alumnado de forma autónoma. Tamén podemos realizar gravacións (en casete, vídeo) da súa expresión oral ó inicio do curso, á metade... que nos van mostrando os seus progresos na adquisición da linguaxe.

-Na biblioteca aparecen os libros de lectura que seleccionamos para traballar nun proxecto. Se estamos cos medos temos contos de bruxas, de monstros, de feras... Nun cadro que lles teremos preparado, reflicten os libros que leron, dando unha cualificación a cada un. Se lle gustou moito unha estrela, se moitísimo dúas. Cando rematámo-lo proxecto vemos que libro nos gustou máis e cal menos. Facemos a "lista de éxitos da biblioteca". Ademais sumamos estrelas, facemos diagramas de

barras e comparamos. A miúdo levamos grandes sorpresas ó ver que cousas valoraron:

"Este a min encántame porque ten rimas moi bonitas".

"Filomena gustoume porque é pequena pero lle gana á bruxa..."

"O da loba deume moito medo"



(29-12-95)

(13-01-96)

M A N D A T T

M R E U

M



(10-03-96)

Evolución
do nome de Andrés
(nac. 13-08-91)

—Neste mesmo recanto da biblioteca hai contos que se teñen elaborado na aula en meses anteriores. É habitual que emitan xuízos sobre como debuxaban ou como escribían antes. Pero ademais é interesante archivar nunha carpeta debuxos coas grafías de cada neno ou nena desde cando empeza o curso (un por mes) e de cando en vez ir comentando individualmente os seus progresos, e tamén usalos para informar ás familias nas entrevistas que teñamos con elas. (Anexo III)

—Coa lei de avaliación que se nos caeu enriba (DOG 19 de maio de 1993) temos que enviar trimestralmente ás familias información sobre os progresos do alumnado. Son os famosos informes. A obrigatoriedade de que sexan por escrito ten causado inquietude entre o profesorado (polo menos na zona na que eu traballo) ¿Que modelo escollemos? ¿Cómo o facemos sen etiquetar ás criaturas? Poucos nos gustan e a case todos lles atopamos inconvenientes. ¿Non estaría mellor que continuasemos coas comunicacións orais coas familias?

Pois ben poderemos, a fin dun trimestre, dedicar un tempo, na assemblea da clase, “redonda” ou como lle chamemos a reunión en gran grupo, para reflexionar conxuntamente sobre o que temos avanzado nun determinado aspecto. Podemos ir rexistrando esas valoracións e as plasmamos no


informe ás familias cando teñamos que enviarlo. É dicir que o alumnado pode autoavaliarse nese informe. Algunhas compañeiras exercendo na zona na que son asesora (Vigo e arredores) fixérono no segundo trimestre do curso con alumnado desde os tres anos con moi bos resultados. Utilizaron un código de cores para que cada criatura enchese un recantiño ó lado de cada unha das pautas a avaliar. Unha cor se estaba acadado ese hábito, outro se se ía avanzando na súa consecución e un último se había que traballalo máis. (Anexo IV).

Existen outras moitas formas e momentos de traballo-la autoavaliación ó longo do día na vida que se xenera na aula; da nosa sensibilidade vai depender o saber sacar partido a cada situación. Se as criaturas van aprendendo a valorar o seu propio traballo de xeito máis obxectivo estaremos responsabilizándoas da súa propia aprendizaxe.

Obxectivos que nos propoñemos

¿Por qué deben iniciarse estratexias autoavaliadoras na escola infantil? Fundamentalmente porque as criaturas deben ser protago-

ESCOLAS UNITARIAS
de Ed. INFANTIL




EDUCACIÓN INFANTIL
.....nivel
Autoavaliación

A MIÑA ESCOLA É

CHÁMOME


Este informe é un resumo do que o seu fillo/a fixo na Escola. Sempre pode ser ampliado pola mestra/e nas entrevistas individuais que se realicen cas familias.

| |
|---------------------------------------|
| interpretación das cores utilizadas : |
| CONSEGUINO |
| VOU PROGRESANDO |
| NECESITO TRABALLALO |




ANEXO 3


Teremos que propiciar un ambiente escolar no que os nenos e as nenas teñan oportunidades para escoller, decidir.




Asisto a clase con regularidade.




Remato os meus traballos.




Participo activamente nas actividades da clase.



Recollo as miñas cousas



Son autónomo para vestirme.



Son amable cos meus compañeiros/as.

ANEXO 4

¿Por qué deben iniciarse
estratexias autoavaliadoras
na escola infantil?
Fundamentalmente porque
as criaturas deben ser
protagonistas activas do
seu propio desenvolvemento
e aprendizaxe.



Beatri
Santos

nistas activas do seu propio desenvolvemento e aprendizaxe, pero poderíamos concretar algo máis o que nos propoñemos con elas:

–fomenta-la autoestima do alumnado, axudarlle a aceptarse, coñecerse e valorarse.

–estimúlalas a ser persons máis creativas e expresivas.

–que vaian afondando na propia responsabilidade: ter que decidir que queren facer, reflexionar sobre o que fixeron, supón avanzar para ser persoas cada vez máis críticas e responsables.

–camiñar cara á conquista da autonomía. Ó reduci-lo noso poder de adulto ó mínimo, ó establecer negociacións non coactivas, estamos no camiño de la autonomía.

“É importante para o profesor recorda-la meta da autonomía e tratar de traballar de cotío nesa dirección. Reducindo o seu poder e dando a súa opinión como unha das moitas posibles, e estimulando ó neno a escoller e decidir por si mesmo, o profesor da ó neno a posibilidade de crear o seu propio esquema de conviccións morais. Este é un longo proceso que leva moitos anos e que debería empezar nos anos de preescolar en vez de máis tarde, cando se supón que o neno “é capaz” e “está maduro de abondo” para tomar as súas propias

decisións” (KAMII E DEVRIES, 1985, p.48)

Para rematar contarvos una anécdota que escoitei nunha charla ó profesor Santos Guerra: Nun mesmo día oíu que nun centro de primaria o profesorado lle dicía que se resistía a practicar a autoavaliación co seu alumnado porque eran aínda moi pequenos e non tiñan capacidade para isto; cuando chegou, máis tarde, ó seu traballo na Universidade, escoitou que outros colegas del argumentaban que a autoavaliación do alumnado universitario non era posible porque non tiñan experiencia de tela practicado nos centros de niveis anteriores.

Que isto nos sirva para que tiremos conclusións e animemos ó noso alumnado a practica-la autoavaliación nas aulas desde estes pequenos, pero importantes, acontecementos cotiáns.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (nov. 93): “El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219.
- CASANOVA, M. A. (1995): *Manual de Evaluación Educativa*, Ed. La Muralla.
- KAMII Y DEVRIES (1985): *La teoría de Piaget y la educación Preescolar*, Ed. Visor.
- MOLINA Y JIMÉNEZ (1992): *La escuela infantil*. Barcelona: Ed. Paidós.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe.
- TAVERNIER, R. (1984): *La escuela antes de los seis años*. Ed. Martínez Roca.

O Club Ecolóxico Bolboreta

Cara a unha escola ecolóxica integrada

O autor presenta a experiencia de educación ambiental e sociocultural desenvolvida no CEIP O Ramo, de Barallobre, Fene: O Club Ecolóxico Bolboreta. Esta experiencia presentouse como proxecto de innovación educativa á convocatoria da Xunta de Galicia para actividades relacionadas cos contidos transversais no ano 1997. Recibiu o premio no apartado correspondente á educación medioambiental.

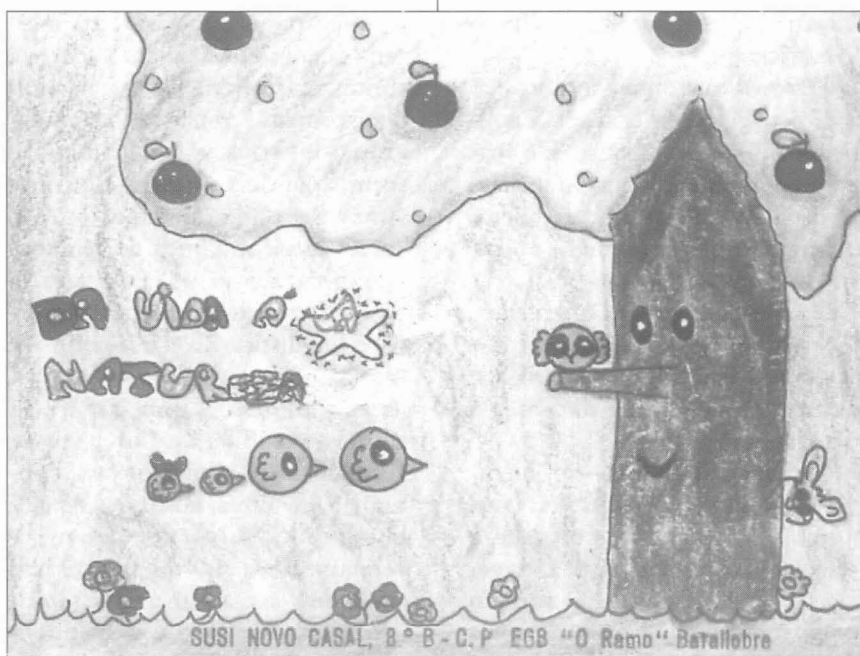
O funcionamento do Club baséase no principio de "ecoloxía todo o día", tratando de incorporar á vida diaria hábitos de consumo, respecto, observación e coidado co medio.

A elaboración da revista *Bolboreta*, o funcionamento dunha biblioteca e a realización dunha convivencia na natureza son algunhas das actividades que abrangue esta experiencia, concibida no marco dunha escola ecolóxica integrada.

CÉSAR MARTÍNEZ YÁÑEZ
CEIP O RAMO, BARALLOBRE, FENE

Quixera empezar dicindo que me resulta difícil expoñer nunhas liñas o que é e o que representa esta experiencia. Pódese intentar comunicar con palabras máis ou menos axeitadas, pero o final queda a dúbida de se os eixos fundamentais foron comprendidos ou se só foi a codia o que traspasou o círculo do colectivo que as vivenciou. Se entramos no terreo do ecolóxico, o perigo do exotismo, do activismo e do anecdótico está moito máis próximo. Como os contidos transversais venden, son chamativos, tódalas iniciativas son válidas, e non serei eu quen descalifique ningunha delas. Só pretendo da-la idea máis exacta posible do que é a nosa experiencia, aporta-las razóns que animaron e animan esta traxectoria non puntual e encaixala nunha concepción máis ampla da dinámica educativa desde e para un país.

Hai algúns anos xurdiu a idea do club como consecuencia dunha actividade de clase, que motivaba ós alumnos e que merecía a pena dotar de continuidade. Deste xeito,



Os membros do Club Bolboreta comprométense a dar exemplo no coidado e respecto das especies e na conservación do medio.

| | |
|---------------------------|---|
| | <p>Club "Bolboreta"</p>  |
| Nome e Apelidos | |
| Enderezo | |
| Teléf. Socio/a | |



un grupo de alumnos, apoiados por algúns profesores, conforman o grupo arredor do que se vai desenvolver o club. As primeiras reunións van dando forma pouco a pouco a ese xermolo que logo se estendeu pola maioría do alumnado do colexio. Fórmase un equipo que vai traballando nos estatutos (elementais e prácticos), aportando iniciativas e ampliando o número de participantes.

Danse ideas sobre como formala directiva, como acceder á condición de socio ou socia. Elíxense representantes nas aulas, trabállase na dotación de carnés de socio, actividades internas, visitas, saídas, convivencias, etc.

Pódese dicir que foi unha etapa de efervescencia e forte motivación, onde o difícil era canalizar e buscar recursos para dar saída a tanta iniciativa.

Esta maneira de recoller, incorporar e poñer en práctica as propostas dos socios-alumnos dalle o frescor e a inmediatez que caracteriza o funcionamento. Ó mesmo tempo a motivación camiña parella

coa programación e desenvolvemento de cada actividade.

Por onde camiñamos

Podería pensarse que ese agromar de actividades desembocou nun activismo sen perspectiva; fuximos desa dinámica porque nos levaría á frivolidade. A filosofía do club (en parte explícita nos estatutos e en parte implícita) ven marcada pola interdiscipliniedade e a contextualización. Unha reflexión que acompaña á maioría das actuacións lévanos a pensar quen somos, ónde estamos, de ónde vimos e a ónde queremos chegar. Tratamos de situarnos no tempo e no espazo sen perder a perspectiva da nosa traxectoria histórica, cultural e lingüística. Con esa equipaxe camiñamos.

O percorrido dun itinerario conleva estudos de flora, fauna, xeografía,... relacionados coa toponimia, economía, costumes, folclore, historia,... Claro que se non os vehiculizamos na lingua que deu expresión a esa cultura, estamos descontextualizando e desnaturali-

zando o proceso. É posible que este non sexa o ecoloxismo estándar; nós practicámolo ó xeito cunquerriano, no sentido das palabras do autor mindoniense: *Louvado sexa Deus por terme dado o don da fala nosa. Por terme ensinado a dicir rula e abidueira e dorna e ponte e fonte. E entón eu sabendo estas palabras era verdadeiramente dono da rula e da abidueira e da dorna e da ponte e da fonte.*

Nesta dinámica, o programa de actividades do club está máis orientado a coñecer e valoralos elementos do contorno como algo propio, produto dunha herdanza e moldeadores dunha cultura que na liña da denuncia ou reivindicación sen máis. Loxicamente, nun contexto de revalorización das paisaxes, dos recursos, do clima, do patrimonio arquitectónico da flora e da fauna o esquecemento da lingua propia sería o peor argumento para tratar de elevar ambientalmente ese nivel de autoestima. Cando escoitamos dicir que entre os galegos e galegas é moi baixa a conciencia ecolóxica, pensamos se

poderá esta-la orixe nesa mentalidade asumida de permanente auto-desprezo. En definitiva, no trasfondo das actividades do club está incluída a pretensión dunha progresiva normalización lingüística.

Traballar desde o currículo

A chegada da LOXSE colleunos cun certo camiño andado. Antes da implantación xa o club dera os primeiros pasos. A algúns profesionais do ensino produciunos gran satisfacción ver reflectido en textos oficiais iniciativas e orientacións educativas que defendiamos como fundamentais para unha renovación e actualización pedagóxica. O maior achegamento ó medio, o ensino contextualizado, o maior peso das situacións vivenciais e experimentais. Partir do propio e do inmediato para achegarse a outras realidades,... están no núcleo da reforma, aínda que actuacións torpes ou interesadas fixeran pasar a un segundo plano cuestións metodolóxicas e didácticas de primeira orde.

A educación ambiental ten un importante peso no currículo. Mesmamente soe converterse no eixo dos proxectos globalizados polas grandes posibilidades interdisciplinares que ofrece. Por este motivo non resulta difícil relacionalos principais obxectivos que nos marcamos:

–Achegar ó alumnado a unha aprendizaxe significativa.

–Mellora-la sensibilidade e crear actitudes positivas no referente ó coidado e conservación do medio.

–Facer unha aprendizaxe máis vivencial, experimental, integrada e participativa.

–Favorece-las actitudes de respecto mútuo e co que nos rodea.

–Contribuír a desenvolver un espírito reflexivo, crítico e autocrítico.

–Comprende-lo valor dun medio natural coidado como un patrimonio importante para o noso benestar e o das xeracións futuras.

–Coñece-lo uso racional do medio na cultura tradicional.

–Reflexionar sobre os perigos, contradicións e consecuencias do consumismo.

–Aprecia-los valores dos bens colectivos e a importancia do seu respecto como contribución ó civismo.

–Saber reducir, reutilizar e tratar de reciclar para vivir con *sentido común*.

–Analiza-los elementos que conforman o medio natural nun contexto de múltiples interrelacións.

–Aprecia-la incidencia humana no medio e viceversa: *vida e cultura*.

–Propicia-la revalorización global, non desatendendo o eido cultural e lingüístico.

Un colectivo que se organiza

Despois dos primeiros pasos na configuración do club, tratamos de que a organización fose dinámica e participativa. O programa de actividades comprende o período do curso escolar en canto ás actividades organizadas colectivamente. Nas restantes, que dependen de actitudes ou actuacións máis individuais, aplicamos o principio de *"ecoloxía todo o día"*, tratando de incorporar á vida diaria hábitos de consumo, respecto, observación e coidado que convén poñer en práctica en cada ocasión que se presente. Para eses períodos de menor actividade en equipo, prevese que cada socio ou socia actúe como dinamizador ou *"conciencia ecolóxica"* na familia, no grupo de amigos e nos lugares e situacións que a vida cotiá lle vaia proporcionando.

Ó comezo de cada curso escolar renóvase o censo de socios e socias. Pásase polas clases unha folla para incorporar-las variacións que se produzan e proceder á elección do delegado ou delegada do club en cada clase. Actualmente o ámbito abrangue o alumnado de Primaria e ESO. Os socios que abandonaron o centro non se dan de baixa e manteñen o dereito a participar e colaborar nas actividades, aínda

que con máis limitacións debido a que están implicados en novos compromisos.

O seguinte paso consiste na elección de cargos directivos: presidente, vicepresidente, secretario/a, tesoureiro/a, vocais, etc. Este equipo constitúese presentándose como candidatos os delegados de clase e procedendo entre eles ás correspondentes votacións.

No primeiro período do curso os delegados recollen as iniciativas de actividades que propoñan os socios, lévanas á reunión da directiva, engádense outras propostas, discútese e decídese cal será o programa para o curso. Cómpre sinalar que é un programa aberto, incorporando novas actividades que xurdan noutras ocasións ou desbotando aquelas que por diferentes circunstancias resultan inviables.

En coherencia coa liña de revalorización do conxunto da burbulla vital, non esquecémola importancia da utilización da lingua propia da nosa comunidade como vehículo habitual de expresión e comunicación. Todo o material impreso: comunicados, revista, concursos, intervencións nos medios de comunicación, charlas, etc. se expresan en galego. Na base desta decisión (iniciativa, por certo, do grupo de alumnos fundadores) está a idea de que non se pode acadar-la revalorización do secundario esquecendo ou marginando o fundamental. E seguramente non estará en cuestión se o primeiro valor absoluto dun pobo é a creación, utilización e transmisión da súa lingua. E seguindo con esa necesaria coherencia, o proxecto Bolboreta está integrado no PEC do centro.

Moitos poucos fan un moito

Tratamos de que todo o mundo que pertence ó club se sinta útil, con capacidade de participación e con posibilidades de aportar cousas. Por iso á hora de elaboralo programa se intenta que haxa actividades para tódalas idades e inte-

reses dos membros do club. Soe haber algunhas específicas por idades, na idea de que ninguén se sinta desprazado da participación. Na procura deste equilibrio tamén se inclúen as de tipo individual, outras de grupo pequeno e as de grupo grande. Esta delimitación é máis ou menos flexible dependendo das características de cada actividade. Mesmamente as hai que inclúen os tres niveis, por exemplo a elaboración da revista *Bolboreta*.

O programa de actividades pode considerarse como a suma e interconexión destes tres grupos de referencia:

a) *Actividades e actitudes persoais*

O achegamento ó grupo prodúcese de xeito voluntario e por iniciativa individual. Isto significa que cando alguén manifesta a intención de facerse socio xa ten unha predisposición e unhas referencias que o motivan para participar.

O seguinte paso, dispoñer do carnet de socio, supón asinalo e establecer un compromiso, explícito no mesmo documento, de respecto e sensibilidade do asociado co medio natural.

Nas reunións, charlas, proxeccións, etc. coméntanse e trátanse de promover actitudes e accións positivas con orixe na actuación individual, familiar e da comunidade. Concursos, eslógans, pegatinas, folletos, etc. tamén se orientan neste senso.

A recollida selectiva e o aproveitamento de residuos orgánicos son tarefas nas que se van implicando.

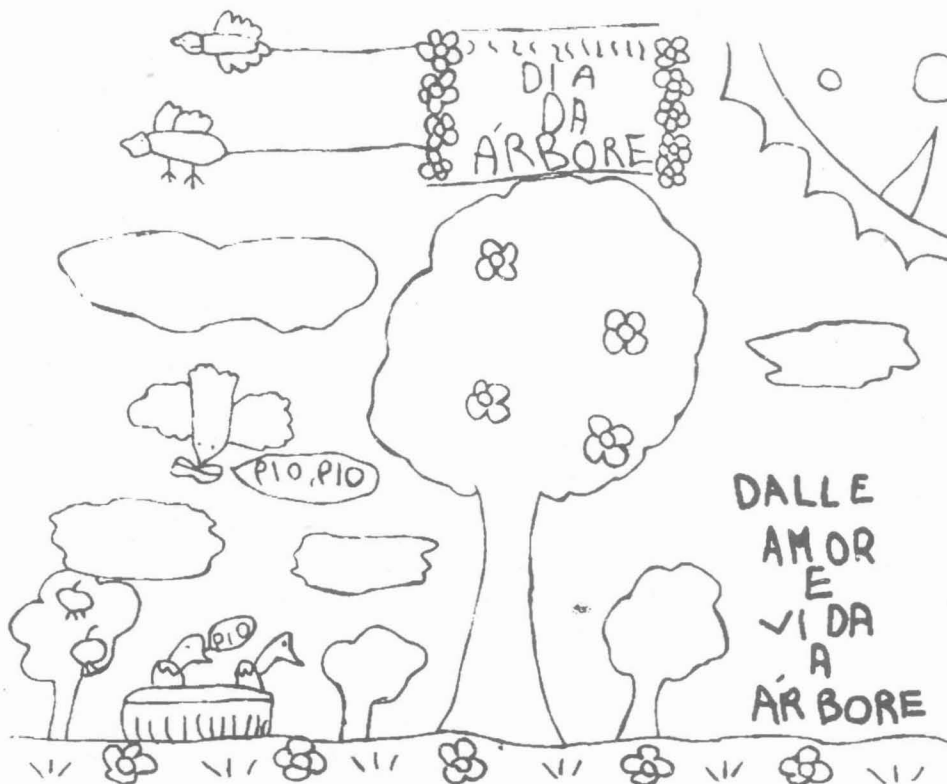
Como exemplo citaríase a *reconstrucción da Ponte das Pías*.

De todos é sabido que o derrube da ponte ocasionou na nosa zona un corte no subministro de auga potable. Durante máis de quince días o concello forneceunos de auga envasada para o consumo humano no centro. ¡Nunca tanta sede se viu

no mes de xaneiro! As botellas de plástico empezaban a aparecer onde menos se pensaba. Fixemos un concurso de ideas para reconstruí-la ponte con eses recipientes, recuperando unha gran parte deles, co que lles demos unha nova utilidade a uns materiais en principio inservibles. Quedou unha ponte que non lle ten nada que envexar á futura dos catro carrís (con iluminación bandeiras e todo). Ademais proporcionóuno-la idea da comparsa do entroido. Na reconstrucción necesitamos técnicos (enxeneiros, apareladores, delineantes), obreiros, electricistas, unha alcaldesa para inaugurala, os gardas de seguridade, etc. e, naturalmente, o eslógan da comparsa *Solución Chapuzas, bebes ...* (a marca da auga embotellada) e cruzas.

Faise fincapé no aproveitamento enerxético: corrente eléctrica, auga, calefacción,...e noutras pequenas medidas que convertidas

Tamén se promociona o reciclado e reutilización de papel, faise a recollida de pilas usadas e aproveítanse materiais de desfeito para construír xoguetes, adornos, novos utensilios, etc.



" O RAMO " CRISTINA CEDO 4º

en hábitos resultarían significativas. Este conxunto de actividades encamiñase á adopción de hábitos máis acordes e respectuosos co medio e coa utilización racional dos recursos. Encaixan no que chamamos *Ecoloxía todo o día*.

b) Actividades de grupo pequeno

Neste grupo estarían os encargados da organización do club, equipos de traballo para prepara-la revista, encargados da *Biblioteca Bolboreta*,...

Tamén pertencen a este grupo os talleres, que normalmente se desenvolven en grupos reducidos: reciclado, caixas-niño, comedeiros, enxerta, itinerarios, clasificación de plantas, plantacións, etc.

c) Actividades colectivas e de grupo grande

Chamamos actividades colectivas aquelas que promove e coordina o club e nas que participa a totalidade do centro ou determinadas etapas e cursos sexan ou non socios do mesmo. O Día da árbore, o Día mundial do medio ambiente, charlas divulgativas, proxeccións, visitas a parques naturais e zonas de interese ecolóxico, etc.

Un exemplo de actividade de grupo grande sería a *convivencia na natureza*.

Esta proposta repítese ano tras ano e diríamos que se converteu en fixa no programa. Consiste nunha estancia de tres ou catro días nunha aula da natureza ou nun albergue próximo a unha zona de especial interese natural. Durante eses días rómpese coa rutina e os costumes máis enraizados nos rapaces (disponibilidade de música dos 40 principais, televisión, radio, apoio na familia para tarefas individuais, etc). Ese cambio brusco produciunos un certo desacougo a primeira vez pensando na posibilidade de aburrimiento ou renuncia na próxima ocasión. O certo é que resultou un éxito tal que ano tras ano ven sendo a primeira proposta e en cada ocasión aumenta a demanda.

Facede voso este

Decálogo para andar pola natureza.

Protexer a vida silvestre, animais e plantas.

Camiñar polos camiños e carreiros, abeirando as terras de cultivo sen destragalas.

Respetar os muros, valos, cercas e sebes.

Non invadir as propiedades particulares sen permiso e pechar as cancelas.

Manter limpos os manantíos, fontes e ríos.

Gardar o lixo, depositándoo no lugar adecuado.

Ter conta do lume: non prendelo se non é imprescindible e, de facelo, tomar todas as precaucións.

Controlar os animais que levemos canda nós.

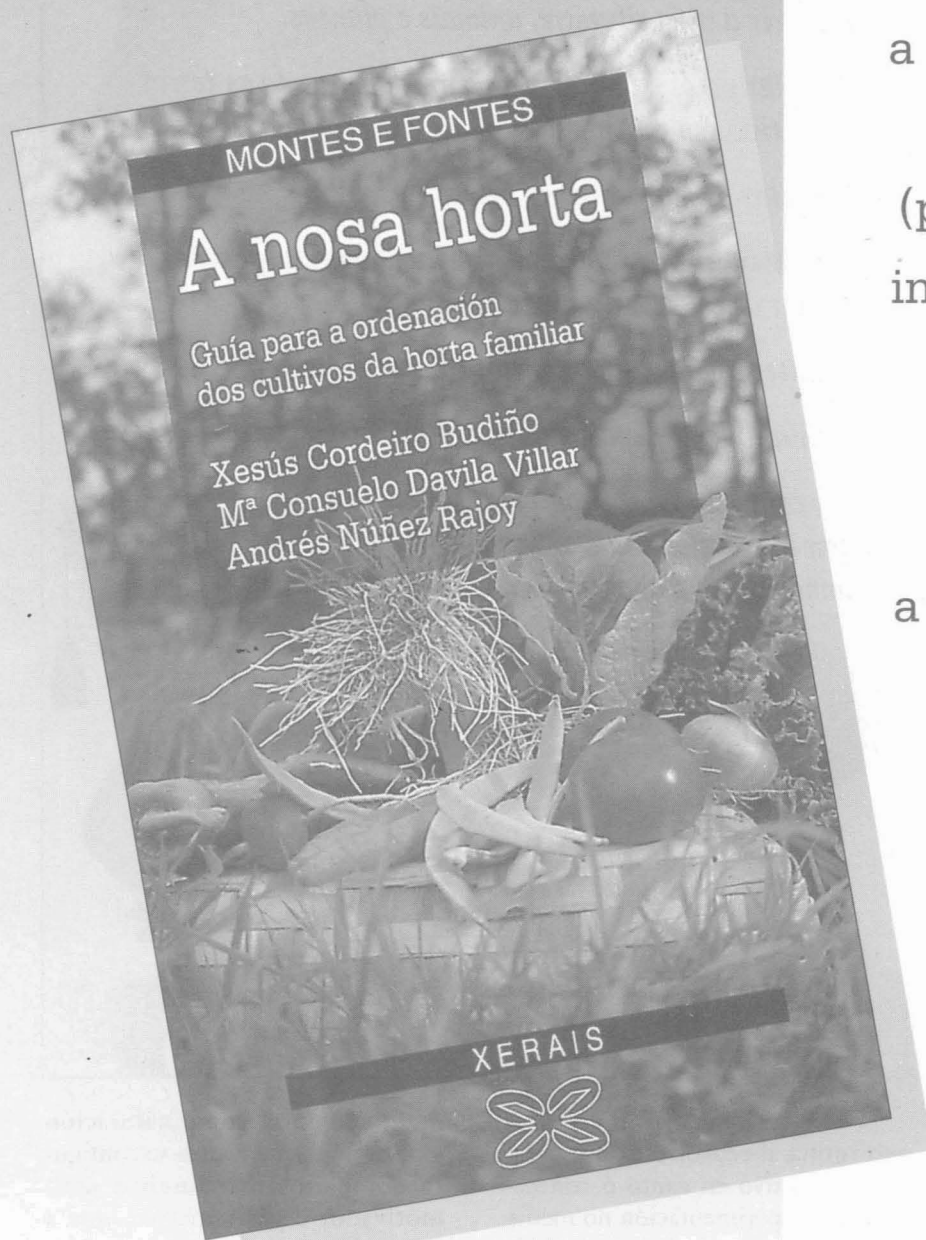


Neses días, ademais de romper coa rutina, desenvólvese un programa alternativo en canto ó coñecemento e experimentación no medio natural e en canto ás responsabilidades e tarefas cotiás. Participan na limpeza, recollida de refugallo, actividades de cociña e comedor, etc.

Os únicos condicionantes son a pequena oferta que existe con dispoñibilidade de instalacións e servizos complementarios e os altos custos que representan, mesmamente aqueles de titularidade pública.

Finalmente, como valoración global, diría que o club se configura como un instrumento útil, motivador e participativo, que a través das vivencias promove valores medioambientais e culturais importantes. A pretensión de chegar ós asociados ó mundo no que viven implicados na dinámica da súa propia circunstancia sociocultural, lóxica e espontánea nunha sociedade normalizada, non é unha tarefa acadada no contexto galego. Hoxe en día é un vieiro polo que tratamos de avanzar.

Guía para a ordenación dos cultivos da horta familiar



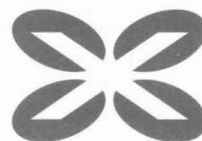
Os solos, os fertilizantes,
as parcelas, a rega,
a climatoloxía, os cultivos,
a rotación dos mesmos,
a súa saúde
(pragas, enfermidades,
insectos, toxicidades...)
os seus remedios...

A pataca, a cebola,
a remolacha, a leituga,
os porros, o tomate,
o pemento, o feixón...

A nosa horta

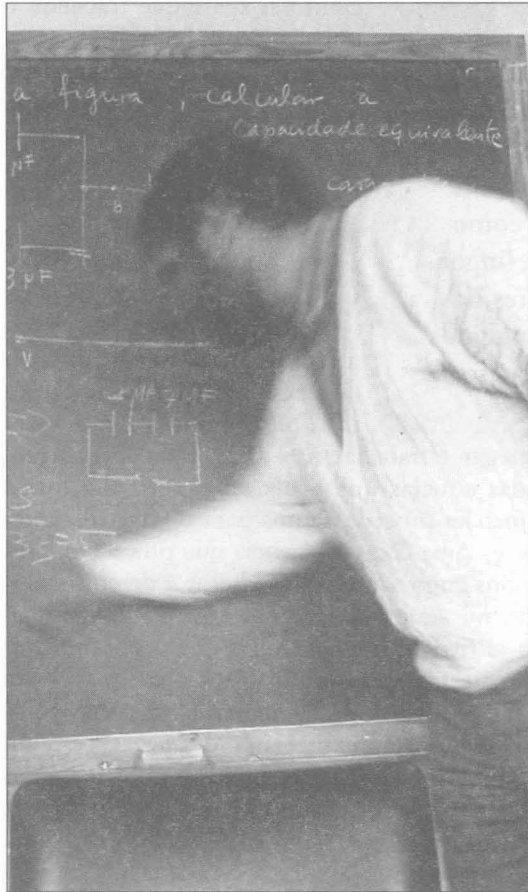
Xesús Cordeiro Budiño
Mª Consuelo Davila Villar
Andrés Núñez Rajoy

XERAIS



Pilar Carceller

O profesorado debe sentirse mediador e non mero transmisor de coñecementos



M. SENDÓN

Durante o pasado mes de febreiro estivo en Vigo Pilar Carceller, unha muller que como tantas outras dedícase ao ensino desde hai moitos anos. Viaxou invitada polo CEFOCOP para falar da súa experiencia sobre as estratexias de aprendizaxe na lectura e escritura desde unha perspectiva cognitivista.

Do seu labor profesional podemos sinalar como ó longo de case dez anos, desde o 1985, estivo asesorando os Programas de Inmersión Lingüística do Departamento d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, a través da elaboración de propostas didácticas no campo da lingua, coordinando seminarios e a formación en centros dirixida a profesorado de distintos niveis. Na actualidade traballa nun CEIP de Barcelona e en relación coa Universidade Autónoma de Barcelona (UAB). As súas experiencias están recollidas en varios artigos e sobre todo na revista *Guix* de Barcelona. Nunha longa e interesantísima conversa subliñou o seu convecemento de que “o alumnado aprende dunha maneira e de que o profesorado somos mediadores e non transmisores de coñecementos”, amosándose preocupada por un enfoque escolar onde só prime a eficacia —“se se tratase disto, de ir preparando aos nenos para ser máis, esqueceríamos que o ser humano ten valores de convivencia e relación; estamos, pois, nun momento que non é fácil—.

CARME FERNÁNDEZ

Revista Galega de Educación ¿Desde a túa experiencia no traballo diario da escola, que cres que podes aportar ao profesorado?

Pilar Carceller O que neste momento mantén o meu interese por estar traballando cos nenos e as nenas ensinando e aprendendo ten relación co tema de como aprenden os nenos e de como ensinamos o profesorado. Desde comecei a traballar cos nenos e nenas, hai disto moitos anos, houbo cambios moi importantes: políticos, educativos, cambios de reforma, intentos sucesivos de que as cousas funcionasen mellor, de que os rapaces e rapazas saísen mellor preparados para atender a sociedade que lles tocou vivir. En concreto e sobre o que investigo ultimamente é no tema da lingua, da gramáti-

ca; pregúntome ¿que quere dicir aprender lingua?; témola vivido desde un punto de vista moi de aprender só os compoñentes da lingua, e o que propoñemos é aprender realmente a utilizala, facela funcionar, que a lingua nos sirva como medio para outras conquistas, pero para iso antes temos que conquistar a mesma linguaxe. Desde esta perspectiva ¿que quere dicir aprender e ensinar?, ¿como aprendemos ou ensinamos a lingua?, ¿que procedementos empregamos?, e ¿que capacidades derivadas da comunicación empregamos na expresión verbal?; este é o tema que máis me motiva e teño traballado. Teño traballado nos programas de “inmersión” lingüística en Barcelona e nesta experiencia con nenos e nenas, desde moi pequenos, e nunha situación tan específica como a nosa en Cataluña trato de ensinar a parte do noso alumnado a falar, ler ou escribir nunha lingua que non é a de casa, que non é a lingua forte, que os cataláns parece que temos conquistado moito

terreno neste campo, si que realmente temos devolto o protagonismo a nosa lingua nas relacións máis habituais e máis propias, pero queda moito que percorrer e facer; aínda a lingua castelán segue sendo unha lingua de dominio forte, de forza cuantitativa e moitas veces cualitativa; entón neste senso é no que entendemos os programas de "inmersión". Tannos interesado ver como aprenden os nenos e nenas, con que facilidade, pero tamén con que medios, e de que maneira os nenos son capaces rapidamente de utilizar esta nova lingua, como empezan a ler e escribir nesta lingua sen problemas, cousa que antes nos parecía terrible, e como continuamos estes programas ata que saen da escola. O tema da secundaria é outro tema duro, pero hai que empezar. As idades básicas como sinala a psicoloxía son as primeiras idades; ata os cinco anos faise a estrutura psicolóxica básica da persoa e é cando se crean as

actitudes básicas. Actitudes fronte a que aprender, a descubrir o mundo e a actuar, actitudes que poden ser submisas, pasivas ou de relación, de saberse mover no sitio onde toca vivir, e penso por todo isto que continúa sendo interesante traballar no nivel de primaria, o que non quere dicir que non necesitemos cambiar de niveis de cando en vez. Se reflexionamos sobre: ¿como aprende o alumnado?, ¿como ensina o profesorado?, ¿que necesitamos?, por unha parte temos un referente, unha descrición, unha teoría, e por outra, temos uns estudos que se poden facer a nivel máis de como responden e actúan os nenos e nenas en determinadas circunstancias. Referentes teóricos de ensino/aprendizaxe que nestes momentos cecais conecten máis cunha concepción constructivista da aprendizaxe. É dicir de como o neno vai construíndo o coñecemento a partir dos seus esquemas previos, como os vai elaborando, cousa que nun principio parecía un misterio. Así empregamos os ensinantes dentro desta lingua-

xe, as veces, palabras que se repiten moito, por exemplo: constructivismo, aprendizaxe significativa... dos, que intento fuxir substituíndo o anterior por palabras da linguaxe habitual. Parto da idea de que o alumnado aprende dunha maneira e de que nós somos mediadores e non transmisores de coñecementos; así pois esta teoría servirá para poder observar o que pasa na aula. Debemos considerar que motivacións teñen os nenos e nenas e desta maneira podémoslos levar máis alá do punto no que se atopan. Isto só se pode facer se temos superadas unha serie de dificultades: levar o grupo clase, seguir un programa moi planificado, e temos claro que podemos traballar cos nenos e nenas, e que o que que-

remos é experimentar sobre o como, observar como actúan e como responden a estas suxestións, observar aspectos concretos e analízalos.

RGE *"Ensinar a aprender" e "estratexias de aprendizaxe", ¿de que xeito empregas, na aula, estes constructos?*

PC As estratexias de aprendizaxe son un tema bastante novo dentro da historia máis recente da educación; hai xente que traballou e traballa desde hai tempo nesta liña e en concreto na realidade que eu coñezo, en Barcelona, na Universidade Autónoma e no Departamento de Psicoloxía está o equipo de Monereo. O pai das estratexias da aprendizaxe é John Nisbet que desde Inglaterra chegou ata nós cos seus estudos. Agora ben, teñamos en conta que todo isto depende moito da teoría educativa que teñamos. ¿Que quere

dicir empregar estratexias na aula?; as de aprendizaxe serían todas aquelas que provocan que o alumnado poña en marcha procedementos para resolver distintas situacións, e, saiba con consciencia que procedementos ou actuacións empregamos para chegar a determinados obxectivos, ou sexa aquilo que na escola tradicional tampouco se tivo en conta. É dicir que para conseguir tal cousa ¿que fago?: busco no diccionario, fago ou resolvo este problema desta maneira, fago as operacións; ou sexa, non só me preocupo de chegar a este fin senón que intento averiguar que mecanismos poñemos en marcha, ou que distintas maneiras poderíamos empregar. Nos procedementos de lectura e de escritura, e entendidas as estratexias nese senso, sinalaría as relacionadas coas expectativas de comprensión, ou sexa,

por exemplo: cando me poño a ler un texto, non me poño directamente a lelo xa, senón que provocho ou creo unhas expectativas sobre o tipo de texto, o tema, as posibilidades,

ou sexa todo o que fará que o neno ou nena lea, conecte, estableza conexións cos seus coñecementos previos, coas expectativas para facer que aquilo teña máis sentido, todo o que na escola antes non se trataba. Por exemplo nas lecturas en 1º, 2º e 3º de Primaria o máis típico era que a profesora ou profesor collese un libro e dixese: agora segue ti, e ti; onde o papel do profesorado era o de "vixiar" que ningún se perdesse; cecais o énfase que deste xeito se estaba a facer na escola poñíase máis na oralidade da lectura que na comprensión e así as preguntas de comprensión que adoitamos facer son preguntas tamén moi estereotipadas relacionadas coa memorización de ideas que saíron na lectura, e menos

"Nos programas de inmersión tannos interesado ver como aprenden os nenos e nenas, con que facilidade, pero tamén con que medios, e de que maneira os nenos son capaces rapidamente de utilizar esta nova lingua, como empezan a ler e escribir nesta lingua sen problemas, cousa que antes nos parecía terrible, e como continuamos estes programas ata que saen da escola"

"Hai que reivindicar que os nenos e nenas poidan compartir o espacio colectivo e deixar a un lado o de crearlles un mundo á parte"



M. SENDÓN

“Hai anos que se intentou superar o libro de texto, pero logo cáese, como saída, na fichiña que non é libro pero si son fotocopias doutros libros, o que fai que os nenos sintan a sensación de que non traballan na aula senón teñen diante da mesa unha folla de papel”

preguntas dirixidas a entender a idea principal ou o que esa idea nos aporta, os seus elementos positivos. Tamén sinalo a cuestión da finalidade e do obxectivo da lectura; non sempre lemos co mesmo obxectivo. Desde pequenos pódese ver e asumir que o ler serve para algo; podo ler un artigo que me permite coñecer a autora e autor, a persoa da que se fala, o tema, ver que di a lectura e sacar tres ideas principais, ou ben pode interesarme como se organiza o texto...; temos un obxectivo que non sempre é explícito: ler por pracer... Cando lles pedimos aos nenos que lean, logo que dean a idea principal, o resume etc, non é que teñamos que ensinar todo desde pequenos, pero si insistir no sentido de por que lemos e marcaremos obxectivos distintos de lectura para facilitarlles todo este proceso lector. Cando son pequenos, os nenos necesitan oralizar pero unha cousa é “ler coa cabeza” cando o que queremos é apropiarnos da información e outra, é que se creen situacións na aula nas que teña sentido ler en voz alta, como cando hai algo do que só un ten coñecemento e dá información a toda a clase. A lectura é un asunto apaixonante: facer énfase en entender a idea principal, o que aquela idea nos aporta. Todos estes procedementos e estratexias serven para os pequenos e os maiores... As estratexias que emprego están relacionadas máis coa metacognición, tanto no alumnado pequeno como no maior. Traballar con esta idea da metacognición quere dicir examinar maneiras de resolver unha situación. Preguntarse: ¿que pedimos?, ou ben facer hipóteses: que pasará se queremos averiguar se o tren fai máis ruído cando pasa por unha ponte (algo que se pensou ao estudar o tren) que cando pasa por un terreno chan, ¿que nos parece?, ¿que

“O profesorado quéixase de que os nenos falan todo o día, pero quen falamos a todas horas somos nós; poucas veces os nenos falan e participan en intercambios que son os que axudan a construír coñecementos distintos”

podemos facer? Hai unha serie de estratexias de aprendizaxe que se poden poñer máis ou menos en marcha en función do espazo que ti vexas; levar a aprender determinados contidos quere dicir levalos tamén a ser conscientes de como chegan a determinados conceptos e a determinados saberes, como fan súas determinadas parcelas do saber e non só saber porque si.

RGE Agora que tanto se fala, desde a administración dunha escola e dun ensino eficaz, ¿cales pensas que poden ser as claves para conseguir unha escola eficaz, e si é un obxectivo que se deba perseguir?

PC No momento no que esteamos a falar no ensino de eficacia estamos a falar de “valores sociais: ¿que queremos?, ¿para que vamos a preparar a estes nenos e nenas? Podemos caer no tecnicismo de dicir a nosa é unha sociedade que tecnoloxicamente avanza a pasos

axigantados, e que os nenos deben estar preparados para esta carreira. Se só se tratase disto, de ir preparando aos nenos para ser máis, esqueceríamos que o ser humano ten valores de convivencia e relación. Estamos nun momento que non é fácil. Tonucci nos

seus últimos escritos e traballos transmítenos o paradoxo de como a través da sobreprotección se pode chegar ao abandono. Dinos como moitas veces creamos espazos para eles, todo a súa medida, mentres atrás quedan os tempos nos que os nenos e nenas xogaban cos seus pais, avós e na rúa, e o espazo era de todas as persoas. Tonucci cita un exemplo: un pai dille a súa filla que non vexa tanta televisión porque leva moitas horas diante dela; ao pouco tempo a nena pídelles ao pai que vaia xogar con ela e este resposta: non me molestes,

non ves que estou falando cuns amigos. Son contradicións que temos e que debemos asumir. Hai que reivindicar que os nenos e nenas poidan compartir o espacio colectivo e deixar a un lado o de crearlles un mundo á parte.

RGE *¿Como entendes a diferenza xeracional en educación primaria e sobre todo na secundaria?*

PC En principio, queremos ensinarlles de todo aos nenos e ás veces é máis estruturante e vital tratar de formar á persoa e a súa personalidade. O tema básico que preocupa sobre todo na secundaria é a disciplina. Isto impide tratar nas reunións de claustro outros aspectos referidos ao funcionamento dos departamentos; ir máis lonxe do que supón transmitir unha materia, e intentar tratar o tema da motivación. Aquí o asunto da adolescencia; un adolescente só podemos levalo na casa: ás veces hai que porse seria, deixar que se enfaden contigo porque non tes que ser a súa amiga, pero outra situación diferente son trinta adolescentes na aula dispostos a poñerte a proba, a ver quen pode máis. Este tema da relación e da disciplina establece a mesma diferenza xeracional de sempre, só que se da agora nunha sociedade cada vez máis complexa.

RGE *¿Como ves o traballo concreto de aula desde a perspectiva do profesorado tutor?*

PC Como profesora tutora en Infantil e Primaria un dos retos que ten formulado o traballo na aula é o de superar a monotomía ou a pouca creatividade orixinada cando se segue única e exclusivamente o libro de texto, ou cando o alumnado te uns horarios e programas pouco flexibles. En Cataluña hai anos que se intentou superar o libro de texto, pero logo cáese, como saída, na fichiña que non é libro pero si son fotocopias doutros libros, o que fai que os nenos sintan a sensación de que non traballan na aula senón teñen diante da mesa unha folla de papel. Desde a perspectiva de aula opino que sería importante superar algo tan severo como é unha programación moi rixida e partindo do grupo de alumnos e alumnas que tes e das súas motivacións, tendo claro os contidos que queres traballar facelos avanzar, pois non podes ir improvisando sempre este traballo; necesitarías moitos anos de experiencia e moita seguridade no que levas entre máns. Por exemplo comentando entre o profesorado oes que din: ¿mira tocóume este grupo?, ¿que fago ou farías tí?; e eu dígoles: “obsérvaos”, eles diranche dunha maneira indirecta como podes axudalos a avanzar, tendo en conta uns contidos que hai que traballar. A linguaxe oral, campo no que traballo eu, é algo pouco coidado na escola, pois as veces o profesorado quéixase de que os nenos falan todo o día, pero quen falamos a todas horas somos nós; poucas veces os nenos falan e participan en intercambios que son os que axudan a construír coñecementos distintos. Xa sabemos que isto non é fácil cando estás dentro da aula e que desde fóra parece fácil e todo o mundo ten algo que suxerirche, pois desde a teoría pódense sinalar moitas cousas. Pero cando estás na aula sabes que hai restricións, sabes que non sempre podes

facer aquilo que che parece máis óptimo, aínda que si hai momentos óptimos. En síntese: é mester superar esta idea de traballar só cos libros de texto e con temas moi estereotipados, e ir a contidos e temas máis próximos a eles, contidos dos que saben os nenos. Non sabe o mesmo un neno de aldea rodeado de animais que unha nena de cidade que vive como en caixas...; cómpre partir do que saben, das cousas que lles motivan e así aprenderán máis. O profesorado debe sentirse mediador e non mero transmisor de coñecementos, xa hai moita xente que traballa nesta liña, que ten gañas de cambiar, de superarse a si mesmos, e pregúntanse ¿como facelo?, e eu respondería: hai que ir probando e experimentando, pois o peor inimigo é a rutina.

RGE *¿Como superas a tensión que produce esta dinámica de traballo innovadora e fóra da rutina?*

Cando hai un traballo en equipo e se coida ao profesorado é máis fácil paliar o estrés que supón traballar con nenos e nenas. Penso que podemos crear dinámicas de traballo distintas na aula; o ideal sería atopar a clave do que cada un entende que debe ser o como traballar co alumnado. Pódese crear un ambiente cunha dinámica que non nos sobrepase, que poidamos controlar e que nos satisfaga, de tal modo que o que fagamos pensemos que ten sentido. Así, concretamente, o profesorado pode proporse desde comezo de curso, como obxectivo: controlar o grupo clase e que este alumnado vaia realizando todas as actividades que lles imos propoñendo. Este será o momento no que experimentemos distintas actuacións e no que empreguemos distintos procedementos que as veces poden sobrepasar as nosas posibilidades. Esta metodoloxía de traballo baseada no seguimento e na vixilancia sería continua, a través de pequenas observacións; con pautas de observación nas que teñamos anotadas catro ideas fundamentais sobre aqueles aspectos que quemos observar e tamén sobre o “como” imos facer estas observacións. Estas ideas son ferramentas de traballo: individual e colectivo, e desde as que construíremos o noso traballo de aula cunha dinámica de pequeno grupo ou de grupos máis amplos coa finalidade clara de que o alumnado constrúa a propia autoestima.

RGE *Sei que tes experiencia de traballar no ensino segundo unha metodoloxía de “proxectos”, en concreto nos niveis de infantil e primaria, ¿explícanos como fas e como consegues a participación do alumnado?*

PC O alumnado non se motiva ou está atento porque escriban ou escribas ti cousas, senón porque hai algo que lles preocupa. Non sempre na clase todo é motivación, interese e ferver senón que hai momentos nos que se realizan outras actividades. Se nas clases nos atopamos cun alumnado “conflictivo” propoño os seguintes pasos a dar: primeiro hai que entender e analizar por qué un neno ten ese problema (móvese seguido), o porqué desa actitude; tendo en conta que entender non significa solucionar xa o conflito, e a partir de aquí tentar de integralo na clase; pódese empregar técnicas concretas que todos usamos como a implicación:

chamando a atención se se despistan, preguntando: ¿e ti que che parece isto?, ¿como o dirías? ou ben poderíamos falar con el. Sempre desde unha perspectiva positiva e sen cair no desprezo; isto que propoño non sempre é fácil, pero si se sinten atendidos desde unha óptica individual e de afecto podemos obter algúns resultados satisfactorios.

RGE *¿Que relación atopas entre teoría, practica e investigación en educación, e en concreto a relación entre universidade e escola primaria ou secundaria?*

PC A investigación en educación xeralmente tense feito desde a universidade. Hai distintas metodoloxías de investigación e distintas maneiras de abordar temas e contidos específicos, pero penso que a investigación realizada desde a universidade abarca parcelas moi concretas da educación, e emprega unha metodoloxía de traballo desligada do que é a vida concreta na aula ou na escola, aínda que hai excepcións. A investigación que máis aceptación ten no profesorado de infantil, primaria e secundaria obrigatoria penso que é a investigación-acción e pode que sexa debido ó feito de que os resultados deste tipo de investigación repercuten directamente na práctica educativa, mentres que as outras metodoloxías son menos visibles no mundo concreto da escola. En xeral eu diría, á marxe doutras críticas, que hoxe por hoxe hai posibilidade de facer cousas desde a escola, agora ben hai que contar cun "handicap": o tempo que esixe esta dedicación. A Renovación Pedagóxica penso que está feita polo profesorado que xa desde hai tempo estaba nas aulas de fondo e tamén matizo que non se pode facer toda a innovación desde as aulas, para iso hai outros organismos de investigación.

RGE *¿Fálanos, máis concretamente, do traballo de investigación que realizas dentro do ámbito da lecto-escritura?*

PC Unha cuestión que se debate moito e que parece clave no ensino-aprendizaxe da lecto-escritura é o tema dos métodos, cronoloxicamente falando pasamos do emprego do método tradicional de: letra por letra e

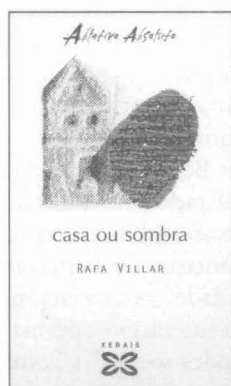
os son a outros tipos de métodos. Na revista *Textos* (*Signos*, en catalán), apareceu un artigo de Liana Tolchinsky sobre este tema o que vou tomar como referencia; neste texto a autora comenta e revisa os distintos niveis de coñecemento gramatical e di: "(...) dende moi pequenos os nenos son capaces (e conecta un pouco coa Gramática xenerativa) de construír frases que non oíron nunca e que para min significa que hai actividade gramatical implícita, aínda que dende esta primeira actividade gramatical implícita ata a reflexión de ver como funciona a lingua, hai distintos niveis de coñecemento metalingüístico. (...) No momento no que os nenos comecen a escribir o feito de pór as letras sobre o papel e de pensar como escribilo, este feito esíxelles antes ter superado o proceso da parcelación, ten que partir os compoñentes dunha palabra para podela escribir; isto non significa que cando falan ou na súa expresión oral teñan que facer esta segmentación da palabra. De aquí a crítica ao método de letra por letra ou as tendencias últimas de ensinar a analizar os sons antes de que as escribiban facendo actividades que chamamos de pre: a prelectura. A incidencia e insistencia en preparar aos nenos para que distinguan e discriminen

os sons e as actividades para poñer en marcha as letras, son dous procesos distintos que os nenos non están preparados nin necesitan aínda. Cheguei a

conclusión xunto con máis profesorado, a través do ensino en lingua catalana, e seguindo os estudos de A. Teberosky e E. Ferreiro, os estudos que non os métodos, de que as ideas que teñen os nenos sobre as letras e sobre o que significa ler e escribir, unido esto á forma ou maneira de construír o coñecemento, ten para eles máis sentido e aprenden mellor situándoos en contextos onde teña funcionalidade, relacionándoos máis coa vida mesma que con situacións de aprendizaxes illadas. Hoxe hai moito profesorado que traballa nesta liña, que supón un cambio e que como toda renovación ata que se chegue a conquistar, antes ten que haber un longo proceso de formación; conclúio dicindo que non hai métodos absolutos en maldade ou bondade, e que a lectura e a escritura han de servir para amar a escola e non para rexeitala.

“A lectura e a escritura han de servir para amar a escola e non para rexeitala”

O debate poético do novo milenio



casa ou sombra

RAFA VILLAR
Premio Cómicos Verdes



Aplativo Absoluto

O almuerzo do pintor de iconos Andrei Rublev

CLAUDIO PATO



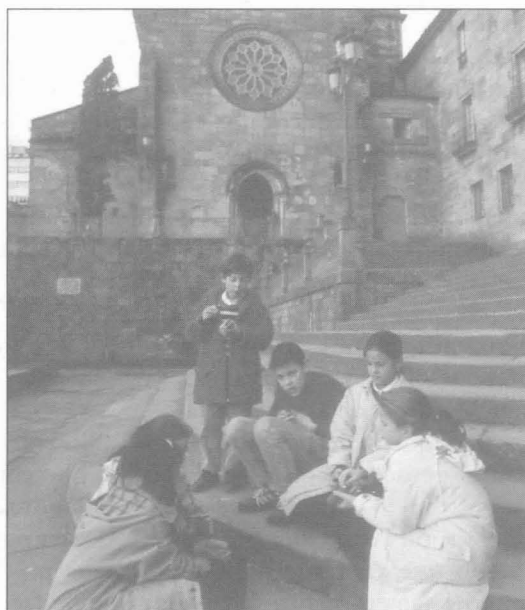
Escola e municipio: Cara a unha acción socioeducativa territorial renovada

O artigo que presentamos recolle moi sinteticamente algunhas das ideas sobre as que traballamos e investigamos durante seis anos para dar lugar ó Informe que baixo o título

Os modelos organizativos da Administración Local no horizonte da Cidade Educadora: realidades e perspectivas no contexto español foi defendido en abril deste mesmo ano

como Tese de Doutoramento na Facultade de Ciencias da Educación. Intentamos amosa-las posibilidades que se abren á Administración Local Municipal no campo da educación, así como o enorme potencial do binomio concello-escola desde a perspectiva de “comunidade educativa local”.

Asemade, aportaremos algúns datos sobre tres concellos que, con diferente volume poboacional e de recursos, asumen a aposta polo desenvolvemento socioeducativo e cultural dos seus municipios desde o traballo cos diferentes axentes territoriais.



M. BELÉN CABALLO VILLAR
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No complexo contexto socio-económico-político que vivimos (democracia, pluralidade, potenciación da sociedade civil, etc.) resultan inviables as lecturas liñais sobre calquera tipo de problema, e aínda máis cando nos estamos a referir ó campo da educación. A multiplicidade de factores implicados obriga a establecer, cando menos, tres liñas argumentais para aborda-lo tema das posibilidades educativas do territorio e do necesario diálogo e coordinación escola/mestres-medio, situándose o discurso en torno á crise do Estado do Benestar, ó incremento do protagonismo do Poder Local e á perda da capacidade da escola fronte ás necesidades e problemas educativos.

O agromar da Administración Relacional

Analizando o primeiro dos citados elementos, podemos afirmar que o Estado do Benestar, que como sistema social comeza a desenvolverse en Europa trala Segunda Guerra Mundial, coñece hoxe unha situación de crise. Caracterizado pola asunción por parte do Estado da responsabilidade de garantir un determinado

grao de calidade de vida a tódolos cidadáns mediante unha serie de intervencións na economía de mercado e no ámbito social, é cuestionado hoxe nas políticas sociais e económicas que o sustentan.

Para Estivill (cf. Madrid Izquierdo, 1993: 16-17) os principais eixes desta crise son a incapacidade das políticas sociais actuais para resolver certas realidades (pobreza, por exemplo), o cuestionamento do logro real do igualitarismo e universalismo nos que se fundamenta o Estado do Benestar, a crise fiscal dos Estados Europeos e a potencia do neoliberalismo, que retorna á privacidade e ó reforzo da economía lucrativa individual como motor de desenvolvemento.

Atopámonos así nun Estado Post Benestar no que se xesta, madura e vai agromando un Estado caracterizado pola súa dimensión relacional: “púxose sobre a mesa a posibilidade de ir cara a sistemas mixtos de benestar, onde as administracións, a comunidade, as asociacións e o sector mercantil manteñan unha interacción permanente para a resolución das necesidades sociais” (Gomá e Subirats, 1994: 1).

Como resultado da reestructuración dos consensos establecidos e dos cambios nos roles dos axentes sociais, vaise perfilando este modelo alternativo no que a Administración tenta modifica-las súas competencias para definirse como relacional, potenciando a súa capacidade de aglutinar persoas e recursos para a consecución de proxectos estratéxicos territoriais.

O Estado potencialmente Relacional, que se vai consolidando como elemento que procura supera-la crise do Estado do Benestar, ten que se concretar no espazo local, no territorio, pois nel se perfilan e definen os axentes, as necesidades, as prioridades e os recursos; é dicir, nel pódense desenvolver políticas que incidan na autoxestión e na calidade de vida. Neste punto entra en xogo o Poder Local, que paulatinamente vai adquirindo maior protagonismo, pois resulta indubidable que o Estado Relacional comeza polo Municipio de xestión relacional.

En efecto, é na dimensión territorial onde os recursos se poden integrar dun xeito diferente, sendo consciente cada un dos axentes do papel que xoga cadaquén. Asemade, é na dimensión territorial onde pode ter lugar a recomposición social da identidade, co que isto supón de afirmación conxunta da especificidade, de recoñecemento do patrimonio e de dinamización das tradicións nos procesos de desenvolvemento.

A comunidade educativa local

A transición democrática no Estado Español e a configuración das Autonomías son dous feitos históricos que contribuíron a crear e ir madurando unha progresiva sensibilidade social cara á importancia da proximidade das Administracións Públicas ós cidadáns, ó que se engade a necesidade dunha maior participación das comunidades humanas na xestión dos seus propios intereses. Paulatinamente, a Administración Local Municipal foi evolucionando a nivel organizativo e de intervención cara a modelos que posibilitan a descentralización territorial, unha maior economía de recursos humanos e materiais, unha acción socioeducativa e cultural de maior alcance, máis coordinada e coherente nas súas respostas coas necesidades da poboación; elementos todos que permiten avanzar na creación dese municipio relacional ó que aludiamos anteriormente, ofrecendo unha resposta globalizada ás necesidades sociais e unha mellor xestión dos servizos a través da coordinación entre áreas, institucións, entidades e axentes do territorio.

Esta nova sociedade do benestar non ten sentido sen unha referencia ó educativo. Así, ante as necesidades sinaladas, perfílase o concepto de "comunidade educativa local" como un marco teórico de referencia para a xénese de accións orientadas a entende-lo territorio como espazo educativo, precisando dunha Administración Relacional desde a que agromar e consolidarse. As propostas educativas que se suscitan no territorio deben xurdir do acordo entre os diferentes

axentes, da sintonía entre institucións e recursos, pois a educación non é só preocupación do sistema educativo senón que é un instrumento social e cultural fundamental para a cohesión comunitaria e persoal: "no mundo contemporáneo, os obxectivos da educación e o proceso educativo son de tal complexidade que ningunha institución educativa podería ser suficiente para esta tarefa; a única solución consiste en reestructurala sociedade de tal xeito que poida comprometer a tódolos seus segmentos e a tódalas súas institucións no proceso educativo" (Sicinski, 1990: 235).

Esta afirmación recollida no informe da UNESCO *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*, sintetiza a idea-proxecto de todas aquelas iniciativas que, baixo diferentes denominacións (sociedade pedagóxica, sociedade educativa, cidade educadora, comunidade educativa local, etc.), coinciden en demandar unha maior integración dos proxectos sociais, culturais e institucionais asociados respectivamente ás escolas e ás comunidades locais.

Ó respecto, de entre tódolos conceptos apuntados é quizá o de **Cidade Educadora** o que ten acadado un maior grao de elaboración teórica e proxección práctica nas iniciativas de diferentes municipios, aínda que a concepción de "comunidade educativa local" resulta máis ampla e posibilista por non cingirse única e exclusivamente ó ámbito urbano, abríndose ás oportunidades educativas dos medios rururbanos e rurais.

O termo "cidade educadora" queda acuñado en 1973, cando a UNESCO publica un Informe, coordinado por Edgar Faure, co título Aprender a Ser. Nel abórdase a idea de cidade educadora como visión prospectiva da educación nos últimos anos do século XX. Desde ese momento, téñense producido unha serie de acontecementos que permiten aludir a unha progresiva maduración e asunción deste marco teórico na práctica local de diferentes vilas e cidades. Así, constitúese a Asociación Internacional de Cidades Educadoras que, con sé en Barcelona, se encarga da organización de congresos con carácter bianual sobre esta temática —o primeiro celébrase en 1990 na cidade de Barcelona, seguido polo de Göteborg 1992, Bolonia 1994 e Chicago 1996, estando prevista a celebración do quinto congreso en Jerusalem—. No Primeiro Congreso redáctase a que será coñecida como Carta de Cidades Educadoras, á que están adscritas unhas 140 cidades, fundamentalmente europeas, pero tamén africanas, americanas e asiáticas. Está en funcionamento o Banco Internacional de Experiencias de Cidade Educadora, que recolle diferentes actuacións promovidas e operativizadas a nivel local para desenvolver esta idea motriz, podendo ser consultado na Biblioteca Artur Martorell do Institut Municipal d'Educació de Barcelona.



Fonte: Elaboración propia.

ESTRUCTURA E APORTACIÓN DOS AXENTES TERRITORIAIS IMPLICADOS NO SISTEMA FORMATIVO INTEGRADO

Estamos ante concepción que se presentan como marcos teóricos de referencia para a posta en marcha dunha acción orientada a entende-lo territorio como espacio educativo. Segundo Trilla (1990), a cidade educadora concibe o medio como entorno, axente e contido da educación; connota a complexidade do proceso formativo; demanda propostas integradoras; afirma o carácter aberto, dinámico e evolutivo do mesmo espacio territorial e acolle –ou cando menos pretendeo– tódalas dimensións de conceptos como educación integral e educación permanente.

Trátase dunha idea motriz que abrangue contidos **descriptivos** (referidos ó descubrimento do que a cidade transmite nos seus espacios construídos e relacionais, como contexto, vehículo e contido educativo), **desiderativos** (aludindo á súa compoñente utópica como expresión de posibilidades), e **proyectivos** (valorando a súa capacidade mobilizadora de persoas e recursos para canalizar un proxecto operativo de cidade).

Axentes territoriais e educación

Subxace ás concepcións presentadas o elemento “relacional” ó que aludiamos anteriormente, pois faise fincapé na necesidade de integra-los elementos formativos. Deste xeito, compartindo a opinión de Trilla (1993), podemos afirmar que se fora posible medi-lo grao de educabilidade dunha cidade, vila ou aldea –é dicir, a súa capacidade ou potencia educativa–, habería que tomar como indicadores non só a cantidade e calidade de escolas senón tamén o resto das institucións e medios que xeran formación, e, sobre todo, debería analizarse como interactúan e se harmonizan todos estes axentes.

Constátase así que a cultura da escola debe dialogar coa exterior a ela, porque a escola non se pode limitar a utiliza-lo medio que a rodea senón que debe se-lo territorio o que organice un sistema educativo dentro do que existe, como un elemento máis, a escola. Neste senso, témo-la convicción de que a comunidade local é a primeira responsable da definición dun proxecto educativo integral no que participarían a escola coa familia, institucións locais e tecido asociativo como principais axentes educativos, xunto coa estrutura productiva pública e privada. Este é o núcleo da filosofía do Sistema Formativo Integrado (Alfieri, 1990, 1991, 1995).

Desenvolvendo o esquema exposto, que recolle sinteticamente a función de cada un dos axentes territoriais implicados na posta en práctica dun sistema formativo que integre a toda a comunidade, podemos afirmar que á **administración local municipal** correspóndelle garanti-la presenza dun sistema formativo que non sexa só de tipo escolar. Precísase para acadar este obxectivo unha lexislación máis ampla e explícita para os municipios en materia de educación, pois a actual Lei Reguladora de Bases de Réxime Local de 1985, aínda que posibilista, é unha lei de mínimos nesta materia; necesítase, asemade, potencia-lo asociacionismo e unha forte participación cidadá nos servizos públicos. Ó municipio, entendido como Administración Relacional, correspóndelle crea-las condicións para a relación de tódolos axentes, asegurando o imprescindible compromiso dos interlocutores da comunidade para manter unha relación estable que permita desenvolve-la planificación global pactada, organizando e establecendo a estrutura de funciona-

mento precisa para implementala. O municipio deixa de ser un mero programador para converterse en promotor das dinámicas sociais.

Neste novo contexto, a **escola** debe redefini-lo seu papel en relación ós demais axentes, clarificando as funcións de cada un deles no proceso socializador. A escola precisa de novos pactos. Afirmar Alfieri (1994: 32) que “se é verdade que o único instrumento que pode ser utilizado para a preparación á vida é a vida mesma, como pensaba Dewey, diso deberíase derivar unha gradual incorporación da institución escolar —de por si moi pouco vital— nos compoñentes sociais máis auténticos, como o mundo do traballo, as ciencias, as artes, o deporte e a organización social”. A escola atopa a súa función específica na relación que mantén co territorio, transformando mediante a reflexión e a recomposición as experiencias de vida en instrumentos culturais adaptados á sociedade na que se vive¹.

Frabboni (1994: 5) enuncia “escola + territorio: unha ecuación posible”. Pero a ecuación non é soamente posible, senón indispensable no marco dun Sistema Formativo Integrado. Resulta evidente que o territorio “non se lle pode pedi-la mesma intencionalidade formativa que á escola. Así como á escola non se lle pode pedir que asuma as mesmas valencias de autenticidade, ‘naturalidade’, polisemia e complexidade que son inherentes á realidade externa” (Alfieri, 1994: 34), pero o ámbito territorial debe asumir-lo compromiso de ofrecer —especialmente a nenos e nenas, mozos e mozas— unha base experiencial “rica, íntegra, auténtica, diferenciada e positivamente conflictiva” (ibidem) sobre a que o ámbito escolar poida traballar. Polo tanto, a lóxica do proxecto require que o territorio promova unha serie de ocasións educativas artelladas cos recursos dispoñibles, e que a escola clarifique o seu papel sobre a transformación desta experiencia de vida en experiencia de cultura.

Son precisamente as **asociacións** e colectivos cidadáns que vertebran a vida local, e as **estructuras productivas** pública e privada as que deben incrementa-las posibilidades educativas do seu entorno: o asociacionismo, posibilitando diferentes formas de conexión co medio, especialmente no campo do social, educativo e cultural; e a estrutura productiva mediante o mecenazgo de iniciativas que incidan na mellora cuantitativa e cualitativa das oportunidades formativas das comunidades.

Por último, o imprescindible consenso en torno a este proxecto concede á **familia** un espazo fundamental, garantindo que o itinerario formativo —en especial de nenos e mozos— non se reduza ó traxecto escolar.

A proposta aquí presentada é complexa, non só polo grao de consenso e conxugación de intereses que require, senón tamén porque afecta a recursos do territorio que nunca se valoraron en termos de potencialidade educativa, e que precisan ser valorados desde esta perspectiva. Trátase dunha proposta que demanda un liderádego público local eficaz e avaliado socialmente, unha acción territorial integral nun proxecto amplo, a con-

certación público-privada, a asunción de novas competencias por parte dos municipios e a creación e desenvolvemento de tódolos mecanismos posibles de comunicación e participación cidadá.

Estudio de casos²

Como todo modelo teórico, o aquí presentado resulta excesivamente utópico e difícil de operativizar, pero ten a virtude de constituír un referente cara ó que avanzar nunha acción socioeducativa territorial renovada. Neste sentido, algúns municipios veñen intentando avanzar por esta vía, asumindo modelos organizativos e de intervención que posibilitan a descentralización territorial —e un conseguente incremento da proximidade ás realidades concretas e da participación veciñal—, unha maior economía de recursos humanos e materiais, unha acción socioeducativa e cultural de maior alcance, máis coordinada e coherente nas súas respostas coas necesidades da poboación.

Vitoria-Gasteiz, Barcelona e Narón, tres posibles realidades socioeconómicas, históricas, culturais e poboacionais ben diferenciadas, teñen en común o interese por definir un territorio educativo a través dunha intervención global nos temas de carácter socioeducativo e cultural. Analizaremos brevemente os seus respectivos estilos de traballo neste campo, facendo especial fincapé naqueles elementos que permiten exemplificar mellor a relación escola-territorio e a acción coordinada dos diferentes axentes implicados.

Vitoria-Gasteiz: a planificación integral dunha cidade

O feito de ser capital da Comunidade Autónoma, de contar coa Universidade e de acoller a un 85% da poboación da provincia de Álava, son factores que determinan poderosamente a vida desta cidade de case 200.000 habitantes. O seu carácter político e administrativo, incrementado pola presenza de entidades financeiras e sés de importantes centros económicos, conxúgase coa súa aspiración a consolidarse como cidade de servizos en equilibrio co seu dinamismo industrial. Preténdese agora desde a política municipal dotar a Vitoria-Gasteiz de infraestruturas que permitan definila como cidade de congresos, iniciativa que favorece o enriquecemento urbano non só no aspecto hoteleiro e comercial senón tamén no cultural, contribuíndo á apertura da cidade ás novas correntes do pensamento e da técnica.

Desde unha óptica socioeducativa, quizá o máis chamativo resulte os 17m² de zona de espaxamento por habitante que posúe o concello, as súas infraestruturas deportivas³ e a rede de centros cívicos que, concibidos como equipamentos municipais descentralizados de servizo público para impulsa-lo desenvolvemento integral da persoa, fomenta-la convivencia e incrementa-la participación dos veciños na vida da cidade e do barrio, fóronse configurando como elemento clave na



M. IGLESIAS

política de coordinación e globalización dos servizos municipais.

O Departamento Municipal de Educación (DME) xoga un importante papel na relación educativa do entorno coa escola, pois sobrepasa con moito as actuacións preceptivas de mantemento dos centros escolares públicos e vixilancia da escolaridade obrigatoria determinadas por lei, para asumir actuacións complementarias que enriquecen considerablemente a calidade educativa.

Entre elas destacan a Rede de Escolas Infantís Municipais (16 segundo datos de 1995) e a Escola Municipal de Música, así como a participación en sete Consorcios con diferentes Entidades territoriais para fins educativos, centrados no campo da educación musical, a formación permanente e a formación profesional, sendo esta última unha liña de actuación ben consolidada desde hai anos na intervención deste municipio.

Á marxe destas actuacións, o DME aglutina os seus programas dirixidos ós centros educativos en tres eixes de acción: os destinados a pais –que teñen o seu cerne nas Escolas de Pais e Nais–, os dirixidos a alumnos –referidos fundamentalmente ó transporte escolar e ás axudas para a adquisición de libros de texto–, e os programas de centros. Estes últimos son os que centran o noso interese por englobar ó Programa de *Exposición e Arte* –orientado a impulsar a formación artística na escola–, e o programa *Vitoria-Gasteiz como espacio educativo* que, como o seu nome indica, pretende ofrecer ós centros educativos recursos para o coñecemento e vivencia do medio máis inmediato como ámbito físico, cultural, social e económico.

Vitoria-Gasteiz como espacio educativo ten unha enorme repercusión na cidade, participando no curso

94-95 uns 10.000 alumnos, e resultando se-lo programa mellor valorado por tódolos centros educativos. Vertébrase en torno a unidades didácticas elaboradas conxuntamente por profesores de primaria e ensino medio e técnicos do DME, itinerarios por zonas urbanas e edificios históricos, itinerarios medioambientais (sempre circunscritos ó termo municipal) e o concurso radiofónico *Gasteiztxo*, que promove a utilización grupal das unidades didácticas.

Paseniño, *Vitoria-Gasteiz como espacio educativo* vaise abrindo a outros colectivos para asumir plenamente a filosofía de Cidade Educadora, pero o desaxuste entre o crecente volume de actividade e a insuficiencia de recursos orixina a dificultade de avanzar nesta liña. De tódolos xeitos, o esforzo do DME por asumir a filosofía educativa da Reforma, favorecendo a asunción dos eixes transversais e procurando vías de conexión entre o territorio e a escola, merece que nos deteñamos na análise da súa actuación como elemento para a reflexión colectiva.

Barcelona: pioneira na intervención socioeducativa municipal

Barcelona, cidade de case 1.700.000 habitantes, fortemente condicionada pola súa realidade metropolitana, ten claros tanto o seu liderádego en Catalunya como a súa influencia no territorio español, ós que se engade o rol internacional que historicamente está chamada a desenvolver pola súa entidade. Como grande urbe, presenta de xeito agudizado as tensións orixinadas polas marxinacións, polos desiguais usos dos espazos e recursos, diante dos que expresa unha constante vontade de desenvolvemento de proxectos colectivos que favorezan a solidariedade social e a integración.

Para revitalizala e posibilitar unha mellora na calidade de vida das persoas optouse por un proceso –lento, tenso e complexo– de descentralización política e administrativa, caracterizado pola súa capacidade de crear estruturas e formas de xestión innovadoras, desenvolvendo unha participación cidadá baseada na cooperación coa Administración Local e uns mínimos de vida colectiva e organización social. Os 10 Distritos nos que se divide a cidade contan con cadansúa División de Servicios Persoais, que se encargan –desde unha óptica territorial e non sectorial– de xestionar as prestacións descentralizadas en materia de servizos sociais, educación, cultura, deportes, saúde pública e desenvolvemento económico e social, así como os equipamentos destinados a infancia, xuventude, vellos e centros cívicos. Esta perspectiva territorial posibilita unha intervención máis global e desde os equipos interdisciplinares nas tres ou catro zonas de actuación que se establecen en cada Distrito.

Mentres que as Áreas Centrais asumen competencias de elaboración e aprobación de normas e programas de carácter xeral, de realización técnica dos grandes proxectos e de seguimento e coordinación dos Distritos para non perde-lo sentido global de cidade; os Distritos responsabilízanse da adecuación e implementación desas directrices xerais nos seus respectivos territorios, establecéndose unha coordinación político-técnica a través de diferentes comisións e instrumentos técnicos de traballo (por exemplo, o *Catálogo de Servizos*, que permite homoxeneizar as prestacións).

Centrándonos no Institut Municipal d'Educació (IME), podemos afirmar que ten as súas orixes no ano 1953, vinculándose á figura do pedagogo Artur Martorell, e asumindo desde estes primeiros anos a función de promover unha serie de servizos e ofertas pedagóxicas inexistentes ata o momento (emisións de radio, visitas a museos, creación da Biblioteca Pedagóxica, etc.), sempre coa intención de que o IME se convertera nun órgano que permitira mellorar a educación na cidade, ofrecendo novos servizos e marcando pautas pedagóxicas.

Na actualidade, o IME asume como fins fundamentais consolida-las escolas municipais como modelos de calidade na nova ordenación que propugna a LOXSE, e dar resposta ó compromiso adquirido polo Concello ó asina-la *Carta de Cidades Educadoras*, prestando especial atención ós servizos pedagóxicos e recursos educativos dirixidos a toda a cidade. Neste sentido, resulta paradigmático *Barcelona a l'escola. Programa interdisciplinar de coñecement de la ciutat per a escolars de 0 a 18 anys*, enmarcado nun servizo específico de Coñecemento da Cidade.

Este programa, que se fixa como obxectivo ofrecer recursos para elaborar un diálogo educativo entre a escola e o territorio, ten dúas liñas de traballo ben diferenciadas: a primeira centrada nas escolas da propia Barcelona, e un segunda orientada ós centros educati-

vos de fóra da cidade; ambas susténtanse nunha liña de traballo editorial que deseña guías de recursos, materiais dirixidos á realización de visitas autoguiadas, e materiais curriculares fundamentados no espírito da LOXSE para elaborar unidades didácticas adaptadas ó medio urbano.

Como macroprograma, *Barcelona a l'escola* conta cunha Base de Datos desde a que se ofrecen materiais didácticos e curriculares xerais sobre Barcelona e outras cidades, obras básicas que coa aportación de diferentes disciplinas abordan a cuestión urbana, e obras literarias nas que a cidade é a protagonista.

Convócase tamén, como liña complementaria de actuación, o premio "Barcelona a l'escola". Tanto a modalidade competitiva (dirixida a adultos e profesionais) como a de mero concurso que se oferta para nenos e mozos, ten por obxecto recoller e difundir experiencias educativas realizadas en torno ó coñecemento do medio.

Pero o compoñente clave neste macroprograma, como elemento que o diferencia doutros programas de coñecemento do medio que se están a ofrecer desde a Administración Local, é sen dúbida o Consell de Coordinació Pedagògica "Barcelona a l'escola", integrado no curso 95-96 por un conxunto de 35 Institucións ou Departamentos Municipais ou con participación municipal que ben teñen unha finalidade educativa explícita, ben asumen o seu compromiso e responsabilidade como axentes educativos. As entidades que configuran este Consello aspiran a constituír unha rede educativa territorial que contribúa a dotar á cidade dun status de espacio educador, é dicir, un espacio dotado dunha intencionalidade educativa explícita e compartida.

O peculiar e significativamente valioso do Consello de Coordinación Pedagóxica, que leva xa funcionando uns sete anos, é a coincidencia no mesmo de institucións moi diversas que traballan en común xerando unha dinámica de consenso que permite avanzar nun proxecto de Cidade Educadora. Este organismo é a instancia responsable da cohesión e canalización da oferta institucional para o coñecemento da cidade, que se difunde anualmente en tódolos centros educativos a través dunha guía. Esta, adopta un formato de fichas agrupadas en ciclos educativos para favorecer a integración curricular das actividades, sintetizando a oferta educativa das Entidades que constitúen o devandito Consello⁴.

Cómpre de tódolos xeitos avanzar desde o actual modelo que concibe á escola como usuario ó que hai que lle facer unha oferta externa, a un modelo de traballo conxunto no que escolas e institucións do Consello de Coordinación Pedagóxica –que debería irse abrindo a entidades privadas con potencialidade educativa na cidade– puideran cooperar nun marco de colaboración recíproca.

Ademais de con este sólido programa, Barcelona conta cunha Comisión Interdepartamental constituída polo Decreto aprobado no Pleno do Concello en xullo de 1994, co fin de impulsar e face-lo seguimento dos

acordos adoptados na *Carta de Cidades Educadoras*; así como co Consello Escolar Municipal e os Consellos Escolares de Distrito, que se conciben como organismos de participación cidadá para mellora-la educación na cidade e garanti-la aplicación da LOXSE.

Expoñentes dunha concepción integral da intervención (que, como sinalabamos, subxace ó proxecto de "comunidade educativa local") son a **Comisión de Benestar Social**, un órgano político constituído por representantes de tódolos ámbitos municipais con repercusións no eido do benestar para impulsar e soste- r iniciativas que transversalicen as accións municipais así como favorece-la coordinación; os **Consellos Municipais** (de voluntariado, xuventude, vivenda, etc.), definidos como órganos consultivos e de participación, nos que Entidades públicas e privadas da cidade consensúan unha política municipal de intervención en problemáticas e colectivos sociais; e os **Planos Integraís**, documentos técnico-políticos de actuación en diferentes sectores de poboación (infancia, terceira idade, muller, etc.) ou diante de problemáticas específicas (drogodependencias, vivenda, etc.) involucrando a grande parte das áreas municipais e a tódolos axentes sociais implicados.

Estes tres elementos permiten achegarnos a unha optimización dos recursos, a unha conxunción de esforzos, a unha intervención de maior coherencia e carácter global e á non menos importante implicación e compromiso da comunidade na xestión dos seus propios intereses.

Narón: un caso atípico na Comunidade Autónoma Galega

Nunha Comunidade Autónoma na que a meirande parte dos seus 315 concellos son rurais, gobernados por unha clase política pouco formada e con orzamentos escasos, os servicios de carácter sociocultural apenas resultan incipientes e, en todo caso, non se identifican cunha forma de actuación ou tendencia predominante; aínda que de forma moi lenta e con bastantes limitacións, esta situación está a mudar desde os inicios da década dos 90.

Neste contexto, Narón preséntase como un caso atípico, pois a súa historia retrotáese a 1982, ano no que se comezan a ofertar desde o Concello algúns servicios de carácter socioeducativo e cultural ante a urxencia de consolidar na vila unha identidade que se estaba perdendo coa chegada masiva de persoas que buscaban traballo na industria naval de Ferrol.

Na actualidade, o Concello conta cun Servicio Sociocomunitario –que intervéen de forma integrada e interdisciplinar– para dar resposta ós 32.000 habitantes do municipio, que se concentran nun 80% nas parroquias de carácter urbano –configuradas en parte como barrio dormitorio de Ferrol– e o 20% restante nas rurais. Trátase dunha poboación constituída por un núcleo significativo de persoas procedentes doutros concellos e ocupada, fundamentalmente, nos sectores secundario e terciario.

Os elementos sinalados, xunto cunhas circunstancias políticas, técnicas e sociais –entre as que destacan o feito de que os primeiros responsables políticos municipais nos inicios da democracia procederan dun movemento asociativo comprometido e que o corpo técnico que se foi consolidando estivera fortemente vocacionado–, fixo posible asumir-las actuacións de índole socio-comunitaria como unha prioridade municipal.

Así, no ano 1982, tal e como sinalabamos, nacen os primeiros instrumentos para intervir desde unha perspectiva socioeducativa: créanse o Padroado de Cultura, a Área Municipal de Educación, pistas polideportivas e centros cívico sociais nas parroquias, etc. O papel do corpo técnico foi fundamental no proceso de racionalización do uso de infraestructuras e de reestructuración do inicial Servicio de Educación ata chegar ó actual Servicio Sociocomunitario, pois souberon priorizar sobre os seus propios intereses a importancia de ofrecer ó cidadán unha unidade de acción no eido comunitario. Deste xeito, trabállase desde o Servicio a través dun equipo interdisciplinar⁵, sendo sen dúbida o máis significativo o esforzo que desde hai anos se vén realizando nesta liña de unificación de recursos, consenso de criterios, etc. Máximo expoñente deste esforzo é o *Plano Municipal de Actuación Sociocomunitaria*, un documento base para avanzar e consolidar no eido socioeducativo unha acción municipal máis racional, rendible e eficaz, baseándose nos principios de globalización e descentralización que neste momento están asumindo as Administracións máis dinámicas.

Na actualidade o Servicio Sociocomunitario conta con cinco Departamentos: o de Promoción e Dinámica Educativa, o de Cultura, o de Patrimonio e Historia, o de Acción Social, e o de Promoción do Emprego, Orientación Profesional e Formación Ocupacional. Os citados Departamentos sintetizan as grandes áreas de traballo desde o Servicio, áreas que se resumen en intervencións de apoio á escola, de educación popular e dinamización sociocomunitaria, de recuperación da historia local, de acción social e de formación e emprego, concretándose o labor desde estas áreas en programas de actividades extraescolares, de actividades relativas ó deseño curricular (educación para a saúde, educación sexual,...), de educación permanente de adultos, de educación ambiental, de educación para a saúde comunitaria, patrimonio e historia nas escolas, programas de dinamización de entidades asociativas, ou programas sectoriais especializados (terceira idade, minusvalías, promoción da muller, acción social de base, dinamización comunitaria da etnia xitana, etc.).

Pero polo seu carácter interdisciplinar, a súa conexión coa concepción de territorio educativo e por constituír un claro exemplo da acción transversalizadora que caracteriza a actuación do Servicio Sociocomunitario, detémonos no programa *Coñecer Narón* que, segundo o propio director do Servicio, ten como principais soportes o concepto de Cidade Educadora, a

liña de traballo desenvolvida sobre Investigación da Historia e do Patrimonio e, por último, a noción de Educación Popular, englobando nela aspectos de educación ambiental, cometidos de tipo cívico cidadán, de filosofía de vivencia veciñal, etc.

Estes eixes incardínanse nun programa con tres espacios de actuación preferentes: os *Itinerarios*, a *Escola de País*, e a *Historia de Narón nas Parroquias*. Tres vías polas que se pretende dar a coñece-la tradición, traxectoria e patrimonio da vila, así como os recursos que posúe o propio Concello.

Aínda que a través da *Escola de País* se leva a cabo un módulo de coñecemento dos recursos municipais, e mediante a *Historia de Narón nas Parroquias* se difunden aspectos da historia e recursos da vila, o soporte "estrela" do programa son os *Itinerarios* dada a súa multivalencia. Esta multivalencia explícase desde o feito de que o Programa de Itinerarios non se cingue ós centros escolares, senón que se oferta a tódolos cidadáns, podéndose así afirmar que se converten en ferramenta para amosa-lo municipio en clave educativa, os seus recursos urbanísticos, históricos, naturais, asociativos, institucionais, implicando ás diferentes áreas do Servicio Sociocomunitario.

Deste xeito, o itinerario é unha estratexia para traballar desde unha perspectiva interxeracional, para a

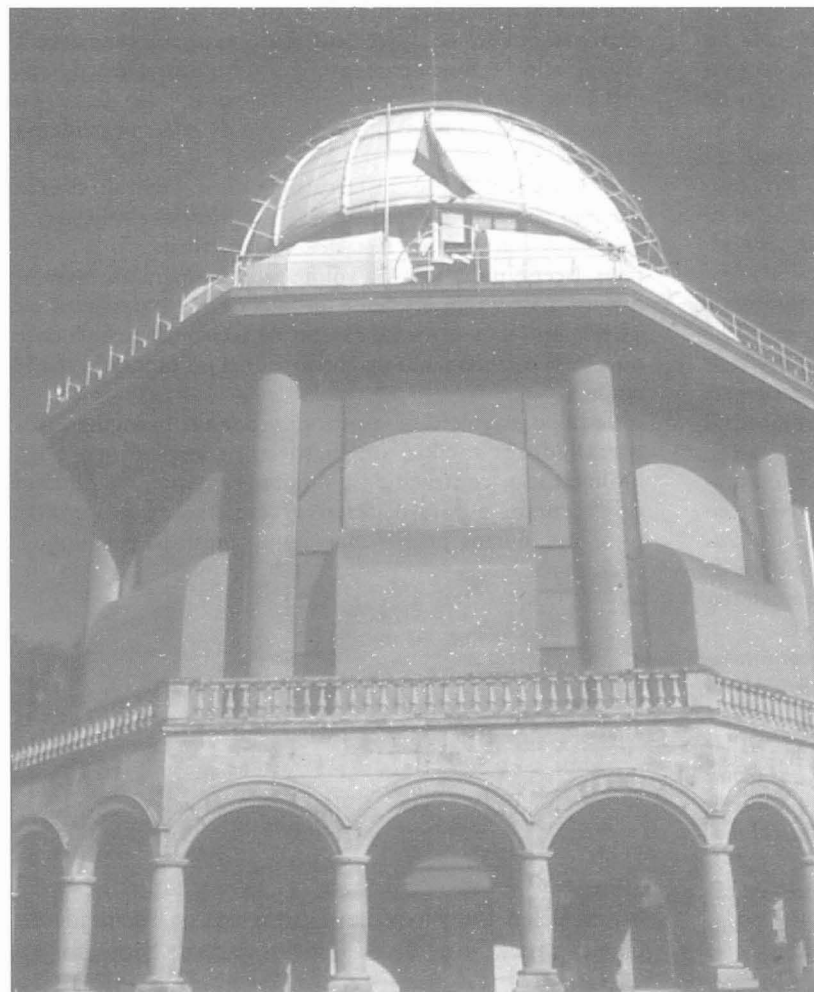
integración de persoas con problemas de toxicomanías en proceso de reinserción e para a transmisión dos valores de cooperación e solidariedade nos que se fundamenta a filosofía do Servicio Sociocomunitario.

Ademais de con este Servicio, o Concello de Narón conta con dous organismos autónomos locais para intervir no campo que nos ocupa: o Padroado de Cultura e o de Deportes. Nados ámbolos dous a principios da década dos oitenta réxense polas súas respectivas Xuntas compostas por representantes políticos, veciñais e do movemento asociativo cultural ou deportivo segundo o caso.

O Padroado de Cultura faise cargo da programación de concertos, festivais e Mostra de Artesanía, así como das Escolas Municipais de gaita e percusión, solfeo e instrumentos, teatro, danza e debuxo. Ademais desta actividade de carácter propiamente educativo, desenvolve labores de investigación etnográfica a nivel de traballo de campo, recollendo pezas tradicionais de música e danza para incorporalas ós programas de Ensino das Escolas Municipais. Pola súa banda, o Padroado de Deportes constitúe a principal institución promotora da vida deportiva municipal, centrando a súa actividade en tres liñas fundamentais: as Escolas Deportivas, cursos sobre diferentes disciplinas deportivas e organización de competicións.

Estamos pois ante unha vila que sorprende non só por posuír Casa da Cultura, Auditorio, Biblioteca e Pavillón Polideportivo municipais, Escola Municipal de Adultos e unha rede de Centros Cívico-Sociais e pistas polideportivas en cada parroquia, senón tamén, e sobre todo, pola concepción e estilo de traballo adoptados no eido do social, educativo e cultural.

A realidade tan diferente destes tres Concellos aporta elementos comúns que toman forma en intervencións concretas para operativiz-las posibilidades educativas dos territorios. Quizá os discursos sociais centrados na busca de alternativas ante a crise do Benestar e os discursos educativos que reclaman unha maior conexión da escola co seu entorno coincidan nun punto clave: no factor relacional como inevitable resposta ante o complexo. Quizá as filosofías que nos achegan ás potencialidades educativas dos contextos estean tamén a falar dunha necesaria "urbanización" do rural, no sentido de dotalo de infraestructuras e servizos que multipliquen as súas posibilidades formativas; e dunha "ruralización" das cidades, avanzando na recuperación das vellas solidariedades características das sociedades tradicionais que fan máis humanas e educativas as relacións.



M. VICENTE

Bibliografía

- AJUNTAMENT DE BARCELONA (1990): *La ciudad educadora*. Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- ALFIERI, F. (1990): "El papel de las Instituciones Locales en el Sistema Formativo Integrado"; en AJUNTAMENT DE BARCELONA: *La ciudad educadora*. Ajuntament de Barcelona, Barcelona, pp. 163-174.
- ALFIERI, F. (1991): "Los recursos educativos de la ciudad"; en AJUNTAMENT DE BARCELONA: *1º Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Documentos finales*. Ajuntament de Barcelona, Barcelona, pp. 77-100.
- ALFIERI, F. (1994): "Políticas xuvenís e Administracións Públicas"; en XUNTA DE GALICIA: *Congreso galego da xuventude. Xoves: somos quen*. Consellería de Cultura e Xuventude, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, pp. 9-46.
- ALFIERI, F. (1995): "Un escrit: fer cultura dintre i fora de l'escola: alguns models possibles"; en AJUNTAMENT DE BARCELONA: *IV Jornades Barcelona a l'escola. La ciutat a la fi del mil. Ienni. Un nou context educatiu*. Ajuntament de Barcelona, Barcelona, pp. 45-56.
- BAIG, A. (1995): "Educació i cultura"; en DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *Interacció '94. Universitat d'Estiu de Política i Gestió Culturals*. Àrea de Cultura, Àrea d'Educació, Diputació de Barcelona, Barcelona, pp. 84-88.
- CABALLO VILLAR, M.B. (1997): *Os modelos organizativos da Administración Local no horizonte da Cidade Educadora: realidades e perspectivas no contexto español*. Universidade de Santiago de Compostela. Tese Doutoral.
- COSTA RICO, A. (1985): "Unha educación integrada no territorio. Perspectivas organizativo-administrativas"; en *Materiais Pedagóxicos*. Universidade de Santiago de Compostela, nº 1, pp. 117-128.
- DÍAZ MÉNDEZ, A. (1994): "Nueva gestión local. El municipio relacional: la eficacia social"; en *Primeras Jornadas Internacionales de Políticas Social y Calidad de Vida: La Unión Europea y el Bienestar Social. Comunicaciones*. Granada, pp. 43-47.
- FRABBONI, F. (1994): "Multiculturalità: potere positivo e negativo delle strutture pubbliche del privato sociale e della vita associativa"; en COMUNI DI BOLOGNA: *3º Convegno Internazionale della Città educative. Rilconoscersi: per una nuova geografia delle identità*. Comune di Bologna, Bologna. Material multicopiado.
- GOMÁ, R. e SUBIRATS, J. (1994): "La elaboración pluralista de las políticas locales, el papel de las ONG"; en DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *Interacció '94. Universitat d'Estiu de Política i Gestió Culturals*. Àrea de Cultura i Àrea d'Educació, Diputació de Barcelona, Barcelona. Material multicopiado.
- MADRID IZQUIERDO, J.M. (1993): "Política comunitaria y Estado de Binestar"; en *Revista Inter Universitaria de Pedagogía Social*, nº 8, pp. 15-22.
- PUIG, T. (1994): "La ciudad de las asociaciones"; en DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *Interacció '94. Universitat d'Estiu de Política i Gestió Culturals*. Àrea de Cultura i Àrea d'Educació, Diputació de Barcelona, Barcelona. Material multicopiado.
- SICINSKI, A. (1990): "Objetivos educativos y valores culturales"; en UNESCO: *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Narcea, Madrid, pp. 234-240.

TRILLA BERNET, J. (1990): "Introducción"; en AJUNTAMENT DE BARCELONA: *La ciudad educadora*. Ajuntament de Barcelona, Barcelona, pp. 13-21.

TRILLA BERNET, J. (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos, Barcelona.

Notas

¹Unha das vías de relación escola-territorio vén constituída polos Consellos Escolares Municipais que, segundo Baig (1995: 86), "teñen que converterse nos órganos que consigan racionalizar e optimiza-las posibilidades dentro dos circuitos da vida comunitaria (...). Esta visión fainos repensa-la súa composición, que seguramente terá que se abrir a outros sectores da vida educativa da comunidade, sectores laborais, xestores culturais, axentes formativos máis alá da escola"

²Tódolos datos aquí aportados refírense ó estudio de campo realizado entre 1993 e 1996 nos concellos citados. A investigación baséase fundamentalmente na recopilación e análise de documentación sobre os municipios estudados ou elaborada por eles, e a realización de entrevistas en profundidade con persoas clave (coordinadores de áreas ou departamentos, técnicos municipais, directores de equipamentos, etc.). A realidade exposta cingúese á organización e funcionamento das Administracións Locais con anterioridade ás eleccións municipais de maio de 1995 e ás modificacións que os novos equipos de goberno puideron introducir.

³Vitoria-Gasteiz é a primeira cidade no conxunto do Estado Español en canto a zonas verdes, e a primeira de España e terceira de Europa por instalacións deportivas.

⁴Para facerse unha idea do volume deste programa, apuntar que no curso 95-96 ofrécense un total de 411 actividades, no 92-93 mobilízanse medio millón de escolares, estimándose nun 40% o incremento de participación no programa desde entón.

⁵O equipo estable está constituído por un pedagogo, tres traballadores sociais, un historiador arqueólogo e un bibliotecario, contratándose esporadicamente, en función dos recursos e para o desenvolvemento de programas puntuais, outros profesionais como mestres, psicólogos, educadores, etc.

María Belén Caballo Villar é profesora da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago.

A Sociedade de emigrantes *Hijos de Silleda* e o seu proxecto escolar realizado desde América

XOSÉ MANUEL MALHEIRO GUTIÉRREZ



O proceso de organización comunitaria que os emigrantes dezanos desenvolveron en América reportou un xeneroso resultado, que representa un total de 16 Sociedades entre mutualistas, recreativas e de instrución. Non tódalas agrupacións dezanos que se crean en América teñen como proxecto a fundación de centros educativos nos seus lugares¹ de referencia. Algunhas, incluso, incorporan o obxectivo da instrución varios anos despois de seren fundadas, como *Hijos de Silleda*.

Ó longo das seguintes páxinas imos presenta-lo caso desta Sociedade radicada en Bos Aires, promotora de tres centros educativos baixo a tutela exemplar do mes-

tre e agrarista Antón Alonso Ríos nas parroquias de Laro, Escuadro e Siador entre os anos 1917 e 1920, “*a fin de que la niñez adquiriera una instrucción laica, despojada de todo servilismo, y vaya así plasmándose su futura responsabilidad en un ambiente de emancipadora democracia*”². Foron adicadas a tres carismáticos persoaxes: Rosalía de Castro, Francisco Giner de los Ríos e Bernardino Rivadavia. Tres figuras simbólicas que representan a galeguidade, a renovación pedagóxica e o espírito liberal do que se impregnou o movemento independentista arxentino. Nunha entrevista en *Galicia* o ano 1943, o seu presidente por aquel entón, Antonio Carballo, define os obxectivos nos seus inicios:

*“En los primeros momentos nos guiaba solamente el propósito de estrechar vínculos; pero bien pronto echamos de ver que un más elevado fin nos llamaba. Constituida y en pleno funcionamiento la Sociedad, comenzó a debatirse ampliamente la acción a desarrollar en Silleda. Mientras unos consideraban que nuestra misión debía ser el estímulo a los labriegos en el sentido de que mejoraran en lo posible sus productos agropecuarios, otros opinaron que la enseñanza primaria debía ser objeto de preferencia y de atención especial”*³.

O 15 de agosto 1908 ten lugar a súa fundación, e o obxecto da súa acción obedece, ó *“amor intenso e indeleble que a pesar de la distancia nos mantiene espiritualmente unidos a la Tierra en que hemos nacido, y con nosotros a aquellos que sin haber nacido en Galicia, por afinidad de sentimientos suman a nuestros esfuerzos su generoso concurso”*⁴. Un dos seus obxectivos⁵ vai ser o de protexer ós enfermos impossibilitados para o traballo

“Foi un extraordinario esfuerzo colectivo, do que abunda con dicir que, entre 1910 e 1920, garantiu a construción de tres escolas en Silleda e a creación dunha rede de inspección propia. De seguro que tanto Rosalía de Castro como Francisco Giner de los Ríos; dúas das persoas ás que están adicadas as escolas, ficarían satisfeitos do labor realizado”.⁶

Escola “Rosalía de Castro”

O lugar de ubicación corresponde a Freixeiro, que pertence á parroquia de Laro. Nunha placa na súa fachada reza: *“Año de 1917. Escuela nº 1 de la Sociedad Hijos de Silleda de Buenos Aires. Fundada el 15 de Agosto de 1908”*. Quixeron dedicala a Rosalía de Castro, *“cuyas poesías constituyen la más alta consagración del sentimiento de la nacionalidad gallega y de la sublimidad de nuestra lírica, y que, por estar escritas en idioma propio, son el signo de una cultura autóctona”*.⁷

O inmoble corresponde a unha edificación sobria que a Sociedade mercou e adaptou para o labor docente, destinado ós nenos e nenas de Laro e parroquias limítrofes de Parada e Refoxos. Tomás Peiteado Mariñas, natural de Santiago foi o mestre encargado de dirixi-lo Centro durante a meirande parte do tempo que estivo en activo. De carácter amable, entregado ó labor docente e moi competente, como aseguran os testemuños de quen tiveron a oportunidade de coñecelo, sufriu as consecuencias de colaborar co movemento agrarista, e impartir clases en escolas afíns ó citado movemento. Cabe subliñar que, tanto o material escolar como a súa infraestrutura son financiados integramente pola Sociedade desde Bos Aires.

repatriándoos desde Arxentina, como era habitual entre as agrupacións microterritoriais. Ó marxe da intención mutualista, o sentido da obra de *Hijos de Silleda* queda reflectido no seguinte comentario de Bieito ALONSO, onde salienta o esforzo que representou a fundación de tres centros escolares, e o exemplo organizativo da empresa asumida polos asociados silledenses:

O curso iníciase no mes de setembro, e transcorre de xeito ininterrompido ata finais do mes de xuño, agás os períodos vacacionais de Nadal, Antroido e Semana Santa. En relación ás materias impartidas, os alumnos reciben nocións de Cálculo, Gramática e Xeografía. O horario escolar abrangue de 8 a 12 horas pola mañá, e de 14 a 17 horas pola tarde. A actividade académica do Centro de Freixeiro era supervisada, xunto coas dúas restantes, por un sistema de inspección propio exercido polo mestre Severiano González Tábora. O Primeiro de Maio celébrase a festa da escola, que cada ano organizaba un dos tres Centros na súa respectiva parroquia. Alí se xuntaban alumnos, pais e profesores disfrutando dunha xornada de lecer. Varios ex-alumnos aínda recordan a presenza de gaiteros, en ocasións banda de música e un banquete sufragado pola entidade. Personalidades asistentes afíns á Sociedade solían dar un mitin ou pronunciaban un discurso.

A escola de Freixeiro mantén a súa actividade ata o ano 1936, inicio da Guerra Civil. Instaurado o réxime de Franco, foi incautada pola *Organización Sindical*, pasando a ser, desde ese momento e ata o ano 1965, escola estatal unitaria. Na actualidade presenta un estado de total abandono, sendo utilizada como galpón de forraxe e útiles agrícolas por un veciño do lugar.

Perfil humano dun intelectual comprometido coa mellora escolar do agro galego

Antón Alonso Ríos representa, entre o colectivo intelectual que alentou desde a diáspora os proxectos xurdidos no seo do movemento societario, o paradigma co que tiveron o privilexio de conta-los emigrantes silledenses. O seu vínculo á Sociedade establécese desde o momento mesmo da súa fundación, na que participou activamente. Sinala Antón GARAZO que *“nada máis desembarcar en Bos Aires, Alonso Ríos inclinouse principalmente pola dura tarefa de organizar ós emigrantes en sociedades auténticamente representativas e reivindicativas dos seus dereitos”*¹¹. Foi, durante catro anos, director de *El Despertar Gallego* e exerceu de *“espíritu animador de la ‘Federación de Sociedades Gallegas’ y uno de los más austeros y sinceros de nuestros militantes”*¹², membro do Partido Galeguista, e deputado electo ás Cortes da República nas eleccións de febreiro de 1936¹³. Estivo, ademais, estreitamente vencellado á escola fundada en Tomiño pola institución de emigrantes radicada en Brasil *La Aurora del Porvenir*. Alí se atopaba no momento en que se inicia a Guerra Civil, episodio que lle suporía un desterro itinerante, facéndose pasar por xornaleiro portugués durante os tres anos seguintes, por terras de Galicia e Portugal ata o seu regreso a Arxentina desde Marrocos, soportando entrementes mil e unha calamidades¹⁴. Engade Bieito ALONSO que coa creación da Sociedade *Hijos de Silleda*, *“Alonso Ríos amosou a súa infatigable capacidade como organizador de masas, buscando a reo a integración de vontades dispersas, e por iso esta mesma sociedade sería a semente da que agromaría a ‘Federación de Sociedades Gallegas’”*¹⁵. O seguinte comentario expresa fidelmente a súa calidade persoal: *“Entre la intelectualidad gallega de Buenos Aires, Alonso Ríos, conquistó en buena lid el título de Maestro, que ejerce su ministerio por su saber, por su honradez y por la bondad de niño grandote que atesora su alma gallega”*¹⁶.



Escola "Bernardino Rivadavia"

O segundo Centro créase na parroquia de Escuadro, no lugar de Penadauga. Debe a súa denominación á memoria do presidente que gobernou Arxentina entre 1826 e 1827 *"por encarnar este prócer ese alto sentido liberal que presidió la formación de la democracia Argentina, siendo todavía sus principios y programa de gobierno, en buena parte, una promesa de realizaciones liberales y de mejoramiento social para el futuro"*.⁸

A Sociedade adquire o terreo e sufraga os gastos das obras de edificación. Os veciños contribúen con traballos e materiais para a construción do inmoble. Localízase no val do río Toxa, e asisten escolares provenientes, ademais de Escuadro, das parroquias colindantes de Grava, Fiestras, Rellas e mesmo de Silleda. Ignórase a data de inauguración, posterior ó ano 1917. É unha construción de pedra de cantería, con porche de entrada para resguardo da chuvia, patio de recreo, unha aula para clase mixta; de teitos altos e dotada de grandes ventanais. Como nos outros casos, o menaxe escolar e todo o material utilizado polos alumnos era sufragado enteiraamente desde Bos Aires, e subministrado polo mestre segundo as necesidades dos alumnos.

Severiano González Tábora, mestre nacional contratado por *Hijos de Silleda*, foi o encargado da tarefa docente. Anteriormente estivera un tal *Don Antonio*, a quen se atribúe un trato especialmente familiar cos nenos. O calendario escolar non difire do das outras escolas, pero algúns alumnos, segundo as testemuñas, non podían asistir ás clases coa regularidade desexada por ter que axudar nas tarefas agrícolas. O horario lectivo abrangue de 8 a 12 h. pola mañá, para os alumnos maiores, que proviñan das parroquias de Grava, Fiestras, Rellas, ademais de Escuadro; pola tarde, de 14 a 17 h. asistían os máis cativos. O mestre daba clases

nocturnas particulares para a poboación adulta dos arredores. As materias que se imparten abranguen o Cálculo, a Gramática, a Xeografía e nocións de Urbanidade e Cortesía.

A súa actividade clausúrase no ano 1936. Foi asimismo incautada e posteriormente subastada pola referida *Organización Sindical*, pero neste caso permaneceu clausurada de xeito definitivo. O seu estado de abandono desde a Guerra Civil provocou que fose obxecto da rapiña e o expolio, perdendo tódolos elementos útiles -fiestras, portas, soleiras, etc-, reutilizados na construción de vivendas próximas.

Escola "Francisco Giner de los Ríos"

O terceiro Centro implántase no lugar de O Marco. Pertence á parroquia de Siador, e está relativamente próxima á localidade de Silleda, polo que posibilita que parte dos seus alumnos e alumnas proveñan de alí, ademais do mesmo Siador, e das parroquias de Taboada e de Cortegada. A Sociedade decide dedicar o Centro á figura de Francisco Giner de los Ríos *"en atención a que la Institución Libre de Enseñanza, [de la] que Giner de los Ríos ha sido fundador, constituye el primer paso de positivo valor, dentro de España, dado en el sentido de la autodeterminación social de acuerdo con un criterio de amplia y elevada liberalidad"*.⁹

Este é o máis austero dos tres, ó que acudían entre 40 e 50 nenos por curso. Responde a unha construción de mampostería, e non conserva placa nin ningún signo identificativo. Aquí impartiron clase Severiano González Tábora -mestre tamén na escola de Penadauga-, e Luciano Folgar Monteagudo, natural de Pontevedra. A actividade escolar mantíñase de maneira continua entre o mes de setembro e xuño, respetando os períodos de vacacións no Nadal, Antroido e Semana Santa. O seu



horario dividíase en clases para alumnos maiores, de 9 a 13 horas, e de 14 a 17 horas para os pequenos, segundo un costume herdado do sistema de ensino vixente en Arxentina. Existía, como na anterior, un horario nocturno para os veciños adultos. A asistencia, así como a conducta e a hixiene persoal son aspectos sobre os que o mestre exerce un control riguroso, e segundo afirman as testemuñas consultadas, existía un parte no que diariamente tomaba nota sobre estes aspectos.

Impártense clases de Cálculo, coa resolución de exercicios desta área aplicados á vida real; de Gramática, con estudo de verbos, exercicios de copia e

dictados; de Historia de España, Xeografía Universal, para aprender sobre o mapa a situación dos países, e normas de Moral e Boa Conducta, onde o mestre prevén sobre os perxuízos para a saúde do abuso no consumo de alcohol e o tabaco, e sobre a necesidade de adoptar hábitos de hixiene. Pola mañá, antes de entrar na aula cantábase o Himno da República. Durante o recreo, o profesor impartía clases de Educación Física, que consistía en táboas ximnásticas, xogos con cordas, saltos e diversos exercicios de destreza física. Os alumnos estaban colocados en filas: nos primeiros postos os máis atrasados, e detrás os máis adiantados.

A experiencia escolar vivida por un ex-alumno antes de incorporarse á escola "Francisco Giner de los Ríos"

José Rodríguez Taboada reflicte, nunha linguaxe ben expresiva, a súa visión particular da escola oficial, como contraste co centro dos americanos, onde se incorporaría posteriormente:

"Comecei a ir á escola ós 7 anos. Ía, máis ou menos, os días que podía, cando non había que quedar coas vacas, ou facer outras cousas. Poñía escola Don Marcelino Lorenzo. A escola estaba no lugar de Campo, hoxe xa non existe.

Allí aprendín pouco: pouco máis que ler, escribir e dividir por decimais, e moita Cartilla...

Nada máis entrar había que persignarse durante do santo Cristo. A clase tiña seis ou sete mesas alongadas, ás que se sentaban os alumnos. Na primeira estaban os máis adiantados, ata o final, onde estaban os máis burros. O primeiro, na cabeza da mesa, poñíalle un pouco de ensinanza ó resto, mandado polo mestre. Estas ensinanzas consistían, sobre todo, no silabario. Mentres, o mestre permanecía sentado na súa mesa sobre dunha tarima, diante do crucifixo. Ás veces, poucas, viña dar un repaso ás leccións dos alumnos.

Nas paredes da escola había uns carteis de madeira onde estaba escrito o silabario. O mestre repasábao axudándose cun punteiro de madeira. Ademais, tódolos días se daba a Cartilla: axudar na misa, a Salve, o Padre Nuestro... E ós que ían máis adiantados se lles daba a Enciclopedia de 1º grao, na que viña de todo: Aritmética, Gramática, Xeografía, Historia de España, Historia Universal, algo de Historia Natural e, ó final, a Historia Sagrada.

O mestre impartía disciplina cunha vara de caña. Ó entrar na escola cacheábanos os bolsos, onde levabamos anacos de pan, navallas, grilos... Ás veces arreaba ós rapaces na man —é que había, tamén, rapaces bastante brutos...— ou nas costas, dicindo: '¡Te voy a sacudir el polvo!'. E o pó saltaba das chaquetas de pana. A min nunca me fixo nada, porque da casa, cando cociamos, sempre lle levaba unha bola de pan de millo".

O Primeiro de Maio celebrábase a festa da escola, que era organizada cada ano por un dos tres Centros. O ex-alumno José Rodríguez Taboada evoca a presenza de Castelao, de Alonso Ríos, Suárez Picallo e Ramón Valenzuela durante unha destas festas, nas que deron un mitin¹⁰. Do primeiro recorda o seu sentido do humor, contando chistes que a xente aplaudía; de Alonso Ríos, a claridade das súas palabras, ó dicirle a xente “*o clero estavos a enganar: davos o Ceu e eles gardan os cartos*”. De Valenzuela, conta que “*era fillo de médico, e tiña familia no militar. Por iso librou algo, senón machácanno*”.

Interrompe a súa actividade, como os casos anteriores, tralo inicio da Guerra Civil. Despois é incautado pola *Organización Sindical*, e xa nunca máis volveu desenvolver actividade escolar. José Rodríguez Taboada asegura que foi o cura da parroquia de Ponte o que cargou con moitos dos seus enseres, na meirande parte material didáctico. Paradoxicamente, algúns anos des-

pois, abre as súas portas como taberna, e máis tarde destinaríase a almacén dunha panadería próxima que xa non existe na actualidade. Tempo despois, utilizouse como morada de xente sen recursos. Hoxe é propiedade privada adquirida a un suposto representante da Sociedade bonaerense, que chegou de Arxentina con poderes para realiza-la operación de venda.

As tres escolas que fundou a Sociedade *Hijos de Silleda* desde Bos Aires forman parte dos quince centros escolares resultado da fecunda actividade despregada durante preto de tres décadas polos homes e mulleres do Deza, no boligar arreo en Alén Mar. Como testemuño dese traballo, e da ilusión constante sostida durante anos, queda o froito da súa obra escolarizadora. Todo un exemplo de amor á terra, de inqueda social, e de solidariedade cos que careceron do dereito a unha educación digna e do acceso á cultura, bens tan necesarios como escasos para o desenvolvemento dunha Sociedade que imaxinaron moderna e de progreso.

Trazos biográficos dun mestre exemplar

Tomás Peiteado Mariñas nace en Santiago en 1889. Estudiu para cura, e a punto de celebrar misa, deixa a carreira relixiosa. A súa familia, en represalia, emprégao nunha carpintería, onde ten que desenvolver traballos ós que non estaba acostumado. Decide entón estudar para mestre na escola Normal de Santiago, baixo o auspicio económico da Fundación Marqués de Figueroa. Ó remata-la carreira consegue unha escola oficial en Vilanova de Ulla. Un verán, entra en contacto en Silleda co Presidente da Sociedade americana, que o contrata como mestre da escola de Freixeiro. Compatibiliza as clases diúrnas da mencionada escola con clases particulares nocturnas para adultos, na parroquia de Parada. Ó comeza-la Guerra Civil é mandado prender e condéano a morte. Gracias ás influencias dun familiar vencellado á Curia compostelá conmutaselle a pena e permanece na cadea catro anos, ata 1940. Logo de perde-la praza en Freixeiro pola clausura da escola, e de non lle seren recoñecidos os seus dereitos como mestre nacional, comeza unha pelegrinaxe dando clases particulares. Percorre Os Chaos e a Moa na parroquia de Cortegada; tamén Bendoiro e Gresande. Durante esta época refuga acudir á familia, pois logo de deixa-los hábitos e ser obrigado a traballar na carpintería, apártase dos seus pais e irmáns. Casa con Elisa Pampín Pereiro, tamén natural de Santiago, coa que ten 9 fillos. Morre na comarca do Deza en 1955, ós 66 anos.

¹É frecuente constatar, sen embargo, repasando as notas de prensa das publicacións galaico-americanas da época, que a denominación xenérica sexa, precisamente a de “Sociedad de Instrucción”, malia que, mesmo nos seus *Estatutos*, calquera das entidades denominadas dese xeito, non inclúa tal obxectivo.

²SOIEDADE HIJOS DE SILLEDA. *Boletín informativo*. Nº 24, 1983, p. 1.

³Entrevista con el Federado Antonio Carballo, fundador de la Sociedad de Silleda”. *Galicia*. Nº 848, 11 de setembro de 1943, p.3.

⁴“La Sociedad ‘Hijos de Silleda’ celebra su XX Aniversario”. *Céltiga*. Nº 87, 10 de agosto de 1928, s.p.

⁵CASTRILLO SAGREDO, B. *El aporte de los indios a la instrucción pública, a la beneficencia y al progreso en general de España y su historia hecha en la prensa de Buenos Aires*. Oviedo, Tipografía Región, 1926, p. 148.

⁶ALONSO FERNÁNDEZ, B.: *Antón Alonso Ríos. Crónica dunha fidelidade*. Santiago, Edicións Laiovento, 1994, p. 23.

⁷“La Sociedad ‘Hijos de Silleda’ celebra su XX aniversario”. *Céltiga*. Nº 87, 10 de agosto de 1928, s.p.

⁸“La Sociedad ‘Hijos de Silleda’ celebra su XX aniversario”. *Céltiga*. nº 87, 10 de agosto de 1928, s.p.

⁹“La Sociedad ‘Hijos de Silleda’ celebra su XX aniversario”. *Céltiga*. Nº 87, 10 de agosto de 1928, s.p.

¹⁰Antón GARAZO fala dun mitin celebrado na serra do Candán, durante unha romaría conmemorativa do XXV aniversario de fundación da Sociedade. Alí toman parte os intelectuais mencionados, excepto Castelao. Ver Antón GARAZO: “Silleda e a comarca do Deza: políticos de onte e políticos de hoxe”. *A Trabe de Ouro*. Xaneiro-febreiro-marzo de 1992, p. 35.

¹¹GARAZO A.: “Silleda e a comarca do Deza: políticos de onte e políticos de hoxe”. *A Trabe de Ouro*. Xaneiro-Febrero-Marzo de 1992, p. 40.

¹²“Homenaje al Profesor A.Alonso Ríos”. *Céltiga*. Nº 52, 25 de febreiro de 1927.

¹³GARAZO, A.: *Op. Cit.*, p. 41.

¹⁴Sobre este episodio na vida de Antón Alonso Ríos, débese consulta-la súa obra *O Señor Afranio ou como me rispei das gadoupas da morte. Memorias dun fuxido*. Vigo. Edicións A Nosa Terra, 1996.

¹⁵GARAZO, A.: *Op. Cit.*, p. 40.

¹⁶“Homenaje al Profesor A.Alonso Ríos”. *Céltiga*. Nº 52, 25 de febreiro de 1927.

Materiais para unha visión non androcéntrica da historia

O Colectivo *María Castaña* somos un grupo de profesoras de Historia de Ensino Medio ás que nos une a preocupación polo que ensinamos, como ensinamos e para que ensinamos e o empeño por contribuír a dar unha visión da historia non androcéntrica. Por este motivo levamos varios anos traballando conxuntamente nesta dirección, e froito disto é o libro *As mulleres na historia*, publicado por Edicións Xerais de Galicia dentro da súa colección "Materiais". A publicación inicialmente pensada para o alumnado de historia de Educación Secundaria Obrigatoria e Post-Obrigatoria, non impide a súa utilización noutras áreas e disciplinas do currículo como lingua e literatura galega, cultura clásica ou filosofía.



COLECTIVO MARIA CASTAÑA*

A Reforma deseñada na LOXSE contempla como obxectivo educativo a necesidade de desenvolver no alumnado as capacidades encamiñadas a facer cidadás e cidadáns críticas, comprometidas na construción dun mundo máis xusto e solidario, rexeitando todo aquilo que signifique discriminación. Sublíñase así a importancia da educación en valores, introdúcese a transversalidade e os valores e actitudes adquiren a consideración de contidos.

Actualmente, case ninguén discute xa estes principios, que acostuman aparecer explicitados na maioría dos deseños curriculares. As dificultades comezan na posta en práctica, cando buscamos mecanismos concretos de intervención na aula que contribúan a formar no rexeitamento a todo tipo de discriminación, se realmente cremos nunha escola integradora e non segregadora.

A coeducación implica a integración das mulleres no deseño curricular e obriga a replantearnos o como ensinamos e o que ensinamos, como sendo respectuosas coas diferenzas debemos intervir contra as desigualdades. Se é preciso facelo en todas e cada unha das áreas do currículo, nas Ciencias Sociais, Xeografía e Historia adquire unha maior relevancia. Os estudos sociais parten a miúdo dunha escala de valores no que todo o significativo está relacionado co mundo masculino e por isto non teñen en conta as actividades, o esforzo ou os aportes femininos, agás que se realicen nos campos considerados importantes, importancia que

ven dada polo prestixio e poder social dos actores que o executen.

O número de publicacións que sobre o tema están aparecendo é indicativo do crecente interese que se ten pola Historia das Mulleres. Mais, nas universidades españolas a penas incorpóranse temas específicos adicados á muller, se ben empezan a ofertarse nos planes de estudio do Terceiro Ciclo e celébranse seminarios e conferencias. A ausencia das mulleres no discurso histórico que se imparte na maioría das aulas universitarias explica en grande medida que en moitas aulas de Primaria e Secundaria se reproduza a mesma situación.

A análise dos materiais utilizados nas aulas pode ser un bo indicador para saber que tipo de contidos estamos transmitindo. Moitos libros de texto seguen incluíndo os mitos e estereotipos propios dunha sociedade androcéntrica; un maior coidado na linguaxe utilizada e a introducción dalgúns textos e imaxes que falan das mulleres nalgunhas das unidades didácticas, soe ser o xeito con que autores e editoriais tentan correxir superficialmente esto. Mais se atendemos á selección e tratamento dos contidos observamos que na maioría dos casos pouco o nada cambiou.

Así cando se fala da clase obreira na sociedade industrial do século dezanove indícase que os empresarios contrataban ás mulleres e nenos/as con salarios máis baixos, pero non se di que na chamada primeira revolución industrial máis da metade dos traballadores na industria

téxtil eran mulleres, que estas xa traballaban na etapa preindustrial e da súa contribución á economía familiar para que os chamados salarios de subsistencia permitiran realmente sobrevivir gracias ó traballo realizado no ámbito doméstico. Coa revolución francesa apróbase a declaración dos dereitos de home e do cidadán, e ¿que pasa coas mulleres?, (seguramente o silencio conduce a conclusións erradas). O sufraxio universal, que frecuentemente aparece datado no século XIX, non é tal, salvo que falemos de sufraxio universal masculino.

Non abonda pois, con introducir imaxes que fagan referencia ás sufraxistas ou documentos que nos falen das mulleres nas fábricas, é preciso modificar o discurso histórico, devolvéndolles ás mulleres o papel que non corresponde como protagonistas da Historia.

¿Que historia queremos ensinar?

Rescribir a historia desde unha perspectiva non androcéntrica significa repensar os sistemas conceptuais existentes, plantear novos modelos interpretativos e reformar as categorías da análise histórica. O xénero non é só unha categoría analítica senón unha realidade cultural, tanto do presente como do pasado, é preciso pensar en relacións, entender ás mulleres na súa relación coas outras mulleres e cos homes, e non en termos de diferenza e separación. Non se trata pois de facer a historia das mulleres senón de incorporar ás mesmas no estudio e a ensinanza da historia

Os textos seleccionados no libro inscribíense nunha concepción da historia próxima á Historia Social, tentando de superar os enfoques nos que predominan os acontecementos políticos e o marco da esfera pública, coa inclusión de cuestións como a familia, as relacións interpersoais etc. Tratamos ó mesmo tempo de superar os traballos que se limitan a estudar unha élite para incorporar ós grupos sociais.

Así podemos aproximarnos á Compostela do século XVII e coñecer a Benita Domínguez gracias ó contrato de dote que firman os seus pais (a nai con licencia, poder e facultad e expreso consentimento do seu home), a Marina Freire, mestre tecedeira, ou as “Informacións” precisas para que Dona Teresa González de Rivas Saldivar poida entrar como relixiosa no real convento de San Paio.

A experiencia e o pensamento feminista deixan a súa impronta á hora de facer a historia das mulleres, frecuentemente co desexo de contribuír ó cambio social. Pretensión loable e que nós, como mulleres e profesoras, compartimos, se ben é preciso non caer na tentación de proxectar as ideas e valores de hoxe anacronicamente ó pasado.

Así mesmo coidamos que é necesario superar a dicotomía que nos pode levar a interpretar o papel das mulleres na historia da humanidade cun esaxerado triunfalismo ou un victimismo excesivo.

A Historia e o seu ensino non é algo neutro (como demostra o actual debate aberto sobre a ensinanza das

Humanidades), e nós apostamos polo “activismo”, que contribúa a facer un mundo máis xusto e solidario, combativo con todo aquilo que signifique discriminación. Hoxe que as mulleres somos protagonistas das primeiras páxinas dos xornais, non está de máis recorrer á memoria histórica.

Ó longo da historia podemos atopar mulleres que malia as limitacións tentaron de participar na vida pública; no libro podemos atopar exemplos. Así no ano 195 as mulleres manifestábanse para tentar de conseguir a anulación da lei Oppia (que limitaba a súa actuación pública), e a resposta de Catón non se fixo esperar:

“As mulleres non debían de ocuparse das cuestións públicas e pretender incluso influír nas decisións políticas. Debían estar na casa e sobre todo, que non se lles metese na cabeza ser iguais cos homes”.

En 1791, Olimpia de Gouges, publicou a declaración dos dereitos da muller e da cidadá (dous anos antes, ó inicio da revolución francesa, proclamábase solemnemente a declaración dos dereitos do home e do cidadán), e no seu artigo 10 di:

“Ninguén debe ser fustigado polas súas opinións, incluso as fundamentais; a muller ten dereito a subir ó cadalso; debe ter igualmente o de subir á tribuna, sempre que as súas manifestacións non perturbem a orde pública establecida pola lei”.

Dous anos máis tarde ela morría na guillotina, poido subir ó cadalso pero non á tribuna.

Así mesmo, podemos atopar actitudes que ben poden servir cando menos para reflexionar. En 1405 o humanista Leonardo Bruni, aínda que partidario da educación das mulleres, coidaba que estas non debían de superar os límites dos estudos que poidesen poñer en perigo a súa virtude. As mulleres non se debían mostrar totalmente ignorantes, mais tampouco excesivamente entendidas:

“A arte da retórica (di Bruni) é tan necesaria para o avogado como inútil para a muller que se axita os brazos cando fala, ou incrementa o volume da súa voz, parecerá unha tola”.

(BRUNI, L.: *De studiis et litteris liber*)

Idea moi extendida en diferentes momentos da historia, incluso en épocas máis próximas a moitos e moitas de nós, pero contra a que se rebelaron algúns homes e mulleres. Así Cristine de Pizan (1364-1430), diante das críticas vertidas contra dela por terse atrevido a rebatir as teses misóxinas da obra de Roman de la Rose, di:

“... e que no se me reproche como tolemia, altiveza ou presunción o terme atrevido eu, unha muller, a reprender e criticar a un autor tan sutil e a regatear eloxios a súa obra, cando el, un home só, se atreveu a difamar e censurar a todo o sexo feminino sen excepción. Se as mulleres tivesen escrito os libros, estou segura de que o farían doutra maneira, porque elas saben que as acusan en falso”.

PIZAN, C.: *A cidade das damas* (1395-1405)

Unha boa ferramenta na contribución a un mundo máis igual e máis humano

MERCEDES OLIVEIRA MALVAR
I.B. ALEXANDRE BÓVEDA, VIGO

Celebremos a aparición deste libro que pon ao servizo da docencia e da reflexión xeral unha selección de textos que axuda a comprender a situación social das mulleres ao longo da historia. Semella que as autoras no seu labor docente, todas elas son profesoras de ensino secundario, detectaron o silencio que rodea ao mundo das mulleres e o sesgo na visión da realidade que implica o feito de “esquecer” por parte da maioría dos materiais existentes a presenza do cincuenta por cento da poboación de cada época. Sabemos que do que non se fala é como se non existira.

Elas mesmas denuncian no limiar a discriminación que aínda padecen as mulleres tanto no uso da linguaxe, como nos libros de texto ou na organización dos espazos escolares, pero consideran que o problema pode residir no actual modelo educativo que non asume a desigualdade coa que acceden as mulleres ao mundo do ensino, aluden a feitos tales como á organización social patriarcal, o seu sistema xerárquico de roles sexuais, o seu sistema de valores estereotipados en función de xénero, tamén a presunción de neutralidade nas finalidades da educación e dos saberes transmitidos na escola, así como a desigualdade na construción da personalidade de mulleres e homes sempre condicionada polo xénero.

Os libros de texto xogan un importante papel na transmisión de saberes, pero non podemos esquecer que dun xeito menos explícito (o currículo oculto) contribúen á transmisión da cultura dominante e dos seus valores conformando a nosa maneira de entender a realidade. Este material didáctico que agora presentamos pretende recoñecer a metade da poboación —as mulleres— o seu protagonismo no acontecer histórico para poder así comprender mellor o presente.

O material documental recollido nesta obra está pensado para o alumnado de E.S.O. e dos novos bacharelatos nas áreas de sociais, filosofía, cultura clásica, etc. Estes materiais estrutúranse por épocas e van acompañados dunha introducción e dunha serie de cuestións orientativas para facilitar o traballo didáctico. Cremos que este traballo pode ser unha boa ferramenta na contribución a un mundo máis igual e máis humano.

¿Que tipo de materiais propoñemos?

As *Mulleres na Historia* é unha recopilación de materiais históricos e historiográficos, cunha orientación didáctica, para traballar calquera profesor ou profesora cós seus alumnos e alumnas, polo que o grao de dificultade é variable.

Partimos da división clásica da Historia en Idades (Idade Antiga, Media, Moderna e Contemporánea), non por ser a máis idónea, xa que a vida das mulleres discorre moitas veces por debaixo dos acontecementos que poden marcar unha Idade ou se prolonga máis aló dos cambios. Pero é a forma de cronoloxía máis familiar para o alumnado e polo tanto máis operativa para a práctica diaria.

As fontes ás que acudimos foron moi diversas, tendo en conta as posibilidades de cada etapa. Para a Idade Antiga tivemos que recorrer ós poucos estudos que hai publicados sobre o tema; a documentación, cando menos a traducida, é moi escasa. Problema semellante dáse na Idade Media, se ben os estudos historiográficos e traducións son máis abundosos. As dificultades, en canto á documentación a utilizar, diminúen conforme avanzamos no tempo, o que nos permitiu no Antigo Réxime seleccionar algunha documentación orixinal e inédita, o mesmo que para o século XIX e XX. Neste último caso, os problemas xurdiron á hora de escoller os materiais pola sobreabundancia das fontes.

Nembargantes, a maior dificultade, en xeral, foi a escaseza das fontes. Hai poucas porque a historiografía tradicional parte da esfera pública e as mulleres están case ausentes dela. Hai que acudir á esfera privada para atopar documentos que fagan referencia ás mulleres: contratos de dote, correspondencia, labores de bordados, fundacións piadosas (...).

Nalgúns casos tivemos que facer adaptacións dalgúns documentos, segundo as dificultades do contido e cara á comprensión do alumnado. Non hai que esquecer, ademais, que a documentación máis “interesante” dende o punto de vista histórico non sempre é a que mellor se adapta a súa utilización didáctica.

Na selección documental pode chamar a atención a utilización do castelán nalgúns textos. O criterio adoptado polo colectivo foi respectar a lingua orixinal dos textos comprensibles para os alumnos e alumnas, e traducir ó galego os restantes.

O material estrutúrase ó redor dos seguintes eixes temáticos:

- o matrimonio e a familia. Así o matrimonio burgués do século XIX, onde a muller é considerada menor de idade e debe permanecer illada na casa, explica o seu refuxio na oración.
- o traballo e os seus tipos: a participación das mulleres nos gremios, as nais de leite (traballo doméstico) o traballo fabril na industria conserveira galega ou o agrícola (as tarefas da *villica* en Roma).



– a política: desde a actuación de raíñas (Dña Urraca, Isabel II...) ata a participación das mulleres na loita política (o movemento sufragista).

– o mundo da creación intelectual, con exemplos como Hildegarda de Bingen no s. XII (escritora, abadesa, tratadista de medicina e de historia natural); escritoras, como María de Zayas ou Sta Teresa de Jesús, ou científicas como Hipatía ou Sofia Kovalescaia (matemática do XIX).

– o mundo da moral e a práctica relixiosa, como a vida da canonesa Rosvita, ou a vida nos mosteiros, o peso da Contrarreforma ou a influencia victoriana na vida moral das mulleres.

– a marxinalidade: a prostitución, tema inevitable cando se estudian a estruturas sociais e a presenza pública feminina.

En cada Idade inclúese unha información xeral así como sobre cada un dos eixes temáticos; así mesmo, cada documento vai precedido dunha pequena introducción que sitúa o texto e acompaña dunha serie de cuestións orientativas para facilitar o traballo na aula.

En canto ó espazo, somos conscientes da visión eurocéntrica que poden reflectir; procuramos escoller aqueles máis próximos ó alumnado; de aí que tomáramos como referente Europa Occidental, e especialmente Galicia. Para o século XX centrámonos no caso español debido á sobreabundancia da documentación e á especificidade da loita política das mulleres españolas para acadar os seus dereitos.

¿A quen vai dirixida?

Esta publicación inicialmente está pensada para o alumnado de Historia de Secundaria Obrigatoria e Post-Obrigatoria, o que non desbota a súa utilización

noutras áreas e disciplinas do curriculum: Lingua e literatura galega, Cultura Clásica, Filosofía, entre outras.

Os documentos ofrecen un abano amplo de exemplos, que permite ó profesorado interesado decidir, segundo os seus propios criterios didácticos, o traballo cuns ou outros.

Pensamos que pode servir de estímulo para que a igualdade real sexa un feito nun futuro próximo. Esa é a mellor contribución para erradicar a violencia e a discriminación da nosa sociedade, comezando pola propia escola e a educación e estamos convencidas que as mulleres e os homes do futuro posuirán novos horizontes para a comprensión do mundo.

Escollimos, para rematar, unhas palabras de Simone de Beauvoir en *O Segundo sexo* (1949) que fan referencia a análise da historia:

“Os antifeministas extraen do exame da historia dous argumentos contradictorios:

- 1.- *As mulleres nunca crearon nada grande.*
 - 2.- *A situación da muller nunca impediu a floración de grandes personalidades femininas.*
- Hai mala fe en tales afirmacións; os éxitos dalgunhas privilexiadas non compensan nin excusan o rebaixamento sistemático do nivel colectivo; e o feito de que eses éxitos sexan raros e limitados proba precisamente que as circunstancias lles son desfavorables.”*

CARME ALVARINO ALEJANDRO e MERCEDES GONZÁLEZ GONZÁLEZ (coautoras, xunto a M^a José Domato Búa, Guillermina Domínguez Touriño, Margarita Lobato García e Isabel Rodicio Rodicio, do libro *As mulleres na Historia*. Edicións Xerais de Galicia, Vigo 1997).

Unha invitación para a acción desde a reflexión

XESÚS R. JARES

APPLE, Michael W. e BEANE, James A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid, Editorial Morata, 162 pp.

Hai escasas datas, invitado polo Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade da Coruña, poidemos escoitar por segunda vez no noso país, ao pedagogo norteamericano Michael W. Apple. Sen dúbida todo un luxo e un privilexio para nós. Porque, con independencia dos matices ou críticas que se lle poidan facer a súa obra, Michael Apple xa forma parte dese grupo de persoas que “marcan”, que deixan pegadas no camiño, neste caso un camiño compartido na construción dun sistema educativo democrático, crítico e comprometido coa xustiza social.

No libro que reseñamos, M. W. Apple, xunto con J.A. Beane, fan de compiladores de catro experiencias diferentes pero con denominador común de serviros de exemplos de escolas democráticas, e, por conseguinte, que as mesmas, a pesar de obstáculos diversos, son posibles tal como nos demostra a propia historia progresista e democrática do ensino. O libro comeza cun espléndido capítulo introductorio onde os compiladores expoñen os argumentos centrais do debate en “defensa das escolas democráticas” nos Estados Unidos. Argumentos que podemos sintetizar na centralidade dos dous seguintes. Por unha banda, fronte os ataques duros e constantes da dereita contra a escola pública, esta pode

dar bos resultados, tal como amosan as propias experiencias presentadas no libro. E isto tanto nos EE.UU. como aquí, diríamos, a pesar das propias autoridades educativas. A segunda é a idea de democracia e a aposta do sistema educativo pola democracia, aposta que, como se nos indica, non debe idealizarse senón que debe contextualizarse nun escenario non exento de tensións, contradicións e conflitos. Así mesmo, a democracia, como calquera realidade social ten que ser construída; neste senso os autores propoñen dúas liñas de traballo complementarias: “Unha é crear estruturas e procesos democráticos mediante os cales se configura a vida na escola. A outra é crear un currículo que aporte experiencias democráticas aos xoves” (p. 24). Nesta liña argumental é onde percibimos a sombra profunda e suxerente de J. Dewey.

Os capítulos dous, tres, catro e cinco, presentan, como dociamos, outras tantas experiencias de centros escolares organizados desde e para a democracia. O primeiro deles, escrito por D. Meier e P. Schwarz, narra a experiencia dun colexio de educación secundaria, aberto a todo tipo de estudantes e guiado por valores como expectativas altas, confianza, un sentido da decencia persoal e o respecto á diversidade. A tradución práctica dos mesmos lévaos a interrogarse sobre aspectos como a definición do que é unha persoa reflexiva; os planos de avaliación e as opcións organizativas que permita ao profesorado “atender aos detalles de xeito no que o fan os profesores de preescolar”.

O capítulo terceiro, escrito por L. Rosenstock e A. Steinberg, introdúcenos nunha experiencia dun centro de Formación Profesional, baseado no programa “traballo para a cidade”, no que se combina “as mans e a cabeza”, o traballo individual co traballo en grupos, a participación da comunidade e o estudio da mesma, e, finalmente, a organización democrática da escola e o traballo en equipo do profesorado. Tamén son de destacar as reflexións sobre as contradicións da formación profesional e os dilemas e desafíos que persisten, entre eles o “persistente sesgo de clase social” (p. 93).

O capítulo cuarto presenta a experiencia da Escola Fratney, de Educación Infantil e Primaria, escrita por B. Peterson. Unha escola que, entre as súas peculiaridades, está a aposta polo multiculturalismo, o ensino bilingüe, o goberno da escola por parte do profesorado e os pais a través do consello de dirección e a participación significativa dos pais como requisito dunha "escola con éxito" (p. 119). Tampouco podemos deixar de resaltar o apartado adicado ao "aprendizaxe cooperativo e a disciplina", a penas tres páxinas pero que non teñen desperdicio.

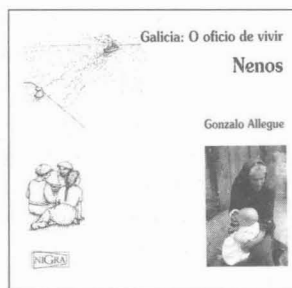
O capítulo quinto, escrito por B. L. Brodhaugen, describe a experiencia nunha clase numerosa con alumnado de 12 e 13 anos, con problemas de disciplina e con diferentes niveis de aprendizaxe. A mesma incide na necesidade de construír comunidade de apoio, na participación do alumnado no seu propio proceso de aprendizaxe e na concepción do profesor como facilitador.

Finalmente o libro remata cun pequeno capítulo dos compiladores no que se extraen unhas "leccións" sobre a experiencia das escolas democráticas.

Non quixera rematar, sen comentar aquelas variables comúns a todas as experiencias e que nos parecen de especial importancia. En primeiro lugar, a importancia outorgada á reformulación da variable tempo e o taballo en común do profesorado; en segundo, a construción dunha comunidade docente de apoio e, en terceiro, a toma de consciencia do significado e vivencia da cidadanía democrática. Así mesmo, é comun a todas elas o feito de estar involucradas na loita, como fenómeno inevitable na acción social, tanto nas "batallas políticas". Finalmente as experiencias e o libro no seu conxunto constitúen unha invitación para a acción desde a reflexión. Así, tanto ao alumnado como ao profesorado se lles invita non só a que comprendan o mundo senón "que se comprometan na acción social para cambialo" (p.110). Como sinala B. Peterson no capítulo III, "nunha sociedade na que a súa cultura de masas amosa numerosas tendencias antidemocráticas que se estenden dende a apatía política deica as prácticas racistas e sexistas institucionalizadas, enxendrar sentimentos democráticos nos nenos é un reto" (p.115). A ese reto ao que nos sumamos, estamos certos que este libro será de grandísima utilidade, ademais dun auténtico goce o poder leelo.

Os nosos pequerrechos

ANTON COSTA RICO



ALLEGUE, G. (1997): *Galicía: o oficio de vivir. Nenos*, Nigra, Vigo, 1997

Coa colaboración de Victoria A. Ruiz de Ojeda e de todo o equipo da Editorial Nigra, Gonzalo Allegue lánzase á aventura de contarlles aos nenos desta fin de século e de lembrarnos a todos como eran e viven unha porción singular dos nenos e nenas de Galicia nun tempo algo indefinido pero que poderíamos establecer entre fins do século pasado e os últimos anos cincuenta, poñéndonos por riba da mesa imaxes, doadamente evocadas como vividas a miúdo por moitos dos que aquí e agora sobardan os corenta anos e mellor os cincuenta.

Contan e axudan a lembrar a través de 170 fotografías nas que os nenos e as nenas están presentes, de aquí e de acolá, da beiramar e da montaña (menos), da cidade e do campo (me-

nos); nenos da burguesía e nenos das xentes do labor; todo isto mediante unha edición impecable, adubada por textos narrativos (en galego e en castelán), de acomodado formato, acompañando o ritmo, a música, o cheiro, a memoria, ou o imaxinario destilado polas diversas fotografías.

Os meniños pequerrechos, as amas de casa, a hixiene é o seu proceso, os nenos e a vida social relixiosa, os xogos dos pequenos, as nenas e os nenos que traballan, os nenos músicos, a nenez e a emigración, o mundo da milicia política franquista e os nenos.

O que se conta, o que se mostra aproxímanos ao mundo da infancia en Galicia nos anos e década que citamos. Contodo, sinalado o valioso crecase como intuición, como sensación— que o discurso narrativo-gráfico non está adecuadamente resolto, fállelle como unha viradela que o madurez.

Creo que non está plenamente lograda a recuperación da memoria; o rostro dos nenos do país. Se cadra xa non eran moi distintos os nenos galegos dos doutras terras hispánicas, pois moitas fotos poderían ser tiradas noutros lugares. Sen dúbida hai diferencias, pero son menos as fotos inconfundibles, que mostran o rostro do noso.

Os magos das palabras

RAFAEL FERNÁNDEZ
LORENZO



IRIA E A LÚA
Xosé Manuel González
Barreiro, Oli
Ilustracións: Fino
Lorenzo
Merlín
Edicións Xerais de
Galicia
Vigo, 1997
De 7 anos en diante

Vén de saír á rúa un novo libro de Xosé Manuel González Barreiro, *Oli*, titulado *Iria e a lúa*, dentro da colección Merlín, que incorpora nos seus textos para os máis novos a edición a toda cor. As fermosas ilustracións de Fino Lorenzo, mesturan técnicas mixtas de colaxe, na procura dunha máis ampla e variada visualización, que permita ó lector un maior achegamento á intrínseca complexidade do texto.

Oli recupera co seu texto, un remoto patrimonio esquecido e fundamental, un patrimonio necesario para consolidar os alicerces que determinan a nosa identidade: a transmisión oral. Que recobra no seu libro de forma maxistral, por medio da relación que establecen no mesmo o protagonista e o seu avó. Relacionando deste xeito dúas das etapas máis significativas na vida do ser humano, a nenez e a senectude, o principio e o final. O avó transmítelle a súa neta con fermosas palabras, a súa sabedoría, o seu amor, e a súa dilatada experiencia, pechando así o ciclo constante e eterno da existencia, asegurando a renovación perenne da vida. Cando se produce un achegamento entre esas dúas etapas cruciais, acontece algo máxico que trascende os procesos racionais, algo que non ten significado material pero que constitúe e modela por si mesmo o carácter e a idiosincrasia dos pobos.

Max Müller na súa teoría sobre a orixe da relixión di que os déuses primitivos eran personificacións dos fenómenos naturais. As palabras son símbolos, que se identifican con obxectos que son o seu contido. Logo, os déuses eran palabras que evolucionaban ata converterse en mitos. Entón, as palabras que nos axudan a ver os soños asomando no seu balcón da lúa, ¿representarán tal vez a transformación do mundo por medio dos soños?

Hai tamén en *Iria e a lúa* un elemento máxico habitual nos contos populares e que segundo os irmáns Grimm “remonta a remotas eras e se manifesta na representación formal das cousas suprasensibles. Ese elemento mítico é como os pequenos fragmentos dunha pedra preciosa esmigallada que están espallados nun campo coberto de herbas con flores, e que a vista perspicaz descobre. A súa significación, por máis escurecida e oculta que estea, é aínda sentida, e dá o relato o seu contido, satisfacendo ó mesmo tempo o amor natural polo maravilloso. Nunca é un mero xogo de cores nin unhas palabras artelladas en balde”.

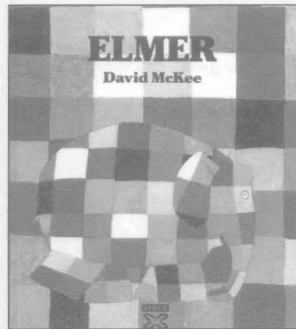
No libro de *Iria e a lúa* existe un amplo abano de elementos máxicos, como poden ser a lúa, o solpor, a noite, as estrelas, etc., que sempre terán para nós unha eterna beleza, quizais porque nunca se poden posuír. No momento en que consigues ter algo,

comeza a decadencia do interese e do amor por esa cousa. Pero ninguén pode soste-lo aire, nin apañar as estrelas, por iso son elementos máxicos, porque todos podemos admiralos e ficar en calquera momento abraídos, pero nunca podemos posuílos. Nós sabemos que están aí continuamente, son os deuses primitivos dos que nos falaba Max Müller. A nosa aportación consiste simplemente na sobrecolledora sensibilidade que algunhas persoas temos á hora de marabillarnos con estes fenómenos cotiáns.

A curiosidade de Iria por estes fenómenos vese saciada polas palabras do seu avó, que lle fala dos soños que habitan a noite, eses seres pequenos e transparentes que vien tralas estrelas e que de noite asoman no seu balcón da lúa. E como dende alí escollen unha persoa coa que pasala noite.

Agora venme á memoria a primeira vez que enxerguei con consciencia e curiosidade a lúa chea. A miña avoa turraba de min con paciencia mentres eu sinalaba asombrado aquel astro branco e relucente. Aquela innata curiosidade, como a de Iria, foi axiña saciada cunha breve explicación, que asignaba á lúa pra identificar aquel obxecto, seguida dun recitado que decía máis ou menos así:

*Doce meses ten o ano,
catro caras ten a lúa,
dime ti cantas pedriñas
ten o chan da miña rúa.*



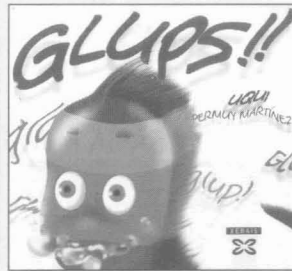
ELMER
David McKee
Traducción: M. Paz
Pequeno Merlín
Edicións Xerais de Galicia
Vigo, 1.997
Primeiros lectores

Este é un deses libros que calquera recomendaría para ter nunha colección de libros infantís que pretenda desempeñar un papel normalizador na nosa literatura. Debemos aplaudir que por primeira vez contemos en galego cun dos grandes autores e ilustradores para que os novos escritores e ilustradores galegos se vexan nun modelo que paga a pena imitar no estilo. McKee é coñecido de sobra por toda unha serie de libros que van desde as *Historias do rei rollo* ata o *Agora non, Fernando*. Pero o seu traballo non se centra exclusivamente na autoría de libros, senón que tamén traballa en debuxos animados para a BBC. O seu estilo ten certas semellanzas co doutro autor británico, Tony Ross, bastante evidentes para os que coñezan a obra destes dous grandes autores da literatura infantil universal. XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO.



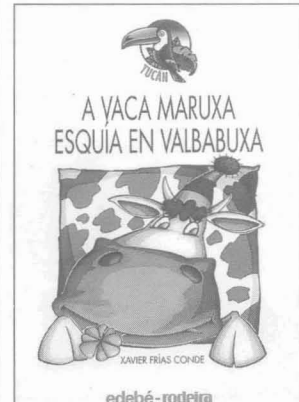
DÓEME A LINGUA
Margarita Mainé
Ilustracións: Anne Decis
Tren Azul
Edebé - Rodeira
Barcelona, 1.997
Primeiros lectores

¿Que pode ocorrer cando por un desgraciado accidente se che prende a lingua e xa non te atreves a falar porque as túas palabras son practicamente incomprendibles? Mariano cae un día polas escaleiras e manca a lingua. Cando chega a clase a profesora preguntalle e el responde nesa linguaxe tan incomprendible que provoca o enfado da súa mestra. A partir de aí sucédense unha serie de situacións divertidas, cheas de humor. Un libro para primeiros lectores con gracia e cunhas ilustracións cheas de personaxes expresivos. XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO.



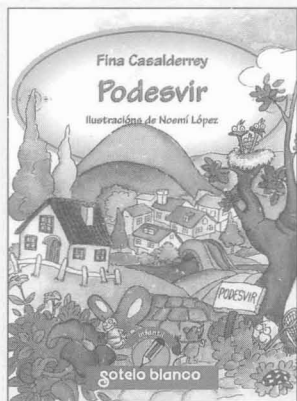
GLUPS
Uqui Permuy Martínez
Pequeno Merlín
Edicións Xerais de Galicia
Vigo 1.997
Primeiros lectores

Glups deben formar parte dun intento, na miña opinión, fracasado, de crear un libro non que autor de texto e ilustrador sexan a mesma persoa. A historia semella debedora dos *Gordibolas*, publicada anteriormente por Xerais e coa que ten evidentes coincidencias. Os *Glups* son uns seres acuáticos que ven alterada a súa existencia pola irrupción dun obxecto punzante. A ilustración destes libros ten a frialdade propia de tódolos deseños por ordenador, aínda que se percibe en certas páxinas un resultado interesante en canto ó cromatismo e á maquetación. Pero a literatura é algo máis que iso, é un xogo co valor, a evocación, o son e o significado das palabras; é experimentación coa estrutura das historias. XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO.



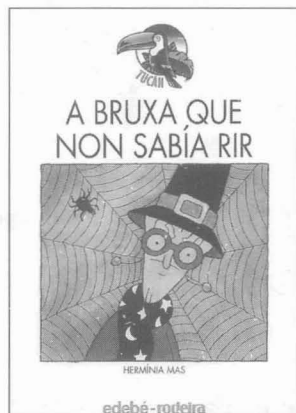
A VACA MARUXA ESQUÍA EN VALBABUXA
Xavier Frías Conde
Ilustracións: Bernadette Cuxart
Tucán
Edebé - Rodeira
Barcelona, 1.997
Primeiros lectores

Historia atolada dunha granxa e unha vaca que vive nela. A granxa que lles ofrece ás vacas tódalas comodidades que se poidan soñar, atopa un problema o día que se descobre que unha desas vacas anda sempre con gafas de sol. O veterinario recoméndalle descanso e non atopan mellor solución que enviala a unha estación de esquí, onde se convertirá nunha campio-na dese arriscado deporte. Un exercicio de escritura sen ningún tipo de censura. XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO.



PODES VIR
Fina Casalderrey
Ilustracións de Noemí López
Colección Infantil
Eds. Sotelo Blanco
Santiago, 1.997
Primeiros lectores

Moitas veces aínda que os libros non sexan redondos, nótase o oficio da constructora de historias. *Podesvir* é a historia dunha cidade da que son expulsadas todas aquelas persoas que non son "útiles". Serán os nenos os que descubran o valor das persoas maiores, dos vellos para deixarnos de eufemismos, porque o ser vello é a transmisión da herencia cultural e a vellez non ofende a ningún. Unha defensa dun mundo máis humano, aínda que as persoas vellas sirvan para algo máis que para xogar cos nenos. A historia podería dar algo máis de si, pero vese que hai oficio, cousa que non sucede coas ilustracións, e é algo que sucede de continuo nesta colección. XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO.



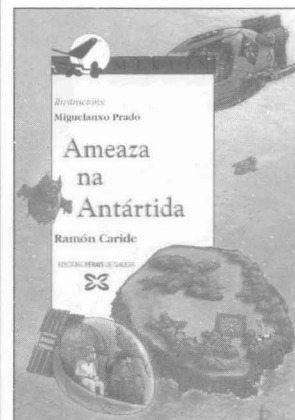
A BRUXA QUE NON SABÍA RIR
Hermínia Mas
Tucán
Edebé - Rodeira
Barcelona, 1.997
Primeiros lectores

Historia dunha bruxa mala de veras que vive no cume das montañas que rodean a unha aldea. A bruxa descobre gracias a un vello o que é o sorriso e desfai o feitizo co que amargara a vida da aldea. Un libro sobre as transformacións que o descubrimento de sensacións e sentimentos descoñecidos provoca na vida das persoas, contado con total simpleza. XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO.



UNHA VIAXE NO TREN
Ricardo Alcántara
Montaña Encantada
Everest Galicia
A Coruña, 1.997
Primeiros lectores

Dunha forma concisa cóntase a historia do que pode suceder cando un bebé perde a chupeta durante unha viaxe en tren. Parece un guión dunha película de cine mudo no que os acontecementos se detallan con todo detalle como se suceden a cámara lenta e un segundo durase unha hora. Relato pintado con humor e chamativas cores. Desde estas páxinas dámoslle a benvida a Everest por se ter atrevido a entrar no mundo do libro para pequenos, pequenos. Sorte e adiante. XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO.



AMEAZA NA ANTÁRTIDA
Ramón Caride
Ilustracións: Miguelanxo Prado
Merlín
Edicións Xerais de Galicia
Vigo, 1.997
De 11 anos en diante

Os mesmos personaxes de *Perigo vexetal*, Said e Sheila volven cunha nova aventura mellor construída que a gañadora do premio Merlín de 1.995. Se daquela novela criticamos importantes incoerencias que tiña ó noso entender. Nesta desapareceron e xoga a enganchar ó lector con novos elementos que distorsionan a prometida solución do caso que deben resolver. A emoción aparece mellor dosificada nesta novela que na anterior e a historia ten máis credibilidade que aquela de *Perigo vexetal*. XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO.

Contos para ler e xogar en paz

MIGUEL VÁZQUEZ FREIRE



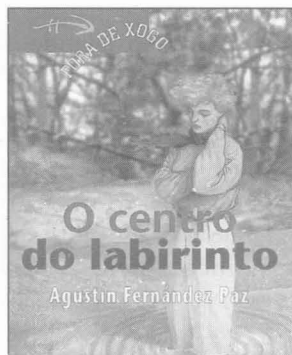
SETEMORROS E OUTROS CONTOS
Calo Iglesias
Ilustracións: Pepe Carreiro
Prólogo de Antonio García Teijeiro
Editorial Toxosoutos
Noia 1997

A literatura dirixida a lectores infantís ten adocido tradicionalmente dun enfoque moralizante, vencellado a concepcións relixiosas e conservadoras. Por outra banda, esta mesma literatura viviu e vive aínda, demasiadas veces, nunha dependencia dos intereses escolares que ten derivado nun didactismo nos contidos a miúdo afogador da creatividade especificamente literaria. A moi positiva reacción contra ese moralismo e didactismo da literatura infantil (e, por certo, algo semellante podería dicirse da literatura en xeral, aínda que con outros matices e circunstancias), semella ter xerado un equívoco que vai sendo tempo de combater e desbotar: que, posto que os contidos moralizantes e didactistas teñen no pasado limitado a creatividade literaria, só pode darse esta onde non hai ningún contido moral nin valioso para o uso escolar (cando non a hipótese inversa e extrema de que só hai altura estética onde

reina a amoralidade). Vén isto a conto porque a lectura destes contos de Calo Iglesias nos devolve a certeza (se alguén a tiña perdido) de que é perfectamente posible construír un bo conto ó servicio de boas ideas. Son estes, naturalmente, contos pacifistas e solidarios, como cumpría gardar dun veterano loitador nos grupos de Educadores pola Paz e agora no Seminario Galego de Educación para a Paz. Contos, moitos, de raigame rodariana, como sinala Antonio García Teijeiro no prólogo. E, como canto nace da productiva gramática fantástica que nos legou o gran Rodari, son contos que invitan ó lector a seguir inventando. Contos, logo, que, sen perder nada dese alento único que ten sempre o conto ben contado, refugan o exclusivismo da autoría distanciada, para, ó xeito dos contos tradicionais que non teñen noxo de vestir roupas novas en cada nova voz que os conta, abrirse a novas posibilidades creativas. Para

salientar esta dimensión, Calo Iglesias inclúe no propio volume variantes dos seus propios contos, máis outros inventados en obradoiros de creatividade literaria para mestres ou rapaces. É, pois, este un libro que pode moi ben ser usado coma texto de lectura nas aulas, porque os seus contos —moi ben presentados, en letra grande e clara, e ben acompañados polos sempre áxiles e funcionais debuxos de Pepe Carreiro— son de lectura doada para pequenos lectores. E tamén un libro do que saberán sacar magnífico partido os mestres e mestras, porque neles atoparán un turbillón de ideas para estimular a creatividade do seu alumnado, incluídas propostas de dramatización. Sempre, naturalmente a favor da paz e da solidariedade. Porque, aínda que os contidos moralmente xustos non garanten a valía literaria dun texto, tampouco non é certo que o impidan. E, se alguén o dubida, que lea *Setemorros* e se quite toda dúbida.

FÓRA DE XOGO



A anticipación, a memoria e a solidariedade

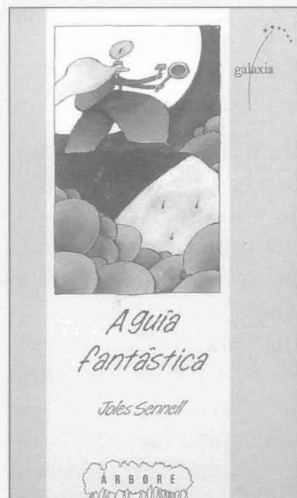
O centro do labirinto
Agustín Fernández Paz

Se o valor dun libro se medise pola ambición que o autor puxo nel, entón habería que dicir que este é o meu libro máis valioso.

Quixen falar de todo o que sinto e penso, neste tempo e neste país, e quixen contarlló á xente, especialmente á xente moza, coa que comparto tempo e país. E como non é un ensaio, senón unha novela, fíxeno artellando unha historia e tratando de que tivese valor por si mesma.

XERAIS

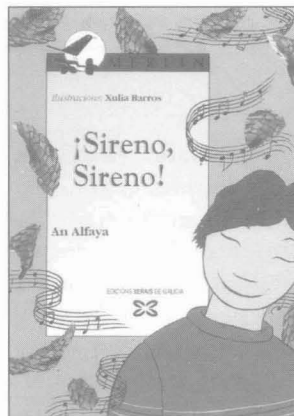
O autor



A GUÍA FANTÁSTICA
Joles Sennell
 Ilustracións: Xan López Domínguez
 Árbore
 Editorial Galaxia
 Vigo 1.997
 De 11 anos en diante

Hai veces, máis ben poucas, que as editoriais do país nos sorprenden con algún libro traducido que encerra interese para os que amamos os bos libros e as historias ben contadas. A *Guía fantástica* non é un deses libros que todo o mundo coñece, pero é dos que sempre permanecerán na historia da literatura infantil en castelán gracias á edición de Juventud que xa coñeciamos, e agora con esta de Galaxia na colección Árbore. O primeiro que pode chamar a atención é unha certa proximidade da *Historia Interminable* de Ende con este libro. Os dous comezan nunha librería cun aire misterioso ou estraño, e arredor dun libro que se ofrece como tentación a un protagonista. Quizais nos deixemos embaucar

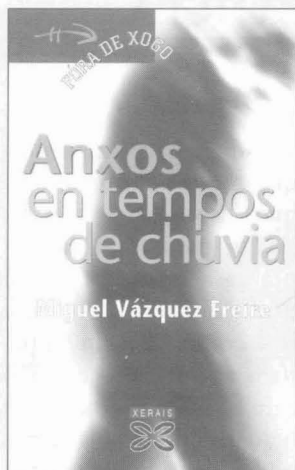
pola aparencia de que estamos ante unha copia de tan sonado libro. Nada máis lonxe da verdade. Esta Guía foi publicada orixinariamente no ano 1.977. Joles Sennell ou Josep Albanell, que veñen sendo a mesma persoa, semella en determinados momentos estar estruturalmente en débeda co *Principiño* de Saint Exupery no que semella verse para traernos unha galería de personaxes. Aquel, ó igual que este, crea un lector dentro do libro, que é o que lle dá pleno sentido. Estamos ante un auténtico creador de mundos que só teñen sentido na existencia dun lector plenamente activo. É toda unha analogía co mundo dos libros e das lecturas (en plural porque son feitos íntimos e persoais), que vén a amosar a esixencia dun lector-recreador de palabras e de mundos que van máis alá da intencionalidade primaria do escritor, un lector protagonista do acto de ler, porque hai un proceso creativo dentro da lectura. Despois de todas estas reflexións, creo que debería ser un dos libros de cabeceira dos bos ilustradores. ¿Que vén sendo a ilustración de libros máis que unha recreación dos mundos literarios? Pero máis alá destas divagacións reflexivas que se me fan ocorrendo a medida que me lanzaba polas páxinas do libro, considero que estamos ante un libro que non se fai vello, que pasa de moda e perde actualidade, ante un libro que encerra unha gran dose de imaxinación (¿Rodari?) e ben escrito. **XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO.**



¡SIRENO, SIRENO!
An Alfaya
 Ilustracións: Xulia Barros Merlín
 Edicións Xerais de Galicia
 Vigo, 1.997
 De 11 anos en diante

Confeso que esta é a primeira obra que leo desta autora, razón pola que non podo dicir de onde vén e onde intúo que pode ir. Teño por tanto que xulgar polo que lín neste libro sen entrar en máis fonduras. Crer a estas alturas que os premios son garantía de algo, máis alá do simple éxito comercial, é unha insensa-

tez na que moi poucos se atreverán a crer. Este Sireno descoloca ó lector que se achega ó libro pretendendo imaxinar que reacción poden ter os seus destinatarios. E faino porque a historia ten un ton que dificilmente pode enganchar ós posibles destinatarios do libro. É un relato intimista cheo de reflexións, lecturas entre liñas e que unidas á ausencia dunha trama en sentido clásico o converte nun exercicio difícil de lectura. *Sireno, Sireno* conta a historia dun neno que vive asfixiado nun ambiente marcado pola morte recente do seu pai nun accidente de automóbil, cunha nai á que lle custa sobrepoñerse ó golpe e que se ve incapaz durante un tempo de saír da pesadez da dor pola morte. A este dúo protagonista únese unha avoa, personaxe moi real, que redescobre nos seus anos o amor, pero que tamén verá truncados os seus soños por outra morte. Envolto en tanta soidade, o neno inventa unha amizade, a figura do Sireno—creo que moi ben definida nalgunha pasaxe pola autora como unha fermosa obra situada nun mal espacio—. Non quero seguir descubrindo as tramas da obra para que cada persoa descubra por si mesma cal é o remate da historia. Pero falando de remates, creo que ese final rompe esa fantasía contida de certas partes do libro e se converte na miña opinión nun dos grandes defectos do libro, por incontinencia. **XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO.**



ANXOS EN TEMPOS DE CHUVIA

Miguel Vázquez Freire
Fóra de xogo
Edicións Xerais de Galicia
Vigo, 1997
Para xoves

Hai unha serie de recursos cos que o autor pretende enganchar ós lectores desde a primeira páxina. Utilizáralo hai algún tempo Agustín Fernández Paz no que eu creo que foi o seu mellor

libro. Este recurso soe ter éxito entre os lectores novos, posiblemente porque recorre a unha debilidade común a tódolos seres humanos: a curiosidade por coñecer os máis íntimos sentimentos e pensamentos dos demais. Este libro é unha viaxe arredor da mocidade con todo o que agocha: as preocupacións, as actitudes ante a vida, a familia, que por veces se realiza en profundidade, facendo algo máis que sobrepasar unha fronteira; e outras veces de asomando a un miradoiro desde o que se enxergan as tópicas panorámicas dese mundo tan próximo no espazo, pero ó mesmo tempo tan descoñecido. É un paseo pola confusión ante a desaparición dun mundo e a vertixinosa caída noutro novo, incómodo ás veces, no que non acaban de situarse. *Anxos en tempos de chuvia* condúcenos pola vida de catro mozos recén mortos por medio dos irmáns de dous deles que buscan entre os seus diarios, papeis e gravacións videográficas algún indicio que sustente a idea preconcebida de que as súas mortes non foron un simple accidente. Nesta busca aparecen moitos dos prexuízos que sobre a mocidade sustenta a sociedade e nos que non poden evitar caer eles mesmos; e tamén aparece o amor. Unha obra que pode axudar a enfrontar a morte e o esquecemento, e a comprensión de certos ritos nese proceso de superación da dor da ausencia. XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO.



CANDO O REI POR AQUÍ PASOU
Libro do folclore infantil galego
Palmira G. Boullosa
Gran Merlín
Edicións Xerais de Galicia
Vigo 1.997
Para adultos

Xa había tempo que se viña falando da saída deste libro e un estaba agardando por el como o cego pola vista. Desde que hai non sei cantos anos Henrique Harguindey e Maruxa Barrio sacaran *Lerías e enredos para os máis pequenos*, do que por

certo non se volveu sacar unha edición revisada, sucedéronse varios libros sobre o mesmo tema. Este sería unha redundancia de non ser pola edición tan coidada. Agora ben, isto non quere dicir que este libro non teña aspectos que a autora podería aclarar. Aspectos como se se trata dunha edición das recollidas de campo dunha investigadora da etnografía, se é unha recopilación de elementos xa editados anteriormente. En calquera dos dous casos sería interesante que aparecesen as fontes, unha introducción explicativa sobre as razóns que a levaron a escoller unhas variantes e non outras. Tamén botamos de menos, especialmente no caso de xogos, unha breve explicación das regras ou das características do mesmo. Pero estas eivas non restan interese á publicación dun libro que debe ser unha ferramenta de primeira orde para tódolos ensinantes, educadores infantís que desenvolvan o seu traballo neste país noso. Ten que ser un dos libros dos que os mestres e mestras de educación infantil e primaria seleccionen eses poemas e xogos cos que nenos e nenas esperten ó mundo do ritmo e da poesía. Temos xa unha boa oferta de libros de tradición oral para aplicar e redescubrir o xogo das palabras na infancia a partir da nosa propia tradición sen que teñamos que realizar transculturacións innecesarias e alienantes. XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO.

ECOS DE PAPEL

Xarope para a tos



FINA CASALDERREY

Sendo ben cativa lembro ter unha endiañada tose. Os médicos non acertaban a descifrar se era nerviosa ou por mor das lombrigas. Atacábame sobre todo pola noite, e non acougaba coa onza de chocolate negro, o mel ou as menciñas que, con desesperado agarimo, me traía a miña nai. O feitizo, que apagaba a esaxerada cor cereixa que os arroutos de tose producían nas miñas meixelas, xurdía da voz do meu pai quen, con olleiras de involuntario insomnio, sentaba na

miña cama e abalábame asemade que me relataba aquelas historias de raposos, de lobos, de leñadores bos e malos, de vodas ó ceo... que a min se me antollaban deliciosas. Creoume adición e, os domingos, corría ó seu leito esixindo reproducións e novidades o meu ilusionista (creador de ilusións).

Un día decidín que xa era maior para me meter na súa cama. Viña de descubrir o código da letra impresa. Meu pai decatouse e comezou a agasallar con contiños que mercaba cada fin de semana. Da súa man crei os meus primeiros mundos. Dende aquela os achados sobre a literatura fóronse sucedendo aínda que, para min, segue a ser un personaxe misterioso con claves descoñecidas que intúo imprescindibles e que vou descubriendo marabillada.

ONDA CURTA

GRACIANO POMBAL

Algo andaban a facer

Xa había rumores de que tramaban algo. Seica se andan a mover fíos para urdir unha nova editorial que se vai artellar arredor dun grupo de persoas que levan anos no mundo da animación teatral, literaria e que non hai moito tempo acaban de montar un grupo de contadores. A cousa que- ren facela ben. Un deles comentaba o outro día a quen quixera oílo nun acto cultural celebrado nun coliseo vigués que ían romper con ese "nin vou alá nin fago falta" da edición en Galicia.

¿Que fixeron os nosos contadores?

Agora que xa estaba describindo sobre cousas que sucederon no exterior, teño que dicirvos que a presenza dos contadores galegos foi moi estimada nunhas xornadas que sobre literatura infantil se celebraron na cidade de Porto durante o outono. Xa vos contara que algúns escritores galegos ían participar, pero creo que non vos dixera que tamén o ían facer algúns contadores. O éxito foi tal, que algúns deles xa teñen fixadas datas para novas sesións de contos en diversas cidades, non

vou dicir país irmán porque me soa a un non sei que falso, pero xa sabedes de que parte da nosa propia casa estou a falar. E que ninguén interprete isto como un afán imperialista, porque o cachiño que a min me toca en herdanza deste país tamén poden consideralo seu.

Barcos de Vapor para Xosé Antón Neira Cruz

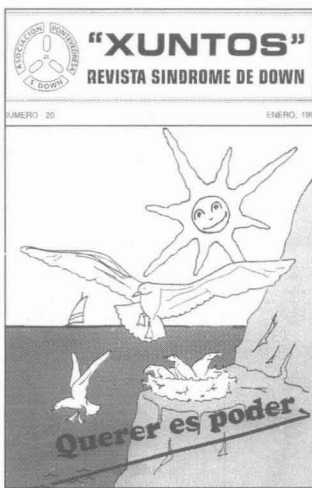
Falei con outro dos moitos amigos que teño nesta vida puñetera e contoume que se presentara ó Premio Barco de Vapor e que o ía gañar. Suspirei aliviado cando lin na prensa que o gañara o Neira pois sei que a este amigo meu lle cae moi ben porque é un tipo que cando fala sabe do que fala, e deste xeito a pena sería menor. Por certo, que me gustaría saber se hai alguén que fixera unha preselección ou o xurado leu tódalas obras.

Miguelanxo Prado

Este coñecido autor de cómics está a preparar unha edición de *Fragments da Enciclopedia Delfica*, que seica vai editar Xerais en galego. Alédame que un autor galego da súa importancia literaria e plástica se preocupe de ter unha edición na súa lingua. De paso, a ver se abre camiños para autores novos e para un xénero que ten aínda moi pouca consideración entre os fomentadores de literatura e o público.

Xuntos. Revista da Asociación Pontevedresa do S. Down

A Asociación Pontevedresa, constituída no 1991, ten como obxectivo a promoción e a realización de actividades tendentes a mellorar a condición de vida das persoas coa síndrome Down, favorecendo a súa integración e o desenvolvemento dunha vida normal. Para o próximo mes de novembro organiza as IV Xornadas Pontevedresas sobre o síndrome Down. Editan o boletín *Xuntos*, que vai xa polo nº 20. Máis información: 986.86.55.38.



Redacción Xove

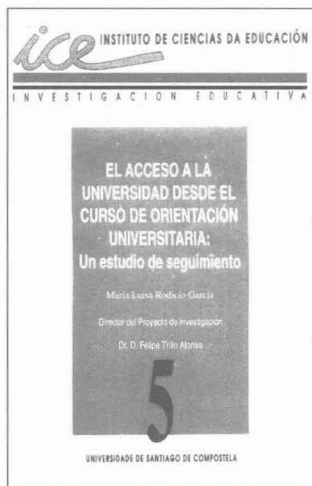
Cunha ampla distribución nos centros escolares vigueses e coa fundamental colaboración do Instituto Galego de Estudos Comunitarios –vencellado á Fundación Penzol–, estudantes e profesorado vencellado aos Equipos Normalización Lingüística veñen confeccionando, integramente en galego, o xornal *Redacción*

Xove; un vivo xornal de 24 páxinas, ao servizo do mundo escolar e da galeguización na cidade de Vigo.



O acceso á Universidade

RODICIO GARCIA, L. 1995. *El acceso a la Universidad desde el Curso de Orientación Universitaria: un estudio de seguimiento*, I.C.E., Universidade de Santiago.



A autora realizou un profundo exame da capacidade predictora da

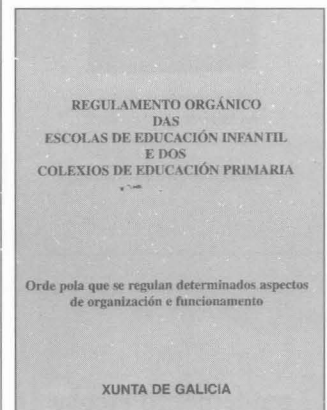
selectividade con respecto ao rendemento académico universitario, baixo a dirección do profesor Felipe Trillo, estudiando ao respecto tres cohortes de alumnos (1988,1989 e 1991) que superaron as probas de acceso, así como outras dimensións e datos máis actualizados. A capacidade predictora queda moi matizada e mesmo esvaída segundo avanza os estudos universitarios, a favor do expediente académico previo, é unha das conclusións, entre outras valiosas, non aludidas nesta breve nota informativa. En todo caso, para todo aquel profesional interesado en coñecer e profundizar nestas cuestións, a obra, que contén o estado da cuestión no contexto europeo, resulta de indubidable interese.

Regulamento orgánico dos centros

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN (1997): *Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria.*

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN (1997): *Regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria.*

A Consellería de Educación editou e distribuíu a fins de 1997 os citados regulamentos, aprobados mediante Decretos de 17 de Outubro de 1996 e de 26 de Xullo de 1996, respectivamente, presentándoos agora e acompañados de ordes dando instrucións complementarias. Os dous libros conformanse actualmente como auténticos manuais organizativos-administrativos para orientar o funcionamento das institucións escolares aludidas.

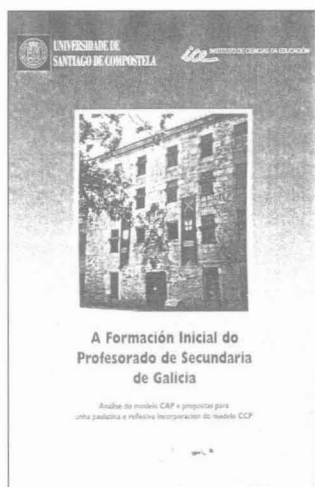


A formación inicial do profesorado

I.C.E. (1997): *A formación inicial do profesorado de secundaria de Galicia. Análise do modelo C.A.P. e propostas para unha paulatina e reflexiva incorporación do modelo C.A.P., Santiago.*

O equipo de profesores e profesoras responsable do C.A.P. en Galicia, na actualidade baixo a dirección de Miguel Zabalza, realiza unha reflexión sobre o actual modelo de formación inicial e a súa operativización, ofrece

datos avaliativos sobre el, e sinala ás posibles perspectivas, requisitos e criterios de reforma, cara a mellor cualificación desta formación inicial pedagóxica para o exercicio docente na educación secundaria. Unha monografía útil para falar informadamente.



O rendemento escolar en Galicia

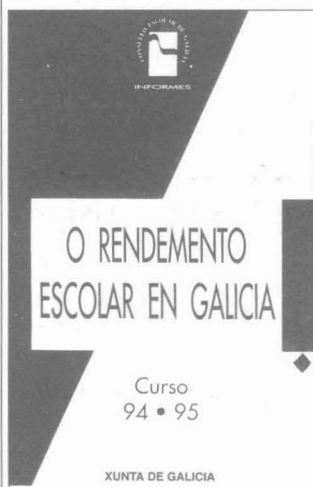
CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA. (1997): *O rendemento escolar en Galicia. Informe correspondente ó curso 1994-95*, Consellería de Educación, 469 p.p.

Por fin, no pasado outono foi editado este voluminoso informe sobre o rendemento escolar en Galicia nos niveis non universitarios. Elaborado tecnicamente desde o I.C.E. corresponde o informe anual do Consello Escolar de Galicia do curso 1994-95. A *Revista Galega de Educación* fixo xa referencia breve aos seus datos no nº 29. O informe ofrece

resultados de valor contrapostos, e pon de manifesto a existencia dunha grave problemática escolar e social ligada ao real fracaso constatado, ante o que se detecta unha moi insuficiente actuación e intervención política e pedagóxica da Consellería de Educación.

Publicacións de Narcea

GARCÍA MARTINEZ, SAEZ CARRERAS. (1998): *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*, Narcea, Madrid.



Compoñen os autores un alegato educativo contra o racismo e as súas representacións, ao que contraponen a interculturalidade. A través da análise de diversos modelos, presentas vías de acción para unha educación intercultural, dende un enfoque crítico, no contexto da escola en España.

VALVERDE, CARRASCO, MUÑOZ. (1997):

La Biblioteca, un centro clave de documentación escolar. Organización, dinamización y recursos en secundaria. Narcea, Madrid.

Un instrumento de axuda para a organización da Biblioteca nos centros de educación secundaria. O seu espacio físico, os criterios de formación de fondos, o funcionamento das bibliotecas e posibles actividades de animación á lectura compoñen os asuntos abordados neste moi interesante manual.

PIANTONI, C. (1997): *Expresión, Comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social.* Narcea, Madrid.

Realiza o autor unha aposta confiada nas posibilidades de expresión e comunicación das persoas discapacitadas, a través dunha extratexia de intervencións á medida adaptadas as diversas necesidades. Preséntanse pautas e actividades que enlazan o plástico, as extratexias de linguaxe, o traballo en

grupos, a expresión con títeres, a imaxe animada mediante a palabra, e outras iniciativas.

Dentro da colección de Editorial Narcea de Materiais 12-16 para educación secundaria veñense de editar tamén tres interesantes carpetas:



1. MEDINA DOMÍNGUEZ, RODRÍGUEZ, *Tecnología audiovisual en la clase de ciencias.*

Transparencias, videocámara, magnetoscopio y mesa de edición con tres proxectos de ampliación en tres espacios naturais.

2. BLANCHARD GIMENEZ, MUZAS RUBIO. *Plan de acción tutorial en la E.S.O. Elaboración, desarrollo y materiales.*

3. REGODÓN, VAQUERO. *Programar y organizar actividades en I.E.S. P. Prensa, música, juegos y deportes, concursos, carteles y exposiciones. Feria del Libro. Día de la Constitución.*

DUSCHL, Richard A. (1997): *Renovar la enseñanza de las ciencias. Importancia de las Teorías y su desarrollo.* Narcea, Madrid.

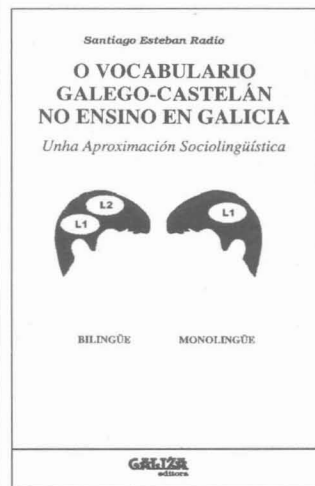
O título e a temática desta obra fan lembrar o dubidar para aprender lúcido, editado por María del Pilar Jiménez Aleixandre en Edicións Xerais. A agradable sorpresa está no interior e no seu inicio: a autora citada realiza a revisión científica de tradución deste autor, director da revista *Science Education*. Partindo da historia e da filosofía da ciencia, a obra detense nos fundamentos da ensinanza das ciencias, nos status das teorías, na reestructuración das teorías científicas, na aprendizaxe como proceso de reestructuración e na aplicación dos esquemas de desenvolvemento do coñecemento nas áreas de física e química, e nas de ciencias da vida e da terra.

O vocabulario galego-castelán no ensino

ESTEBAN RADIO, S. (1997): *O vocabulario galego-castelán no ensino en Galicia. Unha aproximación sociolingüística*, Galiza Ed., Ourense.

Máis alá de considerandos teóricos relativos a aspectos conceptuais e metodolóxicos sobre a ensinanza do vocabulario en contextos de bilingüismo e á psicolingüística do bilingüismo, o autor presenta os datos e as conclusións referidas a un estudo sobre o vocabulario dos alumnos ourensans, analizados en 2º, 5º e 7º de E.X.B., a mediados dos anos 90. A comparación canto ao coñecemento e uso do galego e do caste-

lán, ligado a outras variables territoriais pon de relevo diversos desequilibrios, que apuntan ao pésimoo enfoque dunha pretendida educación bilingüe. Úrxese, en consecuencia, a iniludible tarefa de definir e de elaborar un proxecto de educación linguística en Galicia que dea resposta ao dereito á educación. Con todo, o traballo contén feblezas epistemolóxicas e metodolóxicas, que precisaran a súa revisión.



Asociacións de Pais

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN. (1997): *As Asociacións de Pais e os Centros Escolares*. Santiago.

Coa colaboración de Confapa-Galicia, a Consellería de Educación editou unha moi útil carpeta informativa e documental relativa á participación de nais e pais na educación institucional.

O que son as A.M. P.A.S., os aspectos básicos de organización e funcionamento dos centros, o dereito á educación, os órganos de goberno e as

súas competencias, os procesos de programación do funcionamento dos centros, a normativa sobre a lingua galega, entre outros aspectos relevantes, merecen a atención da carpeta, destinada a render un útil servizo.



Mans Unidas

MANS UNIDAS: *Educación en valores. Comercio inxusto. Comercio Solidario. Guía didáctica. I. Primaria, II. Secundaria.*

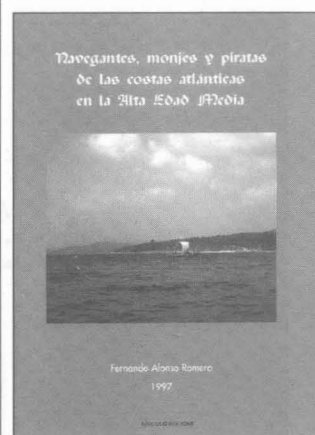


A.O.N.G. Mans Unidas ofrece de novo carpe-

tas documentais e de recursos didácticos que procuran auxiliar á educación en valores a prol da solidariedade. Na presente ocasión, a problemática do comercio e a realidade social, cultural e productiva de Costa do Marfín presiden o conxunto da ampla documentación. O tratamento claro da información, a riqueza visual e gráfica, e a súa ordenación en eixes temáticos e o seu tratamento segundo as distintas áreas, fan que estemos ante un valioso material didáctico. Mans Unidas: C/ Barquillo 38, 3º 28004 Madrid. Telf: 30.20.20. Fax: 308.42.08.

A relación marítima galega coas terras célticas

ALONSO ROMERO, F. (1997): *Navegantes, monjes y piratas de las costas atlánticas en la Alta Edad Media*. Tórculo Edicións. Santiago.



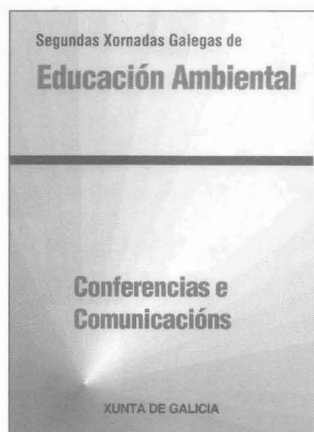
Fernando Alonso, coñecido por traballos anteriores que indagán sobre a historia de Galicia na Alta Idade Media, presenta nesta contribución o que

puido ter sido unha intensa relación marítima entre a Galicia sueva e visigoda, coas terras inglesas, irlandesas e bretonas, entre os séculos V e VII. Mediante un exame detido da documentación escrita latina e nórdica, a través do estudo arqueolóxico, reexaminado nestes líticos, reconstruíndo modelos de embarcacións... sen perder de vista a xeografía, os mapas, a distancia entre Galicia e Bretaña en liña recta, bastante corta. Presenta así un texto de alto contido didáctico, especialmente atractivo para estudantes de Bacharelato, inzado de mapas, debuxos, fotografías..., que procuran revelar o que existiu de unidade cultural e tecnolóxica, entre irlandeses, galegos e bretóns, "man por medio". Sen faltar ao rigor histórico, mais ao tempo, permite soñar.

Unha fermosa contribución.

Xornadas Galegas de Educación Ambiental

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN (1997): *Segundas Xornadas Galegas de Educación Ambiental.*



Conferencias e comunicacións. Santiago.

Este volume reúne interesantes conferencias pronunciadas por José A. Caride e Peña Castiñeira arredor dos retos e dos valores da educación ambiental, así como un conxunto de vinte comunicacións presentadas desde diversos centros educativos e diversos profesores e profesoras, aproximándonos en conxunto ao que son as posicións e prácticas educativas que no momento presente se desenvolven entre nós neste campo.

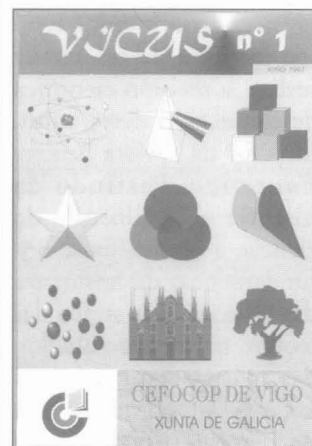
Vicis: revista do cefocop de Vigo

VICUS, I. (1997).

Publicación do CEFOCOP de Vigo

Saudamos con ledicia o nacemento da revista do CEFOCOP de Vigo. Unha publicación estruc-

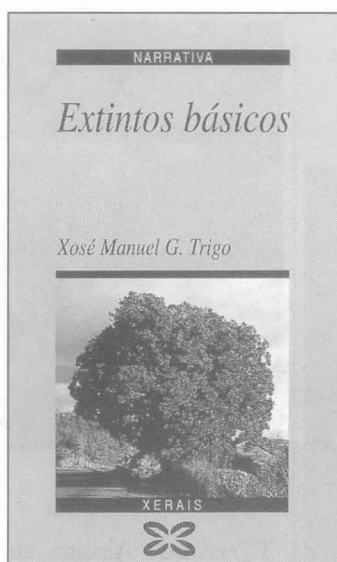
turada arredor das seccións: colaboracións, reflexións, experiencias, reseñas e opinións. Unha fiestra a



través da que poder observar inquietanzas, preocupacións e saberes do profesorado e das comunidades educativas. Un espazo de comunicación, ao que lle desexamos moi longa vida.

NARRATIVA

A nosa mellor literatura

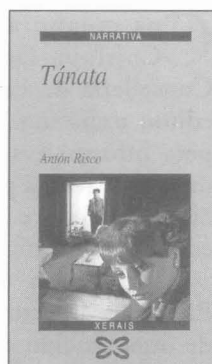


EXTINTOS BÁSICOS
Xosé Manuel G. Trigo

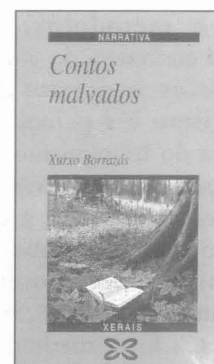
Breve tratado de botánica sentimental

Extintos básicos é un breve tratado de botánica sentimental, de busca do soño perdido no recuncho fluvial das follas tenras dunha nogueira, un xeito de agocharse na frescura da sombra dos loureiros e poñerse alí a axexar o mundo.

NA MESMA COLECCIÓN



TÁNATA
Antón Risco

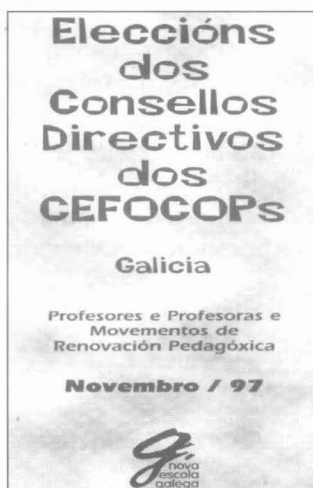


CONTOS MALVADOS
Xurxo Borrazás



Así van as cousas

Unha nova demora na aplicación e desenvolvemento da L.O.X.S.E. A complexa implantación da nova E.P. fará recomendable demorar dous anos a completa implantación da L.O.X.S.E. Cousa que para o Conselleiro, Celso Currás, non afectará sen embargo, aos planos en materia de investimentos en infraestructuras, aunque todo "se tomará con máis calma".

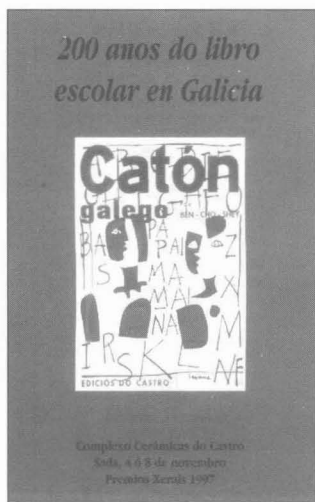


E a Consellería promove unha nova rede de centros de E.S.O., logo de ter afirmado que o documento da etapa Piñeiro era bo, aunque sen por iso terllo dado carta de oficialidade, a pesar das insistentes peticións. Polo que parece preténdense facer bastantes centros integrados desde a infantil á E.S.O.

Renováronse os Consellos Directivos dos CEFOCOPs, logo das eleccións de representantes dos movementos de Renovación Pedagóxica. As candidaturas de Nova Escola Galega mantiveron uns positivos resultados, que queren ser mediación de control e de carácter propositivo para unha eficaz formación permanente do profesorado.

200 anos do libro escolar en Galicia

Con ocasión dos premios literarios convocados por Edicións Xerais de Galicia, celebrados no pasado mes de Novembro, coa colaboración do Grupo Sargadelos, inaugurouse no Castro de Samoedo unha ben interesante exposición bibliográfica, tratando de dar conta do percorrido editorial seguido en Galicia entre o 1797 e o 1997 no relativo á edición de libros escolares ou para escolares. Manolo Bragado e Guillermo Escrigas, co acompañamento de textos históricos e de materiais de diversos autores, conqueriron presentar sucintamente un percorrido curioso, escasamente coñecido, historicamente fundado, permitindo observar libros e folletos, en ocasións descoñecidos, case sempre invisibles, que configuran unha parte da nosa historia escolar. O complemento de ilustrativos cartaces, de xoguete e de outras pequenas edicións relacionadas coa infancia, compoñen e perfilan o ambiente propicio desta mostra bibliográfica.



Proxecto Grimm

A Consellería de Educación e Apple Computer firmaron un acordo para a introducción das novas tecnoloxías informativas, de modo experimental, en diversos centros educativos. A dotación de equipamento, a formación do profesorado, o seguimento das realizacións e a elaboración dun informe por parte de cada centro, son algúns dos obxectivos inmediatos deste programa ou proxecto Grimm.

Vídeos de divulgación científica

A Casa das Ciencias recibiu vinte vídeos candidatos ao premio de divulgación científica na súa décima convocatoria. Conta xa cunha notable videoteca de divulgación científica, esta Casa sempre innovadora e laboriosa.

Xornadas Españolas de Música Didáctica

Orquestra Sinfónica de Galicia e o Servicio Municipal de Educación

do Concello da Coruña organizaron no pasado mes de novembro as primeiras Xornadas Españolas de Música Didáctica, coa participación de destacados especialistas en pedagogía musical, música sinfónica e programación de concertos para xoves.

Experiencias de Educación Ambiental

Continúan aparecendo experiencias de Educación Ambiental realizadas en moi distintos lugares da xeografía nas páxinas de Natureza Verde do xornal *La Voz de Galicia*, cousa que é de agradecer.

Un vídeo didáctico da aula de Natureza, do grupo de Acción local Portodemouros do Concello de Toques, dirixido por Antonio Cid e que conta coa intervención de alumnos do colexio da localidade, entusiasmou aos numerosos asistentes á celebración en Bruxelas do coloquio Leader.

Vídeos didácticos

O catálogo de vídeos didácticos ao servizo da educación en Galicia da casa videográfica Ophiusa de Lugo segue a incrementarse con nova produción. ¡En hora boa! Do mesmo modo, segue ampliándose o catálogo bibliográfico educativo de Edicións Lea: novos títulos para a educación física, a educación ambiental, a comprensión dos medios de comunicación, o deseño..., mentres a Revista *Quinesia* editou unha interesante documentación sobre Adaptacións Curriculares.

Iniciativas e Premios

Un grupo de profesoras de centros de E.I., en colaboración co CEFOCOP de Vigo, editaron o libro de actividades lúdicas *Coloriñas*, que se distribuiu entre todos os centros de educación infantil da provincia de Pontevedra.

O CEFOCOP de Vigo dispón dunha páxina web propia instalada na rede internet (<http://www.arrakis.es/cefovigo>).

Un total de 130 profesores e profesoras pertencentes a centros educativos diversos ("o Ramo" de Fene, Mosteiro de Vigo, e outros) obtiveron recoñecemento e os premios de Innovación Educativa convocados pola Consellería de Educación no ano 1997.

Colaboración entre a ONCE e a Consellería de Educación

A colaboración entre a ONCE e a Consellería de Educación posibilitará que os alumnos galegos con **discapacidades visuais** teñan unha educación máis adecuada. Os especialistas dos centros da ONCE participarán na elaboración de orientacións técnicas, de adaptacións auriculares e de material específico necesario.

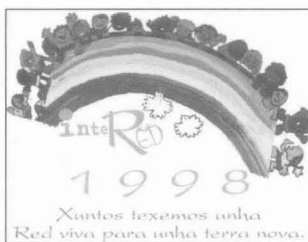
A prol dos dereitos da infancia

A fundación para a infancia **Meniños**, promovida polo Colectivo Galego do Menor, abre a porta de moitos galegos e galegas á solidariedade internacional. A súa campaña "Dalle un nome..."



"Dalle unha familia" para solucionar a situación legal e familiar de 3100 nenos internos en fogares de protección no Ecuador ten sido positivamente respondida. Outras iniciativas de adopción internacional serán de seguida postas en marcha por esta xenerosa Fundación. Información: 902-22.07.07.

O equipo de **InteRed-Galicia**, rede de intercambio e solidariedade, puxo en marcha un centro de documentalización en Santiago (Pza. do Mataidoiro, 7. Telf: 58.79.66), realizou un curso de formación para a mediación intercultural e atende a proxectos de solidariedade.

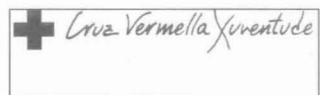


Tamén INTERMON, presente no país co seu centro na cidade da Coruña, ten agora comités nas cidades de Santiago e Vigo.

No pasado mes de novembro, coa colaboración da Universidade de Santiago, a ONG

"Acción contra el hambre", organizou a exposición fotográfica "O latexo do mundo", reunindo o traballo de destacados reporteiros en diferentes recantos de Africa, Asia e de Europa. Sufrimentos, ledicias e esperanzas en favor dun mundo máis xusto.

A **Escola de Tempo Libre e Animación da Cruz Vermella**, que pretende a formación de animadores/as e de xoves para o desenvolvemento de actividades socio-culturais celebrou nos últimos meses varios cursos en Compostela: teatro e animación socio-cultural, a educación multicultural no tempo libre, regulación de conflitos e xogos e deportes alternativos.

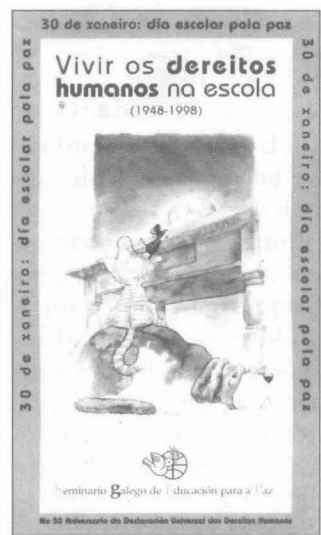


A **Plataforma de Nais en Acción**, coordinada en Vigo, por Alicia Martínez de Burgo, celebrou no pasado mes de Novembro as VII Xornadas Galegas sobre o Menor, marco dentro do que anualmente



se entrega o Premio Cuña Novás á defensa dos dereitos da infancia. Na presente ocasión, concedeuselle á Enrique Miret Magdalena "polas súas ensinanzas de valor incalculable, por axudar a descubrir os auténticos valores, por axudar a guiarnos no complexo e apasionante camiño do pensamento e o razoamento, pola súa verdade compartida, pola súa contribución para acodar unha sociedade máis xusta".

No albor do Cincuentenario da Declaración Universal dos Dereitos Humanos de 1948, o **Seminario Galego de Educación para a Paz** coa colaboración da Dirección Xeral de Política Lingüística, editou unha



Proposta Didáctica, con ocasión do 30 de Xaneiro, día escolar pola paz. O propio texto, en galego, da Declaración Universal, xunto con textos informativos sobre a cuestión, xunto cun conxunto de propostas didácticas interdisciplinares, compoñen

esta interesante documentación.

Pola súa parte, e con ocasión do día Escolar pola Paz tamén **Amnistía Internacional**, conxuntamente con CC.OO. e U.X.T., presentaron a guía didáctica Refugiados: *Los derechos humanos no tienen fronteras*, distribuída polos institutos de educación secundaria de Galicia.

Preescolar na Casa: IIº Congreso de Educación Infantil Familiar

No pasado mes de Setembro/97, máis de 300 persoas déronse cita en Lugo no II Congreso de Educación Infantil Familiar, conmemorando os 20 anos de Preescolar na Casa. Entre outras conclusións afirmaron: "Unha educación de calidade ha de ter en conta os sentimentos dos pais en canto ao seu nivel de competencia, as súas expectativas, e as súas posibilidades. Non é posible unha implicación na educación nin unha educación de calidade sen ter en conta as competencias reais dos pais para axudar a medrar aos seus fillos. (...) a complexidade



das tarefas a desenvolver como educadores de familia non é máis que o reflexo do mundo complexo no que vivimos. Ademais da actitude de respecto, o educador familiar debe ter unha formación específica para traballar en colaboración cos pais e coa comunidade.

Son principios que guían a nosa actuación:

1. A educación do ser humano comeza no momento da concepción.
2. Todo ser humano nace cunhas potencialidades que é mester desenvolver.
3. Tal desenvolvemento das potencialidades está condicionado polo entorno máis próximo: o grupo familiar.
4. Os cuidados amorosos desde o intre do nacemento son elementos indispensables para o desenvolvemento afectivo.
5. O grupo familiar na que o neno e a nena nacen necesitan apoios que lles faciliten a tarefa de acompañalos no seu proceso de medrar.

6. Todos os pais e as nais independentemente do seu nivel cultural son capaces de reflexionar sobre a súa práctica educativa e axustar as interaccións cos seus fillos.

7. Os avos e as avoas tiveron, teñen e terán un papel moi especial e significativo no desenvolvemento dos nenos e das nenas.

8. A educación Infantil ten unha razón de ser en si mesma; deberá potenciar a comunicación xestual e verbal, a curiosidade; debe valorar a actividade libre e espontánea do neno/a como desencadeante de procesos de aprendi-

xaxe; e hai que crear as condicións para que aprendan.

O conflictivo proxecto do Decreto de Humanidades visto dende Cataluña

O conflictivo proxecto de Decreto das Humanidades que concitou tantas críticas históricas, culturais e pedagóxicas desde numerosos ámbitos, merecedor tamén dunha extensa reflexión desde o movemento de renovación pedagóxica, Nova Escola Galega, en documento enviado aos centros no pasado mes de decembro, tivo tamén desde Cataluña reflexións oportunas. Entre elas facémonos eco das que aparecen na revista *Guix*



(no seu nº 241 de xaneiro/98). Neste nº afirma Hernández Cardona, saíndo ao paso dalgunhas críticas do proxecto que atizaban o seu españolismo: "O perfil nacionalista (español) do proxecto) (contra o que se ten dito) non é alto (pero) desde un punto de vista didactico é unha opción maioritariamente conceptual e extensiva que non mellora as propostas de 1975 e non ten nada que ver coas perspectivas de mellora abertas no marco da reforma educativa; é dicir, é un retorno á historia conceptual e cerrada de sempre que unicamente posibilita opcións menorísticas. Os conceptos, é verdade, non se caracterizan precisamente, por ser dun nacionalismo español desorbitado.

O Decreto é un retroceso porque prima os contidos conceptuais; perpetua un tipo de ensinanza extensiva, que xa fracasou no B.U.P.; impón unha cantidade de contidos intraducibles en temas e unidades didácticas; non se preocupa da formación metodolóxica e científica dos estudantes; marxina a centralidade estruturante que han de ter os feitos e os conceptos da propia sociedade (a catalana, neste caso) na ensinanza-aprendizaxe da historia; intenta vertebrar os contidos a partir da historia dunha entidade política (o estado español e non os pobos obxecto e subobxecto da historia. O Decreto supón un ataque frontal aos avances propiciados pola reforma e implica unha involución ideolóxica no modo de entender o ensino-aprendizaxe".

En galego, tódolos días, a tódalas horas

Mentres na Xunta de Galicia e na Dirección Xeral de Política Lingüística están preocupados por non sobrepasar os lindeiros da "harmonía", disfraz para evitar o reto da normalización, outras cuestións acontecen arredor da nosa lingua.

Así, no pasado mes de novembro, o Tribunal Superior de Xustiza de Galicia emitiu unha sentenza que lle daba a razón ao recurso presentado pola Plataforma polo Ensino en Galego e anulaba o artigo 4 do Decreto 79/1994 sobre isención da materia de lingua galega para o alumnado con deficiencias, especialmente auditivas. Cousa que o Tribunal considerou absurdo e incom-

vista das organizacións que conforman a Plataforma polo ensino en galego, esta ven de lanzar unha nova campaña dirixida aos escolares, aos pais ao profesorado e aos centros educativos no seu conxunto: "EN GALEGO: TODOS OS DIAS, A TODAS AS HORAS", para reforzar o cumprimento do D. 247/1995 e avanzar no

Dálle á Lingua

HEGA CORRIXE

Unha vez máis, a acción de normalización lingüística e "corrección" resulta un elemento clave para a nosa lingua, coa súa gramática regular e a súa fonética, coa súa prosodia e coa súa sintaxe, coa súa morfoloxía e coa súa lexicografía. Para que todo isto se poida manter e desenvolver, é necesario que os centros educativos de Galicia teñan un equipo de profesores que traballen para manter e desenvolver a lingua galega.

EDITORIAL

Este ano, como non podía ser menos, celebramos un novo aniversario, pero nada nos impide manter o mesmo propósito: a difusión da lingua galega. Este ano, como non podía ser menos, celebramos un novo aniversario, pero nada nos impide manter o mesmo propósito: a difusión da lingua galega.

I.E.S. de Melide que traemos a estas páxinas, co seu "Dálle a lingua" e outras diversas iniciativas.

No pasado mes de xaneiro houbo tamén unha campaña de sensibilización a cargo da Dirección X. de Política Lingüística: EN GALEGO COS CINCO SENTIDOS... Suave, livián, "sen molestar", harmónica... e sen coller o touro polos cornos. Os cartiños si que se gastaron.

Roxerius

Baixo a coordinación de Carme Vidal e outros periodistas de *A Nosa Terra*, este semanario adicou un extra de 12 páxinas no seu número do 5 de febreiro a plasmar a figura do rianxeiro e pedagogo galeguista **Roxelio Pérez Gonzalez** (Roxerius). A súa faceta como educador, como escritor, como militante republicano, é anali-

¡Queremos comer na escola!

Baixo este lema o Sindicato de CC.OO iniciou unha campaña pública, secundada moi directamente tamén pola CIG, poñendo de relevo a case ausencia de comedores escolares nos centros públicos urbanos, o que contribuirá para a elección de colexios privados por parte de numerosas familias, á redución dos gastos económicos destinados a esta finalidade por parte da Consellería de Educación e outras limitacións, en contraposición, sen embargo, coa escolarización do alumnado de tres anos. Coa ampliación debida á ESO ou coa crecente incorporación das mulleres ao traballo fora do fogar. Por motivos, pois, de índole social, cultural, alimenticia e escolarizadora, demándanse comedores escolares públicos, como un dos modos de ofrecer un máis cualificado servicio público, facendo realidade o dereito á educación.

EN GALEGO TODO O ANO

EQUIPO DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE:

- CEIP nº. 1, 2 e 3 de Melide
- CEIP de Toques
- CEIP de Visantón
- CEIP de Boimorto
- IES de Melide

proceso de normalización, tal e como o intentan nos distintos equipos de normalización, coma este do

previsible, anque sen embargo, esta posición do Tribunal motivou á presentación dun recurso de casación por parte da Consellería de Educación ante o Tribunal Supremo. Coa consecuencia de que sentenza do Tribunal galego fortalecía os puntos de

ROXERIOUS

RETRATO DUN EDUCADOR POPULAR

VISITADOR DE ESCOLAS

zada por diversos articulistas, permitindo así recuperar outra figura, ata o presente, aínda insuficientemente estudada; pouco a pouco vaise agrandando a conciencia da desfeita do 36. Pouco a pouco vaise tamén agrandando a conciencia do horizonte a construír.

O Departamento de Educación e Acción Cultural do Museo do Pobo Galego



O Departamento de Educación e Acción Cultural (deac) do Museo do Pobo Galego establécese como servizo con entidade propia no curso 1989-90, coa función de dirixi-las visitas colectivas e facilita-la comprensión das obras expostas no centro. Este labor é consoante coa Lei do Patrimonio Cultural de Galicia que, no seu art. 67.1, define os museos como institucións de carácter permanente, abertas ó público e sen finalidade de lucro, orientadas á promoción e ó desenvolvemento cultural da comunidade en xeral, por medio da recollida, adquisición, inventario, catalogación, conservación, investigación, difusión e exhibición, de xeito científico, estético e didáctico, de conxuntos e coleccións de bens patrimoniais de carácter cultural que constitúen testemuños das actividades do ser humano ou do seu contorno natural, con fins de estudo, educación, gozo e promoción científica e cultural.



Funcionamento do DEAC

A actividade cobre todo o curso académico. Un dos obxectivos principais do servizo é o de prestar apoio ós educadores/as e centros escolares de Galicia, coa pretensión de que poidan contempla-la visita ó Museo como parte integrante do programa educativo. En consecuencia, o deac diríxese en primeira instancia ós docentes, para tratar de que o común labor sexa o máis estimulante e eficaz posible.

Anualmente, unha media de 30.000 escolares de toda Galicia visitan o Museo; aproximadamente o 50% destas visitas recorren ós servizos do deac. Da experiencia do Departamento despréndese, entre outras apreciacións, que moitos alumnos/as visitan o Museo máis dunha vez e, dado que as pro-

fesoras/es mostran habitualmente preferencia por unha visita xeral, os escolares terminan acusando falta de motivación e aburrimiento pola reiteración do visto. Ademais, o numero de salas con que conta o centro fai excesivamente longa a visita se se pretende explica-la totalidade do contido.

Esta constatación, xunto a outras consideracións de orde pedagóxica, aconsellan a limitación da visita guiada, centrándoa na presentación de contidos concretos, que poden variar dun ano a outro adaptándose ós programas docentes. Neste sentido, ofrécense varias posibilidades, susceptibles de adaptación en función do interese do grupo visitante.

Itinerarios propostos

Os oficios:

As **Salas de Oficios** comprenden: I, os oficios ambulantes (afiadores-paragueiros e cantorleiros-zarralleiros), latoeiros, zapateiros e zoqueiros, albardeiros, telleiros, serranchíns e carpinteiros, carboeiros, ferreiros e ferradores, pedreiros e canteiros; II, cesteiros e tecelás; III, oleiros e palilleiras; a Sala de Oficios Urbanos inclúe prateiros, picheiros, acibecheiros e eborarios.

Os obxectivos que se pretenden acadar con este itinerario son o coñecemento dos diferentes oficios tradicionais, as súas peculiaridades e vivencia na actualidade e a incardinación dos respectivos productos na vida cotiá.

Os sistemas de produción e o habitat:

Abeague as **Salas do Mar, do Campo e de Hábitat e Arquitectura popular**.

Co segundo itinerario procura-se dar a coñece-los diferentes sistemas de vida e produción en relación co medio, os costumes e o habitat no que se insiren.

As visitas, dirixidas polo deac, terán unha duración de 1ª hora.

Visita xeral:

Inclúe tódalas salas citadas, maila do **Traxe**, a de **Instrumentos musicais**, as de **Arte** (pintura e escultura) e a **Igrexa-Panteón de Galegos Ilustres**. Esta opción, recomendada unicamente no caso de alumnos/as que se achegan por primeira vez ó Museo, non permite pola súa amplitude organizar unha visita dirixida, polo que deberá ser atendida polo profesorado responsable, a quen, para este efecto, se lle facilitará, previa solicitude, a documentación dispoñible.

Exposicións temporais:

Ocasionalmente ofrécense visitas guiadas a determinadas exposicións temporais, aínda que estas non se inclúen, en principio, nos itinerarios programados polo DEAC.

Notas importantes:

No caso das visitas temáticas ou das visitas a exposicións temporais, unha vez rematada a actividade, cabe a posibilidade de que o grupo visitante percorra libremente as restantes salas e exposicións do Museo para completa-la visión do centro.

Para o correcto desenvolvemento das actividades no Museo, consideramos **imprescindible** que os grupos sexan pequenos (**máximo: 30 alumnos/as acompañados por 2 profesores/as**), pois isto redundará en beneficio da cualidade da visita.

En canto ó comportamento dos escolares, folga dicir que é fundamental a atención ó/a guía, o respecto ós demais visitantes e ás pezas expostas. Isto non significa que os alumnos/as teñan que considera-lo Museo como un lugar aburrido e pasivo. É labor común dos ensinantes e do deac converte-lo nun centro atraente e no que os

MUSEO DO POBO GALEGO DEPARTAMENTO DE EDUCACION E ACCION CULTURAL

Información e concertación da visita

Visitas en grupo

- * Solicitude de día e hora con **15 días de antelación** como mínimo, por correo ou por fax, indicando a opción elixida. O Museo confirmará a cita polo mesmo procedemento. Para unha correcta organización, á chegada o/a responsable **deberá presenta-lo escrito do Museo no que costa a data e hora da visita**.
- * O grupo non deberá supera-o número de **30 persoas**; dependendo dos recursos humanos dispoñibles en cada momento, poderanse atender ata 60 visitantes simultaneamente, repartidos en dous grupos.
- * Cada grupo debe ir acompañado por **dous responsables** do centro, que seguiran en todo momento o curso da visita. É recomendable que estes coñezan o Museo e, a ser posible, preparen a visita previamente coa persoa que vai dirixila.
- * Para facilita-la coordinación, é conveniente que a visita sexa concertada por algunhas das persoas que acompañen ó grupo.
- * A visita guiada non excederá a duración de unha hora.

*Tódolos servicios son gratuitos e deberán ser concertados previamente.
O DEAC está aberto a colaborar nas propostas e iniciativas educativas a realizar no Museo.*



coñecementos se adquiran de xeito activo. Por iso é necesaria a participación dos rapaces/as e profesoras/es. Os/as guías non son meros informadores, senón que buscan provoca-lo estímulo preciso para que os alumnos/as sexan quen de ver por si mesmos, de analizar, comparar, imaxinar, asociar, facer hipóteses e establecer relacións co mundo que os rodea.

Recursos dos que dispón o Deac Biblioteca:

Como centro investigador que é, o Museo do Pobo Galego conta cunha ampla biblioteca –uns 30.000 volumes–, centrada principalmente na antropoloxía e en temas da historia e a cultura de Galicia.

Cómpre aclarar que a Biblioteca atende prioritariamente ós membros socios da propia institución. Non obstante, as profesoras/es interesados en utilizala poderán facelo, sempre tendo en conta

que se trata dunha biblioteca de consulta e non pública.

No caso de que os centros escolares ou os profesores/as a título individual sexan socios do Museo, teran acceso ó préstamo a domicilio por un prazo de dez días.

Videoteca:

É un servizo aberto a tódolos centros escolares, que poden dispoñer dun material de alto contido pedagóxico; xa son moitos os educadores/as que viron nel unha importante fonte informativa para completa-la formación das alumnas/os.

O xeito de acceder a ela é por medio dunha chamada telefónica ó DEAC, que enviará ó centro escolar unha relación dos videos dispoñibles, xunto co formulario de solicitude, para que o profesor/a escolla aquel ou aqueles (máximo dous ó mesmo tempo) que considere máis axeitados ós seus obxectivos. Posteriormente, atópase con tres posibilidades de uso:

¿COMO INFORMARSE?

MUSEO DO POBO GALEGO

San Domingos de Bonaval
15703 Santiago de Compostela

Horario: de luns a venres,
de 10 a 13 e de 16 a 19

Telefono: 981 583620

Telefax: 981 572629

e-mail:

museodopobo@interbook.net

1ª) Proxecta-la película no centro sen que teña relación coa visita ó Museo, de xeito que o educador/a poida empregala con fins didácticos diversos. Neste suposto, o DEAC actuaría como mero remitente do material.

2ª) Proxecta-la película no centro como previa preparación da visita ó Museo, co fin de motivar ós escolares para un mellor aproveitamento da mesma.

3ª) Proxección no Museo da película elixida, seguida dunha visita de estudo de algún dos contidos concretos do Museo, dirixida polo DEAC. Normalmente, emprégase a primeira metade do tempo na visualización e comentario da película e a outra metade na visita. Un exemplo sería visualizar un video sobre a pesca e despois visita-la Sala do Mar.

Nos dous primeiros casos, os gastos de envío correran por conta do centro solicitante.

O borrador do Decreto de Humanidades

Unha reflexión dende as Ciencias Sociais

GRUPO XEA-CLIO. GRUPO AREAL *

An te a situación creada polo borrador de Real Decreto de outubro de 1997, presentado pola ministra Esperanza Aguirre, consideramos necesario aportar algunhas reflexións sobre o seu contido.

Somos conscientes de que estamos nun momento especialmente sensible para a comunidade educativa, no que estamos a vivir unha etapa de transición do anterior sistema a unha nova situación, a aplicación da LOXSE. Asistimos igualmente a un progresivo e evidente abandono do ensino público por parte da Administración, que incumple o deber constitucional de garantir á cidadanía un ensino de calidade.

Denunciamos o procedemento de elaboración deste borrador que non contou cos/as profesionais do ensino.

A situación antedita, levou ó grupo XEA-CLIO, formado por un importante grupo de profesores e profesoras de Ciencias Sociais de distintas Comunidades Autónomas, ocupados en distintos proxectos de innovación e investigación pedagóxica, a facer unha análise e valoración do borrador do Decreto de Humanidades.

Cómpre subliñar que dende o punto de vista

semántico a presenza de dous puntos (:) no lugar da coma (,) que aparecía na nominación da área (Ciencias Sociais, Xeografía e Historia) supón unha exclusividade da Xeografía e a Historia fronte a outras ciencias sociais. Dende o proxecto XEA-CLIO sempre defendimos que a organización da área debe facerse dende estas dúas materias, pero non dun xeito exclusivo, senón aberto a relacións interdisciplinares con outras áreas do saber.

Pensamos que para a formación integral da persoa, é moito máis formativo preguntarse e razoar por que mudan as organizacións sociais, que o alumnado comprenda o presente desde a explicación do pasado, que sexa consciente da riqueza e fragilidade do seu patrimonio ecolóxico, e non a adquisición dunha serie de coñecementos ligados cronoloxicamente ou a descripción dun territorio como fonte de recursos.

Sen plantexarse dun xeito serio e rigoroso a aportación do coñecemento xeográfico ou histórico dase por suposto que estas materias forman integralmente as persoas. Ante esta afirmación seguramente podemos preguntarnos se existen algunhas peculia-

ridades desta área que formen ás persoas para comprender mellor o mundo en que viven, para incidir con máis autonomía de criterio no seu contorno, para saber convivir cos/as demais e para ser máis conscientes da súa personalidade, por recordar os catro piares básicos da educación que sinala o último informe da UNESCO.

Se antes facíase referencia ós esquemas de coñecemento do alumnado, como base da súa aprendizaxe, agora organízanse os contidos de acordo a un "plantexamento respectuoso do fío conductor cronolóxico", mentres que no caso da xeografía abórdase "o estudio da Terra e os medios naturais e, despois, as relacións entre as sociedades e os medios a todas as idades". Isto supón que desaparece toda mención á

aprendizaxe, como se realmente este se producise porque xa existe un programa de ensino. Semeillante confusión só pode dar lugar unha saída lóxica: o alumno cando non aprende é sinxelamente que non sabe. A salvedade das limitacións do desenvolvemento intelectual do alumno supérase "coa utilización de recursos didácticos contrastados e a progresividade dos contidos". Como se pode comprobar, vólvese a receitar máis do mesmo. Recursos para o divertimento cando o alumno non é quen de aprender. Non se fai ningún cuestionamento sobre os motivos ou factores polos que un alumno/a non aprende historia ou xeografía.

Fronte ós plantexamentos do Real Decreto 1007/1991 que entendía que a ensinanza desta área encamiñase a que "o alumnado adquira os conceptos, procedementos e actitudes necesarios para comprender a realidade humana e social do mundo no que viven", a introducción do borrador ministerial que se presentou en outubro de 1997 indícanos que "o logro dos obxectivos formativos do área presupón uns plantexamentos didácticos que consigan que o alumnado

adquira feitos e conceptos, se inicie na procura e manexo da información e, previa conceptualización, formulen explicacións causais; todo isto, ademais de adquirir e manexar noções temporais e espaciais". Vóltase deste xeito, a conceptos obsoletos, como é o da ensinanza "nocial", que se pretendía nos programas de 1957, que non debe ser confundida coa "educación nacional" aínda que como xa veremos ten moitos puntos en común. E ademais presupón unha clara indicación respecto á metodoloxía, pois os plantexamentos didácticos deben lograr que o alumnado adquira feitos e conceptos e non coma antes se dicía, proporcionarlles a posibilidade de analizar, comprender, coñecer..., en definitiva desenvolver as súas capacidades.

O ánimo de exhaustividade e precisión que se quere dar ós obxectivos operativos dá lugar a que nos obxectivos comúns a historia e xeografía repítanse moitas das finalidades antes descritas. Trátase de conxugar de modo ecléctico dous modelos de redacción de obxectivos: uns operativos e outros de carácter xeral que expresan o desenvolvemento de capacidades do alumnado. Convén salientar que na comparación entre os obxectivos comúns a ambas dúas materias e os do Real Decreto 1007/1991 aparecen suprimidos dous obxectivos que son os que fan referencia ó aprecio da pluralidade das comunidades sociais ás que pertencen e a diversidade lingüística e cultural como dereito

dos pobos e individuos a súa identidade. Non parece un feito inocente senón de voluntariedade política xa que oito obxectivos do Real Decreto si aparecen no listado común a xeografía e historia.

Pero onde atopamos cambios de maior relevancia é na redacción dos contidos nos que se rexeita a posibilidade dun currículo aberto e flexible en función dos proxectos curriculares de centro e vóltase a un temario pechado de preto de 200 temas o que dá lugar a que cada tema se teña que estudar nunha media de dúas horas. A liña metodolóxica a seguir é obvia: recitado, resume e subliñado de catro liñas do libro ou o recurso a clase maxistral. E isto con só o 55% ou 65% dos contidos mínimos, pois as comunidades autónomas con competencias en materia educativa e que posúan lingua e cultura propia, poden engadir o anterior o 35% ou 45% restante.

Semellante despropósito só se comprende dende a ignorancia dos esquemas de coñecemento do alumno de secundaria. Para nós ten os seguintes significados. Desconfianza no profesorado e na súa formación. Ignorancia respecto ós esquemas de coñecemento do adolescente e descoñecemento dos mecanismos de aprendizaxe dunha persoa.

Tendo en conta que para a disciplina de Ciencias Sociais, xeografía e historia só se contan con tres sesións semanais de 50 minutos, un alumnado heteroxéneo e cuns hábitos e actitudes escolares que lles dificulta a súa concen-

tración, parece difícil facer algo máis que contar un par de historietas e facer un exame o máis sinxelo posible para que aproben.

Cómpre ser máis rigoroso. Debemos coñecer como aprende unha persoa, como se socializa no mundo actual e como a escola pode axudarlle a desenvolver a súa autonomía intelectual. Con temarios como o mencionado a única aspiración sería a de consolidar a capacidade memorística esquecendo a capacidade comprensiva, interpretativa e analítica do alumnado. Habería que parar este despropósito dalgún xeito.

Outro aspecto a destacar, pois implica unha determinada liña ideolóxica, está no cambio do tratamento dado as relacións entre as sociedades e o medio. Se no Decreto de 1991 falábase de "O medio ambiente e a súa conservación", no borrador do 1997 fálase dos medios naturais e da súa distribución ou da explotación dos recursos naturais. Vóltase así a antiga concepción do medio como fonte de recursos. Non podemos esquecer que fronte a unha concepción dinámica e sis-

temática ("desenvolvementos desiguais e neocolonialismo") pásase a unha brusca separación do mundo desenvolvido e subdesenvolvido, de tal xeito que os países da C.E.I. son desenvolvidos e China é subdesenvolvida. Exemplos coma este son ilustrativos dabondo.

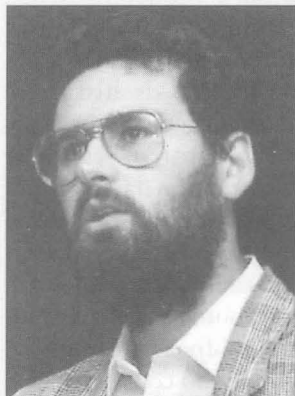
No caso da historia a situación repítese. A Guerra Civil aparece despois de reformismo da Segunda República polo que o alumno fará unha asociación causa-efecto, máis con gran asombro descubrimos que a "época de Franco" está fora do contexto bélico do golpe de estado de 1936. Ignóranse uns períodos e salientanse outros. Voltamos as xestas e feitos que se destacaban nos anos cincuenta engadíndolle algunhas referencias europeístas. Advírtese tamén con respecto o Real Decreto de 1991 o abandono dunha formación nos métodos do historiador.

Con respecto a avaliación, se analizamos os 59 criterios propostos, decatámonos do modelo pedagógico e da metodoloxía didáctica que o sostén. Aparecen frecuentes incoherencias xa que existe unha clara inadecuación entre obxectivos e contidos. Por outra banda, os obxectivos aténdese como operativos exclusivamente cunha visión reduccionista dos mesmos.

*GRUPO XEA-CLIO. GRUPO AREAL: M^a Concepción Fernández Méndez, Lourdes García Vázquez, Purificación Pérez Leiros, Fernando Vega Arribas.

O Decreto das Humanidades

XOSÉ MANUEL
SOUTO GONZÁLEZ



Na miña estadía por Galicia durante as festas do Nadal tiven oportunidade de ler na *Revista Galega de Educación* dous artigos, da autoría de Moncho Facal e de Miguel Vázquez Freire, que se achegan desde a Historia e a Filosofía ó debate do borrador de decreto de ensinos mínimos que pretende promulgar o goberno actual, o denominado "decreto Aguirre". Ademais de felicitar ós devanditos autores polos acertados argumentos que utilizan, quixera engadir en nome propio algunhas ideas para animar a outros compañeiros a que fagan o mesmo, pois considero que a educación e, especialmente, o ensino dos feitos sociais está nun intre crítico. Fan falta voces que reclamen a verba, que deixen oír a preocupación honesta e profunda por unha mellora da vida escolar. Eu tan só quixera falar, hoxe e aquí, de dous asuntos que me parecen de extrema gravidade para o futuro educativo. Refírome ós papeis que se lle asignan ó profesorado e ó alumnado no borrador de decreto que coñecemos en outubro.

En relación coa figura do profesor, o máis preocupante é a súa perda de autonomía. Quixera aportar algúns datos a esta afirmación, que desde o meu punto de vista non se avaliou de xeito preciso. En primeiro lugar, moitos dos agoreiros da reforma edu-

cativa subliñan que os anteriores plans de estudio non estaban mal e proba disto e que nós (os actuais profesores) chegamos a onde chegamos.

Cómpre facer dúas puntualizacións. Cando estudiabamos nos anos sesenta non estaba escolarizada nin a metade da poboación de catorce anos (44% en 1966). Ademais nós cando tivemos que participar no debate proposto entre 1983 e 1985 pola Administración non soubemos facelo, de xeito foron mínimas as aportacións de claustros de profesores que chegaron onda o Consello de Estado. Un profesorado que non sabe participar ou non quere indica claramente que estivo moi mal formado nas actitudes profesionais. Item máis, cando un profesorado xulga sen coñecer o marco da reforma manifesta un claro descoñecemento dos procedementos científicos. E por último un profesor que non consulta as fontes primarias (p.e. non chega a 10% o profesorado que consulta o B.O.E. e as programacións oficiais, fiándose dos libros de texto) tampouco está ben formado nos procedementos de investigador en Historia.

Por iso afirmo que a volta a un temario pechado fronte a un currículo aberto supón a perda de autonomía profesional. Representa unha perda de creatividade e unha ausencia de definición profesional, así como ausencia de

participación na vida social. Cando se escoitan críticas que rexeitan a pretendida proletarización do profesorado e abogan por unha volta a un ensino académico, creo que fan unha lectura da nosa profesión moi afastada dos criterios establecidos pola Constitución e, polo mesmo, por unha sociedade democrática. O academismo trasnoitado debe dar paso a un profesional crítico, a un profesional que saiba definir os fundamentos racionais do traballo escolar desde o rigor das investigacións científicas (disciplinarias e educativas) e desde un posicionamento político respecto ó papel da escola na sociedade actual. Fai falta ser valentes e defender unha escolaridade comprensiva antes das ideas laborais, ou ben rexeitar os principios democráticos e non facer declaracións hipócritas.

Unha das críticas máis fáciles que se fan o decreto de 1991 é o seu excesivo pedagogismo. Creo que pode ser certo nalgúns casos, pero haino que demostrar e non opinar sen argumentos. Ademais debemos fuxir de apreciacións tan simplistas que reducen a educación a unha ensinanza conceptual xunto a unha morea de técnicas diversas que intentan entreter. A educación é algo máis que aprender cousas incomprendibles e utilizar técnicas mecanicistas que perden o seu carácter de motivación.

E isto enlaza co papel que se lle asigna o alumnado. Fronte á situación anterior que contemplaba os esquemas de coñecementos do alumno para edificar sobre este un novo saber, no borrador presentado en outubro de 1997 se mantén a teoría dun neno cunha cabeza baleira que hai que encher. Tanto rexeitar a pedagogía e os autores do proxecto de 1997 caen nun modelo claramente pedagoxista: a tecnoloxía dos obxectivos operativos e uns criterios de avaliación mensurables e que non desenvolven as capacidades dos alumnos.

Non existe ningunha referencia ós esquemas de coñecemento dos alumnos, pois se ten a concepción de que estes non existen ou non teñen importancia. Faise referencia á evolución psicolóxica dun xeito ambiguo, estereotipado e que reflic-

te unha forte ignorancia respecto á aprendizaxe das persoas. Non se fomenta a autonomía intelectual do alumnado; é dicir, está de costas ós obxectivos que se enuncian na Lei Orgánica do Dereito á Educación de 1985 e a Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo de 1990. Non hai referencia en ningures á diversidade do alumnado, que resulta ser un dos problemas máis importantes no ensino básico actual.

Non se fai unha referencia explícita ás actitudes escolares ante o coñecemento das culturas do pasado e do estudo dos xeitos diferentes de organización espacial. Confúndese a aprendizaxe de procedementos (o saber facer teórico) coas técnicas de carácter mecánico. O devandito borrador semella ser froito de moita improvisación e pouco coñecemento sobre as investigacións didácticas máis novidosas.

Por último non podemos esquecer que o proxecto peca dunha clara intolerancia cando se refire ó proceso unitario da historia de España. Existe un "medo", unha falta de respecto ás outras culturas do territorio español. Todo isto creo que chega abondo para facer unha sonora protesta ante as autoridades administrativas e rexeitar publicamente o borrador, que non é máis que unha pedra no retorno á longa noite de pedra. Agardo que outros colegas enchan de razóns críticas a opinión pública sobre a importancia do ensino das humanidades.

Balbino, doutor honoris causa

XESÚS ALONSO MONTERO

Nos últimos meses, a Universidade da Coruña concedeu o título de doutores honoris causa a tres personalidades de gran relevancia pública: a Adolfo Suárez, que foi presidente do Goberno en anos decisivos; a Lázaro Carreter, director da Academia da Lingua máis importante do mundo, e a Domingo García Sabell, delegado do Goberno en Galicia desde 1981. Cómpre aclarar que, verbo dos dous últimos doutores, estamos ante personalidades de moi importante relevancia intelectual: Lázaro Carreter está entre os grandes filólogos do Europa, e García Sabell figura entre as voces máis importantes do pensamento galego, especialmente no período que vai de 1950 a 1980. O cidadán que hoxe recibe doutorado honoris causa na Universidade da Coruña, Xosé Neiras Vilas, está moi lonxe da relevancia pública dos seus predecesores inmediatos e, por non ter, non ten estudos universitarios. No esquema docente dos anos corenta era case imposible que un mozo de familia pobre da aldea de Gres ingresase na Universidade; era moito máis probable que emigrase a Buenos Aires, que é o que fixo Neiras Vilas en 1949 para fuxir, como tantos outros, da miseria espiritual e da precariedade económica daquel tempo franquista. Con esta con-

ciencia escribiu en Buenos Aires *Memorias dun neno labrego*, hoxe por hoxe o relato galego máis lido de tódolos tempos. En realidade, son as memorias de Balbino (trasunto de Neira Vilas) nas que este rapaz de aldea (un ninguén, coma quen di) fala dos seus traballos e dos seus días. Balbino, que escribe con conciencia de clase, escolle, para conta-la súa vida as máis enxebres palabras da súa nación: da súa nación sociolóxica. Sería mutilar gravemente ó escritor Xosé Neira Vilas falar só de *Memorias dun neno labrego*, el que é autor doutras fermosas páxinas narrativas e que fixo incursións moi afortunadas noutros xeneros de creación e no eido dos estudos literarios. Así pois, o cidadán da cultura que hoxe ingresa no Claustro da Universidade da Coruña, é ese escritor polifacético que se chama Xosé Neira Vilas, autor dunha extensa, responsable e polifacética obra, formulada, en tantas e tantas páxinas, nun galego modélico. Agora ben, na súa biografía literaria, as *Memorias dun neno labrego*, escritas, na ficción, por un rapaz pobre con conciencia idiomática e social de clase, foron un acontecemento maiúsculo na historia da lectura en lingua galega. A institución que honra hoxe a Xosé Neira Vilas, honra tamén *-velis nolis-* a Balbino, desde hoxe, en certo modo, doutor honoris causa pola Universidade da Coruña.

Mapa escolar

Temos Mapa Escolar. ¿Temos? Si, finalmente a Consellería deu a coñece-lo tantas veces demorado Mapa Escolar e estao facendo chegar ós centros de ensino. Era tempo. ¿E agora? É tempo agora de que toda a comunidade educativa –profesorado, pais e nais, alumnao, sindicatos, APAs, asociacións estudiantís–, de que todo o tecido social do país –parlamento, concellos, partidos, asociacións de veciños–, porque o asunto é algo que a todos interesa, someta o documento, e as consecuencias que del se derivan, a escrutinio público e público debate.

É tempo agora de reformula-la problemática dos cadros de persoal dos centros en termos axeitados. É dicir, superando o absurdo enfrontamento entre mestres e licenciados. Si, pero tamén preparándose para afronta-la lexitíma defensa dos dereitos adquiridos do profesorado con destino definitivo, para evitar que a supostamente inevitable redución de plantilla, que se quererá facer derivar dos “fríos datos” do Mapa, se traduza nun aínda maior deterioro dos centros públicos (por que non vexo reflectido en titulares de toda a prensa que este ano, por non sei canta vez consecutiva, os recursos destinados ós gastos xestionables polos centros públicos se reduciron, mentres, por idem vez consecutiva, medraron as subvencións á privada?). A defensa do mantemento das actuais plantillas dos centros de secundaria pode e debe traducirse na defen-

sa da mellora da escola pública, a través da redución do número de alumnos por aula, a garantía de horas de laboratorio con grupos reducidos na área de Ciencias da Natureza, a potenciación dos vellos “desdobres” para facer reais as “adaptacións curriculares” previstas na LOXSE, e –*last but not least* e teima miña nestas páxinas– a creación definitiva da figura de bibliotecario/a documentalista.

Tempo tamén para abrir un debate público que reconduza a absurda batalla entre concellos, no rural, por facérense cun centro da ESO que, nos temos en que se está a producir, ameaza por conducir a unha multiplicación de centros de secundaria de “segundo nivel” (infra-dotados) e, en consecuencia, agrava-la discriminación do alumnado rural en relación co urbano. Un debate difícil porque difícil é combate-la demagogia localista con argumentos racionais, coma quedou demostrado con ocasión da creación das Universidades de A Coruña e Vigo. Naturalmente, non se trata de que non se **deba** crear centros de secundaria en poboacións do rural. O problema é se se **pode**. Ou o que é o mesmo: o que non se **debe** é crear centros de “segundo nivel”, polo tanto só se deberán crear aqueles centros que se **podan** crear en condicións óptimas (de “primeiro nivel”), perfectamente dotados en canto á número e preparación do profesorado, instalacións e recursos. É xusto que a cidadanía esixa maior creación de centros se está dis-

posta a ser consecuente con esa esixencia, o que significa esixir maiores recursos para o ensino público. Do contrario, estará pedindo pan de millo para os seus fillos, mentres os fillos da cidade están a comer pan de trigo.

Teatro

Poderíamos falar, coma é habitual nestas páxinas, de teatro e terciar nesa seudopolémica do Valle no Centro Dramático Galego. Pero, ¿é preciso? Coido que, en todo o noso panorama cultural, a única voz erguida a favor da castellanización do CDG (porque diso se trata, xa que o da tradución ou non tradución de Valle é cousa secundaria que non debería escurece-lo principal) foi a de ¡Luis Mariño! no *El Correo Gallego*. Póñoos entre interxeccións porque confeso que me sorprende. E máis aínda cando lin o seu argumento prin-

cipal:... (que non hai en Galicia escritor que sexa quen de verter ó noso idioma a perfección do español de Valle! Home, nin máis nin menos que non haberá (ou si haberá...) quen de pór en galego o inglés de Shakespeare ou o italiano de Goldoni. Pero insisto que non é ese o problema. O problema é se, cando aínda non temos acadado o primeiro e máis elemental banzo no obxectivo de normalización do idioma, xa temos que estar retrocedendo. Ese é o problema. O Centro Dramático Galego foi creado para a potenciación do teatro galego. Que é o mesmo que dicir: en galego. Se Valle Inclán non pode falar galego, o CDG terá que cumpri-lo seu obxectivo sen Valle. Nin os galegos precisan da montaxe do CDG para coñecer e disfrutar do teatro do xenial dramaturgo, nin Valle precisa da montaxe do CDG para ser coñecido e difundido. Pero **o galego** si precisa urxente e imperativamente do Centro Dramático Galego para seguir resistindo coma lingua viva nos aínda pobres e moi limitados escenarios galegos.

Música

Non é habitual que falemos aquí de música. Pero unha recente experiencia, que paso a contar ós lectores, reclama de min esta inhabitual referencia. Este curso tocoume acompañar excursións escolares en varias ocasións. Os rapaces pedíronnos, ó profesorado acompañante, que puxéramos as súas fitas no magnetofón do bus. Aceptamos con reticencia, agardando unha mestura

de ruidosas guitarras e outras variantes instrumentais coas reiterativas cancionciñas ó Alejandro Sanz e outros ídolos para adolescentes. E si, algo disto había. Pero o que máis me chamou a atención foi o entusiasmo co que coreaban estribillos de cancións que eu nunca tiña escoitado. E o que máis, o que máis, o que dicían estes estribillos: “¡Lega-lega-lización!”, “¡Re-vo-lu-ción!”. De tanto falar de “xeracións X”, da apatía e apoliticismo das novas camadas adolescentes, pode que nos esteamos volvendo cegas e cegos ás novas manifestacións dunha cultura rebelde emerxente, ou que só sexamos sensibles a ela cando, coma sucede neste caso, ofrece algún signo de continuidade coas nosas vellas rebeldías. Este caso é o do disco *El vals del obrero* do grupo vallecano SKA-P. Cancións que denuncian a hipocresía sobre as drogas e reclaman a legalización da cannabis, que reivindicaban a clase obreira e a solidariedade co movemento zapatista. Falando cos rapaces, entérome de que existe un espacio onde se moven grupos con temas que a penas son radiados (da tele xa nin falar), polo seu carácter combativo e radical, pero que de vagar van rachando o muro de silencio. Robe, o case mítico líder de Extremoduro, sería o paradigma deste novo movemento rebelde, no que se mesturan confusamente reivindicacións puramente hedonistas (que enlazan coa etiqueta da “xeración X”) con outras que expresan abertamente o rexentamento do sistema

político e económico, e nas que a defensa dos *okupas*, o ecoloxismo, o pacifismo e o antimilitarismo teñen un lugar central. Un movemento que ten tamén presenza entre grupos galegos, coma Xenreira, Chouteira, ou o rock bravú, grupos, neste caso, que ademais tenden unha suxerente ponte entre o rock e o vitalísimo novo folklore que, da man de xentes coma Carlos Núñez, Budiño, Berrogüeto ou Luar na lubre, están sacando á nosa música dos espacios arqueoloxizantes e minoritarios nos que se tiña encerrado. Sinais todas para o optimismo. Mágoa non ter mellor voz para ir por aí cantando: “¡Lega-lega-lización!”.

Cine

L^evo un tempo seguindo con atención a reiteración co que o cine —estadounidense e británico— leva tratando, nos últimos anos, o tema irlandés. Ou sexa: a loita pola independencia da ocupación británica. A recente estrea de *The boxer*, nova incursión no tema de Jim Sheridan, director de *En nombre del padre*, pídeme xa que comente algo. Sigo pensando que a mellor é aínda *Axenda oculta*, do grandísimo Ken Loach. A peor posiblemente *La sombra del diablo*, onde o militante do IRA é reducido, polo típico esquematismo hollywoodense, case ó nivel de asasino en serie que só se redime mediante a morte. Peor porque a habilidade narrativa de Alan J. Pakula fai ademais críble o inaceptable reduccionismo. Moi próxima a *Axenda oculta*, o formidable drama de *En*

nombre del padre, denuncia inapelable da razón do Estado, coma o fora o film de Loach. *Xogo de bágoas* presenta máis dun punto de contacto con *The boxer*, especialmente na súa ollada crítica **tamén** sobre o campo da militancia independentista: a dificultade para escapar da espiral de violencia, unha vez que se entra nela. Saliento “tamén”, porque esta crítica se fai desde unha perspectiva nidamente favorable ós dereitos dos republicanos irlandeses, eu diría mesmo que desde o interior do seu espacio reivindicativo, co cal a crítica da ocupación británica está sempre presente. No caso de *The boxer*, a reflexión sobre os riscos da vía violenta quizais dá un paso máis, pero á vez suxire unha dimensión paradóxica, aberta a múltiples interpretacións, ó adoptar á figura dun boxeador (é dicir, o practicante dun deporte violento) como

modelo de integridade e disciplina, capaz de renunciar á violencia política na procura de novas formas de concordia social. Non hai dúbida de que en todas estas películas (quizais coa excepción de *Axenda oculta*, na que este aspecto a penas ocupa espacio no relato) a perspectiva dominante é a da crítica da violencia, tanto do exército ocupante e os grupos paramilitares colaboradores, coma dos resistentes do IRA, e, implícita ou explicitamente, o apoio á vía negociadora coma solución para o conflito norirlandés. Neste senso, *Michael Collins* é o exemplo máis explícito, tanto pola elección do protagonista, elevado á categoría de heroe histórico, coma pola visión manifestamente negativa que proporciona dos líderes nacionalistas irlandeses intrasixentes, Edmond de Valera á cabeza de todos eles. O pai da patria irlandesa trocado en maquiavélico intrigante, responsable último do asasinato do negociador Collins. Non é estraño que moitos interpreten que esta proliferación de películas sexa produto dun interese por apoiar, no campo cultural, o esforzo negociador actualmente en marcha. A reivindicación da figura de Collins sería, pois, un modo de reforza-lo papel de Gerry Adams fronte a potenciais resistencias dos sectores máis intransixentes do IRA e o Sin Fein. Á marxe da valoración política que mereza este enfoque, o indubidable é que se trata dun cine dun altísimo valor medio. Un cine que paga a pena seguir.



PREZO 1.000 PTAS.



EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA

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.

