

Unha provincia que medra



E con ela o firme *compromiso* que, dende
longo tempo atrás, nos vincula con ilusión
aos seus lugares e as súas xentes.

Para seguir medrando xuntos



Número 37 - 2007 - 7 euros

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN Número 37 - Marzo 2007 - 7 euros

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



**reportaxe
novas tecnoloxías
experiencias
educación social
panoraula**

Os Xogos Tradicionais

DOCENTES

POIS SI, FILLIÑO, NA
MIÑA ÉPOCA DE
ESCOLA OS NENOS
TRATABAMOS AOS
MESTRES
CON SUMO
RESPECTO
E CASE
TEMOR

CASE CON
TANTO COMO
VOS TRATAN ELES
AGORA A VÓS

j.tomás

Parque escapeate **único no mundo**
con 24 aerogeneradores das diferentes
tecnoloxías eólicas presentes en Galicia.

Centro de Divulgación
das Enerxías Renovables.

Visitáronnos máis de **50. 000 persoas.**

Visite as nosas instalacións as

FINS DE SEMANA

de 11 h. a 14 h. e de 16 h. a 18 h.
(diario de 10 h. a 18 h.)

Máis de **1.000 m²**
de salas de exposicións.

Visitas guiadas **GRATUÍTAS** adaptadas
aos coñecementos dos visitantes.

Localización: **MOMÁN-XERMADE**

Xestión de visitas
981 56 37 77

www.sotaventogalicia.com

VIVAT, FLOREAT NATIO GALLAECA

Aos 100 anos da creación da Real Academia Galega (1906-2006)

Desde a Revista Galega de Educación e desde Nova Escola Galega felicitamos e rendemos homenaxe á Real Academia Galega, que é a Academia da nosa lingua, fogar, xunto co ILG, quizais máis prezado das nosas palabras, na fala e na escrita.

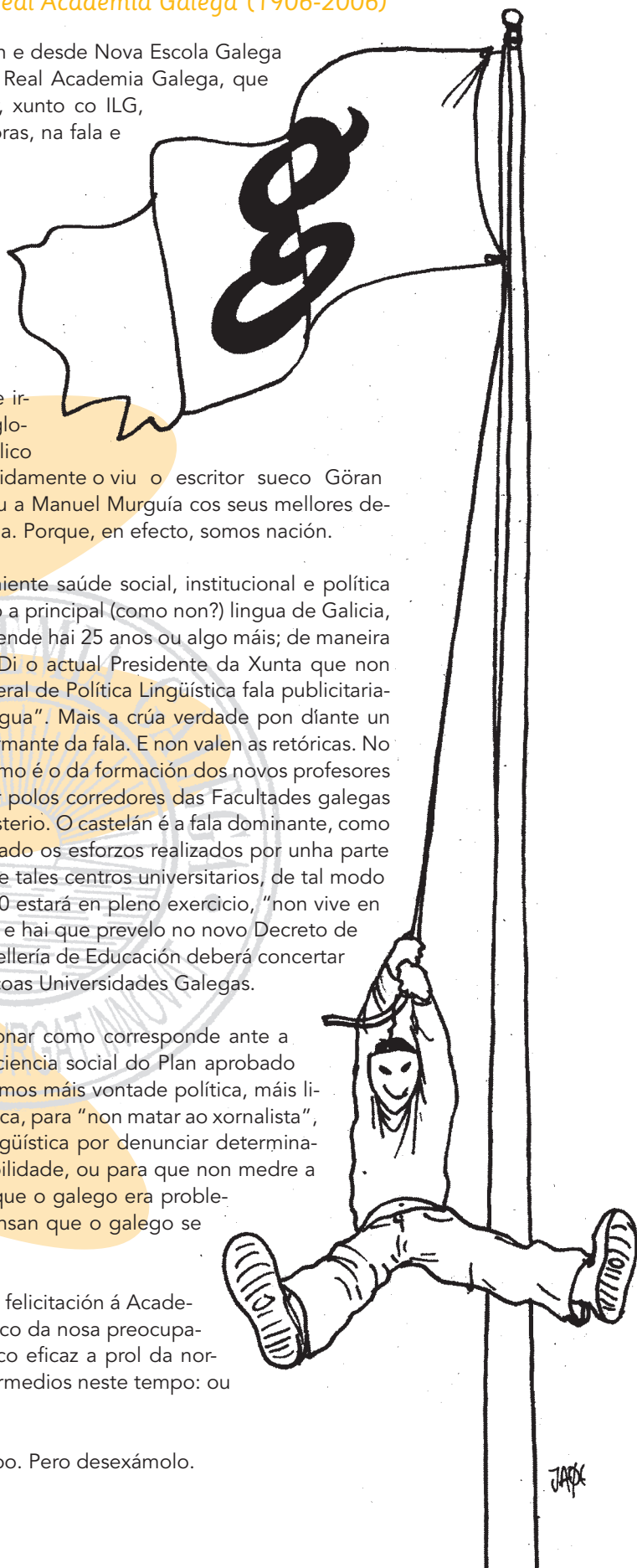
A Academia, despois de tantos avatares mouros, baixo o temón de D. Francisco Fernández del Riego, colleu a dirección e o impulso que hoxe continúa D. Xosé R. Barreiro Fernández, ata converterse por dereito propio nun dos vixías simbólicos da nosa existencia como territorio de irmandade e de palabras no mar da globalización; un dos vixías e sinal simbólico de Galicia como nación, como tan lucidamente o viu o escritor sueco Göran Byörkmann cando en 1906 lle escribiu a Manuel Murguía cos seus mellores desexos para a nosa Academia da Lingua. Porque, en efecto, somos nación.

Pero a nosa lingua non ten a conveniente saúde social, institucional e política para garantirlle outros 100 anos como a principal (como non?) lingua de Galicia, a galega. As alarmas veñen soando dende hai 25 anos ou algo máis; de maneira paradoxal, o tempo da Autonomía. Di o actual Presidente da Xunta que non hai que ser alarmista e a Secretaría Xeral de Política Lingüística fala publicitariamente da "forza sorprendente da lingua". Mais a crúa verdade pon diante un horizonte sociolóxico de redución alarmante da fala. E non valen as retóricas. No caso particular, pero tan relevante, como é o da formación dos novos profesores e profesoras, non hai máis que andar polos corredores das Facultades galegas de Educación ou das Escolas de Maxisterio. O castelán é a fala dominante, como marca desidentitaria que non dan freado os esforzos realizados por unha parte consciente e crítica do profesorado de tales centros universitarios, de tal modo que o novo profesorado, que no 2020 estará en pleno exercicio, "non vive en galego". Hai que ter conciencia disto e hai que prevelo no novo Decreto de galego para o ensino. Por isto a Consellería de Educación deberá concertar os oportunos programas de traballo coas Universidades Galegas.

A sociedade nosa non está a reaccionar como corresponde ante a problemática. Non hai a debida conciencia social do Plan aprobado parlamentariamente no 2004. Precisamos máis vontade política, máis liderado e tamén máis pedagogía política, para "non matar ao xornalista", léase a Mesa pola Normalización Lingüística por denunciar determinadas situacións, logo de tanta insensibilidade, ou para que non medre a soberbia dos que sempre pensaron que o galego era problema "doutros" ou a daqueles que pensan que o galego se está a impoñer.

"Vivat, floreat natio gallaeca"; entre a felicitación á Academia —que hoxe toca—, o traslado público da nosa preocupación e a demanda de liderado político eficaz a prol da normalización, pois non hai camiños intermedios neste tempo: ou substitución ou normalización.

Non estamos seguros de estar a tempo. Pero desexámolo.



6 O tema
Patrimonio lúdico galego

69 Educación Social
e... escola
A escola dos mestres e dos
educadores sociais

72 A Lingua
Equipos de normalización e
renovación pedagóxica

73 Reportaxe
A arte contemporánea entra nas
aulas

78 Novas Tecnoloxías
XIV Xornadas universitarias de
tecnoloxía educativa

80 A escola rural
Encontro de debate "Medio rural
galego: A necesidade dunha
resposta educativa"

84 Experiencias

- Deseño dun programa de recuperación de lectura e de escrita para un alumno de 1º ESO
- Contos do Camiño. Unha viaxe virtual polos Camiños de Santiago para nenos pequenos
- Aprender a ler en situacións de dificultade.

106 As outras escolas
Coñecendo mundo: Intercambio
educativo con Minnesota (EE UU)

112 Recursos do
contorno
Equipamentos para a
educación ambiental en Galicia:
Cotorredondo e Oleiros

116 Pais e nais
25 anos participando

118 Xoguetaínas e
brinquetaínas
O cravanoces

120 Panoraula

130 Futuros
profesionais, e agora
que? Asociacionismo: unha das
pontes cara a autorrealización

135 Bases da 5ª
edición dos premios
EDUCACOMPOSTELA

136 Reseñas
Clásicos da literatura infantil en
língua galega

141 Normas de
publicación

142 Subscríbete

143 Humor

o
i
r
a
m
u
s

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 37
Marzo 2007

Director:
Xesús Rodríguez Rodríguez

Consello de Redacción:
Antón Costa Rico
Carmen Díaz Simón
Manuel González Seoane
Xulio Pérez Pérez
Ana Mª Pose Blanco
Xosé Ramos Rodríguez
Miguel Vázquez Freire
Francisco Veiga García
Mª Helena Zapico Barbeito

Consello Editorial:
Xosé Álvarez Castro
Xosé Manuel Barreiro González
Pilar Bernárdez Sanluís
Manuel Bragado Rodríguez
Mª Dolores Candedo Gunturiz
Francisco Candia Durán
Xosé Manuel Cid Fernández
Carmela Cons Pintos
Agustín Fernández Paz
Lois Ferradás Blanco
Narciso de Gabriel Fernández
Emilio González Legaspi

Marilar Jiménez Aleixandre
Xosé Lastra Muruais
Ramón López Facal
Fina Mosquera Roel
Chis Oliveira Malvar
Manuel Pazos Crespo
Xosé Manuel Rodríguez-Abella
Xesús Rodríguez Jares
Antón Rozas Caeiro
Victor Santidrián Arias
Mercedes Suárez Pazos
Manuel Vieites García



PATRIMONIO LÚDICO GALEGO

8 A historia de Suso

10 Un necesario
recoñecemento para os
xogos tradicionais

15 Os xogos
tradicionais en Europa en
plena evolución

19 Proxecto educativo
"Madera de ser"

23 O patrimonio lúdico
tradicional em Portugal.
Estado da questão

28 O patrimonio lúdico
galego

32 Os brinquedos e
enredos tradicionais: a
transformación lúdica da
natureza

36 Un futuro
ilusionante. As iniciativas
de recuperación do
patrimonio lúdico galego

41 O xogo popular
como recurso escolar

47 Rehabilitación do
patrimonio lúdico

50 Para saber máis
A investigación e a divulgación
do patrimonio lúdico galego

54 A re-descuberta dos
xogos tradicionais nas
aulas universitarias

61 Memorias dun fraco
de memoria
Aqueles escolas de Doloriñas

66 A ludochapa na
rede de centros socio-
culturais do concello de
Santiago

Redacción: rge.redaccion@mundo-r.com
Publicidade: rge.publicidade@mundo-r.com
Subscricións: rge.subscriccions@mundo-r.com

Deseño: Acordar
Maquetación: Gairí Barreiro
Impresión: Litonor

D.L.: C-22/1986
ISSN: 1132-8932

Deseño da cuberta: José María Mesías Lema
Asesor de fotografía e identidade visual: José María Mesías Lema
Tradutora dos textos de francés: Ana Pena Blanco

PATRIN



LÚDICO

Brinquedia, Rede Galega do Xogo Tradicional.
Entidade coordinadora do monográfico
(brinquedia@gmail.com)

MONIO

Nas últimas décadas estase asistindo en Europa a un proceso, cada vez máis fresco e vigoroso, de recuperación dos patrimonios lúdicos tradicionais. Son hoxe por hoxe referencia obrigada entre todos os estudosos –e activistas– do xogo tradicional os casos de Bretaña –cunha federación de xogos tradicionais, a FALSAB, viva desde os anos vinte–, Flandres –onde se teñen dedicado importantes recursos á recuperación e posta en valor do xogo tradicional– ou Portugal –onde existen importantes focos de recuperación, desde a Universidade ata clubs de brinquedos locais–. No conxunto do Estado son tamén referencia obrigada Cantabria, Aragón, Cataluña, Canarias ou o País Vasco, só por citar algúns exemplos de lugares onde se están desenvolvendo iniciativas de fondo calado de estudo e de divulgación do patrimonio lúdico.

Felizmente, Galiza camiña tamén con paso, talvez curto pero firme, nese proceso de recompilación, análise, posta en valor e divulgación do patrimonio lúdico que fomos quen a crear como pobo ao longo dos séculos. Son moitas –sobre todo a partir do momento no que é inaugurada a *transición* política– as iniciativas e os proxectos que viron a luz co obxectivo final de recuperar para a práctica ordinaria o xogo tradicional. Non preside estas iniciativas –na súa inmensa maioría– ningunha visión nostálgica ou melancólica dos tempos pasados, senón máis ben a idea de que podemos aínda buscar na nosa esencia máis fonda aqueles elementos que fagan posible que sigamos sendo nós mesmos, nós mesmas, incorporándonos ao futuro a partir do presente que nos tocou vivir, pero sen esquecer, precisamente, qué foi aquilo que posibilitou que exista este presente. Esta mesma visión é compartida pola inmensa maioría dos proxectos de recuperación dos patrimonios lúdicos no noso medio internacional próximo, e mesmo sociedades aparentemente moi avanzadas son pioneiras no desenvolvemento deste tipo de proxectos.

En Galiza o patrimonio lúdico está sendo estudado e recuperado –nas súas diferentes facetas– por clubs deportivos, asociacións de base, concellos... e, por suposto, centros de ensino. Colectivos de toda esta tipoloxía, así como persoas particulares, tomaron a iniciativa de fundar a comezos de 2005 a primeira entidade de ámbito galego nacida por e para a recuperación do xogo tradicional. Esa entidade recibiu o nome de *Brinquedia* –país de brinquedos– *Rede Galega do Xogo Tradicional*, e a ela decidiu o Consello de Redacción da REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN encargarlle a coordinación do tema central deste o seu número 37.

Ao se tratar do primeiro monográfico que, desde unha perspectiva global sobre o tema, se realiza en Galiza, nas seguintes páxinas o lector, a lectora, poderá atopar desde unha reflexión teórica sobre o papel do xogo tradicional nos nosos días, ata unha sintética viaxe polos proxectos de recuperación que se están realizando no noso medio próximo, centrando a análise en casos concretos como o portugués ou o cántabro. A continuación insírense unha serie de traballos que tentan centrar a cuestión en Galiza, desde unha tamén breve reflexión teórica sobre o papel do patrimonio lúdico na construción da identidade, ata un intento de síntese –practicamente imposible– das iniciativas que florecen por todo o noso país, pasando por unha reflexión sobre o xoguete tradicional ou polo bosquejo dun plan galego de recuperación do patrimonio lúdico. Un destes artigos, naturalmente, está centrado nas virtualidades educativas que o xogo popular ofrece nos nosos días. O monográfico péchase co relatorio de tres experiencias –as tres felizmente aparecidas, sen ser previamente solicitadas, durante a realización do propio monográfico–, desenvolvidas na Universidade, no contexto dunha cidade e na experiencia vital de quen soubo gozar –plenamente– de diferentes tipos de escolas en tamén diferentes contextos ao longo da súa vida profesional.

GALEGO



Patio do CEIP "Pastor Barral" de Melide

A HISTORIA DE SUSO⁽¹⁾

Cando Suso tiña oito anos xa levaba polo menos dous xogando á playstation. E había que velo. Manexaba os mandos cunha habilidade extraordinaria. Nunca o Carlos Checa, o Carlos Sainz ou o Ronaldinho foran gobernados na pantalla con tanta mestría.

Pero na casa andaban algo preocupados. Os seus pais –e sobre todo súa nai, que é moito máis mirada para estas cousas– pensaban que o neno pasaba demasiado tempo diante do aparello. Cando lle falaban do asunto, o Suso sempre respondía o mesmo: que el sacaba boas notas,

e facía sempre as tarefas que lle poñían na escola; por que non ía poder xogar á play no tempo libre? E así quedaba a cousa.

O tempo pasaba, e Suso apenas saía da casa. Entre os deberes da escola, a súa playstation e un par de enredos electrónicos cos que se fora facendo, os días rematábanselle antes de que tiñese tempo de botar o pé fóra. A raíz diso, da súa case permanente inmovilidade, Suso comezou a gañar peso e a perder axilidade. Na clase de Educación Física a profe dixéralle máis dunha vez que se tiña que aplicar porque do contrario podía suspender.

1 Editorial da publicación *O voceiro de Baño*, núm. 16 (2004), editada polo CEIP de Baño-Xanza (Valga).

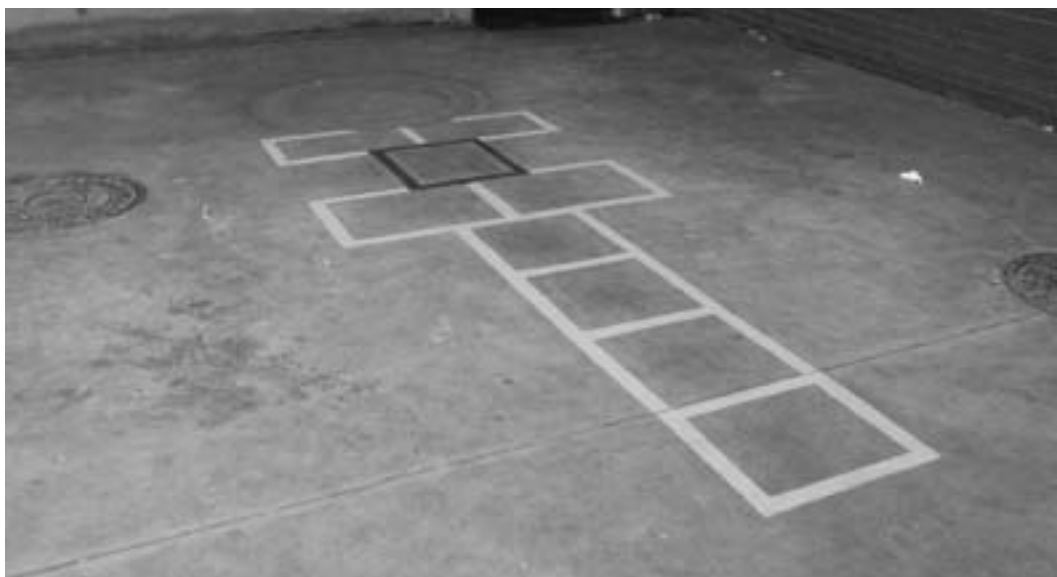
Pero foi xustamente nesa materia onde un bo día comezaron a cambiar as cousas. O primeiro que sucedeu foi que a profe lles foi presentando algúns xogos que para os máis eran toda unha novidade. Xogos como a pilla, a corda, os pés quedos, o peón... Non se pode dicir que os rapaces os descoñecesen, pero non era moito o que sabían deles. En cada sesión de Educación Física aprendían (ou repasaban) un xogo. E facíano da mellor forma posible: xogando.

A novidade dos xogos funcionou tan ben que, cando os rapaces o contaban na casa, a maioría dos pais e avós animábanse a falar deles con entusiasmo (eran os xogos da súa infancia!) e mesmo se poñían a xogar para lembrar exactamente como eran. A Suso gustoulle aquilo de xogar cos da casa. E foi por aí por onde lle naceu a afección, que logo trasladou ao seu grupo de amigos.

Suso conseguiu repartir o tempo de xogo entre os seus enredos electrónicos e os xogos ao aire libre. E tamén aprendeu a facer algún xogueteño artesanal, como o chifre ou o tirapedras que ás veces leva no peto para envexa dos seus colegas de aula. E seica lle baixou algo a súa barriguiña e a nota de Educación Física foi mellorando. No recreo tamén xoga agora máis do que xogaba, e pode verse incluso saltaricando coa goma, ese xogo que sempre dixeron que era de nenas e que agora resulta que é xogado polos nenos tamén.

Cando a Suso lle falaban de Xocas e de que este bo home xa estudara os enredos do concello de Lobeira hai moito anos, o certo é que non quedou sorprendido, porque eran todos os que alí aparecían xoguetes coñecidos –e algún deles incluso construído por el mesmo–. O que Suso dicía era que se o Xocas vivise hoxe

tamén incluíría a playstation dentro dos enredos de Lobeira. É que ao Suso séguelle gustando moito, a pesar de todo, seguir manexando a Ronaldinho cos seus hábiles dedos.



Mariola no CPI de Cuntis



O universal xogo da corda visto polos nenos e nenas do CEIP "Pastor Barral" de Melide



Un necesario recoñecemento para os xogos tradicionais

Mariola no CEIP d'A Capela

Guy Jaouen

Presidente da Asociación Europea de
Xogos e Deportes Tradicionais

Preámbulo

Os temas abordados neste artigo son tratados só como feitos sociais en xeral.

A glorificación do deporte moderno estandarizado

Observando as técnicas de desenvolvemento do deporte, percibimos que son cada vez máis miméticas coas do mundo da empresa, destacando nocións comparables aos slogans comerciais, moi funcionalistas. Estes slogans presentan ao deporte

como un instrumento dotado de todas as virtudes. O deporte sería:

- Un instrumento de formación da personalidade.
- Un instrumento de integración social e nacional (para os inmigrantes).
- Un instrumento de recoñecemento.
- Un instrumento para a política de saúde a nivel nacional.
- Un instrumento de construción igualitaria.

- Un instrumento de formación e educación.
- Un instrumento de dinamización dos lazos sociais.
- Un instrumento de desenvolvemento económico.
- Un instrumento ao servizo da paz e do entendemento entre os pobos.
- Un instrumento de emancipación, particularmente para a muller.

Todos estes elementos puxéronse de manifesto nas campañas publicitarias das federacións deportivas para atraer novos practicantes e tamén en artigos da prensa deportiva. Nótese que ademais cada deporte se atribúe a miúdo todos estes valores, poñendo a énfase sobre o feito de que el mesmo é un pouco mellor que o veciño. É de facerse notar igualmente que os artigos dos xornais non falan case dos problemas que ocasionan, como o económico ou o da dopaxe, xa que o fin é positivar unha imaxe da mesma maneira que se se tratase dunha estratexia promocional de tipo comercial. De feito, estes slogans non son verdadeiramente reivindicados polos practicantes, os xogadores, senón pola máquina administrativa das federacións, que teñen unha posición e un estatus que defender. Ás veces é mesmo a administración deportiva do Estado a responsable desta visión da cuestión. O que pretendemos non é dicir que ningún destes valores están presentes no deporte, senón denunciar a hipocrísia que consiste en dicir que o deporte é un remedio milagroso para os problemas da sociedade. Isto seméllase de maneira estraña ás promesas políticas: as que non comprometen máis que aos que cren nelas...

Debemos, mentres tanto, recoñecer que estes valores poden ser transmitidos nun momento ou noutro polo deporte, segundo o nivel onde se sitúe o practicante, segundo as condicións particulares de práctica. Porén, isto non é máis verdade que noutras actividades de socialización. En efecto, a participación na vida asociativa pode aportar estes mesmos valores, igual que o mundo do traballo, etc. Como case sempre, é na forma na que se pon en práctica onde se atopa o elemento principal. Sabemos que en moitas disciplinas o deporte de alto nivel non é sempre tan bo para a saúde e que os deportistas frecuentan moito os quirófanos dos hospitais. É máis, sabemos que segundo o club, a condición social do practicante ou as condicións materiais dun país, non sempre o igualitarismo preside a práctica deportiva.

Podemos atopar moitos outros contra-exemplos, como o feito de que en moitos deportes de equipo non se escollan máis que os mellores rapaces para xogar, o que parece normal para os adultos pero que para moitos educadores é unha actitude disocializante, antieducativa. Mesmo o mito de entendemento entre os pobos é moi controvertido pois de todos é coñecido que os deportes estandarizados non son máis que un reflexo da sociedade occidental; nos Xogos Olímpicos non aparecen máis que o Judo e o Taekondo como deportes non occidentais. Por outra parte, se nos remontamos ás orixes do deporte olímpico moderno, Pierre de Coubertin non reivindicou nunca todos os valores recollidos nesta lista. A súa definición de deporte era clara: *O deporte é o cultivo voluntario e habitual do exercicio muscular intensivo, apoiado no desexo do progreso e podendo chegar ata o risco. Debe ser practicado con ardor, eu diría que mesmo con violen-*

cia. O deporte non é o exercicio físico bo para todos, a condición de ser sabio e moderado. O deporte é o pracer dos fortes ou dos que se queren volver fortes física e moralmente. Nada o mataría máis seguramente que o quere-lo apreixar nunha moderación contraria á súa esencia. Atopamos o sentido último desta definición no lema olímpico *Máis alto, máis forte, máis rápido*, orixe das fazañas extraordinarias que fan vibrar as masas, pero tamén orixe de excesos e desmesuras. Hoxe as altas instancias deportivas céntranse sobre todo na produción de resultados: en quilos, en centímetros, en segundos, en partidos gañados, etc.

Tres movementos en relación coa educación física

A práctica dos deportes estandarizados ten, pois, como todas as prácticas sociais, as súas vantaxes e inconvenientes, as súas calidades e defectos, as súas imaxes valorizantes e excesos. O que parece anormal na situación actual é a sobre-representación atribuída ás chamadas actividades deportivas en termos de medios humanos e financeiros. Aquí debemos facer unha chamada de atención sobre o empeño dos responsables estatais na busca de prestixio internacional e de medallas, con máis ou menos doses de nacionalismo segundo o país. Desafortunadamente tamén, os grandes encontros deportivos son utilizados como válvulas de escape para os habitantes das grandes cidades urbanizadas, que viven estresados toda a semana.

Se falamos en termos de organización social dun país, xa é hora de considerar que unicamente as organizacións deportivas, que representan á elite internacional, son as que participan na canaliza-

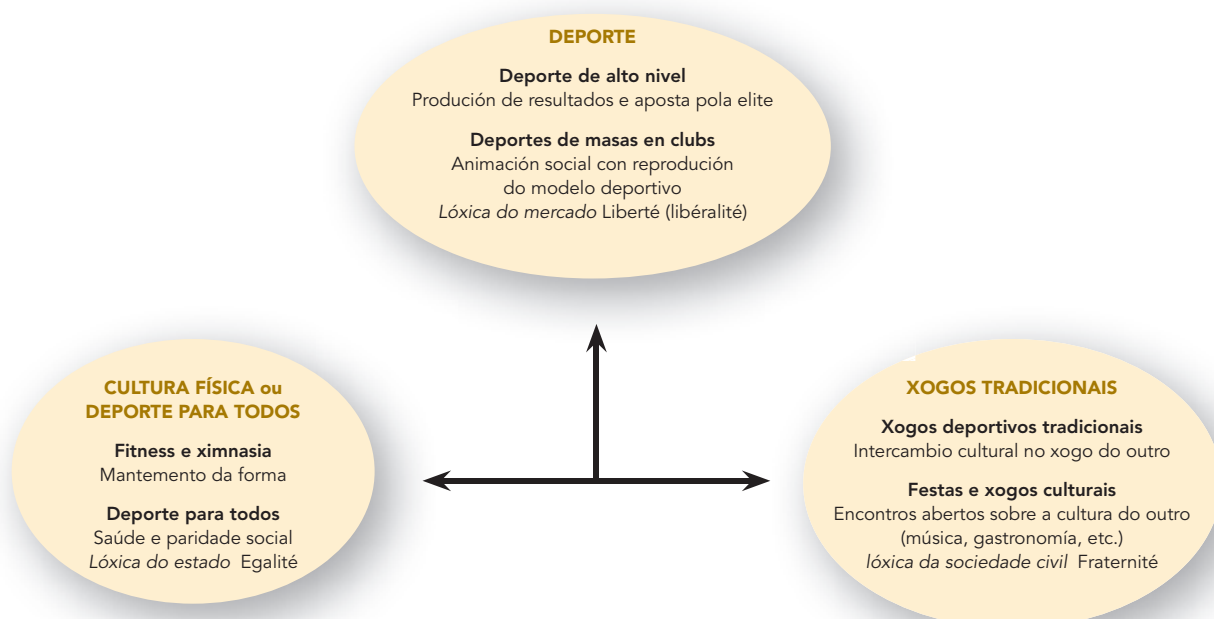


Patio de CPI de Boimorto

ción das emocións, na formación da personalidade, na integración social, na saúde, na educación, na construción igualitaria, no reforzamento dos lazos sociais e mesmo na economía local. O esquema que segue mostra os tres grandes movementos existentes no dominio da cultura física, e pódese considerar que cada un deles participa á súa maneira, de maneira totalmente complemen-

taria, coas súas imperfeccións, na construción de todos eses valores que o mito atribúe sen razón ao único modelo deportivo. É preciso desde logo relativizar o esquema porque xeneraliza situacións que son en realidade moito máis complexas (con lazos transversais entre os tres dominios principais). Este esquema fai tamén un aceno ao lema da República Francesa: *Liberdade, igualdade,*

fraternidade. Tomados un a un, estes valores poden ser todos fonte de excesos, pero asociados autocontrólanse. Entón, eu digo SI aos xogos tradicionais como valores de fraternidade e de convivencia, porque hoxe en día temos moita falta deses valores. Menos orientados cara a competición, os xogos tradicionais permiten aos practicantes xogar máis tempo, e a miúdo propoñer encontros interxeracionais.



Despois de ter falado do modelo deportivo estándar, é necesario agora esbozar un pequeno retrato do segundo elemento en relación coa cultura física, o da ximnasia de posta en forma e tamén o do deporte para todos. Este movemento, que non provoca a priori un verdadeiro sistema competitivo, non se dirixe en xeral ao mesmo público. Este é a miúdo máis popular, logo máis feminino e de máis idade tamén. Pode practicarse en salas, só cada un na súa casa, ou en grupo á beira das estradas. O seu fin principal é o de socializar conservando unha boa forma física para afrontar o traballo de despacho, a tensión dos transportes urbanos ou unha boa imaxe do corpo. É un elemento importante nun mundo no que o corpo humano non ten suficiente actividade física na maioría das actividades profesionais. É unha actividade que copiou certos elementos do deporte, en xeral sen o seu lado competitivo e logo sen ser *aplicado con ardor nin violencia*, é dicir sen a noción de risco.

O terceiro movemento está centrado arredor da festa e da actividade física popular. Así, sabemos que en certas rexións, como na Bretaña por exemplo, numerosas persoas fan danza tradicional e outras fan Fitness na cidade, porque danzar de maneira atlética durante dúas ou tres horas é sen dúbida unha actividade física. Unha grande diferenza é que esta actividade está ligada á festa e á cultura popular. Outra diferenza é que os bailaríns non escollen aos seus veciños, todo o mundo participa, bos bailaríns, malos bailaríns, novos, vellos, homes e mulleres. Isto non impide unha certa competición por amosar quen baila mellor, xa que a competición forma parte da natureza humana. Pero non é necesario facer un grande esforzo porque o contrato social non admite unha gran revolución no estatus social local.

É un pouco o mesmo sistema que funciona cos xogos tradicionais, os xogos de tradición cultural. O contexto do xogo unido á festa, impide a institucionalización do exceso e o xogo autoregúlase. Un campión non pode extraerse da comunidade que o rodea, é un campión dun instante, o do final, e é honrado como tal. A súa vitoria pertence tamén á comunidade que o arrodea, pois a festa pasa a outra cousa e o campión convértese nun participante ordinario da festa. Mentres o sistema deportivo impón ao atleta o ser serio e reservado, a miúdo a pesar del, os concursos de xogos tradicionais amosan á inversa xogadores dispostos a facer o pallaso, xogando unha especie de papel teatral que os participantes na festa parecen esperar deles. Esta idea é matizable cando os xogos tradicionais están organizados en federacións, porque entón xa non son só a festa e o seu devir os que deciden, aínda que é evidente que o espírito popular está sempre alí.

Como abordar estas cuestións sen falar da cara comercial do deporte? En efecto, este amosa a miúdo un rostro ben diferente do anunciado na lista de valores citada anteriormente, xa que entramos no mundo dos negocios. E este mundo precisa crear actividades de masas para obter unha produción industrial rendible. Agora ben, nós sabemos que os xogos tradicionais están economicamente unidos ao artesanado. Cunha pequena demanda de material, non creou endexamais grandes fábricas; téntase entón utilizar a estratexia da aculturación para impoñer un novo modelo. Esta é ben coñecida: primeiro é necesario facer desaparecer as referencias á cultura local para crear unha situación nova cun medio novo, pois é a lei do máis forte a que se impón. No entanto, os estados



Reunión da Asociación Europea de Xogos e Deportes Tradicionais en Corinaldo (Italia) (2006)



Equipo de xogadoras de estornela de Esteiro-Muros

deben de maneira urxente cuestionarse o problema de saber se se lle pode deixar facer todo ao *mercado*. Efectivamente, cando se perde a cultura propia tamén se perden as referencias sociais, e ben sabemos que o *mercado* utiliza sempre o vector cultural como cabalo de Troia. Así pois, a publicidade diríxese prioritariamente para un mesmo produto cara os rapaces máis influenciables máis ben que aos adultos. O problema dos xogos tradicionais reside na economía e nas tradicións rexionais, a carón da música, da danza, da gastronomía, da arquitectura, do artesanado, do pequeno comercio, etc. Así

pois, poderíamos ver un día o noso medio festivo desnaturalizado pola lei non democrática do mercado, cos símbolos Coca-Cola e MacDonald como pedras angulares.

O redescubrimento dos xogos tradicionais, unha vía alternativa

O renacemento dos xogos tradicionais tivo a súa orixe no medio deportivo, cara principios dos anos 1970, como unha vía alternativa diferente da oferta producida polo deporte estandarizado. Esa vía asocia naturalmente o deporte coa cultura rexional, o que significa que este movemento identificase desde un principio coa problemática da diversidade cultural. Foi tamén neste momento cando os xogos tradicionais atoparon puntos comúns co movemento do deporte para todos, non orientados cara a procura da elite a través da competición, senón a miúdo a través dos ensinantes. Poderíamos case avanzar que o estatus dos xogos deportivos tradicionais progresou en paralelo coa mellora da situación democrática dos diferentes países.

Esta situación non pasa desapercibida a nivel internacional, e arredor dos anos 1980 tiveron lugar varias reunións que sinalaban que comezaba coller forma unha toma de conciencia. Os xogos populares entraban así nunha fase de reconquista da súa identidade. Foi sobre todo a UNESCO (United Nations - Educational, Scientific and Cultural Organization) quen expresou este cambio de aproximación. En 1983 presentou o seu programa para a educación, con tres niveis: o deporte, o deporte para todos e os xogos e danzas tradicionais. En outubro de 1986, a UNESCO recomendaba a protección e o

desenvolvemento dos xogos, danzas e deportes tradicionais no cadro da educación física e do deporte, como un medio de preservar o patrimonio cultural. En maio de 1994 era o Parlamento Europeo, despois dunha moción presentada aos deputados por iniciativa da AEXDT, o que invitaba á Comisión a establecer un programa específico de promoción dos deportes rexionais e tradicionais.

No 1999 a reunión da UNESCO en Punta del Este pediu aos estados membros organizar a promoción e preservación dos xogos tradicionais en cada país. Logo, en 2002, a UNESCO declarou que *Como orixe de cambio, de innovación e de creatividade, a diversidade cultural é precisa para a especie humana como o é a biodiversidade para a natureza. Neste sentido, ela é a herdeira común da humanidade e debería ser recoñecida e sostida para beneficio das xeracións presentes e futuras.* A creación dun comité mundial para a promoción dos xogos tradicionais pola UNESCO en marzo do 2006, con participación por primeira vez de auténticos representantes¹ dos xogos tradicionais, camiña no senso do recoñecemento dunha necesaria *ludodiversidade* para un mellor equilibrio na oferta relativa á educación física. A Asociación Europea dos Xogos e Deportes Tradicionais traballa coas mesmas directrices desde o seu nacemento, creando pasarelas entre as culturas e contribuíndo así a construír unha Europa de cidadáns respectuosos dos demais na súa diversidade. É a través de todas as súas accións sobre o terreo como as organizacións membros da AEXDT foron quen de forxar a idea de que o *xogo tradicional é divertimento, socialización e educación.*

1, No momento da redacción deste artigo eses representantes son Guy Jaouen, Pierre Parlebas, Erik De Vroede e Roland Renson.

Os xogos tradicionais en Europa en plena evolución

Tirapedras



Un tirapedras do CEIP "Pastor Barral" de Melide

Aínda que os xogos tradicionais existen desde hai séculos, o seu estudo é moi recente. Coa excepción dos libros de xogos a partir do século XVIII e as investigacións levadas a cabo por algúns antropólogos na segunda metade do século XIX, seguídas un pouco máis tarde polos folcloristas etnólogos arredor do cambio do s. XX, non hai case investigacións sistemáticas. Estes estudos teñen en común que son sobre todo descritivos, no primeiro caso, na tradición dos enciclopedistas no Século das Luces, no segundo caso, sobre todo por un afán de describir e documentar tradicións

aínda vivas pero a piques de desaparecer.

Un novo interese polos xogos tradicionais

A partir dos anos 1970 obsérvase un novo interese polos xogos tradicionais de maior amplitude que en anos anteriores e baixo diferentes puntos de vista. En primeiro lugar, trátase dun interese máis internacional.

En segundo lugar, á parte dos etnólogos que sempre amosaron certo interese polo tema, son

Erik De Vroede
Centrum voor Sportcultuur
(Flandres)



Asemblea da Asociación Europea de Xogos e Deportes Tradicionais en Rodez (Provenza) (2006)

principalmente os historiadores e sociólogos (do deporte) os que se ocupan da materia.

Primeiramente, os resultados fixéronse públicos coa ocasión dun congreso e en forma de artigo, pero pouco a pouco aparecen libros consagrados enteiramente aos xogos e deportes tradicionais e varios congresos científicos son organizados pola *International Society for the History of physical Education and Sport*, case enteiramente consagrados ao tema dos xogos tradicionais, como en Berlín (1993, Alemaña) e Duderstadt (2000, Alemaña). Mais no entanto, sobre todo en Europa organízanse seminarios sobre os xogos tradicionais. Sería moi longo establecer unha lista completa pero citamos de todos xeitos o Primeiro Seminario Sobre os Xogos Tradicionais (1988, Vila Real, Portugal), o Segundo Seminario sobre os Xogos Tradicionais (1990, Leuven, Bélxica) e Os xogos e as festas

- tradicións e sociedades (1990, Berrien, Francia), que poden ser considerados como momentos decisivos.

Esta expansión non afecta só ao mundo científico. En certos países, persoas responsables do deporte recoñecen rapidamente as posibilidades do xogo tradicional para as campañas de "deporte para todos". Ademais acentúase o valor pedagóxico dos xogos tradicionais en tanto que a política comeza a descubrir a importancia destes xogos a nivel social e cultural. Máis recentemente o sector turístico ve neste campo –aínda que con contagotas– un produto a comercializar subliñando o seu aspecto de "color local".

O máis chocante, e ao mesmo tempo o que pode ser o máis importante nesta evolución, é que os practicantes mesmos se mesuran nos debates. As disciplinas de diferentes xogos tradicionais,

a miúdo xa reunidos nunha federación, organízanse cada vez máis baixo a forma dunha confederación rexional, mesmo nacional. Ademais, varias asociacións socioculturais son erixidas co obxectivo de promover os xogos tradicionais como herdanza cultural e polos seus valores socializantes, isto en estreita colaboración con asociacións e federacións de xogos tradicionais.

Este movemento convértese cada vez máis en internacional sobre todo no oeste europeo, aínda que en xeral está caracterizado por un enfoque rexional. Isto non é estraño, tendo en conta que os xogos tradicionais se practican principalmente a nivel rexional, mesmo local e non teñen a miúdo contrapartidas noutras rexións.

A práctica nalgunhas rexións

A continuación realízase unha breve presentación das iniciativas e logros nalgunhas rexións. Propio destas iniciativas é que sobrepasen un único deporte ou un lugar particular

Bretaña

A FALSAB (Federación de Amigos das Loitas e Deportes Atléticos Bretóns) existe xa desde 1930 e é unha das primeiras institucións europeas que protexe os xogos tradicionais.

A partir dos anos 1990, despois dun período menos activo deu un novo impulso, converténdose en 1994 nunha confederación que reagrupa á maioría de federacións de xogos e deportes na Bretaña. Tomou desde entón numerosas iniciativas, non só para soste as federacións adherentes senón tamén para a promoción e valoración dos xogos tradicionais,

organizando ou participando en numerosas reunións e coloquios nacionais e internacionais.

A confederación FALSAB colabora desde o principio con éxito coas escolas a fin de transmitir mellor o patrimonio lúdico aos mozos. Ademais, pon en pé estadías de formación para os ensinantes e crea fichas pedagóxicas con este fin. A Confederación elabora tamén outros útiles de traballo para a formación e o desenvolvemento, e tamén publica unha serie de libros, de películas, de despregables. A FALSAB pon tamén a disposición o material de xogo.

Flandres

En Flandres hai dúas institucións que se ocupan dos xogos tradicionais: O Centro da Cultura Deportiva (a antiga Central de Xogos Tradicionais) e a Vlaamse Traditionelle Sporten (VlaS). A primeira, saída dun proxecto de investigación universitaria da K.U. Leuven, dedícase sobre todo á investigación e á documentación, dunha parte, e doutra á promoción e a salvagarda dos xogos tradicionais a fin de reintegralos nos pasatempos contemporáneos. Entre as estratexias de promoción mencionaremos exposicións itinerantes, rutas turísticas de xogos tradicionais, demostracións e animacións, cursos de formación, participación en foros deportivos, culturais ou turísticos. Ademais o Centro administra unha rede de sete servizos de aluguer e vén de rematar un parque de xogos tradicionais, ao lado e en estreita colaboración co Museo Flamenco do Deporte.

A Confederación, pola súa parte, funciona coma un portavoz bis a bis do goberno, das outras federacións deportivas, da prensa... axuda ás asociacións a organizarse mellor e pon en pé



Asemblea da AEXDT en Santander (2005)

cos membros federados convocatorias concertadas, como xornadas de estudos e xornadas de encontros. A Confederación encárgase tamén da promoción e da formación a nivel deportivo e da seguridade dos membros.

Cantabria

En Cantabria os xogos de Birlos son moi populares e dúas institucións ocúpense deles, a Federación Cántabra de Bolos e Madera de Ser. A Federación organiza competicións, sostén as asociacións e fai promoción das catro modalidades de xogos de birlos cántabros, nos seus espec-

tos deportivos pero subliñando os valores culturais. Un proxecto importante da Federación é a anual "Semana Bolística".

Madera de Ser é un proxecto educativo que dispón da súa propia infraestrutura que comprende os seus terreos de xogos e que se dirixe sobre todo cara as escolas. Ensínanse aos escolares os aspectos técnicos dos xogos de birlos e explicáselles o contexto cultural e a importancia de salvagardar esta parte do patrimonio cántabro. Diríxense explicitamente cara ao profesorado de Educación Física. Pero os responsábeis non se limitan aos xogos de bir-



Asemblea da AEXDT en Rodez (Provenza) (2006)

los senón que se dirixen tamén cara outros xogos tradicionais da rexión para facelos visibles ao gran público, por exemplo a través de exposicións.

Val de Aosta

A Federaxon e Sport Nohtra Tera (FENT), fundada en 1974, é unha confederación que reagrupa catro federacións de xogos tradicionais. Desde 1984 a FENT publica un importante anuario, *Lo joa'e les omo* que trata xa desde a súa primeira edición dos xogos tradicionais estranxeiros da Bretaña e de Suíza. Desde hai algúns anos, a FENT xestiona o seu propio centro deportivo con terreos de xogos e adaptacións, entre outras destinadas ao ensino dos xogos a preto dun millar de escolares.

Dinamarca

O *Idraetshistorik* (obradoiro para a historia dos xogos e deportes) en Dinamarca é obxecto dun proxecto de investigación levado a cabo desde os anos 1980 ata agora, o *Gerlev Idraetshojkskole*. O obradoiro xestiona desde 1993 un laboratorio sobre os xogos tradicionais e a historia do deporte máis xeral. O gran proxecto do centro é o *Gerlev Legepark*, aberto desde hai algúns anos. É un exemplo onde se reúnen os xogos tradicionais de toda Europa e se presentan ao público de xeito permanente. Partindo dos xogos tradicionais como tema central, propóñense diferentes actividades para grupos (escolas, empresas...) e para visitantes individuais. O público pode ter coñecemento dos xo-

gos baixo un ángulo transcultural. Isto sucede máis a miúdo no Legepark mesmo, pero tamén se pode atopar no exterior.

Unha asociación europea

Estes cinco exemplos non foron citados por casualidade. Forman parte das primeiras institucións que se consagraron aos xogos tradicionais nas súas rexións e adquiriron a través dos anos moita experiencia na materia. Os seus proxectos poden servir de exemplos e de inspiración. As iniciativas mencionadas teñen en común unha mirada aberta sobre o que pasa no estranxeiro. Estableceron moitos contactos ao longo da Europa do Oeste, organizando e participando en encontros internacionais cada vez máis numerosos a partir dos anos 1990. Deste xeito achaiaron o camiño para a fundación da Asociación Europea de Xogos e Deportes Tradicionais (AEJST), en Lesneven (Bretaña) en 2001. Desde entón, outros encontros se teñen celebrado polo auspicio desta Asociación que contempla xa entre os seus fins o de facilitar estas reunións, non para organizar auténticas competicións senón máis ben como intercambios interculturais. Ademais, a AEIST encabeza federacións de diferentes rexións e funciona como portavoz de organizacións coma a Unesco ou a Comisión Europea. No seo da AEIST hai tres tipos de colectivos: as universidades, para a investigación fundamental, as asociacións de formación para a investigación aplicada, e as (con)federacións para as realizacións e o traballo de base.

Proxecto educativo “Madera de ser”



O monitor co seu grupo na boleira de Bolo Palma

Os Birlos en Cantabria: do xogo ao deporte

Para calquera que visita por primeira vez Cantabria, hai un feito que lle resulta sempre extraordinario: é a importancia que na nosa rexión se lle concede a un xogo que ao longo das últimas décadas do século XX traspasou as fronteiras do xogo para se converter nun deporte en toda a regra: os *Birlos*. E é que os cántabros, sen ter sido os seus inventores nin ter a exclusiva deste xogo, o asumiron de tal maneira que unha das súas modalidades, o chamado *Bolo Palma*, foi durante anos, mesmo

durante séculos, o centro da vida diaria das nosas aldeas nas tardes de primavera e verán. Os *Birlos* están tan enraizados na nosa tradición e na nosa historia que os cántabros os consideramos como o noso deporte autóctono por excelencia e non cabe dúbida de que constitúe un dos nosos sinais de identidade.

Co paso dos tempos e a chegada doutras formas de lecer, a práctica popular foise perdendo pouco a pouco pero de xeito paradoxal os *Birlos* comezaron a evolucionar cara as formas de competición e prodúcese unha situación tan contraditoria que

Fernando de la Torre Renedo Federación Cántabra de Bolos



Sesión teórica na aula coincidindo coa visita dun gran campión dos anos 50 e 60

resulta mesmo inexplicable: os Birlos van pouco a pouco adquirindo un nivel deportivo que os sitúan hoxe en día como o segundo deporte de Cantabria (detrás do fútbol) mentres que ao mesmo tempo a práctica popular foi en descenso ata case desaparecer e alá onde non hai unha *Peña* (así chamamos aos Clubs de Birlos) a boleira viu diminuír a súa actividade ata ficar totalmente abandonada en non poucas ocasións.

Un problema de cara ao futuro: as novas xeracións.

A ausencia de práctica do xogo como forma de lecer nas nosas aldeas traía consigo un grave problema de cara ao futuro: en moitas aldeas de Cantabria -en todas as que non houbo unha *Peña* que compita na Liga- as xeracións máis novas medraron coa

ausencia do modelo adulto do xogo, polo que perderon todo interese polos Birlos ata ser algo plenamente descoñecido, tanto na súa práctica como na importancia social e no significado cultural que tiveron noutro tempo. Unha situación que se reflectía na vella boleira da aldea, noutro tempo chea de actividade e de vida e agora plenamente solitaria, abandonada e cuberta pola herba.

Así as cousas, a medio prazo semellaba inevitable un desenlace fatal para os birlos: a súa desaparición total en canto á práctica popular e recreativa, e probablemente tamén un decaemento importante e a súa desaparición a longo prazo da actividade deportiva, xa que a falta de interese das novas xeracións levaría consigo o envellecemento do público espectador e finalmente a ausencia total deste público nas competicións deportivas.

Consciente desta grave situación, a Federación Cántabra de Bolos (F.C.B.) estableceu un programa de promoción encamiñado nunha dobre dirección: dun lado dar a coñecer aos nosos escolares o mundo dos Birlos desde o punto de vista do seu significado cultural e social en Cantabria; doutro lado, incentivar a aprendizaxe do xogo e a súa práctica deportiva ou simplemente recreativa. Este dobre obxectivo materializouse na posta en funcionamento de dous cobizosos proxectos: o Proxecto Educativo “Madera de Ser” e o Programa de Escolas de Birlos.

O Proxecto Educativo “Madera de Ser”

O proxecto, que debe o seu nome á conxunción dos conceptos *madera* –materia prima fundamental de todos os xogos de birlos- e *manera* de ser, en clara referencia á identidade das nosas xentes e á súa identificación plena con este xogo, ve a luz a comezos do curso escolar 2000 – 2001 e é consecuencia dun convenio de colaboración subscrito entre tres entidades:

- A *Consejería de Educación* do Goberno de Cantabria que aporta dous profesionais do ensino en comisión de servizos dedicados a programar e pór en marcha o proxecto.
- O *Concello de Santander*, que pon a disposición do proxecto as instalacións da Área de Deportes Autóctonos do seu Complexo Municipal de Deportes de La Albericia, que consta dunha sala-museo con exposición de materiais de xogo e unha aula didáctica, así como unha boleira de cada unha das catro modalidades de birlos que se practican en Cantabria: *Bolo*



Unha sesión práctica con nenos e nenas de Educación Infantil

Palma, Bolo Pasiego, Pasabolo Tablón e Pasabolo Losa.

- A *Federación Cántabra de Bolos* que aporta o material deportivo necesario e a contratación dos monitores de cada unha das modalidades.

Nace este proxecto cun obxectivo claro: ofrecer aos nosos escolares a posibilidade de se achegar ao coñecemento dos Birlos nos seus aspectos culturais, tomando conciencia da im-

portancia social e histórica que teñen na tradición das aldeas de Cantabria.

A actividade fundamental do proxecto é a denominada Xornada "Os Bolos: identidade rexional". Trátase dunha xornada en día lectivo dedicada ao coñecemento dos Birlos por medio dunha serie de actividades teóricas e prácticas. Tras a convocatoria que se dirixe aos Centros de Educación Primaria e Institutos e Colexios de ESO, por parte

destes solicítase a actividade e a aqueles que fosen seleccionados asígnaselles data para a súa participación.

A Xornada consiste no desenvolvemento dun programa obrigatorio de tres horas en sesión de mañá e a posibilidade de continuar con práctica libre en sesión de tarde, coas seguintes actividades:

a) *Sesión teórica*: (1 hora): Nesta sesión os alumnos toman con-



Panorámica xeral na sesión práctica con dous grupos de alumnos e alumnas nas boleiras de Bolo Palma e Pasabolo Tablón

tacto con materiais reais (birlos e bólas) ou con apoio audiovisual, coas diversas modalidades de birlos que existen en España e noutros países de Europa e da importancia que este xogo tivo na tradición das aldeas de Cantabria: a súa orixe, a súa historia, a súa implantación xeográfica, os costumes e tradicións relacionadas cos birlos, a implicación social como motivo e lugar de encontro, os grandes xogadores, as connotacións lingüísticas, manifestacións artísticas etc, etc.

De forma ocasional prográmasse a visita de algún dos grandes xogadores, nuns casos xa retirados pero que son verdadeiras lendas do deporte en Cantabria e, noutros casos, dos campións actuais.

b) Sesión práctica (2 horas): Os alumnos, distribuídos en grupos de 8/10 e atendidos por monitores especializados, teñen a oportunidade de coñecer por medio da práctica cada unha das catro

modalidades de birlos de Cantabria: *Bolo Palma*, *Bolo Pasiego*, *Pasabolo Tablón* e *Pasabolo Losa*.

c) Os materiais curriculares. Para que o proxecto teña continuidade nas súas propias aulas, por parte dos profesores destinados ao mesmo, elaboráronse unha serie de materiais curriculares, destinados a alumnos de Terceiro Ciclo de Primaria, para cada unha das Áreas de Coñecemento deste Ciclo: *Lingua Española*, *Inglés*, *Matemáticas* e *Coñecemento do Medio*. Trátase de materiais e recursos nos que os birlos non son obxecto de estudo en si mesmos senón o medio para alcanzar obxectivos propios de cada unha das Áreas mencionadas de maneira que os birlos entran na aula sen restar tempo para as actividades programadas habitualmente polo profesor.

c) Outras actividades. O proxecto contempla tamén unha programación especial para nenos de

Educación Infantil e outras actividades como son colaboracións especiais cos centros de ensino con motivo de intercambios con outros Centros, Escolas Viaxeirás, Proxectos Europeos, etc. Anualmente convócase un concurso de debuxo para alumnos de Educación Infantil e Primaria, cursos e seminarios dirixidos ao profesorado, cursos universitarios, etc.

Tras seis anos desde o seu inicio a valoración que facemos do proxecto é altamente positiva, non só pola alta participación –máis de 130/140 centros e de 5000 alumnos cada curso escolar– senón porque as expectativas de dar a coñecer os Birlos aos nosos escolares se están cumprindo en alto grao e de forma moi satisfactoria tanto para os alumnos como para os profesores.

Outra consecuencia importante é a que se deriva do feito de que moitos participantes que grazas ao proxecto Madera de Ser teñen un primeiro contacto cos Birlos se "enganchan" ao xogo e inscríbense nalgunha das 45 *Escolas de Birlos* que existen na nosa rexión, que son froito doutro convenio de colaboración neste caso da Federación Cántabra de Bolos con cada un dos concellos implicados, e que conta co patrocinio e a subvención da Consejería de Cultura, Turismo e Deporte do Goberno de Cantabria. Este programa vai noutra dirección, cal é o aumento do número de practicantes que posteriormente se integrarán no mundo da competición ou simplemente continuarán a súa práctica con fins recreativos.

O património lúdico tradicional em Portugal. Estado da questão



Birlos celta. Fase de lançamento

O património lúdico tradicional desde finais do século XIX desperta interesse e curiosidade a investigadores e educadores. Pioneiro foi Adolfo Coelho; em *Jogos e Rimas Infantis* (1883) fez um primeiro levantamento, traçou os seus vectores (jogos, brinquedos, rimas, lenga-legas e danças de roda) e alertou para a sua importância na educação popular.

Seguiram-no outros autores igualmente interessados no aproveitamento educativo deste património. Augusto César Pires de Lima em *Jogos e Canções Infantis* (1918), para além dos

jogos e canções presta cuidada atenção ao registo de brinquedos populares. Fernando Castro Pires de Lima dedica a estes um excelente capítulo na obra colectiva, *Arte Popular em Portugal* (1959), conferindo-lhes a dignidade de outras dimensões da cultura popular.

Estes e outros autores (Braga, 1880, Vasconcelos, 1915, Dias, 1942, Leão, 1944, Valle, 1967) são a base para o estudo da dimensão lúdica da faixa infantil da cultura em Portugal. Cingir-me-ei a um breve apontamento sobre a dinâmica em torno deste património, depois de Abril de 1974,

João Amado

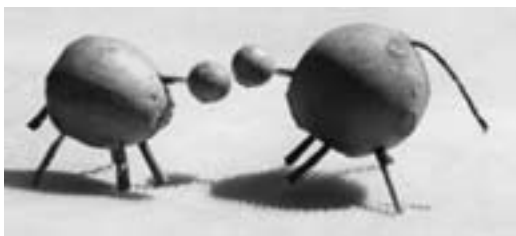
Universidade de Lisboa



Birlos celta. A pedra boleira cos birlos



Chanzo dunha escaleira no patio do CPI de Boimorto



Ovelhas de bugalhos (Miranda do Douro - Portugal)



Espingarda de cana (Coimbra e outras regiões de Portugal)

excluindo, no entanto, o importante campo das rimas e danças de roda.

Os jogos tradicionais têm merecido atenção e despertado iniciativas diversas. Destaquem-se estudos no âmbito da obtenção de graus académicos realçando aspectos etnográficos, antropológicos, sociológicos, históricos e pedagógicos (Sousa, 1986; Brás, 1997; Reis, 1991; Serra, 1992, 2001; Bragada, 2004), e outros, como os levantamentos de Cabral (1985) ou os trabalhos de Crespo (1999) e Guedes (1991). São ainda de referir iniciativas curriculares de algumas escolas superiores com vista a capacitar alunos para áreas ligadas à recreação e ao lazer e em que a reflexão e a prática em torno dos jogos tradicionais se torna um objecto de formação.

A nível geral o interesse pelos jogos tradicionais tem sido alimentado por algumas colectividades, como o *Grupo de jogos tradicionais Alfageme de Santarém* (Féria, 1994); mas, nesta matéria, é a *Associação dos Jogos Tradicionais da Guarda* que merece uma referência de destaque pela sua persistente actividade na promoção de torneios nas mais variadas localidades e colectividades beirãs. Alguns municípios, em colaboração com associações e escolas, têm vindo a promover encontros e torneios ou a criar espaços susceptíveis de estimular a população à prática informal dos jogos tradicionais; apoiam, também, publicações (Lobão, 1992, Lourenço, 1997, Barbosa, 1997), proporcionando e estimulando a recolha dos jogos mais frequentes nas respectivas áreas.

Escolas do ensino básico e secundário, pela acção esclarecida de alguns docentes (várias têm sido as acções dos centros de formação nesse sentido), têm-se

constituído, no âmbito da «escola cultural», da «área escola» e dos «projectos curriculares de turma», como polos dinamizadores do interesse, teórico e prático, por estes jogos. Reconhece-se na sua prática um excelente recurso para a formação de competências gerais e transversais do currículo (interiorização das regras de relacionamento interpessoal, redução de tensões no grupo, desenvolvimento da operatividade e do pensamento lógico, criação de atitudes de tolerância à frustração, reforço da auto-estima); estes projectos (por vezes integrando concursos nacionais e internacionais – cf. site 1) estimulam, ainda, o registo de uma memória colectiva só possível de se concretizar com a colaboração saudável de agentes exteriores à escola (cf. sites, 2, 3).

Brinquedos tradicionais e populares... Qualquer pequeno artefacto se pode transformar num brinquedo estimulador da fantasia da criança e, ao mesmo tempo, susceptível de a iniciar à cultura dos adultos e das suas realidades sociais. A miniaturização dos objectos com que se faz a vida, a sua estilização e simplificação levada, por vezes, ao extremo da fantasia, e o estímulo à sua livre criação a partir dos mais diversos elementos encontrados no meio (na natureza, quase sempre), são práticas universais e de todos os tempos no quotidiano das crianças e no cuidado que se lhes presta.

Merecendo menos atenção do que os jogos, os brinquedos populares não deixam de ser um tema de interesse para todos... a uns permitem reviver (talvez salutarmente) momentos da infância; a outros, dão azo à descoberta de formas e engenhos surpreendentes feitos a partir de «coisas de nonada»!

As escolas do ensino básico e secundário (ainda que, por vezes, associadas a outras instituições) são também as grandes responsáveis pelo que se vai fazendo nesta área. A atenção a estas iniciativas, ainda que poucas, permitiria fazer o levantamento, com alguma sistematicidade e fidelidade, da «memória» que ainda persiste destas práticas culturais consoante as regiões. De facto, como nos disse um dos professores empenhados numa destas iniciativas (Licínio Martins), se numa zona interior «se nota uma tendência para fazer brinquedos relacionados com a agricultura e com as festividades religiosas», noutra, ribeirinha, «a tendência é para fazer brinquedos relacionados com a pesca e com as actividades ligadas ao rio nomeadamente os diversos tipos de embarcações». Dessas diferenças se deu conta, igualmente, em «Patrimónios do Nosso Brincar», exposição de brinquedos fruto do envolvimento da comunidade escolar de 4 cidades (Fundão, Marinha Grande, Montemor-o-Novo e Vila Real de Santo António); escrevem as conceptoras do projecto (Oliveira e Tavares, 2006) que «descobrir o que une e diferencia estas 4 regiões em matéria de brinquedos e jogos foi um dos desafios da acção. Diferem em algumas das matérias-primas (...), ou nas vivências profissionais que reproduzem (...). Mas une-os, de norte a sul, uma forte ligação às vivências e contextos do mundo rural, onde à reprodução de determinados modelos sociais se associa uma enorme criatividade e engenho no reaproveitamento de trapos, botões, arames, latas, bugalhos, bolotas...». Refiram-se a propósito, ainda, duas outras iniciativas recentes; a primeira teve lugar no Museu Municipal de Loures (Assunção et al., 2005) e, inspirando-se na obra do escritor Alves Redol, «Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos» (1962), per-



Aprendendo a xogar á billarda

mitiu o exercício de um regresso às práticas lúdicas do passado através da exposição de objectos, da imagem e do testemunho literário – uma possível e fértil via de pesquisa; a segunda, da responsabilidade da Fundação da Juventude, designada por *Brinquedos sem Fronteiras* (Cardoso et al., 2004), teve o mérito de comparar a tradição portuguesa destes artefactos (através de um levantamento que associou «oficinas» com crianças carenciadas do Porto), com tradições de brinquedos e jogos tradicionais da Itália e da Polónia.

A musealização destes artefactos é limitada, o que se explica até pela efemeridade dos materiais de que são feitos; contudo pudemos ver alguns exemplares nos Museus do Brinquedo, de Sintra e Seia, e em outras instituições de que destaco o Museu Escolar de Marrazes (Leiria). De registar também a acção da cooperativa MARCA-ADL (Montemor-o-Novo), com pesquisa, recuperação e formação centradas nos brinquedos populares, procurando inovar e «produzindo novos

modelos, em resposta a novas necessidades na área do lúdico e didáctico» (Oliveira, 2004).

Apesar destas iniciativas, a investigação e a publicação sobre o tema é relativamente escassa. Conhecemos pequenos textos de Fróis (1991), Sousa (1988), Serra (1990) e Abreu (2004). Nós próprios, desde 1982, temos vindo a publicar (a par de outras actividades em torno do tema); tomamos a liberdade de destacar o nosso livro *Universo dos Brinquedos Populares* (Amado, 2002) cujo principal mérito é de apostar na categorização destes artefactos com o intuito pragmático de facilitar a estruturação de um discurso coerente sobre eles, e a inspirar uma organização para a sua exposição e musealização. Para além da estimulação da memória e das histórias de vida de quem produziu e brincou com estes brinquedos, temos recorrido a outras fontes: bibliográficas, documentais, iconográficas e literárias... sempre reconhecendo em tudo isso um património cuja perda nos empobrece a todos.

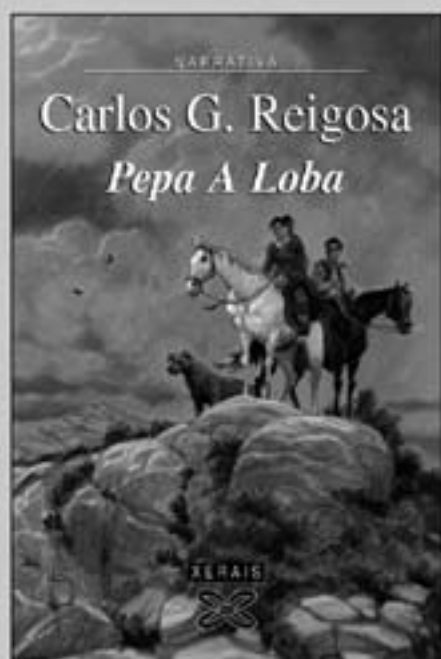
Referências bibliográficas:

- Abreu, A. (2004). *Brinquedose jogos tradicionais*. Viana do Castelo: Câmara Municipal.
- Amado, J. (2002). *Universos dos Brinquedos Populares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Assunção, A. P. et al. (2005). *Os sonhos de Constantino e o mundo de hoje*. Loures: Museu Municipal de Loures.
- Barbosa, M. (1997). *Jogostradicionais*. Vila Nova de Gaia: Câmara Municipal.
- Braga, T. (1880). *Ethnologia Portuguesa – Os Jogos populares e infantis*. *Era Nova*, 343-367.
- Bragada, J. A. (2004). *Jogostradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Brás, C. (1997). *Preservação do património lúdico: estudo comparativo das actividades lúdicas tradicionais praticadas ainda hoje em Portugal e em Goa, Damão e Diu*. Universidade do Algarve. Tese de Doutoramento não publicada.
- Cabral, A. (1985). *Jogos Populares Portugueses*. Porto: Ed. Domingos Barreira.
- Cardoso, P. et al. (2004). *Brinquedos sem fronteiras*. Porto: Fundação da Juventude.
- Coelho, A. (1883). *Os Elementos Tradicionais da Educação - estudo pedagógico*. Porto: Liv. Universal.
- Crespo, J. (1999). Os jogos da morte e da vida. A aprendizagem do mundo. *Arquivos da Memória*, 6/7, 93-117.
- Dias, J. L. (1942). *Etnografia da Beira* (Vol. V). Lisboa: Torres e Companhia.
- Féria, I. (1994). *Jogos Tradicionais do Distrito de Santarém*. Santarém: Instituto do Desporto.
- Fróis, V. (1991). Os Brinquedos Tradicionais de Montemor-o-Novo. *Almansor*, 9, 327-337.
- Guedes, M.ª G. (1991). A revalorização dos jogos tradicionais e a melhoria da condição física das populações. *Desporto, Saúde e Bem-Estar*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, 119-128.
- Leão, A. (1944). Brinquedos da Freguesia de Oliveira (Póvoa do Lanhoso). *Douro Litoral*. Vol. VIII, 1ª Série, Porto, 50-51.
- Lima, A. C. P. (1918ª). *Jogos e canções infantis*. Porto: Ed. Domingos Barreira.
- Lima, F. C. P. (1959). Brinquedos. In *A Arte Popular em Portugal* (Continente), Vol. III., Lisboa: Ed. Verbo.
- Lobão, M. (1992). *O jogo, uma constante da vida: colectânea de jogos tradicionais infantis e juvenis do concelho de Mêda*. Mêda: Câmara Municipal.
- Lourenço, M. A. (1997). *Jogos tradicionais de Chãs de Foz Côa*. Guarda: Tip. das Oficinas de São Miguel.
- Oliveira, C. (2004). Inovar a partir da tradição. *Pessoas e Lugares – Jornal de animação da rede portuguesa LEADER*, 2ª série nº 18.
- Reis, F. (1991). *Educação, Ensino e Crescimento*. Lisboa: Ed. Escher.
- Serra, C. (1990). Materiais de Jogo, recolha e registo, responsabilidade e metodologia. *Os jogos Tradicionais em Portugal*. Guarda: I.P.G. e D.G.D.
- Serra, C. (1992). *Desenvolvimento motor, jogo e contexto cultural*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa 1962 (Dissertação de Mestrado não publicada).
- Serra, C. (2001). *O Jogo e o Trabalho. Episódios lúdico festivos das antigas ocupações agrícolas e pastoris colectivas*. Lisboa: Edições Colibri – Inatel.
- Sousa, T. B. (1986). *Actividades lúdicas na Serra do Alvão - análise e classificação segundo Roger Caillois*. ISEF / UTL (Dissertação de Mestrado não publicada).
- Sousa, T. B. (1988). *Jogos e brinquedos tradicionais*. *Água Mole*, 2, 72-75.
- Valle, C. (1967). Tradições populares de Vila Nova de Gaia - Os brinquedos tradicionais. *Revista de Etnografia*, 15, 143-168.
- Vasconcelos, L. (1915). *História do Museu Etnológico Português*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Bibliografia web

- <http://www.gaeri.min-edu.pt/externos>
<http://www.prof2000.pt/users/cfpoa/jogosinfantis>;
<http://www.interescolas.esel.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2006/03/recreio.pdf>

NOVIDADES XERAIS



Pepa A Loba
Carlos G. Reigosa



O club da calceta
María Reimóndez



Tres segundos de memoria
Diego Ameixeiras
PREMIO XERAIS
DE NOVELA, 2006



O tesouro da lagoa de Reid'Is
Agustín Agra
PREMIO MERLÍN
DE LITERATURA INFANTIL, 2006



A Cova das Vacas Mortas
Jaureguizar
PREMIO FUNDACIÓN CAIXA GALICIA
DE LITERATURA XUVENIL, 2006



*Eu tampouco
me chamo Flanagan*
Andreu Martín
Jaume Ribera

XERAIS

xerais@xerais.es • <http://www.xerais.es>





O patrimonio lúdico galego

Birlos ao canteiro. Fase de lanzamento (A Órrea – Terra de Miranda)

Paco Veiga

Brinquedia, Rede Galega do
Xogo Tradicional

*Hai que afirmar, ante todo, o principio do
mundo novo: o útil é o único soberano
e o xogo só se tolera se serve.*
(G. Bataill)

O xogo non mereceu atención científica en sentido estrito ata mediado o século XIX, e mesmo os grandes movementos de reintegración dos patrimonios lúdicos nacionais á cadea de produción cultural son un fenómeno dos nosos días. Pero o xogo si é unha cousa seria, e éo porque o desenvolvemento do

ser humano non se pode concibir se non existe o xogo. Todas as sociedades, incluso as máis primitivas, foron quen de crear as actividades lúdicas necesarias para dar satisfacción á necesidade de xogar de todos e cada un dos seus membros, sexa cal sexa a súa idade. E os galegos, as galegas, tivemos necesidade

tamén de crear –ou de adaptar, segundo o caso– os xogos necesarios para xogarmos. Así é que Galicia posúe hoxe, dentro da Península, un dos catálogos lúdicos máis ricos, tal vez só superado, en canto á cantidade e á vixencia dos seus xogos, polos do País Vasco e Navarra.

A cultura dunha sociedade inclúe os trazos –os *constituíntes* da cultura– que a fan diferente e única, os valores, a ideoloxía e o código social; as tecnoloxías e modos de consumo; os seus dogmas, a súa estrutura social (Coombs, 1985: 315). A cultura exprésase –as *manifestacións* culturais– de moitas maneiras: na literatura, na arte, na arquitectura, nos modos de vestir... nos xogos. As manifestacións lúdicas tradicionais concíbense, desde esta óptica, como un produto cultural a través do cal –do mesmo xeito que sucede con calquera manifestación cultural– toman forma, fanse visibles, os trazos culturais máis profundos do grupo social contemplado, aqueles que é tan difícil definir e talvez identificar, pero que claramente provocan que sexamos precisamente un grupo social *singular*.

Ao igual que sucede con outras manifestacións da cultura popular e tradicional, os xogos populares teñen unha orixe imprecisa. É posible que algúns nacesen a partir do traballo, nomeadamente labrego –pensemos nalgúns xogos de lanzamento ou mesmo nos *zancos*, orixinariamente só un medio para non mollar os pés cruzando un terreo lamacente– pero outros son difíciles de xustificar desde esta perspectiva, e cabe aventuralles unha orixe na noite dos tempos nunha mestura de ritos máxicos e relixiosos –casos evidentes son a *pita cega* ou as *agachadas*–.

Talvez tratar de aventurar a orixe de determinado xogo só

Cadro 1. Clasificación das Comunidades Autónomas españolas polo número e vixencia dos seus xogos e deportes tradicionais.

Grupo 1. Nivel máximo. - Navarra. - País Vasco. Grupo 2. Nivel elevado. - Aragón. - Asturias. - Canarias. - Cantabria. - Castela-León. - Galicia. - Rioja.	Grupo 3. Nivel medio. - Castela-A Mancha. - Cataluña. - Madrid. - Murhcia. - Valencia. Grupo 4. Nivel escaso. - Andalucía. - Baleares. - Galícia. - Estremadura.
---	---

Fonte: Moreno Palos, 1993: 18.



Birlos ao canteiro (A Órrea – Terra de Miranda)

poida ser produto dun exercicio de fantasía e de imaxinación en certo número de casos. En efecto, fáltannos datos contrastados en moitas ocasións, pero aos xogos tradicionais non é difícil aventuralles o momento do seu nacemento coñecendo as circunstancias ambientais e os xeitos de vida do pobo que

os creou. E, se nin tan sequera a imaxinación pode axudarnos a identificar o momento de nacemento de determinado xogo, podemos darlle unha oportunidade á casualidade. Se comezamos a enredar tirando ao aire unha pedriña, e vemos que mentres voa esa pedriña podemos facer algunha clase de malabaris-

mo con outra... e se somos quen de apañar agora dúas pedriñas na man mentres voa a primeira, e se..., o xogo dos *pelouros* terá nacido.

O valor dos xogos na construción da identidade

Sexa cal for a orixe de determinado xogo, o feito de que os galegos e as galegas posuamos un catálogo lúdico tradicional extremadamente rico aínda nos nosos días, só pode ser produto de dúas circunstancias paralelas. Por unha parte, a existencia dun longo proceso de enculturación do individuo no grupo social de referencia. Por outro, a existencia tamén ao longo dos tempos

dun inconsciente proceso de transmisión xeración a xeración que chegou –a pesar de todos os elementos que actúan na súa contra– ata os nosos días. Unha e outra circunstancia provocan que os xogos tradicionais transmitan, dun xeito á súa vez inconsciente, a nosa forma de vida, os nosos medos, as nosas crenzas, a maneira específica de nos enfrontar ao mundo.

O catálogo lúdico popular e tradicional foi creado, pois, polos galegos e polas galegas ao longo dos tempos para provocar a enculturación dos individuos –sobre todo dos máis novos, pero non só– e ese catálogo contén xogos apropiados para todos e cada un dos membros do noso grupo social.

É feito contrastado, como dixemos, que fomos quen de transmitir xeración a xeración os xogos ao longo da nosa historia. A cadea de transmisión dos xogos populares –e de todos os elementos da cultura popular en xeral– mantívose viva ata que, no caso de Galicia e de todo o Estado Español, a sociedade tradicional se viu ameazada nos seus riscos de identidade por un novo modelo de sociedade, produto do *desenvolvementismo* da década dos sesenta. Evolución social, emigración, urbanización, progreso, desenvolvemento, internacionalización/uniformización cultural... foron, son, en definitiva, axentes fortes que están provocando a paulatina desaparición dos xogos tradicionais. Recuperar os xogos de sempre, porén, non significa necesariamente correr en contra dos tempos. Trátase, só, de lle devolver ao xogo todo o seu valor, de ofertarlles aos nenos e nenas dos nosos días –tamén aos adultos– opcións lúdicas nas que realmente quede contrastado que o xogo cumpre todas as súas funcións.

Recuperar o elo da cadea que rachou

A cuestión, logo, é preguntarse cal é o sentido das prácticas lúdicas tradicionais, dos xogos de sempre, nun contexto globalizado, consumista e monopolizado polos medios de comunicación de masas. Muda o contexto e tamén muda a actividade lúdica. Trátase de conservar reliquias do pasado que o tempo foi tornando caducas? Non, tan só se trata, con seguridade, de reconducir o agresivo proceso de aculturación que se opera a través da uniformización lúdica, procurando aínda no pasado todos aqueles elementos que deben posibilitar seguirmos sendo nós mesmos,

CADRO 2. OS XOGOS POPULARES GALEGOS DESDE A PERSPECTIVA EVOLUTIVA

TIPOS DE XOGOS	ETAPA EVOLUTIVA	ALGÚNS XOGOS
1. XOGOS FUNCIONAIS.	Ata 3 anos	
1.1. Iniciáticos lingüísticos.		• Anainas, xogos cantados...
1.2. Iniciáticos.		• Contos acumulativos, recitados...
1.3. Xogos para adestrar o movemento.		• Tacatá, cabalo de pau...
1.4. Xogos funcionais para máis anos.		• Os zancos, o aro, o puño puñete...
2. XOGOS SIMBÓLICOS.	3 a 6/7 anos.	
2.1. Xogos para aprender a amar.		• Bonecas, berces...
2.2. Xogos de imitación da vida adulta.		• As casiñas, fulaniño que me matan...
2.3. Xogos para coñecer a natureza.		• Xogos con flores, follas...
2.4. Xogos simbólicos para máis anos.		• Policías e ladróns, a cadea...
3. XOGOS DE REGLAS.	6/7 a 12/14 anos.	
3.1. "Armas" populares.		• Tirapedras, tiratacos...
3.2. Xogos para transformar a natureza.		• Muíños de auga, frautas...
3.3. Xogos de regras.		• A chepa, as bólas, o pase misí...
4. PREDEPORTIVOS. SEDENTARIOS.	12/14 a 18 anos.	
4.1. Xogos predeportivos.		• O marro, a estornela, a porca...
4.2. Xogos sedentarios.		• As leiriñas, o alquerque...
5. XOGOS-TRABALLO, COMPETICIÓN	Idade adulta.	• Tiro de corda, lanzamento de pedra, o xogo das olas...
6. XOGOS "SOSEGADOS".	Vellez.	• A ra, a petanca...

Fonte: Veiga, 2001: 83.

nós mesmas, na nosa *diferenza*. O restablecemento das prácticas lúdicas tradicionais á cadea de produción cultural non pode vir dado por ningún tipo de anacronismo baseado na nostalgia doutros tempos ou na procura dunha utópica autenticidade, senón máis ben por unha correcta planificación do futuro.

Da propia definición do termo *cultura* que manexabamos máis arriba, infírese que o concepto fai referencia a unha realidade moi complexa –e apenas perceptible nalgún dos seus compoñentes– que impide que tanto o que viñemos denominando *constituíntes* da cultura como o que tamén denominamos *manifestacións* culturais poidan ser contemplados illadamente. O armazón cultural é un e único, independentemente de que estea constituído por infinidade de compoñentes. Cabe inferir que o éxito de todos os procesos relativos á chamada *normalización lingüística* postos en marcha ao longo das últimas dúas décadas tería sido moito maior se –sirva só de exemplo mínimo– en todos os centros educativos galegos se puidese xogar hoxe en día ao xeito tradicional. Un neno, unha nena, que tivese xogado en galego, posiblemente tamén acabase falando galego, igual que un neno, unha nena –sirva como un outro exemplo– que ve como a súa aldea foi recuperada desde a perspectiva arquitectónica e ambiental, tería aprendido a estimar o seu e a sentir orgullo, ese orgullo que lle faría tamén falar o seu idioma. O camiño seguido foi o contrario, seguramente, do que debese ter sido. Pero igual aínda estamos a tempo.



Xornadas en Mugardos (2005)



Para xogar ás chapas no CPI de Boimorto

Referencias bibliográficas

Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.

Moreno Palos, C. e outros. (1993). *Aspectos recreativos de los juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid: Gymnos.

Veiga, P. (2001). *Xogo popular galego, educación e identificación cultural*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.





Os brinquedos e enredos tradicionais: a transformación lúdica da natureza

Abeluria, abelloc, borleta, croque, dedaleira, dixital, estalote, estraloque, milicroque, militroque, sanxoán, seoane... *Digitalis purpurea*

Antón Cortizas

Brinquedia, Rede Galega do Xogo Tradicional

Enredar, brincar, argallar, fedellar, fuchicar... varios sinónimos fanse comúns quer á idea de xogar, quer á función de facer ou construír obxectos que teñen unha finalidade lúdica. En moitos casos a finalidade destes obxectos ou brinquedos non é apenas a de serviren como elementos de xogo, senón que a súa propia

construción –e mesmo a procura dos materiais necesarios para a mesma– son de por si unha brincadeira moi recomendábel.

Todo xogo precisa dun elemento, pois aínda que o xogo careza de materiais palpábeis, este precisa sempre dun medio a partir do cal ou mercé a el o xogo pode se desenvolver. Cando un xogo carece de materiais físicos inanimados para o seu desenvolvemento –como o *tulé* ou *agachadas*, por poñer un exemplo–, sempre son precisos outros elementos imprescindíbeis: os compañeiros de xogo, ou o propio corpo, ou a escuraleza, ou... Estes

son os “xoguete” sen os cales non se pode brincar ao sempre misterioso xogo das agachadas. Así xogar ao *tulé* supón enredar cos amigos, e cun “obxecto” tan inmaterial como é a escuraleza.

Cando un meniño de berce observa e enreda cos seus dedos estaos a tratar como un brinquedo. Este uso do propio corpo con finalidade lúdica, como xoguete, repetírase ao longo da infancia e mesmo doutras idades da vida, pois, por exemplo, bater as palmas para acompañarnos en momentos de esmorga e cantadas de sobremesa, ou chascar os dedos, non é outra cousa máis que

xogar, entregámonos ao pracer lúdico.

Os seres humanos, por fortuna no noso medio, non conxugamos o verbo traballar até a idade adulta, porén os cativos son os máis activos aprendices do mundo; para eles xogar é adestrarse, aprender, recoñecer, fantasiar, imitar, inventar, completar e completarse, socializarse, cumprir normas e regulamentos, aceptar aos outros e sentirse aceptado... e todo isto coidando que se está a xogar e non a traballar... Por iso, xogar é, fundamentalmente, descubrir o mundo que nos rodea, sen pretender máis que iso, que non é pouco; e tamén pasar o tempo non esperando máis que o tempo pase sen decatámonos de que pasou, e sen termos máis froito que o de xogar que á fin e ao cabo non é máis que provocar que o noso organismo nos libere as endorfinas necesarias que nos farán sentirnos ben.

E sempre –ou case sempre– o xogo, e polo tanto o brinquedo, xorden como acto de imitación do mundo adulto, que á fin e ao cabo é o espello onde as crianzas se miran día tras día e hora tras hora. A imitación é, xa que logo, a esencia da aprendizaxe.

En moitas ocasións o coñecemento ou imitación do mundo circundante supón, por parte da especie humana, a súa transformación. E cando esta transformación apenas ten unha finalidade lúdica –que xa dixemos que non é pouco– é cando nace o brinquedo. Esta transformación pódese levar a cabo con diferente intensidade e intervención das habelencias persoais que cada un ten. Pero en todo caso, e para que a aprendizaxe sexa –ao noso entender– eficaz, cómpre que a transformación sexa conscientemente buscada, ou canto menos sexa produto do ensaio e do erro.

Baseándonos, por tanto no tipo de transformación do mundo natural, vexamos unha sorte de clasificación dos brinquedos tradicionais.

Transformación funcional

É o caso dos brinquedos que non presentan ningún tipo de manipulación e o seu uso lúdico lévase a cabo tal e como se nos presenta a brincadeira no seu medio natural, pero destinándoo a un fin para o que a Natureza, madia leva, non o deseñou. Poñamos por exemplo, as flores da semprenova, pervinca ou cangroia (*Vinca difformis*), as biloritas (*Bellis perennis*) ou os brincos da raíña (*Fuchsia sp.*) –que xa ten o nome derivado do seu uso lúdico– flores todas tres que, sen manipulación ningunha, se utilizan para colocar no furado das orellas a modo de brincos, suxeitos polo pedúnculo.

Outras veces collemos algo que a Natureza dispuxo, mais agora empregándoa coa súa mesma función natural; neste caso, o que nós facemos é apropiámonos desa propia facultade para gozar con ela e servírnos de entretemento efémero, mais eficaz. Poderíamos citar, por exemplo, as sementes aladas do pradairo (*Acer pseudoplatanus*), que presentan unha sorte de asa que o vento levará no colo ata onde cadre, servindo así de dispersión territorial da especie. Nós afalazamos esta adaptación natural, collemos a semente, ceibámola cara a arriba e divertímonos véndoa caer virando deliciosamente, coma se as aspas dun autoxiro fosen.

Esta mesma función téñena tamén as flores da pervinca, xa citadas, que presentan cinco lóbulos lixeiramente revirados, dispostos coma as aspas dun muíño, o que lle permiten, tamén, caer viran-



Birlos de Xove



Xogar á panda no CEIP "Pastor Barral" de Melide

do coma se fosen un funil alado, aínda que neste caso, a súa funcionalidade lúdica non responde á funcionalidade de propagación da especie.

E aínda poderíamos citar, entre outras moitas, as sementes chamadas panadeiros, que son as lanuxes de numerosas plantas, das que unha das máis coñecidas son as do mexacán; unha vez sopradas as lanuxes, voan levando a vista das crianzas tras delas aló onde o vento as quere perder. Tamén existe a brincadeira cos panadeiros de multitude de plantas que esporadicamente aparecen á vista dos meniños, traídas e levadas polo vento, que os perseguen ás carreiras e aos brincos, tentando pillalos na cunca das mans, para inmediatamente ceibalos e continuar a persecución ata que esta se fai imposíbel.



A chave de Santiago preparada para o xogo en Mugardos (2005)

Transformación imitativa

Hai obxectos ou elementos que vemos na natureza que nos recordan outros obxectos de uso coñecido. Tal é o caso, por exemplo, da herba dos candís (*Arisarum vulgare*) que pertence á familia das aráceas, á que pertence tamén a herba do xaro, e que ten unha flor que recorda un candil, xa que a espata sobresae do tubo da corola coma se fose unha mecha. As cativas usábano no xogo das casiñas, no que lle asignaban a función imaxinaria de fontes de iluminación.

Outro brinquedo que podemos incluír neste apartado sería o coñecidísimo *tirataques*, *trabuco* ou *escopetín*. Consiste en afa-lazar o tutelo oco do bieiteiro ou sabugueiro, que nos recorda ao cano dunha espingarda, e utilizalo como unha sorte de arma de ar comprimido, sen precisarmos maiores argalladas.

Con todo, o *tirataques* esixe xa unha elaboración máis extensa. Por unha parte baleiramos un anaco de póla de bieiteiro para termos o tutelo. Por outro lado, procuramos un garabullo que se poida introducir no cano sen

maiores dificultades; este será a baqueta. Por último, cumprirá procurar no arredor natural algo que imite e faga a función das balas. Aquí a Natureza ofrécenos bogas ou lorbagas de loureiro, de abrótegas, de milicrocas, balocas (froitos do acivro), pellas de verza, tona de laranxa, pataca ou nabo, ou mesmo flores de pampillo, que serán a munición coa que poderemos librar batallas incruentas e mesmo floridas.

Transformación creadora

Existen tamén elementos que a Natureza nos ofrece aos que somos quen de descubrirlles algunha función lúdica e convertelos –directamente– en obxectos de xogo, previa a súa transformación e manipulación máis ou menos fonda.

Neste grupo podemos contar con infinidade de brinquedos, construídos a maior parte deles con ferramentas mínimas (normalmente unha navalla) ou mesmo sen ferramenta ningunha.

Unha folla de ferraña ou alcacén, ou doutra herba semellante, pode converterse nun potente

asubío, se partimos un anaco e o colocamos estirado entre a cunca que forman os dous polgares xuntos. Apóíase todo contra os beizos e sóprase.

O casqueiro dos piñeiros utilízase, labrado coa navalla, para a fabricación de varios brinquedos moi xeitosos: chalanas, ovellas, vacas... De casqueiro –ou dun anaco de madeira– tamén se pode construír, apenas cun labrado sinxelo, unha *zoadeira* que atada a unha corda dun metro, ou algo máis, de lonxitude, facemos virar con forza e ritmo no ar, producíndose un ruído ronco. Este brinquedo foi anteriormente obxecto de culto, e aínda hoxe é utilizado en lugares tan afastados como a Nova Zelandia, onde os maorís lle dan o nome de *churunga*. Estas *zoadeiras*, *fungonas*, *roncollos*, *cernidoiras*, *ruxadeiras*, *furrungadeiras*, *ronchas*... que son os diversos nomes, entre outros, que ten na nosa lingua, teñen un parente moito máis simple, que posibelmente fose a orixe delas: unha simple vara de vimbio xostregada no ar produce un son sibilante que serviu, serve e servirá de entretemento fugaz entre a rapazada.

Transformación tecnolóxica

Un paso adiante na transformación da Natureza lúdica é o uso, máis ou menos complexo, de elementos naturais para a construción de brinquedos que están provistos de certo grao de tecnoloxía. Alén diso, para a súa construción utilízanse en moitos casos produtos e materiais manufacturados, polo que o seu emprego lúdico supón unha reutilización de materiais, e polo tanto unha sorte de reciclaxe.

Poñemos por caso, a construción do *rin-ran* ou *muíño de no-*

ces, ou do tastarabás, e grande parte dos brinquedos que conforman o arsenal infantil: *espin-gardas*, *arcos...*, xoguete para producir movemento ou sons, brinquedos para o transporte, como carrilanas ou patíns etc.

O *muíño* de nozes é un brinquedo moi enxeñoso e abondo coñecido ao longo do noso país, que xa figura no cadro *Xogos de nenos*, de Bruegel o Vello. Presenta variantes diversas, pero en esencia consiste nunha noz que vira sobre outra, unidas ambas por un eixo que as atravesa nun plano horizontal. A noz inferior está baleirada e ten un furado lateral polo que pasa un cordel. Este cordel vai atado ao eixo vertical, no que se enrola. Leva tamén un tarabeliño no cabo para impedir que este se meta dentro da noz. A noz superior, que é a que vira, conserva o miolo, para que teña maior inercia. Agarrando a noz inferior e tirando do cordel, a noz superior, xunto co seu eixo, virará velozmente, producindo un son polo roce contra a noz inferior, que ademais é amplificado por este. Polo propio xiro o cordel enrolarase de novo no eixo, aínda que en sentido contrario; afincando outra vez del para desenrolalo a noz superior virará de novo, e así seguido.

A este grupo tamén pertencen a *buxaina* ou o *chifre de bieiteiro*, entre outros enredos de elaboración enxeñosa.

Transformación incorpórea ou fantástica

Quizabes poida parecer extraño a inclusión como brinquedos de algo que non existe; mais entendendo como brinquedo aquilo –obxecto ou non– que en usándoo nos proporciona momentos lúdicos, e moi lúdicos mesmamente, comprenderase



Estoupando estalotes

que poucos xogueteiros hai mellores que os reis magos e os seus camelos, por poñer por caso.

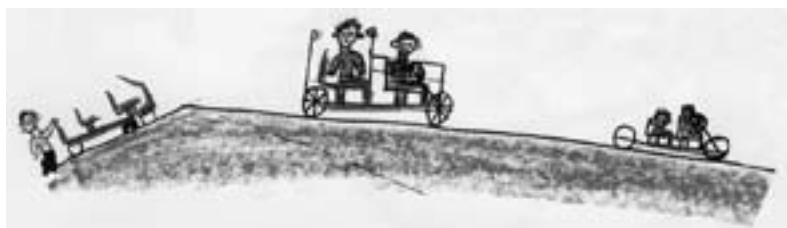
Son, xa que logo, enredos para xogarmos apenas coa imaxinación, enredar coas formas inatinxíbeis, con seres inexistentes na realidade pero de existencia "real" na fantasía.

Non sei se haberá alguén que non teña pasado minutos infantís deliciosos mirando os cúmulos de cotón que percorren o ceo, á procura de figuras diversas, animais ou persoas, ou mesmo que argallase no seu maxín algunha carreira entre dúas nubes.

Pedro Chosco é outro dos xogueteiros que almacenamos na nosa

hucha dos brinquedos, esa que do que podemos botar man sen tan sequera abril. *Pedro Chosco* é alén diso, unha sorte de boneco que vive connosco, que nos produce nada máis e nada menos que o sono, e que funciona sen lle dar corda nin pilas.

En fin, deixémonos de tarambainas, saíamos portas afora, estiremos os brazos de mans abertas e collamos todo aquilo que a Natureza pon ao noso dispor para o noso goce e para as nosas brincadeiras; e fagámolo docemente, sen a danar, para que todos os que nos sucedan poidan seguir tendo brinquedos gratuítos elaborados polos seus propios desexos lúdicos.



As carrilanas a través dos ollos dos nenos e nenas do CEIP "Pastor Barral" de Melide



Xogando á panda no I Encontro
Escolar Galego de Xogos
Tradicionais (Santiago, 2005)

Un futuro ilusionante. As iniciativas de recuperación do patrimonio lúdico galego

*Os homes son en realidade deuses que inventaron o mundo como un xogo.
Entón, descendieron a el, rematando por se converter en vítimas
da súa propia amnesia, até o punto de ficar atrapados no xogo para sempre.*

(L. Ron Hubbard)

Anxo L. Eiriz

Lois Pardo

Daniel Pino

Secundino García

Xabier L. García

Brinquedia, Rede Galega do
Xogo Tradicional

O Patrimonio Lúdico Galego

Podemos definir ao xogo tradicional como aquel nacido ou desenvolvido nunha determinada comunidade para dar satisfacción ás súas necesidades lúdicas, marcadas polo seu particular xeito de vida. Consideramos de importancia capital o conxunto das nosas prácticas lúdicas tradicionais, sendo varias as razóns que nos levan a esta conclusión. Entre elas podemos enumerar:

- Algúns dos xogos tradicionais que integran o Patrimonio Lúdico Galego son prác-

ticas culturais máis antigas que moitos dos monumentos arquitectónicos que temos todos na cabeza.

- O material preciso para a práctica dos diversos xogos tradicionais acostuma ser de balde ou moi económico, polo que facilita a dinámica social dos xogos e diminúe os límites sociais.
- A súa práctica favorece a comunicación inter-xeracional, tan en desuso nos nosos días, que vén ser o principal xeito de transmisión cultural e afectiva.

Brinquedia. O nacemento dunha Rede

Actualmente, os xogos e deportes populares e tradicionais galegos están gozando dun pequeno auxe despois de atravesar unha situación de desaparición progresiva. Podemos constatar nos últimos tempos a continua aparición de colectivos (clubs, asociacións, empresas, centros de ensino, iniciativas particulares...) interesados ben na recuperación das prácticas lúdicas tradicionais en xeral, ben dunha modalidade específica. Podemos salientar as ligas de *Birlos/Bolos* do *Val Miñor*, de *Viana do Bolo*, de *Xove* ou da *Órrea*; as *Regatas de Dornas* da *Illa de Arousa* e de *Ribeira*; as Ligas de *Chave* de *Ourense* e *Ferrol*, *Santiago* e *A Coruña*; a realización de numerosas actividades no tecido asociativo, o tratamento incipiente dos nosos

xogos nos centros de ensino (de salientar aquí o Museo de Xogos Populares do CEIP de Esteiro en Ferrol ou o CEIP Mosteiro de Caveiro n'A Capela, nas terras do Eume, colexio que ademais, inaugurou recentemente un Centro de Interpretación dos Xogos Tradicionais, recuperando espazos do patio escolar e marcando diferentes zonas de xogo con paneis explicativos); a creación de novos espazos e infraestruturas que gardan estreita relación co mundo do xogo (o MUPEGA en Santiago, o Palao en Ourense, o Museo do Xoguete en Allariz...) e multitude de asociacións e centros de ensino que traballan arredor dos xogos tradicionais, ben no día a día, ben na organización de interesantes e frutuosas actividades.

Porén, tamén observamos que, malia existir tantas iniciativas, o



Campionato de chave na Alameda de Santiago



Xogando á porca

PUBLICIDADE



www.anayamascerca.com



ANAYA
máis cerca

Formación
Libros
Recursos didácticos
Servizos
Novidades
Foro Anaya



ANAYA
GALICIA TEL. 981 171 641

O sitio en Internet de Anaya Educación para o profesorado

administrador@anayamascerca.com



Birlos celta. Lanzamento

xogo tradicional non se atopa recoñecido socialmente, véndose relegado habitualmente a unha segunda plana. Con relación a isto, podemos nomear o caso tan curioso de que a *Asociación da Chave de Ourense* (xogo galego de fonda raigame), para poder desenvolver a súa Liga, teña que estar inscrita na Federación de Petanca (xogo importado da Francia hai apenas un século). Do mesmo xeito, constatamos

que ao longo das tres últimas décadas o xogo tradicional (agás algunhas excepcións) perdeu presenza nomeadamente entre a mocidade, centrándose a súa práctica entre os "vellos", ou ben en programas culturais que os protexen.

Estes argumentos tiveron un peso especial cando a finais maio do 2004, un grupo de persoas e colectivos participantes do *I Curso de Xogos e Deportes Tradicionais* -celebrado en Ourense- aprobabamos entre as Conclusións do Congreso a necesidade de crear unha entidade que agrupase a todas as manifestacións que, arredor dos xogos tradicionais existisen en Galiza e deseñase un proxecto de actuación común.

Cumpriu case un ano e diversas reunións en distintos puntos do país para lle dar forma á idea. En Melide redactamos o Documento Fundacional, n'A Capela xestáronse os I Encontros Escolares de Xogos Tradicionais e finalmente en Riotorto celebramos a

Asemblea Fundacional o 27 de marzo de 2005.

Entre os obxectivos marcados por *Brinquedia* – Rede Galega do xogo tradicional, podemos salientar:

- Creación dunha Rede de información e comunicación entre todas as iniciativas dedicadas aos xogos tradicionais.
- Deseño dun Plano Galego de Rehabilitación dos Xogos Tradicionais e inclusión do Patrimonio Lúdico na lexislación deportiva e cultural galega.
- Difusión e promoción do catálogo lúdico tradicional.
- Contemplan a creación e adaptación de espazos para os nosos xogos ao deseñar as infraestruturas escolares, deportivas e de lecer.
- Implicación dos medios de comunicación galegos e dos representantes das distintas disciplinas artísticas, recoñecendo ao xogo tradicional como unha parte máis da nosa Cultura.
- Conservación e promoción a cultura popular; a través da promoción do Patrimonio Lúdico, promovemos tamén o coñecemento da lingua e do medio galego, as clases de árbores, de madeiras, pedras, crenzas, oficios, ferramentas e moitos outros apartados do noso Patrimonio Inmaterial.

Ademais disto, desde *Brinquedia*, impulsamos a organización de distintas actividades, como o *Encontro Escolar de Xogos Tradicionais*, que xa vai por dúas edicións (celebradas no Campo de Bonaval –en Santiago- e na Acea da Ma –en Culleredo-); ou a iniciativa, tamén escolar, *Polo*



II Día do Peón (2006). Adhesivo



Centro de Interpretación de Xogos Tradicionais. CEIP d'A Capela

San Martiño, peóns ao camiño, que pretende –nunha mestura de xogo e oralidade– potenciar o xogo do *Peón* na que tradicionalmente foi a data que marcaba a estacionalidade deste xogo, conseguindo na primeira convocatoria que bailasen ao longo do noso país máis dun milleiro de *Trompos*. Tamén é de salientar a convocatoria das Mesas dos Birlos e da Chave, onde se pretendía reunir ás distintas modalidades de cada un destes xogos e analizar o futuro do xogo desde unha óptica común.

O patrimonio lúdico nos centros escolares galegos

Os xogos tradicionais son unha manifestación cultural que serven para crear unha escola de socialización. Son actividades lú-

dicas para todas as idades e que requiren menos esforzo para os máis pequenos. Por tal motivo a promoción escolar dos mesmos é unha actividade fundamental para que se manteñan vivos, adaptándose aos tempos actuais.

Brinquedia, a Rede Galega do Xogo Tradicional, ten entre outros obxectivos, como queda dito, o de actuar dentro do ámbito escolar, para recuperar as prácticas lúdicas tradicionais e incorporalas aos centros de ensino galegos. Como consecuencia das iniciativas emanadas da propia Rede ou dalgún dos colectivos que a integran, actualmente en Galiza podemos atopar unha batería de iniciativas dirixidas a que todas as nenas e nenos galegos aprendan, practiquen e transmitan diferentes exemplos de xogos tradicionais. Entre elas cómpre indicar:

1. Marcado nos patios escolares de diferentes campos destinados á práctica destes xogos, como se fai actualmente no CPI de Boimorto, no CEIP *Pastor Barral* de Melide ou no CEIP de Esteiro-Ferrol. Así diariamente, nos tempos de lecer, a poboación escolar ten a oportunidade de vivenciar esta actividade, facéndoa convivir con outras manifestacións lúdicas ou deportivas.

2. Realización de campionatos internos de xogos tradicionais variados ao longo do curso escolar, como ten acontecido no CEIP de Esteiro, en Ferrol.

3. Convivencias realizadas entre dous ou máis centros escolares, nas que os xogos tradicionais son os elementos que se utilizan como base de celebración das mesmas, como pasa en varios colexios do Barbanza, o CEIP Ri-

cardo Tobío de Esteiro-Muros, o CEIP do Cruceiro de Roo-Outes, o CEIP de Louro e o CEIP de Carnota. Arredor da ría de Muros e Noia camiñase xa, por exemplo, cara as VII Xornadas de Xogos Populares, nas que se reunirán arredor de 600 nenos e nenas.

4. Presenza do xogo tradicional nas festas e celebracións escolares, que axuda a fomentar a relación entre diferentes xeracións, como acontece no IES de Melide.

5. Instauración do 11 de Novembro de cada ano como o "Día do peón" en todos os centros escolares galegos. Foi *Brinquedia*

a promotora desta actividade de divulgación, propoñendo unha batería de posibles actividades a celebrar ese día ou a semana dese mesmo día, na que se tenta introducir este xogo no lecer cotián dos alumnos e alumnas galegos.

6. Creación de Centros de Interpretación de Xogos Tradicionais, como o que existe no amentado caso do CEIP Mosteiro de Caaveiro – A Capela. É dicir, un parque de xogos, no que se recuperaron espazos do patio escolar, marcáronse campos de xogo e colocáronse paneis informativos sobre cada xogo, coa

idea de promover a práctica diaria dos mesmos. Utilizando esta ferramenta convidábase aos centros galegos a visitar e vivenciar este Centro de Interpretación.

7. Celebración de Xornadas e Cursos de Formación, convocados polos CFR galegos, que van dirixidos fundamentalmente a profesionais do ensino, co obxectivo de facer unha reflexión sobre a necesidade da incorporación dos xogos tradicionais ao currículo e a coñecer, distinguir e levar á práctica estes xogos. Así temos as xornadas de xogos populares e os cursos convocados polos CFR en Ferrol, Santiago de Compostela e Lugo, entre outros.

8. Convocatoria realizada por *Brinquedia*, por segundo ano consecutivo, do Encontro Escolar Galego de Xogos Tradicionais. Mobilízase un número moi elevado de alumnas e alumnos de Infantil, Primaria e Secundaria de toda Galiza, así como ás familias dos mesmos. O motivo non é outro que o de practicar e poñer en común máis de 25 xogos distintos. Ao longo do curso escolar os xogos son practicados en cada centro escolar e no mes de maio faise unha grande festa, o Encontro, na que todos se xuntan para vivilos conxuntamente.

O estado actual escolar do patrimonio lúdico galego é esperanzador. Os centros escolares deben procurar ser un lugar de reconsideración de conceptos. Por tal motivo a administración e os profesionais do ensino teñen que ver o xogo tradicional como un contido e mesmo como unha estratexia de aprendizaxe. As nenas, nenos e adolescentes galegos pouco a pouco terán que ir coñecendo o pasado lúdico galego para facer que se viva no presente e poder preparar un futuro con presenza do xogo tradicional na sociedade na que lles cadre vivir.

Brinquedia

DÍA DO PEÓN

10 de novembro

Brinquedia, a Rede Galega do Xogo Tradicional, é unha entidade interesada na recuperación, divulgación e promoción de actividades lúdicas tradicionais.

"Polo San Martiño peóns ao camiño"

O PEÓN é un xogo estacional, que comeza a ser practicado no outono e remata de se practicar no inverno, como indica estoutro día "Polo San Amaro, peóns ao lado" (só polo 15 de Xaneiro).

Brinquedia convoca a centros escolares, Asociacións, Concellos, para que o venres 10 de Novembro, a partir das 12 da mañá, celebren un acto no que se bañen os peóns en patios escolares ou prazos públicos.

Como quero que non se pretenda que sexa actividade dun só día, indicamos unha batería de posibles actividades a realizar antes, durante ou despois dese día:

- Facer que cada persoa se faga con peón e que o decore ao seu gusto.
- Realizar exposicións con diferentes tipos de peóns.
- Convocar nos centros escolares concursos de cartaces relacionados co peón.
- Investigar nos casas para ver como xogaban os maiores.
- Axudar a que todos saiban bañar o peón.
- Organizar exhibicións de modalidades de bañes de peón.
- Convidar aos maiores para os actos do día 10 de Novembro.
- Publicitar na prensa e televisión o que se faga ese día.
- Agrupar varios centros escolares o día indicado.
- Divulgar a iniciativa desde os concellos.

día do peón 2006

BRINQUEDIA agradece a confirmación da participación nesta proposta. Para tal motivo dirixirse ao correo: brinquedia@gmail.com ou ben ao teléfono / fax 981459022 (de 13:00 a 14:30 horas, preguntando por Xabier López García).

Pégase indicar o número de participantes, os nomes das entidades, centros escolares ou concellos e as actividades desmarcadas.

II Día do Peón (2006). Convocatoria

O xogo popular como recurso escolar



Aprendendo a vestir o peón en Melide

Cando chega un rapaz por primeira vez a unha aula é evidente que non entra “quam tabula rasa”, pois trae consigo todo un acervo cultural, máis ou menos fondo e extenso, que o educador debe tomar como punto de partida para apoiar nel as aprendizaxes posteriores. Mais tamén é evidente que no mundo que estamos a vivir, este acervo cultural é cada vez máis fraco e máis homoxéneo, máis quebrado, quer dicir, máis empobrecido.

Penso que é claro que a ruptura da transmisión cultural que se produciu dende as últimas décadas é a causa desta mingua de

coñecementos culturais que os rapaces teñen. Quizabes cumpramos non nos poñermos moi pesimistas e afirmarmos que hoxe a infancia e mocidade saben outras moitas cousas que antes se non sabían. Quizabes sexa certo, mais o que hoxe ‘sabe’ grande parte da mocidade, é moito máis uniforme e estandarizado, e case podemos afirmar que cada vez son menos as diferenzas de coñecementos culturais que existen entre os cativos de países ben afastados. Isto, que en principio puidese parecer positivo, inclínanos a pensar no contrario, xa que se ben por unha parte esa uniformidade non

Antón Cortizas

Brinquedia, Rede Galega do Xogo Tradicional



Xogando ao muiño n'A Capela



Lanzando o pelouro ao aire no I Encontro Escolar Galego de Xogos Tradicionais

é negativa, por outro lado a uniformidade vén indicar unha falta de creatividade e transformación de coñecementos por parte dos suxeitos actores.

A escola mellorou moito –aínda que non todo o desexábel nas súas formas e métodos de ensino-aprendizaxe. Hoxe nas aulas ensáianse as destrezas básicas que toda persoa debe posuír para acadar un aceptábel desenvolvemento no mundo do

século XXI, e seguramente moitas destas destrezas –que anteriormente se desenvolvían na rúa por medio dos xogos e enredos tradicionais- ficarán hoxe en día mellor asentadas na poboación infantil e xuvenil.

No encordiante e sempre inde-sexábel mundo da globalización en que nos están a meter, mellor dito a precipitar, os poderes fácticos económicos que rexen o mundo ao noso pesar, hai pouco espazo para a creatividade persoal e o goce libre e gratuíto dos elementos e da xeografía que temos ao noso arredor, porque estes cada vez son tamén menos evidentes.

A actual facilidade de consecución de todo canto a un se lle poida apetecer, coidamos que non está na cesta de bos desexos e actuacións para o desenvolvemento integral da persoa humana. Son varios os factores que, ao noso entender, son causa do empobrecemento e estandarización cultural actual, aplicábel ao empobrecemento lúdico da nosa infancia e mocidade:

Por un lado, a ruptura da transmisión do acervo cultural fai que os cativos hoxe en día teñan, como xa foi dito, menos bagaxe peculiar no seu cerebro, menos cultura e vivan máis alleos que nunca ao mundo real no que se desenvolven as súas vidas. O xogo tradicional é, ou era, a parte máis grossa e substancial da bagaxe cultural infantil. Esta cultura infantil ten a grande calidade de se desenvolver, sempre, en ambiente lúdico, máis ou menos distendido, aínda que, evidentemente, non sempre libre de conflitos, que son tamén maioritariamente resoltos de forma bastante satisfactoria. Na cultura lúdica tradicional os cativos e cativas teñen a súa linguaxe, a súa narrativa, a súa poética e máis a súa dramatización.

Por outra banda, a infancia carece de xeografía infantil, dos espazos necesarios para desenvolver as actividades de aventura e fantasía que nunca noutra idade han de poder desenvolver. Hai anos a rúa –mesmo nas cidades- era da rapazada. Fóra das horas das aulas, as rúas dos barrios e os descampados dos arrabaldes estaban ateigados de rapazada que daban vida e cor a unha vida, que por outro lado máis miserenta, e difícil. Hoxe en día, o desenvolvemento urbanístico movido apenas polas ganancias económicas, e pola invasión bárbara das calzadas polos automóviles, fan que ninguén pense en que cómpre dedicar cada pouco, terreos e espazos abertos e libres, non só para xardíns que non se poden tripar e nos que non se pode xogar, non só para explanadas libres de obstáculos, onde colocar as mesas de café, senón para logramos que as nosas crianzas teñan ao alcance dos seus pés e da súa fantasía os escenarios de loitas de piratas, de velódromos para as carreiras improvisadas, de 'estadios' para a práctica da billarda, das lombas ou das agochadas.

Os nenos que xogan no seu medio –sexa rural ou urbano- teñen os conceptos claros da súa xeografía, coñecen o arredor e os seus poboadores, máis canto máis rica sexa a memoria colectiva que todo o grupo comparte.

A falta de tempo é outro dos factores que interveñen negativamente nesta carencia cultural. As cativas e cativos teñen varias das súas horas semanais non escolares ocupadas, coa asistencia a outras actividades tamén regradas ou canto menos de horario fixo. Pero é que ademais, segundo as últimas estatísticas de que tivemos coñecemento, a nosa infancia pasa catro horas diarias vendo televisión: isto é embebedéndose dunha chamémoslle



Aprendendo a andar co aro en Melide

'cultura' estándar, pouco infantil e por enriba en solitario. O xogo e o xoguete populares e tradicionais ocupan o tempo de forma interactiva, onde o neno é dono dos seus minutos, e vai xogando de forma escalada e paulatina, de acordo sempre ás súas expectativas e necesidades orgánicas e intelectuais, onde os pasos que vai dando non son apenas do desenvolvemento harmónico da persoa, senón do desenvolvemento histórico da Humanidade.

Co dito anteriormente enleamos outro factor que, por perverso, quizabes conviría expresalo todo con maiúsculas para deca-tármonos da súa gravidade: trátase do que poderíamos chamar a captación de consumidores, o encadeamento xa dende temperás idades –e cada vez máis temperás-, da infancia á cadea

de consumo á que se pretende encadear aos nenos e nenas, e aquí a redundancia está a man-tenta- para que de adultos sexan uns perfectos adultos consumidores. A excesiva abundancia de xoguetes e outras cousas que os nosos nenos teñen fan que nin lles dea tempo a xogar con todos, a que os aborrezan á primeira de cambio e que non lle dean importancia ningunha a aquilo que se conseguiu sen o máis mínimo esforzo. Cómpre falarmos tamén do espazo tan importante que ocupan certos xoguetes que son aditivos, entre os que se poden contar as chamadas vídeo-consolas, da man desas "educativas empresas" que non deixan de sacar programas e máis programas, que en esencia son sempre o mesmo –a creatividade humana non dá para tanto- e que tamén enchen de soidade e aplanamento as criaturas, can-

do non de contidos inhumanos e mesmo aberrantes. Pola contra, o xoguete tradicional é creativo e gratuíto, non aditivo e variado, permite o ensaio, a experimentación e o erro até chegar a atinxir a maior perfección técnica posíbel en funcións das mans e da mente de quen o elaboran. Pero é que aínda posibilita máis unha cousa imprescindible: a comunicación e transmisión interxeracional. Unha avoa, un avó, un pai, unha nai poden axudar a construír un brinquedo tradicional ou transmitir as nocións dun xogo popular e mesmo xogar cos rapaces.

Cando un neno xoga só non está xogando, está simplemente desaburríndose, porque para xogar, o que se di xogar, fáltalle o outro, fáltalle o compañeiro, o grupo, aqueles cos que establecer as normas de xogo, aqueles con quen as discutir, aqueles



Os birlos ao canteiro nunha exposición nos IV Encontros de Educación Infantil (Santiago, 2005)

con quen as mudar cando non conveñen ou non se adaptan ás peculiaridades da caterva; fáltalle aqueles cos que compartir a imaxinación propia para vivir as súas propias aventuras, non as que outros decidiron para eles. No xogo popular a socialización está garantida, pois para a inmensa maioría dos xogos tradicionais é imprescindible a presenza do outro, do compañeiro, do amigo, con nome e apelidos, coas características peculiares e persoais que influirán nas dos demais e no desenvolvemento do propio xogo e das normas.

Pero aínda hai máis, por esencia característica da idade os cativos non teñen présa, porén estase a dar tamén un acurtamento das etapas de idade, polo que non é raro ver un cativo de cinco anos con xoguetes propios dos

de dez, e cousas por aí adiante. Polo rebozo de enriba tamén se acurtaron as idades, polo que moitos nenos, coidando que xogar non é de maiores, deixan de facelo antes de tempo.

A falta de suxeitos actores é un novo impedimento aos xa poderosos atrancos expostos anteriormente. O descenso da natalidade fai que en moitos lugares o número de nenos non sexa moi numeroso e ás veces mesmo insuficiente para a práctica de moitos xogos populares.

E non nos queda máis remedio que volvermos ao principio: os cativos xa non recibiron, ou recibiron de forma moi empobrecida, coñecementos de transmisión oral sobre o xogo, xa non recibiron dos seus maiores –sexan adultos ou rapazada de idade superior– as informacións necesarias dos xogos e xoguetes populares, polo que o que anteriormente se transmitía de boca en boca, hoxe vese imprescindible a súa transmisión escrita, para que canto menos toda a riqueza lúdica do noso pobo

–coma a dos demais– non se nos perda definitivamente, e quede á espera do que agardanos e explicamos a continuación.

E se o lector chegou até aquí, preguntárase: E todo isto, que ten que ver coa escola?

Pensamos que así é todo, que non podemos privar á infancia dos aspectos tan positivos que ten xogo popular, liberándoos daqueles negativos que tamén os ten ás veces. E por todo o anteriormente exposto, e porque as cousas ben se ve que non van polo bo rego, cómpre que a escola tome o protagonismo que neste terreo debe ter: Por todos estes atrancos nada liviáns atrancos que vimos de expor, acompañados das excelencias educativas que o xogo popular ten, coidamos que a transmisión da tradición lúdica hoxe ten que se facer sobre todo na escola e dende a escola, porque é alí onde a rapazada conta cos elementos anteriormente enunciados, e se non conta con algúns deles, é deber do profesorado traballar o proporcionálos ou procurálos. E é alí,



Aprendendo a xogar ao Bolo Palma en Santander

aínda que de xeito non excluínte, o lugar onde se debe contar cos medios idóneos para o desenvolvemento das actividades lúdicas, dentro e fóra do horario escolar. Estamos a falar das ludotecas.

Así na escola hai, ou debería haber, espazos de xeografía axeitada, número suficiente de persoas coas que compartir os xogos, elementos necesarios para os mesmos, momentos de lecer para aprender brincando, creatividade abonda para argallar novas actividades lúdicas, espazos e oportunidades temporais para a transmisión interxeracional de coñecementos e saberes, entre eles os da tradición lúdica. A escola debería ser, xa que logo, o lugar primordial de revitalización do xogo e do xoguete tradicionais.

O porqué desta aseveración atopámolo nas propias características que o xogo popular ten:

- Procura a asunción da cultura propia.
- Presenta solucións aos desexos lúdicos dos individuos de todas as idades.
- É tan completo que abrangue tamén a práctica totalidade das necesidades de aprendizaxe social dos individuos.
- Polas mesmas características, favorece a aprendizaxe do coñecemento do propio individuo.
- Está integrado no contorno dos individuos que o practican, porque nace del e forma parte intrínseca do mesmo.
- Está ligado, ademais, á aprendizaxe da idade adulta.
- É creativo e adaptábel, tanto aos espazos como aos tempos, como ás propias persoas que o practican, o que poden

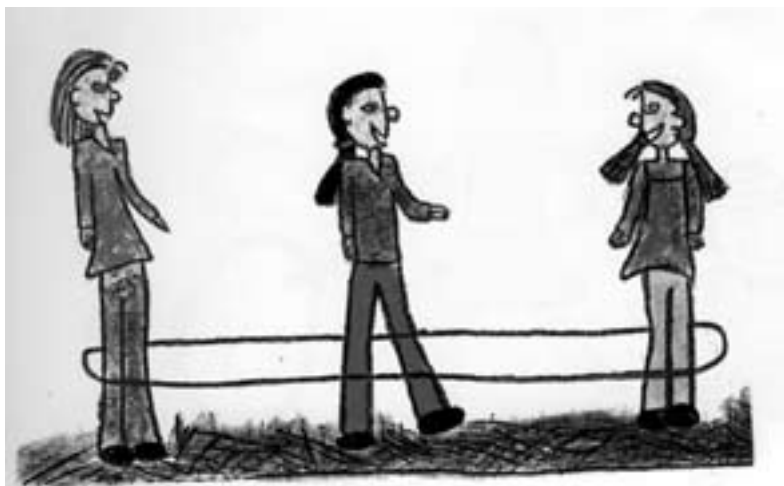
provocar modificación das súas regras, adaptándoas ás necesidades ou posibilidades do momento lúdico. Por iso, en xeral, non posúe regras uniformes nin fixas, e presenta infinidade de variantes. Os actores poden ser tamén re-creadores dos xogos.

- É gratuíto, ou de adquisición e fabricación próximas.
- Provoca a participación familiar e veciñal. É integrador do medio humano.
- É universal porque provén das particularidades.
- A súa finalidade nunca é a competición en si. Nos xogos competitivos, a competición é apenas unha desculpa para xogar.
- E, alén diso, non ten finalidades alleas ás que os propios participantes determinan.

Nos Deseños Curriculares Base, tanto do ensino primario coma no secundario, figura o xogo popular nos obxectivos xerais, aínda que inmerso na Área de Educación Física. Por tanto é de aplicación nas aulas, aínda que nós somos partidarios de

que o xogo popular non se encadre apenas nesta disciplina, senón que de forma transversal implique ao maior número delas: a música, a lingua, a plástica, a área social e natural, e mesmo a matemática teñen cabida na aprendizaxe e práctica do xogo popular tradicional. O xogo tradicional pode e debe impregnar a escola toda.

E para rematar, unha última reflexión: O xogo popular, xa dixemos, é próximo ao medio, é unha parte da cultura popular da colectividade máis próxima; pero contra o que se puidese pensar, o xogo popular non é excluínte senón integrante, non é particular senón universal, non é privado senón colectivo. É noso, e como noso é da Humanidade. Tanto os xogos populares coma os brinquedos tradicionais e mais o uso lúdico da Natureza son semellantes –senón idénticos– tanto na Galiza, como na Galia, como na Galitzia, coma na Galilea... O xogo popular é patrimonio da Humanidade. Unha razón máis para usármolo como o excelente medio didáctico que o é; e para participarmos na súa divulgación e conservación, dende acó, dende a nosa escola, dende nós, ao noso xeito, que é, nada máis e nada menos, o xeito da Humanidade toda.



A goma desde a óptica do CEIP "Pastor Barral" de Melide



::1

::1

Criterios para o uso da lingua

Goretti Sanmartín Rei (coordinadora), Ana Isabel Martínez Fernández, Iván Méndez López, M^a Luisa Pita Rubido, Marisol Ríos Noia

É o primeiro volume dunha serie que pretende ofrecer un modelo lingüístico e estilístico para os escritos da UDC. Ten afán didáctico e os contidos teóricos son os menos, xa que a intención é exemplificar na práctica casos habituais e solucionar dúbidas na escrita do galego, feita a partir das consultas dos usuarios do Servizo de Normalización Lingüística e destinado a eles mesmos.

:: Ano 2006 :: 152 páxinas :: 17x24 cm :: ISBN: 84-9794-199-8

::2

Sobre a calidade da nosa lingua

Goretti Sanmartín Rei (coordinadora), Ana Isabel Martínez Fernández, Iván Méndez López

É o segundo dos volumes da serie creada para ofrecer un modelo de lingua de calidade na Universidade da Coruña. Non se trata dunha gramática senón dunha compilación de recomendacións froito do traballo diario do Servizo de Normalización Lingüística, dunha ferramenta útil que recolle as dúbidas e os erros máis habituais. Na primeira parte do libro aparecen, ademais, as principais modificacións normativas feitas no ano 2003.

:: Ano 2006 :: 120 páxinas :: 17x24 cm :: ISBN: 84-9794-201-3



::2

::3

::3

Lingua e Investigación. II Xornadas sobre Lingua e Usos

Edición a cargo do Servizo de Normalización Lingüística

Esta publicación recolle os textos que once relatores e relatoras expuxeron nas II Xornadas sobre a Lingua e Usos que, baixo a denominación de Lingua e Investigación, se desenvolveron no Paraninfo da Reitoría da UDC os días 30 de novembro e 1 e 2 de decembro de 2005, organizadas polo Servizo de Normalización Lingüística en colaboración coa Real Academia Galega e co financiamento da Secretaría Xeral de Política Lingüística. Estas Xornadas reflicten a extensión dos usos do galego e o interese pola normalización da lingua en todos os contextos.

:: Ano 2006 :: 168 páxinas :: 17x24 cm :: ISBN: 84-9794-200-5



::4

::4

Ler e escribir en Galicia

Narciso de Gabriel

Co subtítulo A alfabetización dos galegos e das galegas durante os séculos XIX e XX, este volume fai unha completa análise da evolución do nivel de alfabetización básico durante a sociedade galega ao longo do período contemporáneo. O estudo presta especial atención á influencia dos factores relacionados coa idade e coa situación xeográfica e pon de manifesto as diferenzas na formación entre homes e mulleres.

:: Ano 2006 :: 407 páxinas :: 17x24 cm :: ISBN: 84-9794-189-0

:: CONTACTO

:: SERVIZO DE PUBLICACIÓNS

Edificio Xaena Capdevielle, 1^a Andar
Campus de Elviña, 15071 A Coruña

www.udc.es/publicacions
publica@udc.es

:: SERVIZO DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Reitoría, Rúa da Maestranza, 9, 15001 A Coruña
teléfono 981 167000 ext 1177/1042

Edificio de Usos Administrativos, Rúa Doutor
Vázquez Cabrera, Campus de Esteiro, 15403 Ferrol
teléfono 981 167000 ext 3683

www.udc.es/snl
snl@udc.es

Rehabilitación do patrimonio lúdico



Panel no Centro de Interpretación de Xogos Tradicionais.
CEIP d'A Capela

O concepto de xogo tradicional quizabes teña mudado nos últimos anos grazas á existencia de certos traballos etnográficos, sociolóxicos e antropolóxicos que viñeron complementar pouco a pouco o punto de vista que se tiña dos mesmos, posibilitando así que estas prácticas deixasen de ser curiosidades exótico-folclóricas, para as incluír –dun xeito reflexionado e coa importancia que merecen– dentro do Patrimonio Cultural de cada pobo.

Así, pois, o proceso de rehabilitación non se debe facer acudindo a unha visión nostálgica ou a unha recuperación museística,

senón que pasa por favorecer a súa promoción actual, conscientes da realidade e coñecedores das distintas prácticas lúdicas.

Os xogos representan, logo, un adestramento variado do concepto de calidade social e comunitaria, conformando un punto de reunión e de comunicación inter-xeracional. Son unha fonte de enriquecemento individual e colectivo así como unha experiencia local e territorial. E dado que moitos xogos teñen unha práctica semellante fóra do noso país, levan implícitos unha clara dimensión internacional e globalizadora.

Lois Pardo

Presidente de Brinquedia,
Rede Galega do Xogo
Tradicional



Algúns dos asistentes á Asemblea Fundacional de Brinquedia (Riotorto, 2005) nunha foto histórica tirada no Pedregal de Irimia

Que este Patrimonio vaia impregnando ás novas xeracións depende, nomeadamente, da familia, mais os profesionais do ensino e os axentes sociais tamén teñen moito que dicir neste senso. Con toda certeza, os cativos están desexando coñecer aqueles xogos que xa practicaron os seus devanceiros máis afastados; estes xogos que, ademais dunha forte compoñente lúdica, tamén teñen unha importante compoñente cultural, de transmisión de coñecementos, de lingua, de costumes...

Se isto ocorrera, os nenos de hoxe hanse converter, ao igual que nós o fomos antes e de xeito "obligatorio", en portadores, receptores, e transmisores; malia esa obrigatoriedade non é entendida como tal, xa que o individuo sente a necesidade colectiva e de apego á terra, á súa terra, de transmitir a herdanza cedida desde os seus devanceiros.

Os tempos mudaron. Do mesmo xeito que algúns oficios tradicionais non teñen outro sentido que o de amosar o traballo que realizaban os nosos avós, e a industrialización fixo que outros

perderan unha boa parte do seu patrimonio oral, dentro do patrimonio lúdico existen xogos que case non teñen lugar na sociedade actual. Con eles ha desaparecer unha parte do legado que os nosos devanceiros foron aportando á cultura galega, ao noso particular patrimonio cultural. De aí a importancia de manter viva aquela parte do noso patrimonio lúdico que encaixe nesta sociedade e de recoller con mimo e con rigor o froito das tradicións do noso pasado que non poidamos manter para o converter nun dos piares da nosa futura identidade cultural.

Velaquí algunhas das liñas propostas por *Brinquedia* – *Rede Galega do Xogo Tradicional* para a redacción dun Plano Galego de Rehabilitación do Patrimonio Lúdico:

- Creación dunha rede de información e de divulgación sobre as actividades lúdicas populares e tradicionais.
- Promoción da posta en marcha de asociacións ou entidades de ámbito local ou comarcal de divulgación do

catálogo lúdico tradicional. Particularmente, considérase que merecen unha atención específica os centros de ensino e, en especial, a concepción do deporte escolar existente até o momento (un campo de acción aberto ao xogo tradicional). Valórase, xa que logo, a necesidade de que os centros de ensino reciban a información debida, información que tamén se debe vehicular, no futuro, a través das federacións deportivas de deportes tradicionais.

- Organización de encontros, conferencias, congresos e, en xeral, calquera tipo de actividades que contribúan á consecución dos fins perseguidos polas diferentes entidades.
- Promoción do remate da catalogación dos xogos e deportes populares e tradicionais, até o de agora só parcialmente realizada. Valórase a pertinencia de convocar un premio periódico de investigación, así como de chegar a construír unha ficha estandarizada de recolleita de datos.
- Promoción do estudo científico das prácticas lúdicas tradicionais, exercendo a debida influencia sobre as universidades galegas para que, tal e como acontece noutras zonas do Estado ou de Europa, os xogos tradicionais sexan debidamente analizados desde todos os ángulos científicos.
- Análise dalgúns xogos tradicionais específicos para concluír até que punto poderían chegar a se converter en deportes. De ser o caso, artellar os mecanismos necesarios para a consensuación de regras e a posta en marcha de competicións.

- Difusión plena do catálogo lúdico tradicional a través de publicacións nos diversos soportes (libro, CD, DVD, vídeo...), así como creando estratexias de divulgación nos medios de comunicación de masas (programas televisivos e radiofónicos, coleccións na prensa escrita, páxinas deportivas diarias centradas nos deportes tradicionais...), con especial énfase en programas educativos xa existentes, na creación de espazos específicos nos medios de comunicación, ou na inclusión de xogos nas series de ficción.
- Desenvolvemento de programas educativos (a través dos centros de ensino, das asociacións de base, dos concellos...) que, a partir dunha estratexia elemental de catalogación, estruturación da información, difusión da mesma e posta en práctica dos xogos, permita reincorporar as prácticas lúdicas tradicionais á cadea de produción cultural.
- Promoción da idea de que, segundo o caso, se conserven, se recuperen para o seu uso lúdico ou se constrúan espazos onde poidan ser desenvolvidos os xogos e deportes populares e tradicionais. Merecen mención especial os patios das escolas, pero tamén as prazas das vilas, os parques infantís ou a construción de campos para determinadas manifestacións deportivas tradicionais.
- Apoio á constitución de federacións deportivas das diferentes modalidades que presentan os deportes tradicionais. Valórase como especialmente importante a conservación das modalidades locais deses deportes.

- Promoción do desenvolvemento de lexislación sobre o catálogo lúdico tradicional. A existencia de lexislación ao respecto considérase un pilar fundamental dun proceso ordenado de recuperación.
- Realización das accións necesarias para lograr a presenza de representantes galegos en todos os foros de debate internacionais sobre os xogos e deportes populares e tradicionais.
- Promoción do museísmo lúdico, integrando os enredos tradicionais, como algo vivo, nos museos comarcais.
- Realización de actividades de formación para persoal especializado. Contéplase no horizonte a creación do título de monitor/a especializado en xogos tradicionais.
- Creación de ludotecas especializadas no catálogo lúdico tradicional, como mecanismo eficaz de conservación e de difusión do mesmo.
- Promoción da catalogación e da difusión da música relacionada cos xogos (cantareas, rimas, recitados...). Barállase a posibilidade, no horizonte, da publicación de discos ou, incluso, da realización de espectáculos baseados neste elemento fundamental do xogo.
- Posta en marcha das estratexias precisas para lograr a implicación empresarial nos proxectos de recuperación das prácticas lúdicas tradicionais, a calquera nivel (edición de publicación en formato libro, vídeo, DVD, CD..., construción de xoguetes...).



Posto da Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional, entidade integrada en Brinquedia, na Feira de Exposicións (Melide, 2005)



Centro de Interpretación de Xogos Tradicionais. CEIP d'A Capela



Pancarta de apoio de Brinquedia á candidatura do patrimonio inmaterial galego-portugués como patrimonio da humanidade



Para saber máis. A investigación e a divulgación do patrimonio lúdico galego

III Torneo Intercontinental de Birlos Celta (Nigrán-Gondomar, 2006)

Antón Cortizas

Paco Veiga

Brinquedia, Rede Galega do Xogo Tradicional

En Galicia, desde a perspectiva diacrónica, o patrimonio lúdico ten sido obxecto de atención, en primeiro lugar, desde un punto de vista antropolóxico e etnográfico. Nun segundo momento, o esforzo focalizouse cara a catalogación dos xogos tradicionais, sobre todo desde a perspectiva do ensino. Finalmente, máis recentemente téñense aberto liñas de investigación centradas na perspectiva –manifesta ou non– da reincorporación do patrimonio lúdico á cadea de produción cultural. Só recentemente tamén teñen aparecido o primeiros estudos recompilatorios dos xoguetes tradicionais.

En primeiro termo, non podemos esquecer as referencias a xogos e brinquedos que Frei Martín Sarmiento fai repetidamente na súa obra etimolóxica¹. Nas súas dúas viaxes á Galiza (1745 e 1754) Sarmiento foi recollendo todas aquelas palabras que escoitou na nosa lingua, co gallo de estudar a súa etimoloxía. O autor, que tiña unha visión pedagóxica e didáctica sorprendentemente clara e “moderna”, e sobre cal tería de ser a lingua vehicular de aprendizaxe para os galegos, que afirmaba tiña de ser ineludiblemente o galego, amosou un interese, tamén sorprendente, pola cultura lúdica dos rapaces



III Torneo Intercontinental de Birlos Celta (Nigrán-Gondomar, 2006)

galegos cos que se atopou no camiño, ou polas lembranzas da súa nenez pontevedresa. Así describe -de forma sucinta- varios xogos e xoguetes, e refírese, apoiándose na súa idea de que o estudo da Historia Natural ha de ser o fundamento da aprendizaxe escolar, á flora do país que os nenos galegos do século XVIII utilizaban con algunha finalidade lúdica, e que na nosa experiencia sabemos que son utilizadas aínda, ou en tempos aínda non moi afastados.

Desde un punto de vista etnográfico e antropológico, hai que remontarse ao labor da Xeración Nós e dos grupos de intelectuais paralelos a ela que iniciaron o estudo sistemático e científico da realidade galega no seu conxunto. Unha das primeiras referencias sobre a cuestión ofrécenola Vicente Risco² no volume colectivo dedicado ao estudo da comarca da Terra de Melide.

Os estudos, nomeadamente os etnográficos, sobre o patrimonio lúdico galego multiplicáronse en épocas posteriores a través de publicacións de diversa índole, algunhas editadas fóra de Galicia. Poderían citarse, por exemplo, as contribucións de Fermín Bouza Brey³, de Xocas⁴ -un estudo autenticamente pioneiro- ou de Fraguas⁵, entre outros. Máis recentemente, o xogo tradicional ten interesado desde unha perspectiva antropológica, etnográfica e incluso educativa, a autores como Pereiro⁶, Vega Pato⁷, Pereira Figueroa⁸, ou Paz⁹.

Dentro da segunda liña de investigación sobre as actividades lúdicas tradicionais, aquela centrada na recompilación, co obxectivo último da difusión dos xogos, é obrigado referir a obra pioneira desta liña, da autoría de Arturo Román¹⁰, unha sinxela publicación que recolle xogos da comarca de Muros, clasificados segundo a estación do ano e segundo o

sexo dos xogadores ou xogadoras. A recolleita vai precedida dun afervoadado prólogo de Baldomero Cores Trasmonte, que constitúe unha reflexión fundamental para comprendermos a vertente cultural do patrimonio lúdico. Esta liña de investigación foi continuada por Camilo Brandín¹¹ ou por Pérez Verdes e Tabernero Balsa¹².

Dentro desta mesma liña de traballo, teñen aparecido tamén recollas temáticas de xogos tradicionais, e de manifestacións folclóricas infantís en xeral, destinadas ao seu uso didáctico. Neste sentido, unha obra pioneira constitúe a de Barrio e Harguindei¹³, centrada nas primeiras idades, e temáticas son tamén as contribucións de Boullosa¹⁴, o volume publicado por Edicións do Castro¹⁵ ou o interesante traballo sobre brinquedos tradicionais construídos con elementos naturais, nomeadamente aqueles que producen algún tipo de son, publicado pola Xunta de Galicia¹⁶.



A trompa

Na mesma liña recopilatorio-didáctica, é misión imposible efectuar unha viaxe bibliográfica -en forma de folletos e pequenas publicacións- pola produción que ten emanado de centros de ensino, institucións organizativas de base, e mesmo de entidades administrativas locais. Poden sinalarse, como mínimos exemplos, os traballos dos centros públicos "Barrié de la Maza" de Santa Comba¹⁷, "Froebel" de Pontevedra¹⁸, "Castrelo" de Cambados¹⁹, "Xulio Camba" de

Vilanova de Arousa²⁰, "Mosteiro de Caaveiro" d'A Capela²¹, "Magaláns-Dorón" de Sanxenxo²², "Monte Caxado" d'As Pontes²³, ou mesmo do instituto "Macías o Namorado" de Padrón²⁴, do Colectivo *Estiño*²⁵, ou dos Concello de Cee²⁶ e Boqueixón²⁷.

Desde un punto de vista histórico e educativo, merece ser destacado o labor pouco coñecido de Longo e Longo²⁸. É de especial interese a obra titulada *Ficheiro lúdico galego*, unha obra que, á parte de compendiar unha amplísima mostra de xogos tradicionais galegos -incluíndo variantes-, nos ofrece de cada un deles unha ficha propiamente descritiva e unha ficha pedagóxica, destacando aquelas virtualidades, para o seu emprego na educación, de cada un dos xogos. O especial interese que ofrecen os traballos destes autores, así como a circunstancia de seren pioneiros na liña de investigación didáctica do patrimonio lúdico galego, fai pouco comprensible o feito de que constitúan materiais autoeditados,

fóra dos circuitos especificamente editoriais e, xa que logo, de difícil localización. De interese é tamén a publicación de Xulio Cobas Brenlla²⁹ na que realiza unha concienciada análise sobre os valores educativos do folclore infantil, incluíndo nesta análise, naturalmente, os xogos tradicionais nas distintas etapas de desenvolvemento do neno/a.

Nos últimos anos, as iniciativas de recuperación do patrimonio lúdico proliferaron -segundo queda reflectido neste mesmo número da RGE- ao longo de todo o país. Mesmo se podería dicir, felizmente, que o xogo tradicional está *de moda*. Non cabe dúbida de que moitas desas iniciativas débense á acción directa ou indirecta de Brinquedia, Rede Galega do Xogo Tradicional, unha entidade que intenta coordinar as accións de centros educativos, asociacións, clubs, empresas e institucións locais na recuperación do patrimonio lúdico. Neste contexto debe inserirse a defensa da primeira Tese de Doutoramento que en Galicia ten como tema específico o patrimonio lúdico tradicional³⁰, a publicación da primeira *enciclopedia* dos xogos tradicionais galegos que merece tal título³¹, e incluso, o inicio dunha nova liña de publicacións dedicada xa non tanto á divulgación senón á creación de libros destinados claramente ao consumo, cunha coidada edición³².

Finalmente, na actualidade temos ao noso dispor varias páxinas na internet que fan referencias expresas aos xogos tradicionais e populares, e que serven non só para recadar información senón tamén para engadila³³.



O cichón

¹ Vid., por exemplo Sarmiento, M. (1998). Onomástico etimolóxico da lingua gallega (II) (1757). Edición e estudo de J.L. Pensado. A Coruña: Fundación Barrié; ou Sarmiento, M. (1973). Catálogo de voces y frases gallegas (1745-1754-1755). Edición de J.L. Pensado. Salamanca: Universidade de Salamanca; ou Sarmiento, M. (2001). Viaxe a Galicia, 1745. Edición de J.L. Pensado. Noia: Toxosoutos.

² Risco, V. e Rodríguez, A. (1933). Folklore de Melide, Terra de Melide, Santiago de Compostela: Seminario de Estudos Galegos.

³ Bouza Brey, F. (1963). Xogos iniciáticos infantís da Galiza, Revista de Etnografía, 1. Porto, Museu de Etnografía e Historia.

⁴ A edición máis recente de Os enredos dos nosos rapaces é Lourenzo Fernández, X. (2003). Enredos. Os xoguetes de Xaquín Lourenzo. Vigo: A Nosa Terra.

⁵ Vid., entre outros, Fraguas Fraguas, A. (1947). Contribución al estudio del "columpio" en Galicia. Separata da Revista Portuguesa de Filología, Vol. I, Tom. II, Coimbra; ou Fraguas Fraguas, A. (1944). Juegos infantiles de Loureiro de Cotobad, en Boletín de la Comisión de Monumentos de Orense.

⁶ Pereiro, X. (1990). Algúns xogos galegos, Aula Infima, nº 0.

⁷ Vid., entre outros, Vega Pato, T. (1995). Enredos tradicionais: a parafusa e a rinxe-la, Raigame, nº 0, 74-81, Deputación Provincial de Ourense; ou Vega Pato, T. (2004). Enredos tradicionais (II): o tiraforte e a fronda, dous enredos bélicos, Raigame, 19, 139-145, Deputación Provincial de Ourense.

⁸ Pereira Figueroa, M.A. (1976). El juego, el niño y su relación con la naturaleza, Galacia, nº 2, 233-244.

⁹ Paz, J. (1995). Xogos, enredos e brinquedos populares das crianças da Galiza, Raigame, nº 0, 61-70, Deputación Provincial de Ourense.

¹⁰ Román, A. (1979). Xogos infantís de Galicia. Santiago de Compostela: Follas Novas.

¹¹ Brandín Feijoo, C. (1986). Os xogos dos nosos rapaces. Ourense: Caixa Ourense.

¹² Pérez Verdes e Tabernero Balsa (1997). Xogos populares en Galicia, op. cit. A obra foi reeditada por Edicións Lea, co mesmo título, Santiago de Compostela.

¹³ Barrio, M. e Harguindei, H. (1983). Letras e enredos para os máis pequenos. Vigo: Galaxia.

¹⁴ Boullosa, P. (1987). ¿Quen panda?. Vigo: Galaxia. Tamén, Boullosa, P. (1985). Adiviñas. Vigo: Galaxia. E tamén, Boullosa, P. (1985). Mentiras. Vigo: Galaxia.

¹⁵ Delso Sanz, J. e outros (1990). Dedín, dedín, de pequenequín. Folklore infantil. Sada: Ed. do Castro.

¹⁶ López Picallo, X. e outros. (2000). Xoguetes e sons da natureza. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

¹⁷ Colexio Público "Barrié de la Maza" (1993). Cousas de vellos na escola de Santa Comba. Santa Comba: Concello de Santa Comba.

¹⁸ Colexio Froebel (1996). Xogos populares. Recolleita. Pontevedra: Edición dos autores.

¹⁹ Colexio Público Castrelo (1997). Xogos populares. Cambados (Pontevedra): Colexio Público Castrelo/Equipo de Normalización Lingüística.

²⁰ Colexio de Educación Infantil e Primaria "Xulio Camba". Recopilación de xogos populares da comarca do Salnés. Vilanova de Arousa (Pontevedra), s.d. Material policopiado.

²¹ Colexio Público "Mosteiro de Caaveiro". (1981). Brinquedos. A Capela: CEIP "Mosteiro de Caaveiro"/Equipo de Normalización Lingüística.

²² Colexio Público Magaláns-Dorón (Sanxenxo). Exemplar fotocopiado. Extensa recolleita de xogos populares realizada polo alumnado, coordinado por María José Pérez Caramés. Cursos 1983-1984, e 1984-1985.

²³ López Ferro, X.M. (coord.). (1997). Os Xogos Populares. As Pontes: CEIP "Monte Caxado"/Centro de Formación e Recursos de Ferrol.

²⁴ Instituto de Educación Secundaria "Macías, O Namorado". (1977). Xogos populares. Padrón (A Coruña): Ed. dos autores.

²⁵ Estiño (Colectivo). (1998). Revista Escolar Miuzallas, Escolas da provincia de Lugo.

²⁶ Fernández Lestón, Mª S. (coord.). (2000). Os xogos populares no Concello de Cee. Cee: Concello de Cee.

²⁷ Annicchiari Ramos, R. e Rodeiro Tato, O. (2002). Xogos e xoguetes tradicionais, cantigas e témporas no Concello de Boqueixón. Boqueixón: Concello de Boqueixón.

²⁸ Longo González, N. e Longo Formoso, M. (1991). Ficheiro lúdico galego (xogos e cantares populares infantís). A Coruña: Edición dos autores. Tamén en Longo Formoso, N. e Longo Formoso, M. (1990). Xogos estratéxicos dos nosos devanceiros. A Coruña: Edición dos autores. Tamén en Longo Formoso, N. e outros. (1990). El juego y el niño. Consideraciones teóricas. A Coruña: Edición das autoras. Tamén en Longo González, N. e outros. (1990). El juego popular. Aplicación escolar. A Coruña: Edición das autoras. E tamén en Longo González, N. (1991). O entorno lúdico do neno. A Coruña: Edición da autora.

²⁹ Cobas Brenlla, X. (1995). Acción madurativa e integradora do folclore infantil. O xogo do folclore infantil. Santiago de Compostela: Tórculo.

³⁰ A Tese, realizada no seo do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da USC, foi defendida en 1998 baixo o título Xogo popular galego e educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais. A partir dela viron a luz dúas publicacións baseadas en dúas das partes na que se estruturaba. Vid. Veiga, P. (2001). Xogo popular galego, educación e identificación cultural. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco; e vid. Veiga, P. (2001). O libro dos xogos populares galegos. Catálogo descritivo e educativo. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.



Panel no Centro de Interpretación de Xogos Tradicionais. CEIP d'A Capela

³¹ Trátase, sen dúbida, do máis coidado traballo de compilación dos que teñen visto a luz en Galicia. Vid. Cortizas, A. (2001). Chirlosmirlos. Enciclopedia dos xogos populares. Vigo: Xerais. A enciclopedia terá en breve unha irmá xemelga, esta centrada nos xoguetes tradicionais.

³² Mostra desta liña de publicacións son volumes tan coidadosamente editados como López González, X. e García, X. M. (2002). Os xoguetes esquecidos I. Vigo: A Nosa Terra e López González, X. e García, X.M. (2003). Os xoguetes esquecidos II. Vigo: A Nosa Terra.

³³ Entre elas cóntanse as seguintes:

- Unha páxina da Asociación Cultural Val do Ulla: <http://geocities.com/valdolla/xogos.htm>
- Unha páxina de Altega, Xestión do Lecer, e na que aniñan, por en canto, todo o referente a Brinquedia, a Rede Galega do Xogo Tradicional: www.xogospopulares.com
- Unha fermosa páxina que engloba todo o patrimonio cultural de tradición, e non só de enredos e xogos: <http://galiciaencantada.com>
- A páxina da Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional: <http://www.agxpt.org/>



A re-descuberta dos xogos tradicionais nas aulas universitarias

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez

Universidade de Santiago

A Antropoloxía, como indica Marvin Harris, é o estudo da Humanidade, dos pobos antigos e modernos e dos seus estilos de vida, e dela parten diferentes ramas que se centran en múltiples aspectos e dimensións da experiencia humana, como a evolución da nosa especie a partir doutras máis antigas; ou a

facultade, exclusivamente humana, para a linguaxe e a comunicación; ou as tradicións aprendidas de pensamento e conduta, que denominamos culturas. Investigan cómo xurdiron e se diferenciaron das culturas antigas, e cómo e por qué cambian ou permanecen iguais ás culturas modernas.

A Antropoloxía da Educación é unha subdisciplina da Antropoloxía social e cultural que se xustifica no interese dos antropólogos polos procesos educativos. Estes explícanse pola necesidade que ten cada comunidade de transmitir un determi-

nado modelo cultural co obxecto da súa pervivencia no tempo. Deste modo, a Antropoloxía da Educación nace a partir da preocupación do antropólogo pola cultura e, en consecuencia, pola forma en que esta se adquire e se transmite de xeración en xeración, podendo definila como o estudo antropolóxico dos procesos de "ensinanza e aprendizaxe" da cultura, un dos fundamentos da educación do home.

A Materia

"Antropoloxía da Educación" é unha materia troncal, da licencia-



Exposición de xoguetes no Norsk Folkemuseum de Oslo, Noruega

tura de Pedagogía, que se imparte no primeiro curso, no segundo cuatrimestre. Desde unha perspectiva teórica, a súa construción confórmase con contidos procedentes da Antropoloxía, da Etnografía e da Teoría da Educación. En tanto que ciencia relacionada coa educación, a Antropoloxía, e en especial a Antropoloxía Cultural permite explicar a función da educación como proceso deliberado de enculturación, por medio do que se establece de xeito convencional un determinado código de valores, propio de cada comunidade, que lle dá ao individuo sentido de pertenza e de continuidade comunitaria.

A Antropoloxía da Educación pregúntase cómo a "civilización" se transmite de unhas xeracións a outras. Introdúcenos aspectos teórico-prácticos que nos axudan a comprender as raíces da nosa cultura e a súa influencia

nas relacións familiares, sociais, educativas... mediante uns códigos culturais determinados, previamente establecidos. Para os profesionais da educación, a Antropoloxía resulta fundamental como instrumento para entender os procesos educativos, observados no tempo e tamén no espazo, e cómo responden aos modelos culturais, propios e singulares, de cada comunidade ou, en sentido máis amplo, de cada sociedade.

Desde o plano práctico, a súa aplicación está relacionada con infinidade de aspectos da nosa vida cotiá, os nosos costumes e os cambios na sociedade e, ademais, está cada vez máis implicada co contorno escolar mediante a influencia de fenómenos recentes, como son as relacións que se establecen entre os distintos elementos que o compoñen (administración, profesorado, alum-

nado, familias), ou a presenza de cidadáns inmigrantes e a súa integración nas aulas. Desde este ángulo, a Antropoloxía da Educación e máis concretamente a Etnografía Escolar debe atender á actuación de mestres, educadores, pedagogos, orientadores, terapeutas, etc., tanto no estudo destes fenómenos, como na resposta aos problemas e conflitos que formulan.

Seguindo eses principios, elaboramos tres bloques temáticos nos que tratamos os contidos, ao noso xuízo, fundamentais desde o campo teórico-práctico e tamén desde o interese do alumnado. No primeiro, titulado "Antropoloxía, Cultura e Educación", abordamos, a modo de introdución, o concepto de Cultura e outros termos afíns, a Antropoloxía como ciencia e as súas subdisciplinas, entre elas a de Antropoloxía da Educación



e, por último, algunhas notas sobre a evolución da Antropoloxía, e en concreto da súa historia en Galicia. No segundo, "A Antropoloxía desde unha perspectiva actual", tratamos algúns dos aspectos dos que se ocupa hoxe a Antropoloxía (inmigración, sentido de pertenza a unha

comunidade, *rurbanización* ou urbanización do medio rural, a presenza das tribos urbanas, a contracultura como manifestación sociocultural...), intentando centrar o interese e a motivación do noso alumnado nunha disciplina viva e actual. No último, "Da Antropoloxía á Antropoloxía da Educación, da Etnografía á Etnografía Escolar", estudamos algúns dos problemas que desde a Antropoloxía da Educación, e en especial desde a Etnografía Escolar, procuran respostas os educadores: a escola como instrumento de transmisión cultural, a escola como elemento de resolución de conflitos culturais, ou a escola como instrumento de evolución e mellora social.

Cada bloque introdúcese cunha sesión de vídeo. Para o primeiro, "Tesouros vivos do Xapón", que trata sobre o respecto dos xaponeses polos valores e tradicións da súa cultura, que resisten admirabelmente o pulo do desenvolvemento económico e tecnolóxico, e a occidentalización do país. O "Tesouro Vidente Nacional" é un importante premio outorgado a preto de sesenta mestres artesáns e actores dedicados a transmitir a herdanza cultural e artística do seu país ás novas xeracións. Nove destes "tesouros vivos", na súa meirande parte anciáns, son o obxecto deste documento, que reflicte o seu empeño por intentar conservar vivas as expresións tradicionais do Xapón. Para o segundo bloque, "Roupa usada para África". A exportación de roupa usada de corte occidental á África subsahariana produce o enriquecemento de certas organizacións con supostos fins non lucrativos e, ademais, produce unha lenta, soterrada pero efectiva aculturación de moitas comunidades, obrigadas a abandonar un dos máis destacados sinais de identidade e sentido de pertenza. Por último, para

o terceiro bloque propuxemos "Soy gitana", que xira arredor da celebración dunha voda. Neste documento trátanse diferentes aspectos da cultura caló. Varios personaxes (noivos, pais, familiares, amigos... ademais de varios membros da Fundación Secretariado Xitano e unha profesora da UAM, socióloga e tamén xitana) achegan visións fundamentais da súa cultura, como a virxindade, o rol da muller e do home dentro da comunidade, a escolarización das nenas, a integración social da xuventude e a interacción dos costumes tradicionais, ou a influencia da nosa sociedade, etc.

O alumnado

As mozas e mozos que cursan esta materia divídense en dous grupos diferenciados. Os provenientes do Bacharelato e os de Complementos de Formación. Entre ambos existen diferenzas salientábeis, no tocante á madureza persoal e tamén á súa motivación. Isto obríganos a elaborar unha proposta atractiva para ambos grupos, tratando de motivar ao conxunto do alumnado cun programa que rache a sensación dunha materia aburrida e pouco identificada coa súa linguaxe e intereses.

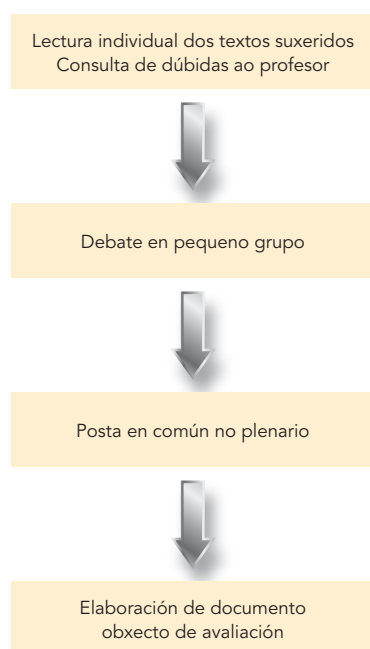
Os obxectivos

En primeiro lugar, coñecer a terminoloxía básica, ser capaz de interpretar e comentar textos de contido antropolóxico e coñecer e identificar as distintas etapas na historia da Antropoloxía, en especial a de Galicia e os seus autores. En segundo lugar, saber aplicar as técnicas, estratexias e metodoloxías propias da Etnografía no traballo de iniciación á investigación etnográfica, así como analizar a realidade educativa nos seus distintos aspectos e avaliar a súa carga antropolóxica.



A Metodoloxía

Optamos por aplicar unha metodoloxía que conxuga o traballo individual, o traballo en pequeno grupo e o traballo en gran grupo mediante as postas en común no plenario da clase, afirmando a nosa intención de manter unha pluralidade de actividades combinadas de forma equilibrada. Esta opción non exclúe a lección maxistral, pero si implica facer un uso máis moderado da mesma. Consideramos que isto facilita un maior dinamismo e axuda a incrementar o interese e a motivación do alumnado, ofrecendo unha meirande variedade de experiencias de aprendizaxe. Ao mesmo tempo, este modelo implica a súa presenza física e o seu compromiso de constancia e traballo. Pola súa parte, o profesor dirixe e coordina as actividades dos alumnos e alumnas, que se desenvolven a partir do seguinte esquema:



E, como resultado final das tres accións propúxose, con cada tema, a elaboración dun documento, ben individual ou en pequeno grupo. Tratábase, por tanto, de que cada alumno

construíse o propio coñecemento tendo como guía ao profesor e como apoio aos compañeiros e compañeiras. Desde esta óptica, entendemos o noso papel como o do orientador e responsábel dun proceso planificado de ensino-aprendizaxe (no que se combinan lectura de materiais, visualización de vídeos, exposición de traballos, leccións maxistrais, debates e discusións no ámbito da clase ou visionado de documentos que invitan á reflexión...) encamiñado á constitución do corpo preciso de coñecementos; coordinando e dinamizando o seu traballo, propoñendo tarefas e actividades de estudo e formativas e, ao mesmo tempo, ofrecendo as orientacións, apoios bibliográficos e materiais necesarios para levalas a cabo.

Intentábase, deste xeito, que o alumnado fose o protagonista no seu proceso de aprendizaxe, que abordase os contidos da materia desde unha dinámica que primase a actividade e a participación, e que se implicase de xeito responsábel na elaboración intelectual do propio coñecemento. Procurouse, en fin, espertar a motivación por “aprender”, máis que o inmediato interese por “aprobar”.

Traballo individual de iniciación á investigación etnográfica

Ademais do traballo de clase seguindo o esquema anterior, propuxemos un traballo de iniciación á investigación etnográfica no eido educativo, que tratou sobre a compilación de xogos tradicionais. Esta proposta implicaba o desenvolvemento de diferentes técnicas (manexo de documentación bibliográfica, emprego de técnicas como a entrevista, traballo de campo...) abordadas desde o plano teórico no estudo dos bloques te-

máticos, para o que se suxería o seguinte esquema:

Os xogos tradicionais no teu contorno (Traballo de iniciación á investigación etnográfica)	
1.- Fundamentación teórica	O xogo Os xogos populares
2.- Contextualización	Marco xeográfico onde se desenvolveu o traballo
3.- Compilación de xogos tradicionais	Fichas dos xogos e as súas características
4.- Metodoloxía empregada	Fontes e informantes
5.- Bibliografía	
6.- Conclusións	

Intentábase realizar un traballo individual combinando fontes bibliográficas, e tamén orais e, ademais, lograr que se acabasen implicando os familiares e veciños na achega da información. Así mesmo, cumpría integrar os aspectos teóricos máis relevantes, en especial os relacionados cos procesos de transmisión da cultura, e que o alumno fose capaz de reflexionar, dando explicacións, por exemplo, acerca da influencia dos medios de comunicación, en especial a TV, no cambio de valores; ou na desaparición dos maiores como instrumento de enculturación; ou do cambio nos modos de interacción respecto dos xogos, da ausencia de espazos nos contornos urbanos que faciliten os xogos abertos ou, en fin, da evolución dos xoguetes e das tecnoloxías dos xogos. Por outro lado, outra cuestión non menos importante era o interese por recuperar, para os nosos alumnos e alumnas, o papel das persoas maiores, especialmente os avós e avoas, como elementos valiosos de información e de transmisión de moitos aspectos da nosa cultura.

Visita formativa

Como parte das actividades, programouse unha visita ao Mu-

seo do Pobo Galego, a instalación etnográfica máis importante dedicada á nosa cultura tradicional e ás súas múltiples manifestacións. A visita incluía unha charla por persoal responsábel do Departamento de Educación do Museo e un visionado da cinta "O Carro", no etnógrafo galego Xaquín Lourenzo "Xocas", do que xa se falara na clase.

Avaliación

Para levar a cabo a avaliación tivéronse en conta diversos elementos, que abarcan a dimensión cognitiva, a procedemental e a actitudinal: avalíanse os documentos entregados, froito do



traballo individual e en pequeno grupo; ademais, valórase a calidade formal dos traballos presentados, o dominio no manexo das técnicas de comunicación, dos elementos audiovisuais nas exposicións e, en xeral, os formaís das tarefas encomendadas. Tamén se ten en conta a asistencia, a participación e grao de implicación nas actividades.

Valoración persoal

Consideramos moi positiva a resposta do alumnado, que se

constatou tanto nas actividades (discusión en pequenos grupos, elaboración de documentos, etc.) como no traballo de iniciación á investigación etnográfica. Deste xeito complementáronse os traballos individuais cos traballos e discusións en pequenos grupos, ademais da visualización de reportaxes de temática antropolóxica, así como a proposta do traballo monográfico, e axudaron a que, en liñas xerais, o alumnado acadase o dominio e utilización axeitada da terminoloxía básica. Por outro lado, a discusión en clase e a realización de varias sesións sobre a historia da Antropoloxía, e en especial a historia da Antropoloxía en Galicia e os seus autores, complementadas coa visita ao Museo do Pobo Galego, proporcionou ao alumnado elementos básicos para coñecer e identificar as distintas etapas na historia da Antropoloxía, e en concreto, da Antropoloxía no noso país. Por último, a realización do traballo de iniciación á investigación levou consigo aplicar diferentes técnicas, estratexias e metodoloxías (a visita aos lugares escollidos, a recollida de información mediante o traballo de campo, a elaboración de cuestionarios, a gravación de entrevistas, a construción de elementos etnográficos como xoguetes, trebellos, etc., a realización de fotografías, debuxos e bosqueños...) así como a clasificar e organizar toda información.

Algunhas reflexións do alumnado sobre os xogos tradicionais

Alumna 1

"Unha das características máis positivas que aprecio nos xogos tradicionais é o feito de que os nenos fabricaban os seus xoguetes, poñendo en funcionamento a súa imaxinación".

Alumna 2

"As persoas que entrevistei coincidiron en que agora non existe necesidade de compartir os xogos e xoguetes e isto provoca actitudes insolidarias xa desde a infancia" (...). Hoxe os pais intentan dar aos seus fillos o que eles non tiveron, e pretenden suplir o tempo de atención mediante a compra de xoguetes, e outras cuestións materiais."

Alumna 3

"Evolución social, emigración, urbanización, progreso, desenvolvemento, uniformización cultural etc. están a provocar a desaparición dos xogos tradicionais. Con todo, recuperalos, non significa necesariamente correr en contra dos tempos".

Alumna 4

"Penso que hoxe o entretemento mídese de outro xeito. Xa non vemos aos cativos xogar nas rúas; agora só vemos nenos pechados nas súas habitacións, conectados a internet ou xogando á consola. Os xogos xa non son de grupo, son individuais."

Alumna 5

"Hoxe os nenos están cada vez máis sós. Chegan á casa onde os agarda unha pantalla de televisión ou a última xeración de xogos dixitais. Xa non baixan á rúa xogar cos amigos. Pregunto: Que clase de sociedade estamos a crear? Non hai que esquecer que o xogo é un elemento indispensable para o desenvolvemento da imaxinación e que xera actitudes positivas cara a vida."

Alumna 6

"Se miramos atrás poderemos imaxinar un eido cheo de rapaces que facían uso do recurso que máis dominaban: a natureza."

Os seus xogos desenvolvíanse nun contexto real e perceptible. Na actualidade un mundo de prefabricados envolve aos máis pequenos, todo chega a nós feito, estruturado e con indicacións de como facer para que simule noso, deixando atrás o maxín e a espontaneidade”.

Alumna 8

“Os xogos tradicionais son unha parte importante da nosa cultura, que amosan un xeito de vida e tamén o aproveitamento dos recursos propios dun pobo ou comunidade para vincularlos ao xogo. E encerran una lección moi importante: todo serve para xogar: unha idea, un obxecto cotiá, calquera recurso se converte nun xogo. Só hai que botarlle imaxinación.”

Alumna 9

“Dinme conta de que meus avós estaban moi contentos de contarme esas cousas, incluso meus pais. Tamén me sorprendeu que, por exemplo, a miña avoa se lembrase de todas as cancións que cantaba xogando á corda, que me ensinou cando eu era pequena (...) Foi unha boa experiencia facelo, e darse conta de que, na aldea, os nenos son moi afortunados”.

Alumna 10

“O xogo na Escola, na Familia e no conxunto da Comunidade e a sociedade ten unha infinidade de funcións sociais e culturais ademais de afectivas e emocionais, pois permite o achegamento, a identificación coa familia, o pobo, a sociedade de pertenza, a unión, e sobre todo constitúe unha forma de ensinanza para garantir a convivencia e a herdanza interxeracional; é polo tanto un vehículo de transmisión da herdanza e patrimonio cultural que a nós tamén nos tocará



transmitirilles ás vindeiras xeracións.”

Algunhas valoracións do alumnado sobre o traballo etnográfico

Alumna 11

“Foi moi enriquecedor porque me proporcionou unha visión moi completa da infancia das xeracións pasadas. Así mesmo permitiu que lembrase a miña infancia, porque eu si xogaba a este tipo de xogos”

Alumna 12

“Paseino moi ben realizando este traballo, rimos moito ao mesmo tempo que recordabamos tempos antigos. Creo que nunca lle prestara tanta atención ás anécdotas de cando meus pais, tíos ou avós eran cativos. Creo que este labor me axudou a coñecer máis á miña familia, cousa que me dá algo de vergoña.”

Alumna 13

“Persoalmente, este traballo foi un dos que máis me gustou,

pois aprendín moito sobre a infancia dos meus familiares e a dureza coa que viviron. (...) Tamén notei, que cando remataban de describir algún, a xente máis maior sempre acababa cunha frase tal como “pero non tiñamos zapatos” o que lles causaba unha grande tristeza ao recordalo. En resumo, foi unha experiencia moi boa. Todos o pasamos ben facendo este traballo”.

Alumna 14

“Resultoume moi gratificante o interese que mostrou a miña avoa para axudarme a realizar este traballo, e fíxome ilusión vela tan contenta cando llo propuxen. Sentiuse alguén importante e emocionouse moito ao recordar a súa infancia”.

Alumna 15

“Investigar sobre os xogos dos meus avós, a través dunha longa charla con eles, ademais de divertido polas anécdotas que me contaron, servíume para coñecer os seus estilos de vida, qué facían, cómo se divertían, con quen etc. podendo contrastar isto coa actualidade.”



Alumna 16

"Teño que dicir que realizar este traballo foi para min unha experiencia moi bonita. Cando fun á casa dos meus avós pedir-lles que me falasen da súa infancia foi impresionante, sobre todo polo feito de que eu me interesase pola súa infancia." (...) Grazas aos meus avós eu son quizais un pouco máis culta, porque conservo un anaquiño de cultura que hai algunha xente da miña idade que non ten. Estou moi orgullosa dos meus avós e doulles as grazas de que me teñan axudado tanto."

Alumna 17

"A modo de experiencia persoal podo dicir que foi moi gratificante grazas ao contacto cos maiores. Certo é que para conseguir os datos houbo que empregar bastantes horas. Con todo, considero que foi un tempo aproveitado, pois acadei o que se buscaba e gañei o agarimo da xente da aldea."

Alumna 18

"Para comezar, teño que dicir que me encantou este traballo. Con el puiden converterme nunha especie de investigadora, lograr investigar sobre algo tan bonito como a infancia dos nosos avós, sobre como xogaban (...) Ao falar coas persoas maiores, estas sentíanse importantes, servían para algo, e todas colaboraron con moito gusto."

Alumna 19

"Os meus veciños estiveron encantados de contestarme, aínda que a case todos lles parecía moi raro que preguntase sobre os seus xogos. Ao principio a maioría dicían que non se lembraban, ou que non xogaban cando eran nenos, pero acababan por recordar e ao fin, ademais de explicar-



me ao que xogaban de nenos. (...) Outra cousa que me sorprendeu é que a pesares de que todos os meus veciños falaban e falan galego, todas as cancións eran en castelán. Debe ser pola asociación que se tiña do galego coas persoas analfabetas e atrasadas."

Alumna 20

"Para min este traballo foi unha experiencia moi positiva e creo que estou en condicións de poder afirmar que a xente coa que falei opina o mesmo, pois a súa implicación no traballo foi máxima, puidéronme achegar todo aquilo que sabían. Lembrar aqueles tempos mozos para eles supuxo rememorar anécdotas e a historia dos seus tempos, polo que foi algo que os fixo sentir importantes e ao mesmo tempo, foi algo do que eu me aproveitei para descubrir datos que descoñecía daquela época e que me serviron para enriquecerme como persoa."

Colaboraron na achega de fotografías Andrea Álvarez Ferro, Leticia Gago Moledo e Paula Seoane Boga.

Memorias dun fraco de memoria

Aquelas escolas de Doloriñas



Fragmento de *A escola de Doloriñas*, de Xulia Minguillón

Eu -coma Balbino- fun “un neno labrego”, que asistiu con algún proveito a unha escola aldeá (“*A escola de Doloriñas*”) nunha parroquia rural do norte deste (im)país.

Lembrar é seleccionar; por iso só dou recordado as cousas “a granel”, sen moito detalle nin excesiva concreción (as “trampas da memoria”).

Para axudar á miña desmemoria, tentarei de organizar o caos de lembranzas coutándoas nalgúns apartados, relacionados todos coa escola primaria (a escola, sen máis) que eu vivín. Por-

que a min gustábame ir á escola, por todo aquilo de “brincar” cos compañeiros, xogar, librarme dos traballiños do campo e da casa, do familiar control e da rutina doméstica.

1. *Lingua de comunicación* (*incomunicación*)

Naturalmente, por aquela década dos 40 da pasada centuria, os “pícaros” da escola falabamos no único idioma que sabíamos: o galego coloquial daquela zona, que nunca estudamos na escola nin o oíamos falar na aula á “señora maestra”: así había que

Manuel Díaz González



A carrilana

saudala e despedila cada xornada laboral ("Buenos días, señora maestra")...

Todos os libros (enciclopedias, lecturas) e todas as comunicacións coa mestra eran nalgún dialecto do castelán/español; como o era na igrexa parroquial e no catecismo, naturalmente... Non recordo que nos castigasen por pasamos automaticamente ao galego (cousa que pasou máis tarde nos seminarios de Galicia). A mestra falaba tamén o castelán fóra da escola (cos pais, veciños, alumnos).

Pero debo dicir que a miña letra (caligrafía), os meus elementais coñecementos matemáticos (problemas, contas), a ortografía..., todo iso aprendino con ela antes de cumprir eu os dez anos. E nunha aula de máis de corenta alumn@s; no inverno, ben máis.

2. Libros e materiais pedagóxicos

Comezábase a aprendizaxe das primeiras letras co SILABARIO, que as persoas maiores lle viñan chamando "a cara de cristos" (pola cruz grega da primeira

páxina, supoño). Despois pasabamos ao CATÓN, que dispuña de varios tipos de letra (algún imitaba a letra manuscrita).

O "libro de texto" fundamental, a "despensa" dos contidos culturais, o pozo de toda ciencia, era a ENCICLOPEDIA, a de Álvarez, distribuída en tres Grados e dous Períodos (o elemental e o de perfeccionamento). Alí cabían todas as "materias" ou "asignaturas", dende Lengua Española, ata Higiene, Señales de circulación, Aritmética..., Formación Político-social (para os nenos) ou Formación Política (nenas) e Historia Sagrada.

Conservo aínda (polo tanto non fatigo a memoria) unha *Cartilla de escolaridad*, do curso 1949-1950. As "asignaturas" eran as de *Grado Medio*: Religión e Historia Sagrada, Gramática, Lectura, Escritura, Geografía, Historia de España (versión triunfalista da época neo imperialista), Aritmética, Geometría, Problemas, Trabajos manuales, C.Físico-naturales, Agricultura, Dibujo, Enseñanzas del hogar (nenas), Canto, Educación patriótica. Debiamos de dalas todas, pois figuran na *Cartilla* as cualificacións correspondentes, agás as de "Trabajos manuales" e a específica das nenas, "Enseñanzas del hogar".

Resulta ben doado comprender que na escola non fixéramos máis "trabajos manuales" aínda, que dabondo tiñamos xa na casa coa facenda e os *laborciños* do campo (hoxe reducido a un "coñecemento do medio").

Á parte da sección "ESTUDIOS", había outro moi interesante recadro: *Conducta, Aplicación, Faltas de asistencia e Faltas de puntualidad*. Cada mes, normalmente, chegaba á casa a bendita *Cartilla* coas notas e a sinatura da mestra; os "Padres o encargados" tiñan que asinar ta-

mén para demostrar así que quedaban informados dos progresos académicos e do comportamento (ou se aproveitabamos ben o tempo); daquela a ninguén se lle ocorría pensar sequera (incluídos os mesmos pais) que a mestra nos tiña "manía", ou que un pai/nai lle botase a ela a culpa do escaso proveito. Ao revés, cando na escola había castigos, aumentábase a dose na casa, nos mellores casos.

Tamén conservo algúns autógrafos da "señora maestra"; por exemplo, aquel que di no idioma oficial: "Tiene tan mal comportamiento, que a pesar de ser tan aplicado, si no se corrige me verá obligada a expulsarle". O que a piques estivo de expulsarme a maiores da casa paterna; pero do que xa non me librou nin a *Cartilla de racionamiento* foi dun paseño collido das orellas e o consabido ultimato... Máis ou menos, coma hoxe en día (que non todo tempo pasado foi mellor).

HORARIO ESCOLAR: polas mañás, de 9 a 12; pola tarde, de 2 a 4. Os meses de sesión única eran os de maio, xuño, xullo, setembro e outubro, cun horario de 8 a 12. Só había unha tarde libre, a do xoves (e non precisamente a do sábado). Significado da puntuación: 10 e 9: Sobresaliente; 8 e 7: Notable; 6 e 5: Aprobado; 4 e 0: Suspenso (en conduta, "Deficiente").

Dos libros de lectura só me lembro de *Corazón (Diario de un niño)*, de Eduardo de Amicis. Outros materiais: había mapas de varias clases e tamaños, polo menos un globo terráqueo (ou esfera), dous tipos de "encerrados": un de hule negro, pendurado da parede lateral, e outro de madeira pintada de negro (ou case), suxeito por un trípode. Para os debuxos que facía a mestra, había regras de varias formas

e dimensións, e mesmo un compás, ao que se poñía o xiz nun dos brazos.

Para caligrafía, cadernos con variados tipos de letra, como (recordo) a “Escritura inglesa”; aquí escribíamos con pluma, claro. Tampouco faltaba algún conxunto de pesas e medidas, de latón; en madeira, moi torneada, por certo, corpos xeométricos.

O material escolar máis empregado, o buque insignia do sistema, eran as imprescindibles *pizarras*, cos seus *pizarrillos* (case nunca enteiros), que do gris ían pasando ao escuro/*mouro*, onde se borraba todo de contado (mesmo as fendidas valían): eran coma os gramófonos da escrita... Soamente recordo algún caderno, raiado, de áspero e escuro papel de *estruza*, para levar deberes para a casa, en tempo de vacacións. Era o único material escolar que tiñan que mercar nosos pais, xa que todo o demais (*pizarras*, libros, enciclopedias) existía e se gardaba nos armarios da escola. As rapazas levaban algún *retal* para os labores de costura (punto de cruz, e algún outro).

A nosa *aula* era un salón amplo, rectangular, común para nenas e nenos, inda que separados en dúas zonas: as nenas xuntas todas a un lado e ao outro os rapaciños e rapazolos (todos “*pícaros*”), pois naquela *sala de operacións* cabían os de cinco ou seis anos, como tamén os de catorce ou quince (durante a inverno, nomeadamente).

Porque a asistencia variaba segundo as estacións do ano e os labores agrarios: no inverno había máis concorrencia que na primavera-verán, sobre todo da xente de máis idade, que tiña que chamar as vacas, afalarlles, levalas a pacer ao monte todo o día, só cunha codela de pan e



Beirarrúa no CEIP d'A Capela

escaso compango (salvo casas e cousas).

3. Mobiliario, humildísimo

A moblaxe estaba a ton co medio ambiente global: “A escola de Doloriñas” tiña que ser, por imperativo simplemente económico, unha escola espartana, unha “*Fronte de xuventudes*” de “*impasible ademán*” (nosoutros cantabamos, mellorando a letra: “*imposible el alemán*”), e con métodos contundentes para a sesión de castigos: golpiños coa regra na punta dos dedos, e actitudes axeonlladas, mirando para a parede...

A mesa da “*señora maestra*” (no argot hodierno rebaixáronas á categoría gregariamente administrativa de *profesora*, diminuída aínda máis pola tropa infantil ata quedar en *profe unisex*) non tiña moita pega: de madeira maciza e cómodas dimensións; arredor

dela dabamos a lección, liamos ou corrixiamos os problemas e as contas.

Os nosos “*duros bancos*” de traballo eran os pupitres, de dúas prazas, con dous buratos onde se colocaban os tinteiros (coido que eran de chumbo); a mestra repoñía a tinta cun botellón (tinta que elaboraba ela quimicamente a base duns “*pós*” milagreiros); escribíamos con plumas típicas da época, que tiñan a manía de *gallarse*, ou fenderse; había repostos; os borróns eran cousa normal. Supoño que as empregabamos sobre todo para facer caligrafía, por aquilo dos trazos finos e grosos...

O piso do “*salón*” era de táboas, illado do chan sobre cortes e cortellos; polo menos non había humidades (si cheiros delatores); tampouco contiña o noso vocabulario a palabra *calefacción*. Aproveitábase o tempo do recreo para ir quentarse á lareira da cociña do

veciño, mentres algúns comían a codela traída da casa.

Aquilo debía de ser algo semellante a un avesporeiro polo canturreo monocorde con que memorizabamos todo; para as táboas de sumar, restar, multiplicar e dividir, existía un ancestral sonsonete que -un supoñer- favorecía a aprendizaxe de tales sumandos e multiplicandos. Pero a cuestión é que me resultou imborrable: a memoria era a calculadora daqueles tempos: os primeiros auxilios para sobrevivir. Non me lembro que houbera nin un ábaco sequera. Faciamos bastante "cálculo mental", do tipo $6 + 7 - 8 \times 10...$

Na aula entrábase a golpe de campaiña ou/e de chifre (o asubío era para chamarnos daqueles recreos nos que podiamos *perdemos* no monte próximo).

As necesidades (fisiolóxicas, naturalmente) facíanse: as nenas, detrás dun barrigudo castiñeiro cego e bonachón; os pícaros, detrás do palleiro do veciño (esa parece ser a razón de que nunca ardese): *de-puradoras* totalmente naturais...

4. Xogos e xoguetes para tempos "vitoriosos"

Os xogos que distraían os nosos recreos escolares podían considerarse "tradicionais" e non especificamente propios dunha zona ou dun tempo.

As nenas xogaban sobe todo a saltar á corda (con algunhas variantes de estilo) e darlle co pé á pedra da mariola ou peletre (a literaria "*Rayuela*"), algo afastadas do campo de fútbol en que convertiamos a eira ("aira") do

veciño, aquela institución benéfico-social.

O xogo que máis frecuentabamos era a variante de noso das técnicas futeboleiras: a pelota ou balón era unha piña, sen abrir, medio verde aínda, máis ou menos redondeada polo "manitas" de sempre ("pina", "pinareta"); así que non había zocas que aturasen sen fenderse... Tampouco podía faltar a *billarda*: mirando algúns exemplares "modernos", aqueles anteriores eran auténticas obras de ebanistería.

Máis que os *tirachinas* (que os había) lembro os *tirabalas*, feitos con pólas delgadas de bieiteiro (sabugueiro), doadas de baleirar por dentro; as "balas" de maior calibre, consideración, fabricábanse con estopa (derivada do liño); cando non se atopaba esa materia prima, recorriamos ao



Escena dunha partida de fútbol-chapas

papel de estraza, salivado e mastigado na boca...

Practicabamos as carreiras e habilidades cos zancos; corriamos detrás dos aros (sacados do fondo dos caldeiros vellos de cinc), guiados por un arame consistente, ás veces mesmo con mango e todo; faciamos bailar aos "peóns" ("peonzas"), despois das San Lucas maiormente; os que tiñan pais habelenciosos podían presumir de *bicicleta* de madeira, vehículo algo parecido ás hoxe chamadas "carrilanas"; as "bicis" levaban tres rodas e "guiábanse" cunha especie de guiador; os coches eran de catro rodas e dous eixes: o de atrás, fixo, e móbil o dianteiro, para conducir cos pés e un anaco de corda... Corrían ben... só polas costas abaixo, por mor de aforrar "gasógeno"...

Na época dos nabos argallábase cos carriños que trataban de imitar os carros das vacas: rodas de cachola, chedeiro, cabezalla, fungueiros...

Cando se convocaban concursos de manualidades, víanse na escola auténticas obras de arte en madeira, pezas tan feitucas -case a escala- que daba xenio velas: carros do país, xugos de vacas (mesmo con *canciles*, *dobra* e *trabitas*), cruceiros, "cabozos" (hórreos), arados de pau con rellas de lata e todo.

Cando andabamos a gardar as vacas en prados de rega, facíanse pequenos encoros ou saltos de auga, en desnivel, para que xirasen os "muiños": fendíase un pau polo medio e atravesábase con dúas "paletas" en forma de cruz: o chorro de auga facíaas xirar silenciosas. Moi ecolóxico todo, nada contaminante.

Os afeccionados á música eran tamén, con escaso orzamento, os creadores de varios instrumentos de vento: a fruta de cana e a



As tres en raia no CEIP "Pastor Barral" de Melide

de palla centea ou de trigo, ordinariamente de sete buratos para os dedos, e con palleta na parte superior; as de cana (a do mango da vasoira) furábanse cun ferro redondo candente (algo así coma a fruta traveseira).

Na escola aprendiamos algo do que, despois, oín que se chamaba "papiroflexia": barcos e avións, especialmente.

Contábannos contos "tradicionais", pero os mellores eran os de "volito" (avó) porque era un estupendo "contacontos"; propúñannos adiviñas, trabalinguas e outras "agudezas de ingenio"; non faltaba un elemental repertorio de cancións populares (esas si en galego).

Penso que eramos felices aprendendo para a vida, botando os alicerces do futuro; ledos e ditosos sen angurias de exames

nin "controis" nin "avaliación continua", sen o andazo dos "conxuntos", nin a entelequia da álgebra (a qué meter letras entre as cifras), sen "recuperacións" nin "adaptacións curriculares"... e iso que había algún caso de "discapacidade psíquica" (daquela falábase piadosamente de "toliñ@" ou "infeliz").

Cada un fala da feira como lle vai nela; por iso falo da miña feira, que me levou ata as "grandes áreas" da cultura. Claro que foron moi pouquiños os que chegaron a estudos medios; ningún deu entrada no *paraíso perdido* da universidade. Eran tempos duros. Os que máis medraron, profesionalmente, tiveron que emigrar (tivemos que transterrarnos).

Galiza, outubro, 2006.



A ludochapa na rede de centros socio-culturais do concello de Santiago

Chapas decoradas con cunchas

Hugo Lage

Brais Fernández

Ludochapa (ludochapa@yahoo.es)

Vaias onde vaias, has atopar chapas, non importa se é Fisterra ou Singapur, Capetón ou Tititaca. Pódense utilizar tal cal e pódense decorar, pintar, personalizar... ata instrumentos musicais se poden facer con chapas!!! Son doadas de levar: cunha presiñas de chapas e xiz pódense facer xogos ben diferentes.

E ademais ... xogar ás chapas é divertidísimo!! Proba e verás

Preguntas breves con respostas sinxelas

Que é a Ludochapa?

Unha ludoteca móbil de xogos con chapas.

E que precisa a Ludochapa?

Unha Caixa de Xogos Reunidos de Chapas, monitores e chapas.

Que é unha Caixa de Xogos Reunidos de Chapas?

Unha caixa de 80 x 60 x 7 cm (aproximadamente) que contén chapas, explicación dos xogos

(Guía da Ludochapa) e taboleiros para unha ducia de xogos con chapas.

E como son as chapas?

Pintadiñas de diferentes cores, algunhas con peso (cera, masa, silicona ...) e ata decoradas (cunchas, pedriñas, elementos vexetais, moedas ...).

Quen pode xogar?

Persoas, de 4 anos en diante.

Fundamentación

A chapa como xoguete é un elemento universal presente en multitude de xogos coas súas diversas variantes. A chapa ten compoñentes característicos de xogos tradicionais: é barata, todos podemos conseguir chapas, serve para varios xogos diferentes e resulta ser facilmente personalizable –con pinturas, deseños ou dándolle peso-. Como outras vantaxes, é cómodo o seu transporte e calquera intre é bo para botar unha partida coas chapas.

A nosa proposta de recuperación dos xogos de chapas, ademais de mostrar un interese por este tipo de xogos, afonda no *compoñente participativo e socializador do xogo*, de aí a idea de procurar crear unha liga de xogos de chapas.

Nas nosas mentes, ao longo dos últimos anos, existe e persiste a idea de *empregar material que adoita rematar no lixo* como base para construír xogos e demais argalladas. Unha chapa para xogar, toda pintadiña e reluciente, é unha chapa menos no lixo; un par de milleiros de chapas para xogar, son un par de milleiros de chapas menos no lixo. Se cadra non estamos a evitar o problema da xeración excesiva de lixo, pero cando menos sacamos partido a algo que ía rematar no vertedoiro, ao tempo que non se mercan xoguetes plásticos, caros e contaminantes.

Xogar con *materiais baratos* e doados de acadar. Hai alguén que non poida apañar unha ducia de chapas? Se as pintas son máis bonitas, pero sen pintar tamén serven para xogar. Hainas de refrescos, de cervexas, de cava e de zumes, de distintas cores e tamaño, ata de formas -jas de cava son fantásticas como pelota de Fútbolchapa!-. Un xogo que podes facer sen gastar menos

dun euro é un xogo que paga a pena probar.

A *tradición*. As carreiras de chapas son un xogo ben antigo, abonda remontarse uns anos atrás para lembrar carreiras de chapas en patios e prazas; quen perdía, quedaba sen chapas, quen gañaba, preparábase para o vindeiro sábado. Recuperar xogos dos nosos pais e nais significa non deixar caer no esquecemento un compoñente da cultura galega.

A Ludochapa na rede de centros socio-culturais do concello de Santiago

Dende Xaneiro ata San Xoán de 2006, nos Centros Socio-Culturais de Compostela impleméntouse unha liga de xogos con chapas, denominada Liga Intercores porque as persoas participantes –de 5 a 13 anos- xogaban en representación dunha cor que escollían libremente entre as oportunidades que ofrece o arco da vella.

Comezouse por 4 centros –os dos barrios de Vite, As Fontiñas, A Trisca e Conxo- que recibían a visita de dous expertos ou Ilustres Xogadores, quen lles aprendían os xogos e monitorizaban a actividade. Máis tarde, procurando descentralizar a actividade a centros máis pequenos, incorporáronse os centros das zonas de Amio, Figueiras e Casco Histórico. Nestas visitas, ademais dos distintos golpes de chapas, establecíase un sistema de puntuación, premiando tamén a participación e o bo facer, ademais das *chapabilidades* de cada participante. A idea, ben simple, foi a de atopar quen eran os *chapóns* e *chaponas* dos diferentes xogos con chapas, merecidamente recompensados cun diploma acreditativo e unhas bol-



Caixa de xogos reunidos de chapas

siñas que contiñan os elementos precisos para botar unha partida ao xogo no que foron *chapóns* ou *chaponas*.

Na procura de que a actividade no ficase nos días que os Ilustres visitaban ao centro, dotouse a cada ludoteca de Caixas de Xogos Reunidos de Chapas, de xeito que os xogos e taboleiros estaban a disposición das rapazas e rapaces. Para a *Ludochapa* foi un éxito o feito de que iso funcionase, e resultou moi gratificante ver que se empregasen as Caixas de Xogos.

Para dinamizar a actividade, botouse man dos recursos de monitores e monitoras, e editouse un boletín –xa contra o final do proxecto- o *Chapachapín*, no que se daba conta de novidades, vindeiras datas, quen era o *chapón* ou *chapona* do mes, que cor-equipa ía por diante na táboa de clasificacións, etc.

No tocante á avaliación, establecéronse varios niveis. Realizábase unha ficha para cada visita aos centros, de xeito que se recollían os nomes das persoas participantes, monitorado, xogos feitos e unha breve valoración persoal. Tamén se fixo unha xuntanza cos responsables das aulas de



Exemplares do Cahapachapín, boletín de información de actualidade das chapas

xogo dos centros, para avaliar en conxunto cos monitores, e mirar de mellorar de cada a posibles edicións futuras. E finalmente fíxose unha avaliación por parte da *Ludochapa*, que se incluíu na memoria do proxecto.

Se falamos do curso 2006-07, o proxecto esta tendo continuidade, ten sido a data de inicio dunha nova andaina o 23 de novembro.

O mundial da Ludochapa

Trátase dun formato de *Ludochapa* pensado para unha ou dúas xornadas. Véñse facendo

nos dous últimos anos na Romaría do Rapaz de Silleda. Segue un esquema sinxelo, non moi distante ao da Liga Intercoros, só que a cousa vai a fume de carozo, e cómpre aprender axiña para xogar cos demais compañeiros e compañeiras.

A Ludochapa gustaría de

...

... Que a xente xogase, independentemente da súa idade. Por iso temos diferentes tipos de xogos segundo os anos e o espírito de cada persoa.

... Que quen quixese probar a xogar coas chapas, contactase co enderezo electrónico de *Ludochapa*, para que poida recibir as fichas cos xogos, os textos da Guía da *Ludochapa*, ou mirar de recibir unha visita.

... Que se miren de recuperar e, de for preciso, re-pensar xogos populares e tradicionais para que non se perdan e, sobre todo, para gozar con eles.

A ESCOLA DOS MESTRES E... DOS EDUCADORES SOCIAIS

Amando Vega
Universidade do País Vasco



Nunca como hoxe, posiblemente, foi atacada a escola desde diferentes flancos, como se pode ver nos medios de comunicación. Incluso dentro dos seus propios muros non falta malestar entre os diferentes membros da comunidade educativa como se pode constatar polo estrés dos profesores, a violencia escolar, a falta de colaboración dos pais ou as críticas de profesionais colaboradores.

Pero esta crítica ten tamén a súa lectura positiva, pois nunca se viu tan necesaria a educación escolar como agora, o que pode explicar as crecentes demandas que chegan ás súas portas, polas canles máis diversas: administracións, asociacións, empresas, etc. A mesma escola é consciente desta nova realidade cando se propón as cuestións universais (Rosales, 2004) por medio das "liñas" transversais.

A escola, porén, non dispón de recursos para responder ás demandas da sociedade actual complexa como nunca. O seu fermoso discurso, cargado de promesas esperanzadoras para as persoas, pérdese moitas veces entre as mesas e corredores dos centros escolares. Cabe aquí a pregunta que Viñao (2006) expón:

É a escolarización de masas, e a idea dunha escola para todos, un gran engano co que as sociedades capitalistas, baixo o discurso do progreso e do recoñecemento do mérito individual, manteñen felices pero enganadas as clases e grupos populares ou é, polo contrario un paso na loita pola consecución do dereito a non ser discriminado negativamente polo sistema educativo?

É certo, como sinala este mesmo autor, que a extensión do dereito á educación –entendido como dereito ao acceso a un ni-

vel ou modalidade educativa da que antes se estaba excluído— foi acompañada de paralelos procesos de segmentación horizontal e vertical dos sistemas educativos, de diferenciación interna da poboación estudantil entre distintas redes de centros docentes ou tipos de ensinanza, do establecemento de novos filtros e

policía é ben recibida con tal de que se solucionen os problemas que complican a convivencia escolar como poden ser o da violencia e as drogas.

Existen, pola contra, outros servizos educativos, que están sen explotar, como os que poden prestar os educadores sociais. Estes educadores hai moito tempo que existen, aínda que o seu recoñecemento universitario sexa recente, e se fixeron cargo de moitas situacións conflitivas que o sistema escolar non puido resolver ou excluíu da súa responsabilidade, tristemente, en nome da educación como dereito. Un exemplo, pode ser a experiencia de aquel educador de rúa dunha cidade catalá que ante os asaltos continuos á escola do barrio, resolve animando diferentes actividades recreativas no seu patio escolar (Laya, 1984). Converte así a escola odiada nun lugar de encontro divertido para o goce de todos. Non se pode esquecer, por outra parte, todo o traballo desenvolvido, no medio de grandes dificultades, por moitos educadores nos centros específicos para persoas con discapacidades físicas, psíquicas ou sociais.

A perspectiva sociohistórica mostra, de todas formas, como a separación entre a educación ordinaria e a educación “especial” foi máis un mecanismo de control e de exclusión que de inserción social. A educación especial tradicional é, en certo modo, consecuencia dunha escola máis preocupada pola selección que pola atención educativa integral dos seus alumnos. Ao optar pola exclusión de todos os individuos con dificultades, provocou unha organización paralela de centros específicos para estes alumnos con dificultades, desde unha mentalidade que pode existir aínda nalgúns profesores que deixan en mans dos “especialis-

tas” a súa atención educativa (“o profesor de especial”, “técnicos de adaptación social”, etc.).

A separación entre educación formal e as outras (non formal, informal, etc.) tampouco facilitou o compromiso social das escolas. Mentres que a formal dispón dun aparato ben estruturado con recursos á súa disposición, as outras educacións son abandonadas á súa propia sorte, dependendo da ilusión dos educadores, da boa vontade das asociacións ou da “obra social” de empresas poderosas que aproveitan para vender imaxe. A chamada educación formal, por outra parte, centra todo o seu esforzo na formación académica coa mirada posta na inserción profesional, mentres que as outras educacións intentan cubrir aspectos educativos non cubertos polo sistema escolar. Onde queda, entón, o dereito á educación?

O sistema educativo, porén, non ten outra razón de ser que a defensa dos dereitos de todas as persoas, teñan ou non dificultades, entre os que destaca o dereito á educación entendido no máis pleno senso da palabra. A súa misión principal non é outra que ofertar e, se isto non é posible, reivindicar, unha educación e unha escola para todos, sen exclusións de ningún tipo. Urxe, por esta razón, superar a fronteira que media entre a educación especial e a xeral, posto que, en definitiva, trátase de ofrecer respostas educativas adecuadas ás necesidades de cada un.

Esta educación é a que pide a posta en marcha de institucións, actividades ou servizos que permitan levar a cabo esta gran tarefa. Porque a educación tamén está na familia, nos barrios, nos servizos comunitarios, nos medios de comunicación... A escola soa sempre terá dificultades para atender aos alumnos e alumnas que por diferentes circunstancias,



formas de selección socialmente desigualitarias e da devaluación dos títulos ou graos académicos xeneralizados. É certo, tamén, que as altas expectativas —alentadas pola falsa retórica das sucesivas reformas educativas— depositadas na educación como instrumento de mobilidade e igualdade social víronse postas, e con razón, en cuestión.

Ninguén con sentido crítico, por outra parte, cre xa que os profesores illadamente deban facerse cargo da formación integral das persoas e así conseguir unha sociedade máis xusta e equitativa. Existe unha conciencia clara dos límites do sistema chamado educativo así como da inutilidade das reformas educativas que non se insiren en reformas e cambios sociais máis profundos.

E, como a escola non ten respostas para os novos retos, pide axuda por todas as fronteas: cambios, recursos, persoas... Ata a

persoais ou sociais, non encaixan nas súas propostas "educativas". Un traballo conxunto entre a escola, a familia e os servizos comunitarios é a mellor fórmula para poder ofertar respostas educativas ás súas necesidades.

A integración en centros ordinarios dos alumnos con "necesidades especiais" (físicas, psíquicas, culturais, sociais), significa un avance fundamental para as posibilidades de desenvolvemento persoal deste colectivo e para a súa inserción na sociedade. Pero este proceso implica transformacións nos centros nos cales están escolarizados estes alumnos. Como tamén esixe un cambio de mentalidade no conxunto da comunidade educativa acerca do respecto e a valoración da diversidade das persoas como avance social que transcende os límites escolares.

O educador social ten moito que aportar á escola para a recuperación do senso educativo e de inserción social desde a cidadanía comprometida. A escola non pode conseguir por si soa esta gran meta e, menos, cando as esixencias da sociedade están máis centradas na ensinanza dunhas disciplinas que na formación integral das persoas.

Aquí os educadores sociais poden converterse en mediadores para una escola integrada na comunidade e na sociedade máis ampla, pero sempre desde a súa vocación social. Desde o compromiso educativo, a súa tarefa se inserta nun proxecto de formación que ao mesmo tempo que responde a necesidades educativas concretas dos alumnos, pais ou profesores, animan contornos sociais que se comprometan coas súas responsabilidades sociais e educadoras.

Sería moi perigoso que a educación social se limitase a responder a situacións problemáti-



cas ou en perigo de selo. O seu senso non é outro que garantir "a calidade do sistema educativo" dentro dunha sociedade xusta e saudable. A súa tarefa complementa a acción educativa dos profesores dentro e fóra da escola. Caben aquí múltiples actividades cuxa proposta deberá xurdir da análise que faga a comunidade educativa sobre as súas necesidades e recursos. Pero sempre han estar integradas no proxecto educativo de cada centro.

Hai moitas experiencias xa en marcha, como se pode ver nas revistas de educación social e as xornadas e congresos centrados na educación social (Nova Escola Galega/Cesg, 2006). A clave social aporta unha visión diferente da acción educativa escolar e abre novas perspectivas nas respostas a dar aos retos que a escola ten hoxe por diante. As tarefas do educador social dentro e fóra da escola responden a planes comunitarios para a mellora da calidade educativa, a dinamización da vida comunitaria e a promoción da saúde no seu senso máis ambicioso. Este compromiso co desenvolvemento persoal e social das persoas e das comu-

nidades converte á escola dos profesores na escola, tamén, dos educadores sociais. A educación á que serven é a mesma e, polo tanto, as tarefas educadoras deben ser compartidas.

Referencias bibliográficas

NOVA ESCOLA GALEGA/ CESG (2006). *A escola: ¿punto de encontro entre profesorado e educadores/as sociais?*. Santiago: Nova Escola Galega/ CESG.

LAYA, A. (1984). *El educador de calle: experiencia en Cornellá*". Vega, A. e Outros (1984). *Pedagogía Terapéutica e Inadaptados en Cataluña*. Barcelona, Ed. Univ. Barcelona, 83-89.

Rosales, C. (2004). *Cuestiones de interés universal. Su enseñanza a través del lenguaje verbal*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

Vega, A.(2001), *Los centros educativos ante la inadaptación social*. Archidona: Aljibe.

Viñao, A (2006), *Educación para todos: ¿engaño o derecho social?* *Cuadernos de pedagogía*, 356, abril 2006.

EQUIPOS DE NORMALIZACIÓN E RENOVACIÓN PEDAGÓXICA

Xosé Pérez Mondelo

Quizais non se teña, reflexionado abondo sobre este binomio, que nós achamos como dúas caras dunha mesma moeda, dúas rodas dun mesmo carro que deben ir acompañadas. Cando un escoita ós compañeiros doutros centros educativos de toda Galicia expor con rigor e entusiasmo as súas experiencias normalizadoras, sente que non se ten calibrado a fondo o valor destes traballos, calados e mesmo a contracorrente, realizados polos equipos de normalización ao longo destes últimos quince anos, en tan diferentes ámbitos. Non se teñen valorado, ben máis ó contrario, en certos foros educativos se teñen presentado como un mero labor voluntarista, mesmo puramente etnográfico (sic), sen incidencia real no proceso de normalización da lingua no ensino. Non queremos entrar agora nesta derradeira cuestión, sempre difícil de avaliar, máis si queremos subliñar a importancia dos equipos como espazos para a reflexión e o encontro, como núcleos de renovación didáctica, de dinamización e integración escolar, de compromiso co seu contorno socio-educativo. As mostras de todo este traballo entusiasta son infinitas: cada centro escolar garda memoria de experiencias diversas que cómpre coñecer.

Non había ser unha mala iniciativa que se puidese crear un banco de datos de todo o labor normalizador, unha recolleita e sistematización de materiais, recursos e experiencias que están agochados (outros moitos ben á vista) e que podían servir para seren editados, compartidos e mesmo estudados desde un punto de vista rigoroso e científico. Non podemos seguir construíndo sen memoria normalizadora. Nada se pode erguer sobre o descoñecemento da historia normalizadora de cada comunidade educativa, sen a súa avaliación e valoración, por moi modesta que for.



É certo que cómpre unha actualización dos discursos e das estratexias, novos marcos conceptuais e novas vías para atender as demandas dunha nova realidade educativa e social, e actuar quizais con máis racionalidade e menos sacrificio (que non menor entusiasmo), mais non o fagamos dando pinchacarneiros inútiles. Agora que entra un novo tempo político e educativo, sexamos considerados co traballo desenvolvido desde as comunidades educativas, non se afogue a súa autonomía e a súa creatividade normalizadora. Establézanse pautas claras e defínase o papel de cadaquén no proceso normalizador, mais non caíamos en tentación ningunha de dirixismo ilustrado nin nunha asfixia tecnicista do proceso.

As administracións teñen que cumprir coas súas obrigas e outro tanto os axentes sociais e económicos e só dese xeito o traballo escolar terá continuidade e eficacia. Agora ben, os equipos de normalización, establecidas esas novas regras de xogo, deben seguir sendo espazos de cooperación e de renovación, de reflexión e intercambio entre os compoñentes da comunidade escolar... Núcleos de renovación desde os que termar do anzol de normalización da nosa lingua, mais tamén da renovación escolar nun senso amplo. Entendemos que o proceso de normalización só pode ter sentido e ser eficaz nun clima curricular aberto e renovador. Ter contribuído a termar deste clima é o mellor activo dos equipos ao longo deste tempo. Malia todo o que choveu nestes anos sobre os tellados das nosas escolas, e o que segue a caír, os equipos de normalización, incardinándose nas dinámicas renovadoras dos centros, han seguir sendo espellos a espallar amor pola lingua, por todas as linguas, por unha educación e un mundo abertos á esperanza, fundada e plural.



REPORTAXE

A arte contemporánea entra nas aulas

DÚAS EXPERIENCIAS INNOVADORAS
DE ENSINO DA FILOSOFÍA

Rocío Blanco Pereira
Analía González Alonso

Os tempos cambian, evoluciona a sociedade, a política, a cultura, a tecnoloxía... Con todo, os grandes filósofos e as súas teorías seguen a ser estudados dun modo un pouco tradicional. Había que procurar unha forma de explicar os contidos máis importantes, pero de diferente maneira, e mesmo tamén incorporar

novos contidos. Iso deberon de pensar Miguel Vázquez Freire e Mercedes Oliveira Malvar, profesores de Filosofía en dous Institutos galegos. E atoparon nas artes contemporáneas o referente mediante o cal cambiar as súas clases.

O espazo próximo como nova paisaxe

Miguel Vázquez Freire, profesor do instituto Eduardo Pondal, decidiu mudar os tradicionais métodos de ensino da filosofía tras advertir que o alumnado tendía a perder o interese pola materia. Por que esa perda de interese? Era obvio que os alumnos do século XXI non eran iguais que os de hai vinte anos. Pensou que partindo de aspectos da arte contemporánea que aparentemente non tiñan nada que ver coa materia, podían explicarse algúns dos conceptos básicos da filosofía. Certas ideas, difíciles de explicar con palabras e métodos tradicionais de ensinanza, podían ser achegadas ao facerllas sentir, en certo xeito, porque alén da teoría, a práctica apréndese vivindo e experimentando.

Con que tipo de arte traballar? Tiña que ter en conta que os rapaces están en plena puberdade, exaltados, ansiosos de experimentar, de vivir, de seducir, características comúns á adolescencia de todo tempo. Pero tamén que estes de agora son distintos dos de hai vinte ou trinta anos, co que, para chamar a súa atención, cumpría empregar a súa propia linguaxe.

A resposta atopouna na arte contemporánea. Desde hai anos, os seus alumnos e alumnas son asiduos visitantes das salas de arte da cidade compostelá. En concreto, o pasado curso, a partir dun proxecto de colaboración co

Centro Galego de Arte Contemporánea (CGAC), desenvolveron unha actividade específica arredor de "Escenas, cadros e outros enlaces", exposición do artista vigués Tono Carbajo. Neste traballo, o artista fai un resumo da última etapa da súa vida, en que tivo que abandonar Galicia na procura de novos camiños.

Tomando como referencia o traballo deste artista, fíxoselles aos alumnos a proposta de desenvolver unha actividade sobre

os seus espazos próximos, isto é, sobre o mundo que lles rodea. Un grupo de nove alumnas aceptou o reto e, partindo da renovación do concepto de paisaxe implícita na obra de Carbajo, crearon os seus propios traballos. O resultado foi exposto tanto no propio instituto, onde foi motivo de comentario e debate entre os resto do alumnado, como no propio CGAC. Satisfeitos da experiencia, tanto o profesor coma os alumnos están dispostos a repetir a idea o vindeiro curso.

(Entrevista a unha alumna de Miguel Vázquez Freire) Yenifer Bernárdez Platas é unha das alumnas do IES Eduardo Pondal que participou na experiencia.

-Yenifer, que che parece esta nova forma de impartir as clases?

A verdade é que é unha boa idea para motivar mellor a aprendizaxe dos alumnos. Paréceme moi bo que o profe se saia das formas convencionais de impartir a clase.

-Que che pareceu que o artista Tono Carbajo se comprometera a colaborar cos vosos traballos?

Pois tamén moi ben. O profesor levounos a ver a obra de Tono Carbajo e a partir de aí propúxonos o traballo, que consistía en recrear os nosos espazos favoritos utilizando todo tipo de materiais.

-Que pensas da arte contemporánea?

Ao principio non a entendía moito. Non é que agora saiba moito máis, a verdade é que é un tipo de arte complicada de comprender. Pero como o artista estivo connosco cando vimos a obra, el foi quen nos explicou o que quería dicir toda aquela mestura de elementos, de aí o nome da súa exposición, "Escenas, cadros e outros enlaces".

-Na túa opinión, que transmite a obra deste artista?

Fainos reflexionar sobre as paisaxes que mostra nas súas composicións. Trata de amosar varios ambientes, mesmo nos introduce neles, fainos partícipes dos seus decorados. Mostra espazos ou lugares da vida cotiá e case todos os seus cadros son contraposicións, é dicir, interiores/exteriores, a natureza/o urbano, a vida/a morte.

-En que te inspiraches á hora de facer o teu traballo?

Principalmente na obra de Carbajo, tratei de contar como el conta, é dicir, de describir paisaxes da miña vida. E o resultado foi un vídeo que fixen con fotografía e tamén con imaxes da miña familia e o instituto.

-Xa que a experiencia como artista che gustou, pensas en centrarte máis na arte contemporánea?

A verdade é que non; gústame, si, pero non a entendo moi ben. Pero tamén digo que se temos unhas boas explicacións podemos chegar a pensar, a ver, a sentir, mesmo a sentir como o propio autor.

Rachando prexuízos sobre as artes contemporáneas

Non moi lonxe de Santiago de Compostela onde Miguel Vázquez Freire traballa cos seus alumnos do IES Eduardo Pondal, unha muller chamada Mercedes Oliveira, Chis para os seus alumnos e compañeiros, traballa tamén a Filosofía dende un punto de vista innovador, e coincidindo en varios puntos coa metodoloxía de Miguel Vázquez. Fomos visítala ao IES Alexandre Bóveda da cidade de Vigo.

"Primeiro traballamos todo o que son contidos teóricos. A través de autores, de textos, de fragmentos. Despois, nunha segunda fase, empezamos a facer visitas a museos, a páxinas web, vemos moita performance en vídeo e DVD, e aí xa comezan a conectar con realidades deste tipo. Escoitamos música, mesmo traemos xente ao centro nun mo-

mento dado, ou imos a algunha conferencia, aproveitamos algunha exposición e saudamos ao artista e temos un intercambio con el. Despois, no traballo final, eles e elas pasan a facer a súa propia creación. Do que se trata é de que vexan na arte contemporánea todo o sentido de repulsa, de crítica, de revisión, de posta en cuestión dos valores estéticos, e cómo eles poden ser quen de facer algo semellante."

Levar a cabo este tipo de metodoloxías nas aulas, con tanta práctica e tanto contacto directo cos alumnos, non sempre é sinxelo. E tratar de explicar a filosofía de toda a vida relacionándoa con cuestións tan actuais coma a arte contemporánea, tampouco o parece. Existe a idea sobre a arte contemporánea de que en moitos casos non se trata de verdadeira arte, óllase coma algo alleo, sen sentido, e que calquera podería facer. Nas aulas, en

consecuencia, tamén se levanta a preocupación xeral de cando a arte é arte e cando non o é. "Nas exposicións de arte contemporánea, explica Mercedes Oliveira, nos museos de Vigo e de Santiago, hai xente que explica as exposicións de marabilla, cando eles ven a exposición explicada din: "Ah!, pois non era tanta parvada. Cando lles explican o sentido que ten para o autor facer iso, xa lle dan outro significado. Eles logo fan os seus traballos utilizando tamén elementos que absorberon das exposicións."

A Filosofía é unha materia predominantemente teórica, ou así se entendeu sempre. Pero o deber dos mestres está tamén en se adaptar aos tempos, adaptando os contidos das súas disciplinas á linguaxe das novas xeracións. Cóntanos Chis que empezou dando clase coma todos, "reproducindo o modelo que tivemos, e tratando de melloralo nal-





gunhas cousas. A medida que vas evolucionando, vas tendo experiencias con rapaces e rapazas, vaste dando conta de como hai cousas que poden aprender e como podes evitar, por exemplo, o fracaso escolar. A min unha das cousas que me interesan moito é atallar iso, e doume conta de que unha das claves para paliar o fracaso escolar é axudarlles a traballar a diario. Entón, para facelos traballar a diario, no canto de darlles eu o libro, o libro fano eles, aínda que eu lles dea as pautas. O seu libro pode ser tan bonito ou aburrido coma eles e elas queiran, tan claro ou tan confuso, tan abstracto ou tan concreto. É un xeito de que o sis-

tema se adapte ás novas formas de expresión da xuventude.

Na sociedade actual, hai quen pensa que as mentes da mocidade están baleiras, que carecen de valores, que xa non teñen inquedanzas, pero Chis convive con eles pola súa profesión, e a súa visión dista moito diso: "eu vexo que temos esa tendencia a desqualificar o novo, á xente nova, os novos valores, e a min parece-me que simplemente viven nun mundo distinto do que vivimos nós con esas idades. Pero en moitas cousas somos moi iguais. Á súa idade eramos igual de trapalleiros, igual de desordenados, de irresponsables, de vagos e de

vagas. O que si vexo é que agora hai moito máis interese por toda a cultura mediática, dos ordenadores, e dende que completo todos eses traballos do caderno con traballos en soporte informático vexo que os resultados son espectaculares."

"Hai xente, alumnos desmotivados e desencantados que van fracasar, continúa Mercedes Oliveira, que cando lles das a oportunidade de facer cousas en metodoloxías alternativas conectan." Cómpre amosarlles o camiño, encarreíralos, pero ao tempo deixalos ser eles mesmos: "Hai que axudarlles a ser persoas, individuos críticos consigo

mesmos, críticos coa realidade o que estamos facendo é unha especie de educación para a ci-

dadanía, e isto é o que levamos facendo os profes de filosofía dende sempre”.

(Entrevista a dous alumnos de Chis)

Rodrigo Domínguez Revilla e José María Lumbreras Turc son alumnos do IES Alexandre Bóveda que estudaron filosofía da man de Chis Oliveira. Eles fálannos da súa experiencia.

Que diferenzas atopades entre as clases que imparte Chis e as doutros profesores?

Rodrigo: É máis práctico o traballo na súa clase, máis que de estudar unha cousa, chapar uns textos que ao cabo dunha semana esqueci-ches. O traballo quedache aí e é unha experiencia nova.

Chis non fai exames, traballades a diario no voso caderno que ela corrixe e facedes traballos a final de curso. É mais sinxelo aprobar con esta metodoloxía?

José María: Ao principio do curso deunos a elixir entre exames ou facer o caderno día a día, e a maioría dos que estabamos alí dixemos o do caderno porque parecía máis sinxelo para aprobar. A miña opinión persoal é que é moito mais difícil aprobar así que aprobar con exames, eu ata o derradeiro trimestre non logrei aprobar.

R: Evita que se poida copiar, non podes copiar dun caderno a outro. Nos exames podes facer chuletas, pero aquí non podes copiar dos outros porque cada opinión é diferente.

A avaliación neste sistema pode parecer subxectiva, é xusta ela coas cualificacións?

R: Avalía polo traballo diario que realizas, non por unha opinión persoal, non vai avaliar que as túas opinións sexan diferentes ás dela ou non, senón polo traballo que fas e polo que participas na clase.

Se máis profesores asumisen un sistema parecido ao de Chis, habería menos fracaso escolar?

JM: Depende. É o mesmo que agora, se imos a todas as clases a chapar e chapar, non conseguimos nada porque aos sete días esqueces todo. Pero ao mellor se todas as clases son prácticas e sen exames teóricos, á fin e ao cabo sería o mesmo, aparecería a monotonía tamén. Eu penso que cada profesor ten que ter a súa forma de dar a clase, aínda que aos alumnos lles moleste, é o que hai.

Que opinan os vosos compañeiros sobre a metodoloxía de Chis?

JM: Hai algúns compañeiros aos que non lles gusta este tipo de métodos, pero é polo mesmo que me pasou a min nos dous primeiros trimestres, suspendías, e dicías isto non pode ser así, o normal son exames. Pero a min gústame máis este método que outros. Depende da persoa. Se preguntas a alguén que aprobou dirá que si, se preguntas a alguén que suspendeu dirá que non, que prefire exames. Para o meu gusto e o de moita xente está ben así, é mais sinxelo dentro do que cabe, é distinto.

R: En xeral as avaliacións deberían ser máis variadas, facer algún exame pero tamén algún traballo así. Os traballos sempre quedan, se traballas, claro, se pretendes que traballe o compañeiro non che vale de nada, pero se traballas quedanche mellor as cousas que estudando para un exame.

Parte das clases consiste en tratar de ser críticos coa arte contemporánea, conseguistes entendela?

JM: Sinceramente, algunhas cousas non. Fomos ao Marco de Vigo pero de poucas cousas me decatei. Pero mola, non é coma o típico museo que empezas a ver cadros, que son monótonos, este museo está ben, a min gustoume. Pero hai que entendelo.



XIV XORNADAS UNIVERSITARIAS DE TECNOLOXÍA EDUCATIVA CELEBRADAS EN SANTIAGO DE COMPOSTELA OS DÍAS 29 E 30 DE XUÑO DE 2006

Adriana Gewerc

Universidade de Santiago

Dende 1993, e de maneira ininterrompida cada ano, os profesores universitarios que nos dedicamos ao ámbito da Tecnoloxía Educativa e as Novas Tecnoloxías aplicadas á Educación, reunímonos para abordar temáticas relacionadas coa docencia e a investigación co obxecto de coordinar os nosos esforzos, aportar innovacións á docencia da área, compartir experiencias e discutir e profundar sobre as diferentes problemáticas que nos afectan.

Nas XIV Xornadas Universitarias de Tecnoloxía Educativa (JUTE) de 2006, as tres Universidades galegas comprometéronse na organización dunha actividade que permitiu coñecer contribucións relevantes para o corpo de coñecementos que se foi estruturando a través dos anos.

As Xornadas Universitarias de Tecnoloxía Educativa representan un encontro anual entre profesionais preocupados e ocupados polo mundo educativo e pola resposta que está a dar ao impacto das Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC). O campo da tecnoloxía educativa especializouse. Cada vez son máis os esforzos que se unen desde diferentes esferas profesionais en aras de contribuír á análise da situación actual, das

condicións en que se desenvolven os procesos formativos e o lugar que teñen as TIC nelas. Nas Xornadas son benvidas todas as contribucións xa que a súa filosofía de base radica na suma de ideas e esforzos e na articulación de redes que nos permitan mellorar as prácticas educativas.

O eixo conceptual da última convocatoria foi a análise das relacións existentes entre a investigación, as decisións políticas e os axentes educativos. Entendemos que desde os diferentes ámbitos se está a traballar na consolidación das propostas de mellora e innovación das institucións educativas para adaptarse ás condicións que impón o século XXI. Porén, en ocasións, pode terse a sensación de que as conclusións das investigacións non son escoitadas polos responsábeis da toma de decisións e, ás veces, tampouco a investigación logra penetrar nas sentidas problemáticas que se viven na realidade educativa. Pretendíamos que estas Xornadas servisen para pensar sobre estas cuestións apuntando cara a unha reflexión cada vez máis profunda sobre os problemas que nos incumben, tendendo pontes que acheguen unhas perspectivas e outras.

As Xornadas estiveron estruturadas mediante conferencias, me-

sas redondas e comunicacións. A conferencia inicial foi desenvolvida por Anthony Bates, profesional de recoñecido prestixio no campo, que analizou o papel que desempeñan as relacións mencionadas á hora de tomar decisións acerca de *e-learning*, no caso concreto da universidade, e as consecuencias que se asomencando non hai congruencia entre quen toma decisións e encarrila as liñas de actuación e os sucesos que levan adiante os procesos de ensino e aprendizaxe (o profesorado). As ideas e conceptos desenvolvidos por Bates ben poden trasladarse a outros niveis do sistema educativo, nunha perspectiva ampla do *e-learning*, como un ensino que, con maior frecuencia, utiliza situacións mediadas por tecnoloxía.

As diferentes mesas redondas abordaron o mesmo eixo conceptual desde contextos concretos:

1. A integración das TIC nas institucións educativas non universitarias
2. A situación da Tecnoloxía Educativa na formación inicial do profesorado e os novos planos de estudo no proceso de Convergencia Europeo
3. As novas propostas de especialización en Tecnoloxía Edu-

JUTE GALICIA 2006

cativa a través que post-graos no contexto da LOU.

Poden verse as gravacións en vídeo da conferencia e do conxunto de mesas redondas na páxina web das xornadas <http://www.usc.es/congresos/jute2006>

As comunicacións organizáronse tendo en conta os eixes temáticos que se abordaron durante as Xornadas e dan conta no seu conxunto das preocupacións e do estado da cuestión do campo de coñecemento neste ano.

Os temas que se abordaron agrupáronse do seguinte modo:

- *E-Learning*
- *Experiencias docentes en EEES*
- *Novas Tecnoloxías aplicadas á Educación e EEES*
- *TIC, Accesibilidade e inclusión*
- *As TICs no ensino*
- *Profesorado e TICs*
- *Investigación en TIC*

Tanto a investigación como a docencia foron eixes de contacto e interrelación que motivaron a ampla participación da maior parte do profesorado partici-

pante nas Xornadas. Neste caso, desde o punto de vista da docencia, a integración das universidades españolas o Espazo Europeo de Educación Superior continua sendo un tema de preocupación por parte do profesorado.

O *e-learning* e o seu impacto no mundo educativo tamén continúa sendo un tema que suscita debates e reflexións; traspasou as liñas da chamada educación a distancia e instalouse na maior parte das universidades.

Tamén as demandas da chamada "sociedade da información" suscitaron a necesidade de integración das TIC nas institucións educativas. A investigación no campo da Tecnoloxía Educativa dedicouse a observar, analizar e realizar interpretacións acerca de como isto se está a producir e qué consecuencias está a ter nas institucións, no currículo e no traballo de profesores/as e alumnos/as. Nas comunicacións mostráronse informes de avance de investigacións en curso, así como resultados doutras xa finalizadas.

As Xornadas foron moi ricas nese sentido e o conxunto de temas e preguntas presentadas

serviron de apoio ao traballo que realiza o profesorado especializado nestes temas; ao mesmo tempo que estímulo á crítica e á produción de novos saberes.

Temos tamén que informar que nestas Xornadas se creou a Rede Universitaria de Tecnoloxía Educativa (RUTE), unha asociación española que agrupa aos profesionais de todo o Estado Español que se ocupan desta área de coñecemento e que contribúen ao seu engrandecemento. Que a RUTE teña sede en Santiago estímúlanos para seguir traballando neste campo para Galicia e para o melloramento da súa educación.



ENCONTRO DE DEBATE "MEDIO RURAL GALEGO: A NECESIDADE DUNHA RESPOSTA EDUCATIVA"

Santiago, 27 e 28 de outubro de 2006

Alternativas de intervención educativa
no medio rural galego

A posta en valor da cultura rural

Conclusións do Encontro



Organizado por Nova Escola Galega celebrouse os pasados días 27 e 28 de outubro, na sede do Museo Pedagógico de Galicia (Santiago de Compostela) o I Encontro de Debate: "Medio rural galego, a necesidade dunha resposta educativa". O Encontro conseguiu reunir por primeira vez nun mesmo foro de debate a profesorado das escolas unitarias, dos colexios e dos institutos, coa finalidade de abordar a problemática da educación no medio rural desde unha perspectiva global. Así mesmo, os asistentes tiveron oportunidade de debater con representantes do goberno galego –en concreto das Consellerías de Medio Rural e de Educación, así como da Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar– a situación actual do medio rural e as perspectivas de futuro en base ás liñas de acción política que foron expostas.

O Encontro, que contou tamén coa presenza de colectivos pedagóxicos e organizacións sindicais que desenvolven un traballo conxunto na Mesa de Educación no Rural, serviu para demandar unha nova acción política centrada na sostibilidade do medio rural, e ofrecer vías de solución á marxinación educativa que –aínda nos nosos días– padece o alumnado do medio rural.

A modo de síntese achéganse as seguintes conclusións:

1. Demandar do goberno galego no seu conxunto e do Parlamento en particular, unha política sobre o medio rural de carácter integral, que sitúe a problemática do rural de maneira prioritaria como unha das apostas estratégicas da acción política.

2. Instar o apoio das distintas consellerías e das universidades galegas para aprofundar no coñecemento do medio rural nos seus diferentes ámbitos, a través

de iniciativas de investigación e estudos de distinto carácter (socioeconómico, antropolóxico, educativo, etc).

3. Reclamar unha sensibilidade distinta sobre o papel da institución escolar neste medio, posibilitando repensar a idea de escola desde parámetros propios e non desde a aplicación mimética de modelos urbanos. Neste sentido, e mentres non exista unha planificación cunha perspectiva específica para o medio rural, reclámase da administración educativa que conxela a política de peche de escolas unitarias e que dote dos recursos humanos e materiais necesarios a todos os centros escolares, de maneira que calquera neno e calquera nena poidan ser escolarizados no seu propio medio en idénticas condicións de calidade. Da mesma maneira, debe avanzarse no recoñecemento dos dereitos laborais do profesorado que traballa no rural.

Consonte as propostas da Mesa de Educación no Rural en relación á defensa dun plano específico de actuación no rural, cómpre subliñar os seguintes aspectos:

Unha planificación consecuente cos principios dunha educación de calidade e integrada nun proxecto global de desenvolvemento do mundo rural galego ten que partir dunha análise rigorosa e do recoñecemento dos erros cometidos nas anteriores décadas. Só desta maneira se pode tomar conciencia da necesidade dunha transformación e do deseño dun novo modelo, tal e como veñen facendo algunhas comunidades autónomas que acreditan e apoian as posibilidades da escola rural.

Os criterios nos que debe apoiarse esta nova planificación fan referencia á necesidade de:

- Diseñar unha política educativa que responda á diversidade do país e ás necesidades dun equilibrio social, territorial, cultural e económico, antepoñendo as necesidades vitais de pervivencia digna / sostibilidade do mundo rural, ás medidas de “racionalización administrativa”, que se traducen, invariablemente, no aforro de recursos.
- Priorizar a resposta aos dereitos da infancia a recibir atención educativa no seu medio durante as primeiras etapas, así como recoñecer a función social da escola no seu papel de dinamizadora das comunidades rurais. Isto require asumir un novo modelo de escola heteroxénea en canto a niveis. Un novo perfil de escola cunha apropiada organización e unha debida dotación compensatoria de profesorado e dos recursos educativos propios deste século XXI.



- Recoñecer a valía pedagóxica da escola rural, en canto referente e pioneira de avances pedagóxicos na renovación dos sistemas educativos e na dinamización das comunidades rurais.
- Reformular, por parte da Administración educativa, a atención á etapa 0-6, integrando plenamente no sistema educativo o ciclo 0-3, e dotando as escolas infantís e os centros escolares en xeral dos servizos complementarios indispensables para facer posible a conciliación da vida laboral e familiar, dada a vantaxe que suporían estas medidas para fixar e manter a poboación no medio rural.
- Elaborar, a escala de Galicia, un mapa escolar que contemple para cada zona ou comarca todas as necesidades educativas desde os cero anos ata a idade adulta. Isto suporía unha reestruturación a distintos niveis, novos xeitos de organización e a optimización de recursos hoxe en día infrautilizados.
- Dotar de medios económicos e recursos suficientes, como o transporte, as redes escolares para asegurar as necesidades compensatorias precisas para grupos reducidos de alumnos/as: intercambios, rotación de encontros programados, visitas, etc.
- Facilitar ao profesorado a actualización permanente de cara a garantir a súa capacitación nos novos modelos de organización intra e interescolar.
- Innovar na formación do profesorado de cara a novos xeitos de traballo. Isto supón deseñar, den-



Rede de Escolas infantis municipais do Concello de Santiago de Compostela (2002-2008)

Conxo, Fontiñas, San Roque, Poligono do Tambre, Praza da Constitución



tro dos plans de formación inicial e permanente do profesorado, un modelo que integre unha preparación específica para traballar no medio rural.

- Dignificar o labor dos profesionais que exercen no medio rural e valorar o seu traballo. Recoñecer os debidos dereitos laborais ao profesorado e regularizar as condicións de transporte aos itinerantes.

4. Repensar a escola en relación ás necesidades específicas do medio rural pasa por implementar medidas de carácter curricular. Na situación actual de modificacións curriculares por mor do desenvolvemento da Lei de Ordenación Educativa (LOE) solicítase que os deseños curriculares, partindo dunha idea de escola realmente inclusiva, incorporen, entre outros elementos, a perspectiva da cultura rural.

5. Desde unha óptica de colaboración e de creación de sinerxías, solicítase das distintas consellerías e departamentos implicados na acción educativa no medio rural, a apertura e mantemento, como método de traballo, de canles de interlocución de carácter estable cos colectivos e organizacións que durante décadas veñen construíndo de maneira seria e rigorosa alternativas de traballo pedagóxico no medio rural, co obxecto de:

- Posibilitar un seguimento das liñas de acción política que sexan de aplicación.
- Dar a coñecer, a modo de "boas prácticas", experiencias de riquísimo valor pedagóxico



6. Instar ás universidades galegas a que aproveiten a oportunidade do próximo cambio de plans de estudo, para introducir en todas aquelas titulacións do campo pedagóxico –Maxisterio, Educación Social, Pedagogía, Psicopedagogía,...- unha formación específica en relación ao traballo educativo no medio rural.

7. Reafirmase a vontade de seguir mantendo relacións de colaboración con distintos colectivos e organizacións do conxunto do Estado e doutros países, a fin de intercambiar información e experiencias sobre a educación no medio rural.





EXPERI

Deseño dun programa de recuperación de lectura e de escrita para un alumno de 1º de E.S.O.

Benito González Oubiña
Universidade de Santiago

1.- Antecedentes

O presente programa foi deseñado no curso 2004/05 para dar unha resposta educativa á problemática específica dun alumno de primeiro curso de E.S.O. escolarizado nun I.E.S. da Galicia costeira, que segundo me referiron a orientadora e o director presentaba problemas de violencia física e verbal cos compañeiros e co profesorado.

O alumno estaba escolarizado nun grupo de 15 alumnos formado de xeito que non coincidira cos compañeiros da etapa anterior onde xa manifestara condutas violentas segundo constaba no informe da orientadora desa etapa. No informe da orientadora do I.E.S. descríbese a conduta do alumno coma *"impulsiva, sen control emocional, con incapacidade de autorregulación do comportamento, sendo este socialmente inadecuado, manifestando condutas violentas verbais e físicas, sen respectar as normas de relación e convivencia, sendo sancionado en varias ocasións e reincidindo"*. O dito informe tamén subliña un baixo nivel de competencia curricular, presentando *"atraso escolar significativo ocasionado por un déficit de atención que lle impide centrarse nas tarefas malia manifestar interese pola aprendizaxe escolar"*. Este cadro vese agravado (segundo a orientadora e a titora) por unha problemática familiar de violencia e desestruturación.

No comezo do curso, o equipo de profesores, a orientadora e o xefe de estudos mantiveran diversas reunións para tratar de dar unha resposta axeitada ante situacións problemáticas, acordando establecer unhas normas de conduta mínimas na aula, sinalar castigos no caso de non se cumpriren, ignorar as condutas negativas non perigosas e reforzar as positivas, facer un contrato específico de conduta para a materia de Tecnoloxía pola existencia no taller de ferramentas que poden causar importantes danos físicos, e que este alumno concreto asistira a unhas sesións de terapia cognitivo-condutual coa orientadora unha hora semanal.

Para a intervención ante este caso adoptamos un enfoque integrador (Suárez, 1995) pola súa flexibilidade, sinxeleza na súa aplicación e asequibilidade aos recursos dun centro ordinario.

2.- Diagnóstico

Neste apartado buscamos un estudo minucioso do alumno co obxecto de establecer as necesidades educativas especiais e os puntos fortes que se debían traballar. O que se pretendía era que esta información guiara a recuperación e que puidera servir coma base de partida para avaliar a eficacia.



Os procedementos empregados foron a análise dos informes psicopedagóxicos e doutros documentos referidos ao historial do alumno e a realización de entrevistas semiestruturadas coa orientadora, coa titora, e coa nai. Ao alumno, ademais da entrevista, pedíuselle a lectura dun texto (*Cuentos de las cosas que hablan*, de Antonio Robles, correspondente ao segundo ciclo de primaria), a realización dunha redacción e dun ditado, e a resolución de cinco problemas de matemáticas tamén correspondentes ao segundo ciclo de primaria, porque interesaba coñecer as estratexias de cálculo e de resolución de problemas. Os datos máis salientables foron:

a) Datos de identificación:

Recolléronse só os imprescindibles (nome, nome dos pais, data de nacemento, nome da titora e da orientadora), atendendo tamén o motivo da consulta.

b) Información do contexto:

1.-*Familiar e comunitaria*. Composición da familia: o pai (daquela atopábase cumprindo condena nunha institución penitenciaria), a nai (traballaba nunha conserveira) e a irmá (cursaba 1º de Bacharelato no mesmo centro). Na casa os pais falaban galego entre eles, aínda que o alumno falaba castelán, entendendo perfectamente o galego. A súa conduta na casa é descrita pola nai coma inqueda, impulsiva e con cambios de humor sen razón aparente, é moi falador; non o deixaban xogar con outros nenos por temor ás condutas agresivas e polos antecedentes (xunto con outro neno colleran obxectos nun barco); gustáballe xogar coa videoconsola, ver programas de TV que lle interesasen, andar en bicicleta, facer pasteis coa nai, manipular distintas ferramentas e coidar os animais. Os afectos que amosaba máis a

miúdo eran noxo, medo (tiña medo á escuridade) e cariño (cariñoso coa nai e coa titora ás veces); adoitaba mentir para non cargar coas culpas do seu comportamento e choraba e emperrenchábase cando consideraba que tiña a razón e non lla daban. Levábase mal coa irmá, amosando ás veces condutas agresivas con ela e coa nai.

2.-Evolutiva e médica. O máis salientable deste aspecto é que amosou moita actividade motriz desde pequeno, se ben as condutas violentas, segundo a nai, comezaron aos 4 anos. Houbo un retraso na aparición da linguaxe, pois non comezou a dicir frases ata pasados os tres anos. A única enfermidade sería que recorda a nai foi un virus aos 4 anos, acompañado de febres altas. A mesma fonte refire que cando tomaba a medicación (receitada pola Unidade de Saúde Mental Infanto-Xuvenil da zona cando tiña 8 anos, a onde foi remitido, segundo constaba no informe *"por presentar trastornos de conducta y comportamiento, faltas de autoridad, violencia, agresividad,...en el medio escolar"*) non durmía e que por iso a suspendeu (o neno refire que o estaban drogando). Deixado o tratamento, dorme tranquilamente unhas 8 h diarias. É destro.

3.-Escolar. Comezou a escolaridade aos 4 anos. A nai refire que amosaba condutas agresivas verbais e físicas cos demais nenos. Cambiou dúas veces de colexio por cambio de domicilio durante a etapa de Primaria, cursando 5º e 6º nun centro da mesma poboación na que se atopa o I.E.S. No informe desta etapa destacan sempre os problemas de conduta, e hai escasas referencias á competencia curricular do alumno (no devandito informe subliñase que *"...o seu nivel de competencia curricular está dentro da normalidade aínda que amosa dificultades para centrarse no traballo debido máis os seus problemas*

de conduta que á dificultade no traballo ou de atención. Consegue traballar unha vez que se solucionan os problemas puntuais que causan a súa inquedanza momentánea"), por seren aqueles máis rechamantes (*"...ameazas a varios nenos, actitude desafiante e insultos a adultos se lle chamaban a atención, constantes conflitos na clase cos outros e coa profesora, conduta obsesiva con determinadas persoas,..."*). Non consta que teña seguido ningún programa de recuperación de escritura e lectura malia que a nai recoñeceu que *"le e escribe mal"*. Non puidemos saber con qué método se lle ensinou a ler, e non consta no informe de Primaria que amosara unha dificultade especial nas materias de Lingua Castelá ou Galego (a orientadora do I.E.S. manifestou que no boletín de 6º de Primaria aparecían todas as materias cualificadas con P.A., sinal de que tiña acadados os obxectivos desta etapa, pero no seu informe indica que *"o seu nivel de competencia curricular sitúase por debaixo do establecido para o primeiro ciclo de E.S.O. Presenta un retraso escolar significativo provocado polo acusado déficit de atención que lle impide centrarse nas tarefas, o que repercute no seu rendemento, especialmente na lectura (comete erros de omisión e substitución) e na escrita (erros ortográficos, deficiente caligrafía)"*.

c) Primeira valoración:

A información recollida permitiunos ter unha visión aproximada da situación do alumno, semellando que as súas dificultades aparecían coma resultado da interacción de varios factores, entre os que cabe mencionar a desestruturación familiar, os cambios de centro, as expectativas baixas por parte do profesorado e da nai, a ausencia de relación cos demais nenos por temor ás condutas violentas, a autoestima negativa porque o seu comportamento condiciona que reciba constantemente sancións e castigos, o non ter seguido un programa específico de recuperación de lectura e da escrita... Nesta situación adoptamos as seguintes decisións: por unha banda, elaborar un programa cunhas pautas para que o alumno adquirira un maior control do seu comportamento, buscando a súa participación na análise das condutas que necesita mellorar, na selección de estratexias para enfrontarse a estes problemas, no rexistro dos seus avances e na asignación de premios, partindo de que o programa aplicado no centro teña unha continuidade na casa e mesmo que ambas contornas se complementen para axudarlle ao alumno a conseguir unha autoestima xa sendo consciente das súas capacidades e tamén das súas limitacións. Por outra banda, e de cara a establecer unha intervención para recuperar as súas dificultades de lectura e escrita (apreciouse unha lectura lenta e con erros e unha escrita desestruturada e caligraficamente pobre) o máis contextualizada



posible, pensamos en facer unha recollida de información adicional.

Polo que respecta ao primeiro gran obxectivo, elaboramos un programa e unhas carpetas, para o profesorado e pais, con recursos específicos aplicables en situacións concretas que non vou expoñer agora por razóns de espazo.

Referido ao segundo gran obxectivo, estableceu-se a seguinte planificación para a recollida de información adicional:

1) Precisar mellor a exactitude, velocidade e comprensión lectora. Polo seu historial decidimos non aplicar tests estandarizados dos que puidera ter experiencia previa. Elaboramos unha lista de palabras sacadas do contexto académico do alumno, e outra de pseudopalabras formadas con sílabas que puideran presentar dificultade para o alumno baseándonos nas producións escritas e orais da primeira recollida de información e da lectura dun texto e preguntas sobre o seu contido. Tamén se comproba a súa capacidade de síntese e de captación dos factores máis relevantes a partir da lectura dun texto axeitado ao seu nivel.

2) Emprego comparativo das rutas visual e fonolóxica ao ler, para ver posibles dificultades no emprego dunha, doutra ou de ambas. Fíxose a partir da lectura oral dunha lista de palabras familiares visualmente, e de pseudopalabras elaboradas a partir de producións escritas do alumno e a escrita ao ditado de dúas listas paralelas ás anteriores.

3) Avaliar a expresión escrita do alumno en canto á coherencia (desenvolvemento lóxico e ausencia de contradicións na produción), cohesión (texto estruturado) e eficacia (se consegue o efecto que pretende). Fíxose a partir da produción do alumno na fase de diagnóstico.

4) Buscar unha persoa encargada de desenvolver a intervención e avaliación continua do programa. Proposición disto á orientadora.

d) Recollida de información adicional

- **na lectura de palabras e pseudopalabras** cometeu erros leves (vacilacións, rectificacións) e tamén graves (cambios de vogais e consoantes), autocorrixindo algún deles: dendrita....den-dendrita, orangután...orengután-logo corríxe-, serafín...serafil, filenta...filanta, paquino...paqueno-logo corríxe-,...
- **na lectura oral de textos** observáronse erros de substitución que, ao darse conta, autocorrixe (arde...ardilla, sere...serios, plana...planetas), e ta-



mén omisións (parecería-*parecía*, estrelas-*estrella*, estrellitas-*estrellas*)

- **na escrita ao ditado da lista de palabras familiares** (12 da súa produción escrita) cometeu erros leves de ortografía (*surjía*, *enpuja*, *Kimica*, *conprobar*, *biendo*, *clabe*,...)
- **na escrita ao ditado de pseudopalabras** cometeu erros de substitución (*enclote-englote*, *brisoca-brisagra*, *escre-esgra*)
- **na escrita espontánea**, malia ser unha mostra curta, amosou os mesmos erros (*clase-glase*, *Física/Química- Física/Kimiga*, *Matemáticas- Matimáticas*)
- **a velocidade lectora** medida en dous textos diferentes foi a mesma (59 ppm). Na lectura de 15 palabras familiares investiu 25" e na de 15 pseudopalabras 38". Na escrita tardou 1'22" en escribir 12 palabras familiares e 1'37" en escribir 15 pseudopalabras.
- **nas mostras de escrita** apareceron erros de unións (*delos*) e cambios (*sorpresipro* por *sorpresivo*, *glase* por *clase*).
- **a calidade da letra** era mala: non diferenciaba o s, nas sílabas con pr non diferenciaba o r, escasa diferenciación m-n, case non diferenciaba en tamaño as letras longas (p.l.f.b,...), non puntuaba nin respectaba marxes.
- **no emprego comparativo das rutas visual e fonolóxica**, atopamos que na lectura de palabras e pseudopalabras amosaba maior dificultade na lista de pseudopalabras e os erros correspondíanse cos que amosaba na escrita (confundía *Q-c-g*; *d-b-g*; *a-e* ou *e-a*, *e-i*, *f-b*)
- **en comprensión lectora** semellaba non ter máis dificultade que a derivada da súa impulsividade. Nas probas efectuadas non repasaba o lido, respondendo correctamente ás cuestións, amosando gran capacidade de memoria inmediata.
- **na escrita espontánea**, observouse que non dominaba os procesos de composición escrita (planificación, organización, revisión,...), cometendo



además erros de omisión: *"Carmiña es una niña (a la) que le gustaban las Mates..."*; construcións sintacticamente incorrectas: *"...pero los rechazos de los compañeros (le hicieron sentirse mal) i de ai surjio un problema..."*.

- a orientadora ofreceuse para o desenvolvemento do programa.

e) Síntese valorativa. Necesidades Educativas Especiais e puntos fortes.

Analizada a información, concluímos que o alumno necesitaba:

- Mellorar a automatización lectora e as correspondencias G-F e F-G das seguintes letras e sílabas: *a, e, i, ca, co, cu, ce, ci, d, f, g, j, k, m, n, p, que, qui, za, zo, zu*.
- Mellorar a lectura oral no que se refire a ritmo, pausas e entoación.
- Ser quen de realizar composicións escritas eficaces, coherentes e con cohesión.
- Aumentar a súa competencia metalingüística, de xeito que sexa quen de autoobservar, comprobar e autocorrexir as súas producións escritas.
- Mellorar a súa autoestima sobre a base do seu éxito nas tarefas de lectura e escrita.

Como aspectos positivos destacamos:

- Amosa interese pola aprendizaxe escolar.
- Corrixe cando se dá conta de que comete erros.
- Semella ter capacidade intelectual suficiente.
- A actitude da nai cara á recuperación era positiva.
- Contamos coa colaboración da orientadora para a aplicación das medidas formativas.

Non atopamos unha causa puntual das súas dificultades, sendo posible que estiveran interactuando varias, entre as que cabe destacar o ambiente familiar desestruturado, o non ter seguido ata o momento un programa de recuperación da lectura e da escrita (posiblemente debido a que o seu mal comportamento escurecía este aspecto), cambios de centro e de profesorado e as baixas expectativas do profesorado motivadas pola súa conduta, tal como xa sinalamos.

Polo observado, o alumno amosaba dificultade na automatización lectora e nas correspondencias G-F e F-G das seguintes letras e sílabas: *a, e, i, ca, co, cu, ce, ci, d, f, g, j, k, m, n, p, que, qui, za, zo, zu*, cometendo máis erros canto máis longas eran as palabras. Semellaba que non dera conectado a forma global da palabra escrita coa pronunciación, o que lle impediría o acceso ao significado das palabras irregulares (confundía os pares *q/g-Quimiga, c/g- brisogra* no canto de *brisoca-*, *e/a-plastidra* no canto de *plestidra-,...*), constituíndo iso un factor de explicación da falta de automatización e da lentitude lectora " a alteración no léxico fonolóxico dificulta a lectura global en voz alta ao non poder acceder á pronunciación das palabras coma un todo desde o léxico fonolóxico" (Kay& Patterson, 1985, en P.Outón, 2004, p. 85).

Pensamos que cunha atención individualizada e seguindo o plan de intervención do presente programa, nunhas semanas o alumno quizá melloraría sensiblemente nestes aspectos.

3) Intervención

a) Adopción de decisións básicas

Sobre a base da análise dos datos obtidos decidimos:

1.- Que o alumno seguiría un programa de recuperación de lectura e de escrita en castelán por ser a lingua que empregaba normalmente, (detállase máis adiante).

2.- Que o alumno traballaría dous días á semana en sesións de 40' coa orientadora en tarefas que se

detallan máis adiante nunha relación profesor-alumno único. Pensamos que era necesario explicarlle ao alumno que posuía capacidade suficiente para aprender, pero que tiña unhas lixeiras dificultades que non lle axudaron a superar antes e que era preciso facelo naquel intre.

3.- Que o alumno seguiría o ritmo normal do seu grupo, pero debía, dous días á semana, dentro do seu horario normal de clase, acudir ás sesións de recuperación destes aspectos (prioritario) que realizaría coa orientadora.

4.- Informar á titora, ao xefe de estudos e ao director do seguimento deste programa.

b) Deseño do programa de recuperación

1.- Obxectivos

1.- Mellorar a automatización lectora e consolidar as correspondencias G-F e F-G das seguintes letras e sílabas: a, e, i, ca, co, cu, ce, ci, d, f, g, j, k, m, n, p, que, qui, za, zo, zu.

2.- Ser quen de realizar composicións escritas espontáneas eficaces (que conseguen o propósito que pretenden), estruturadas, coherentes, cohesionadas, sintacticamente correctas, con distintos propósitos comunicativos e baseadas en situacións da vida real, separando correctamente as palabras e puntuando.

3.- Mellorar a calidade da letra, sendo necesaria a diferenciación correcta do "a", "e", e "o", o "s", o "p" e o "r" cando van xuntos; a diferenciación das letras longas (p,l,b,g,t,...), e a separación regular das liñas; o respecto das marxes.

4.- Incrementar a súa competencia metalingüística, de xeito que fora quen de autoobservar, comprobar e autocorrixir as súas producións escritas.

5.- Mellorar a súa autoestima sobre a base do seu éxito nas tarefas de lectura e de escrita.

2.- Metodoloxía:

Sabíamos que as actividades que propoñeríamos máis adiante incidirían na consecución de máis dun dos obxectivos, polo que se facía necesario telos presentes no desenvolvemento daquelas e aproveitar as situacións particulares para o tratamento directo de factores asociados. Así o comentamos coa orientadora e adoptamos un modelo de rexistro das actividades que nolo permitira (ver modelo ao final).

A metodoloxía de ensino-aprendizaxe caracterizouse por ser o máis natural posible, atendendo á correspondencia entre a lingua oral e a escrita desde unha orientación comunicativa centrada na praxe (situacións reais de comunicación da vida diaria) e adaptada á lingua do alumno (unha nota para un amigo, un e-mail, unhas instrucións,..)

3.- Orientacións didácticas específicas:

a) *Para a mellora da automatización lectora e para a consolidación das correspondencias G-F e F-G* partimos dun texto axeitado aos intereses do alumno (viaxes, xogos, animais,...) que non presentara unha dificultade de lectura excesiva (escolleu *Cuentos de las cosas que hablan*, de Antonio Robles, do que lera unha parte cando faciamos o diagnóstico).

Comezamos coa lectura expresiva do texto por parte da orientadora, comentando a continuación co alumno o tema, o vocabulario, que nos dicía, que podía pasar logo... Despois lía o alumno o mesmo texto, cronometrando a lectura. A continuación corríxíanse co alumno os erros, de xeito que el participara na corrección: durante a lectura levabamos un rexistro onde recoller os erros de exactitude, as pausas entre palabras, as vacilacións, os saltos de signos de puntuación, etc., de xeito que ao final tiñamos os datos referentes ao número e tipo de erros cometidos, o tanto por cen de exactitude, de velocidade lectora e respecto das pausas e puntuación. Aproveitamos estas correccións para a explicación das correspondencias G-F e F-G nas que o alumno tiña amosado dificultade: se aparecía na lectura a palabra "clase" que el lía coma "glase", aproveitabamos para explicarlle a diferenza entre os fonemas /k/ e /g/ con exemplos. Para practicar empregamos exercicios de omisión e adición de sílabas *cla...rinete*; *cla...sificación*; *Cla... ro*; *re ...gla*; elaborando unha lista-rexistro coas que tivo dificultade, clasificándoas pola súa pertenza a unha ou a outra categoría (/k/ ou /g/) e léndoas correctamente. Repetíase a lectura completa tratando de que o alumno rebaixara o tempo. Ensinábaselle o rexistro para que participara na análise dos seus erros, e para que fora consciente dos seus avances, reforzando a súa obxectividade. Á nai sinalámoslle a necesidade de que o alumno lera con ela na casa todos os días, empezando por textos que nós lle marcamos (10-15 minutos), levando un rexistro semanal onde anotar o título e o capítulo lido, o número de liñas, os erros e o tempo investido na primeira e na segunda lecturas, que quincenalmente era entregado á orientadora para supervisalo. Este traballo na casa prolongouse durante o verán e no curso seguinte (repetiu 1º) ata que o alumno adquiriu un nivel de automatización que a orientadora

considerou apto para poder seguir os contidos das materias do seu nivel académico.

b) Para mellorar a composición escrita partimos de situacións reais de comunicación, explicando os pasos a seguir, operando dun xeito similar ás auto-instrucións de Meichenbaum (1974), procurando sempre a implicación do alumno na tarefa (redacción dunha carta, dunha anécdota que nos pasou certo día, elaboración de normas para a clase ou para relacionarse cos compañeiros...). Con estas actividades tamén incrementabamos a competencia metalingüística do alumno.

c) Para mellorar a calidade da letra comezamos por corrixir elementos como a posición corporal (as costas ben apoiadas no respaldo da cadeira, coa cabeza separada da mesa, brazos apoiados na mesa, a man que escribe situada por debaixo da última liña), a colocación do papel (lixeramente inclinado á esquerda ao ser destro), a suxeición do bolígrafo (sen premer), o respecto das marxes superior, inferior e laterais e o espaciado uniforme entre as palabras.

Non pensamos que fora necesario cambiar totalmente o tipo de letra, senón centrarnos na recuperación da escrita das letras longas (f, b, p,...), na diferenciación "pr" cando van xuntas e na mellora do trazo do "s", "o", "a", "e". Procedeuse do seguinte xeito: primeiro a orientadora formaba a letra devagar, dicindo en voz alta os pasos, mentres o alumno observaba. Logo, o alumno repasaba as letras que fixera a orientadora, dicindo en voz alta os pasos mentres aquela observaba (nalgún caso foi necesario guiar fisicamente a man ao tempo que se dicían os pasos). Despois o alumno copiaba varias veces as letras mentres a orientadora observaba, comentando ao final os resultados. De seguido, o alumno escribía as letras sen modelos diante, coa supervisión da orientadora. Logo, facíanse ditados de palabras e frases coas letras traballadas. Cando xa tivo aprendidas todas as correccións, a orientadora e a titora acordaron co resto do profesorado darlle, ao principio, máis tempo para a realización de tarefas de escrita para que fora incorporando a nova letra á súa escrita espontánea.

d) Para aumentar a súa competencia metalingüística empregamos a adaptación da técnica das auto-instrucións de Meichenbaum feita por Orjales (2004), aplicada á expresión escrita do alumno en situacións reais de comunicación. O que pretendíamos era que o alumno fora quen de autoobservar, reflexionar e autocorrixir a súa produción escrita amosando un maior autocontrol neste eido. Este aspecto traballouse mentres se melloraba a composición escrita.

e) Para mellorar a autoestima procuramos que o alumno se sentira quen de realizar correctamente as actividades de recuperación aquí propostas, polo que partimos de exercicios onde tiña asegurado o éxito para logo ir elevando paulatinamente o nivel de dificultade. Para que fora consciente dos seus avances, amosámoslle as producións de inicio e finais, reforzando positivamente os seus logros con recoñecemento social.

4.-Avaliación

Empregamos en cada sesión unha ficha-rexistro que contemplara os obxectivos que se ían traballar e as actividades que se realizarían para cada un dos obxectivos, deixando un espazo para cubrir coas respostas do alumno en cada actividade, as dificultades acontecidas, o tempo investido na realización das tarefas e outras anotacións de interese para o control da marcha da implementación do programa (ofrecemos un exemplo ao final).

Acordamos unha avaliación que nos permitira apreciar os seus avances con respecto ao punto de partida, o grao de consecución dos obxectivos formulados no programa e tamén para coñecer o seu nivel con respecto aos compañeiros da clase. Na avaliación medimos:

- A velocidade lectora nos mesmos textos que a mediramos na avaliación diagnóstica. Comparamos os resultados.
- Tomamos varias mostras da produción escrita do alumno (cadernos) e logo comparámoslas coa produción que tiñamos da avaliación diagnóstica atendendo á perfección da sintaxe, separación de palabras, a puntuación, o respecto de marxes e a calidade da letra. Comparamos os resultados.
- Avaliación da competencia metalingüística mediante unha mostra dun texto espontáneo sobre unha situación real de comunicación, atendendo ao proceso de elaboración (autoobservación e autocorrección), á súa eficacia, estrutura, coherencia e cohesión.
- Análise das fichas-rexistro de traballo semanais.
- Solicitamos a opinión da profesora de Lingua con respecto á evolución do alumno en lectura e escrita (dixo que avanzara moito, pero que tiña que seguir mellorando a letra).
- Os progresos na autoestima observáronse directamente no comportamento do alumno (maior seguridade).

- Para comprobar o nivel do alumno con respecto ao resto dos compañeiros de clase medimos:
- A comprensión lectora mediante un texto similar ao empregado na avaliación diagnóstica de P., aplicado agora para toda a clase. Foi puntuado pola profesora de Lingua e pola titora (6 e 7 sobre 10, respectivamente).
- A composición escrita. Pedíuselle que escribira unhas normas para o comportamento dos alumnos durante os recreos. Puntuacións da profesora de Lingua e pola titora (6 sobre 10 en ambas)
- Comparación dos resultados do alumno cos dos seus compañeiros (lixeiramente por debaixo da media: 6,2 sobre 7).

A partir destes datos, consideramos os resultados en función dos obxectivos, e en comparación cos compañeiros para tomar as decisións oportunas. Nunha reunión previa á avaliación final do curso 05/06 coa titora e a orientadora, ambas recoñecen os progresos do alumno en lectura e escrita, aínda que non mellorou moito o seu comportamento (intermitentemente amosa condutas de violencia verbal cos compañeiros e con algún profesor), debido, segundo elas, a circunstancias alleas ao centro. As súas propostas para a avaliación son a promoción ao curso seguinte, o seguimento normal das clases cos seus compañeiros e a continuidade das sesións cognitivo- condutuais coa orientadora.

FICHA DE REXISTRO DE LECTURA SEMANAL(Casa)

Alumno:

Semana: (Do ao de de.....)

Texto:

	Erros	Nº de liñas	Tempo (1ª lect./2ªlect.)	Observacións
LUNS			/	
MART			/	
MÉRC.			/	
XOV.			/	
VEN.			/	
SÁB.			/	

FICHA DE REXISTRO DE LECTURA SEMANAL(Casa)

Alumno:

Data:

Texto:

Dificultade:

	1ª LECTURA	2ª LECTURA
Erros		
Exactitude		
Velocidade lectora		
Respecto de pausas e puntuación		

Observacións:

FICHA-REXISTRO DE TRABALLO SEMANAL

Semana 1: Data: 26-04-05

D

OBX.	ACTIVIDADES	OBSERVACIÓNS
1	Lectura rápida de lista de palabras co fonema [d]: <i>dalia, dedo, endémico, cazado, pedal, dormido, cadencia, rodea, edredón, sudadera, odontólogo, paladar, pesadez, red, Madrid</i>	Tardou 30" e tivo 3 erros (todos leves). A súa velocidade foi de 30 ppm
	P. localizou nun texto palabras con d (7) No ordenador presentóuselle un texto onde tiña que discriminar entre palabras con d e con b. P. escribiu ao ditado a lista de palabras lidas ao principio.	Sen dificultades
3 e 4	Propúxoselle que escribira unha lista cos coidados que necesitan as mascotas. Para iso explicóuselle primeiro cun exemplo os pasos que tiña que seguir, comentando con el a orde e pedíndolle que anotara os pasos nunha folia aparte para non equivocarse cando tivera que facelo sen axuda: 1-Definición da tarefa: negociando con el o obxectivo, que información debía incluír e que orde se ía seguir. 2-Xeración de ideas: anotación nun borrador dos elementos que ten que incluír a lista. 3-Selección e organización do contido: selección e organización das ideas do apartado anterior segundo os criterios do punto1. 4-Redacción do texto: redacción da lista atendendo á exactitude ortográfica, ao título, respecto das marxes, e á puntuación e unión de frases. 5-Revisión e corrección: Repaso do texto e corrección dos erros comentándoos.	

Bibliografía

Aguilera, A. (2004). *Introducción a las Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

González Portal, M. D. (1984). *EDIL-1*. Madrid: TEA Ed.

Jimenez, J. E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121

Joselevich, E. (1999). *ADHD: Qué es, qué hacer. Recomendaciones para padres y docentes*. Barcelona: Paidós.

Labrador, F. J., Cruzado, J. A. E Muñoz, M. (1993). *Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta*. Madrid, Pirámide

Miranda Casas, A. E Amado Luz, J. (2001). *Trastornos por déficit de atención por hiperactividad*. Málaga: Aljibe.

Orjales, I (2004). *Déficit de atención con hiperactividad: manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE

Outón, P. (2004). *Programas de intervención con disléxicos. Diseño, implementación y evaluación*. Madrid: CEPE

Secadas, F., Rodríguez, M^a. T. e Alfaro, . (1994). *Escribir es fácil*, I-II. Madrid:T.E.A.

Sobrado, L. e Ocampo, C. (2000). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona:Estel

Suárez Yáñez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid:Santillana.

(2000). *Iniciación escolar a la escritura y a la lectura: diseño de programas adaptados a la diversidad*. Madrid: Pirámide.

(2002). "Las faltas de ortografía en su sitio" en *La Voz de Galicia*, 19-09-02.

(2004).Dificultades en el aprendizaje. En Jiménez Fernández, C. (Coord.). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson/Prentice Hall, 289-313.

Toro, J. e Cervera, M. (1984). *Test de análisis de la lectoescritura.T.A.L.E*. Madrid: Visor.

Vallés Arándiga, A. (1991). *Técnicas de velocidad y comprensión lectora*. Madrid: Escuela Española.

Páxinas web de interese:

La conquista del lenguaje/ Centro Psicopedagógico Nuevas Claves Educativas(Inclúe experiencias e materiais para o ensino):

<http://www.terra.es/personal/laconquista>

Juegos de palabras (Materiais para a aprendizaxe e práctica de lectura e escrita)

<http://www.juegosdepalabras.com/abc.htm>



EXPERIÊNCIAS

Contos do Camiño Unha viaxe virtual polos Camiños de Santiago para nenos pequenos

Rosa Álvarez Gayo e Rosa M^a Vicente Álvarez
Escola de Educación Infantil da Aurora do Provir de Tomiño (Unidade do CRA).

O Material *Contos do Camiño* actualmente presenta un formato de dúas partes:

A primeira consta do material base de creación para que o mestre/a que o empregue poida desenvolver novos materiais relacionados. Contén a fundamentación e contextualización teórica do material e concreta a programación didáctica para o educador da Unidade Didáctica que se pode realizar. Esta parte inclúe a Guía do Mestre para a posta en práctica dunha Unidade Didáctica do Camiño para a Educación Infantil.

A segunda parte, consta do material creado e dirixido expresamente aos nenos baseado na Guía do Mestre (exemplificación para a Educación Infantil e 1º Ciclo de Primaria). Consiste nun caderno de fichas para os nenos e nenas.

Nacemento e razóns do material

O nacemento deste material constituíu un momento prolongado; na definición da idea tardouse aproximadamente, uns cinco meses, e en desenvolver o seu formato final uns tres anos. Aínda que o certo é que sempre hai algo que mellorariamos, o mellor é que melloramos xuntos e de vagar.

O material foi creado en 1999, especificamente para pór en práctica nunha escola rural unitaria (hoxe pertencente ao CRA de Tomiño, en Pontevedra) chamada Escola da Aurora. Nela había doce cativos de 3 a 5 anos, mesturados, que tiñan a escola a unha distancia de 200 m máxime. Foi reorganizado e perfeccionado no ano 2002 co fin de xeneralizalo a máis contextos educativos, e posto, por segunda vez, en práctica na mesma escola no ano 2004. Este traballo obtivo unha mención nos *Premios Educacompostela* na edición celebrada no ano 2005.

A experiencia parte da idea de facer un material que traballe o tema do Camiño de Santiago, pois non atopamos material específico para nenos tan pequenos que tratase o tema e ademais en lingua galega. Asemade tiñamos interese por investigar sobre o proceso de creación dun material que estivese o máis adaptado posible ao traballo habitual de aula.

O primeiro que fixemos foi atopar un centro de interese que estivese moi preto do neno ao que ía dirixido o material, que saíse do seu medio e por outra banda que tivese un sentido para comprender a idea e significado sociocultural que pode ter o Camiño de Santiago.



Características deste material

Trátase dun material para a concreción dunha Unidade Didáctica para traballar o tema do Camiño de Santiago con cativos/as de 3 a 5 anos. O obxectivo xeral do material é achegar aos nenos e nenas de educación infantil á realidade cultural de Galicia a través dun acontecemento social importante como é o Camiño de Santiago.

Os contidos que persegue o material están desenvolvidos en sintonía co currículo de educación infantil, estando encadrados na *Unidade Didáctica dos Medios de Comunicación e Transporte*, que soe desenvolverse durante o 3º trimestre do ano académico.

O material ten carácter globalizado e pode constituír, xunto co traballo habitual do *libro de fichas* (tan comunmente empregado nesta etapa educativa), un complemento ideal, ou doutro xeito, ser tratado como un material completo para o desenvolvemento dos contidos descritos. Agora ben, o material construído é amplo de máis como para ser desenvolvido nas sesións dunha Unidade Didáctica para Educación Infantil, xa que a súa estrutura final está pensada para axudar aos mestres a reconstruír un novo material a partir do inicial, que se adapte ás características xerais do centro e particulares da aula na que se pensa desenvolver, segundo considere o educador.

Contextualización

A Escola da Aurora está situada nun lugar idílico: un outeiro cheo de piñeiros a escaso un quilómetro



do núcleo urbano da vila. A escola inaugurouse no ano 1923 grazas á emigración das Américas, tendo sido creada polos emigrantes para que os que quedaban non pasasen as penurias deles e puidesen saír adiante grazas aos estudos.

A súa situación propiciou saídas ao medio natural e a realización de moitas actividades fíxose máis sinxela ao dispor de espazos amplos ao aire libre e no interior do edificio, pois dispón dunha aula de traballo, unha sala de psicomotricidade e un patio interior e outro exterior.

A aula na que se desenvolveu este traballo ten nenos e nenas mesturados de 3 a 5 anos, polo que o traballo había de ter en conta esta característica particular de xeito que a puidemos aproveitar para mellorar a interacción dos cativiños e a colaboración entre grandes e pequenos. Ademais, durante a realización da actividade o número de nenos e nenas era reducido, entre 8 e 12, o cal propiciou a individualización e a observación máis detallada das necesidades que presentaba cada neno, de xeito que o material se puido modificar rápida e eficazmente.

Actividades

Contar un conto

Os contos como centro de interese

Aos nenos e nenas destas idades encántanlles os contos, polo que decidimos que a actividade básica deste material serían unha serie de contiños que levasen aos nenos polo Camiño da forma máis fermosa e sinxela de aprender: escoitando contos. Para isto pediámoslles que pechasen os ollos e imaxinasen as nosas verbas. Ás veces, dispúñanse en círculo ou corro e representabamos a historia de xeito *emocionantísimo*, mesmo faciamos un pequeno ou gran teatriño con cartóns entre as dúas profesoras (que sempre é moito máis levadeiro que estar soas) que

logo eles decoraban, para representar as historias como se estivésemos no **Teatro de París**.

A concreción do material realizábase mediante dez pequenos contos inventados, presentados de dúas formas diferentes, como notas informativas (notas de prensa ou comunicados) e como cartas. Deste xeito cada neno/a familiarízase con dúas maneiras distintas de recibir información, segundo o emisor, o interese da información, etc. Estes contos xiran arredor duns personaxes que serán decisivos na motivación dos cativos.

Os personaxes:

Os contos motivadores teñen un fío condutor claro: facer o Camiño de Santiago, para o cal creamos tres personaxes que son constantes nas historias e outros personaxes que, sendo secundarios, teñen o interese de pertencer á Historia de Galicia e viviron ou estiveron nos lugares polos que o neno/a, a través dos contos, *virtualmente*, pasa para chegar a Santiago.

O Gato Xano, a Troita Noia, a Andoriña Lina e O Detective Pepiño realizan a viaxe do Camiño de Santiago, son os personaxes principais e o nexo común de todos os contos e desenvolven a trama que leva aos nenos e nenas a evolucionar neste percorrido.

Aparecen puntualmente en cada conto uns personaxes importantes, que son secundarios na trama xeral pero que introducen aos nenos na historia de Galicia dun xeito contextualizado, segundo o lugar polo que pasamos para chegar a Santiago. Así, de xeito divertido e moi sinxelo, aparecen datos de tipo histórico como Dona Urraca en Tui e o Rei Afonso VII en Caldas de Reis, entre outros.

A "historia" das historias: Formato e contidos.

A idea é contar o Camiño de Santiago contando pequenos contos, acordes á idade tan cativa e dentro da *Gran Viaxe*. O traballo persegue dúas finalidades:

- por unha banda, tratar de xeito histórico e xeográfico os lugares polos que habíamos de pasar, para que os nenos/as os fosen coñecendo a través de fotografías ou láminas e debuxos. Ademais, pretendíamos que os contidos versasen sobre a realidade local da historia galega como se dunha narración literaria se tratase, e
- por outra banda, pretendíamos manter a atención dos nenos non durante o longo traxecto do *Camiño*, xa que aínda que sempre estamos na viaxe, en cada contiño aparecen novas aventuras que vivir, como



nunha cadea de acontecementos conectados pola aventura de vivir a viaxe.

Así, tratamos de presentar as distintas historias da *Gran Viaxe* en diferentes formatos, de maneira que logramos manter unha intriga e curiosidade:

A. Os Comunicados, cinco en total, enviáunoslos o Detective Pepiño, quen se comunica cos nenos e nenas, e que só facilita información, como un repórter de radio ou TV., soe ser escaso en explicacións e trata simplemente de informar sobre un acontecemento: a viaxe do Camiño de Santiago por mar, que decide facer unha das personaxes dos contos, A Troita Noia.

B. As Cartas, son cinco tamén, que vai enviando o Gato Xano aos nenos/as, pois este personaxe nace froito dun gato real que deambulaba pola escola, de maneira que os nenos/as lle tomaron cariño, pois dábanlle de comer e agarimábano, pero como desapareceu e tiñan algo de tristura, ocrúsenos aproveitar a situación e inventar o das cartas do Gato Xano, etc, etc, idea que funcionou moi ben.

A trama das historias, por suposto, camiña arredor do tema dos medios de comunicación e transporte, polo que pensamos nos animais e no xeito de unir as súas vidas para crear os contiños que nos habían de levar a facer, aínda que de xeito virtual o Camiño de Santiago, e así é como se completa a trama dos contos:

A Troita Noia, que obviamente vai pola auga, decide facer o Camiño de Santiago en Ano Santo arrodando as costas galegas de sur a norte. A Andoriña Lina quere comer a troita, pensa que o camiño desta é perigoso de máis para ela e como sabe onde se dirixe, decide facer o camiño polo aire, e o Gato Xano pensa, a súa vez, que comerá dúas veces se perseque á andoriña por terra e espera que ao chegar a

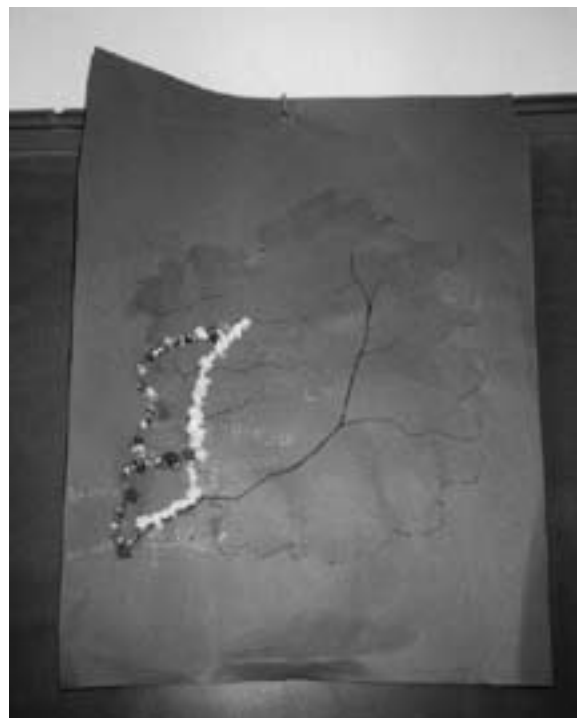
Santiago a andoriña capture á Troita. Os valores da propia vida vense revertidos nestas pequenas historias. Así, precisamos do personaxe do Detective Pepiño; para seguir o camiño da Troita, e o Gato Xano, escribe ós nenos/as o que lle vai pasando.

Entre tanto, fan o camiño, cadaquén como se lle ocorre e os nenos están todo o tempo informados e interesados; entón desenvolven actividades de aula, como fichas de psicomotricidade, xogos de movemento ou de intelixencia, coloquios dirixidos, etc.

Estes contiños complementáanse con monicreques feitos con materiais de refugallo. Asemade, os contos suxiren diferentes representacións para contalos relacionados cos medios de comunicación: por medio da televisión, a través da representación teatral con bonecos, ou mediante a gravación dalgunha das notas en audio, presentándoa como se se trata-se dunha noticia de radio.

Mapa do Camiño

Os nenos confeccionaron un mapa de Galicia en cartolina, mentres falabamos do seu significado xeográfico – político e da súa utilidade para ir vendo o percorrido feito polos personaxes en cada contiño. Os nenos e nenas podían facer un seguimento ao longo da viaxe do Camiño de Santiago, e realizar sen darse de conta o percorrido de parte do Camiño Portugués en dúas das súas actuacións, unha pola costa e outra polo interior (Camiño Tui – Santiago de Compostela).



O mapa comezouse a facer o día que contamos o primeiro conto, e cada día os nenos sinalaban o percorrido do camiño con boliñas de papel, despois de escoitar o seguinte conto.

Álbum do Camiño

Constitúe outro centro motivador en si, que axudou a recordarles aos nenos os acontecementos dos contos. O álbum foi confeccionado mediante murais, escritos dos nenos, debuxos interesantes que comuniquen mensaxes, etc. Mesmo se fixeron seleccións conxuntas dos materiais mellor confeccionados por cada neno/a, de xeito que servía como motivación e superación persoal. Outra forma de traballo que propiciou esta actividade foi por parellas, na realización de creacións artísticas que podían formar parte do que nos gustaría conservar no *álbum das historias dos contos*.

No álbum tamén se gardaron as cartas que nos enviaba o gato Xano e as ilustracións que as acompañaban, por veces fotografías, por veces debuxos.

O álbum, confeccionado polos propios nenos, consistía nunha portada e unha contraportada, na parte de diante pintaron un debuxo do gato Xano e por detrás a Catedral de Santiago.

Maqueta do Camiño

Xunto cos murais (como o de Santiago Matamouros, en representación do que no pasado se fixo e non estivo ben, pois tamén cabe recordar a historia dos nosos propios erros para tratar de mellorar a relación cos nosos veciños, cada vez máis achegados) foi unha das actividades que máis divertiu aos cativos/as, xa que aproveitamos o interese polos cabalos que algún deles tiña para traballar máis profundamente as características destes mamíferos, e ademais, porque o traballo en conxunto os motiva e os emociona, e a manipulación neste tipo de traballos é fundamental e importantísima nestas idades. O máis crucial é ter o mandil ben abrochado, un espazo de traballo amplo e prepararse para emboutarse ben co que sexa.

Esta maqueta tivo unha temporalización similar ao mapa, xa que se vai traballando como obradoiro na medida en que coñecemos os diferentes paradoiros dos nosos personaxes dos contos.

Outras actividades consistiron en:

- Os xogos de maxia como a chama do Rei Afonso VII (ver como se apaga unha vela nun prato plano se a tapas cun vaso de cristal), os xogos de memoria (como construír cubos con 2 imaxes en



lados opostos e tratar de atopar os que coinciden), os xogos creba – testas dobre.

- Manualidades como murais, o Castelo de Dona Urraca, o escenario para a representación da Historia do Rei Afonso VII (un castelo xigante feito de cartón e pintura de dedos, un mural paisaxístico, as coroas...), a creación dun teléfono a partir dos famosos vasos de iogur, a caixa de correo, ...
- As actividades de experimentación cos sentidos como o de Auga Doce – Auga Salgada, Auga fría – Auga quente.
- Os xogos de movemento como o Autobús que nos leva a Santiago, o Camiño Longo e o Camiño Curto...
- As representacións como a da Historia do Rei Afonso VII, Somos Peregrinos.
- As Cancións con xestos e movemento asociado, son unha parte fundamental e imprescindible do traballo de aula na Educación Infantil. Utilizamos algunhas cancións populares, como Se chove deixa chover, e Tres hojitas madre, outras infantís, como O Tren, pi, pi e outras de composición propia, Camiño de Santiago vai, De campesiño a Rei, Historia da troita Noia, O gato Xano, e a andoriña Lina e a troita Noia entre outras.

Actividades individuais

Para a súa creación seguiu-se unha relación estreita co currículo e a previa avaliación dos materiais do mercado que se empregan na escola, pois o libro do neno/a segue a ser un material moi utilizado, aínda que a súa descontextualización fai que o material de creación propia teña máis interese.

Deste xeito nacen actividades – ficha relacionadas cos contidos dos contos, como os tipos de casas, as cartas ao Gato Xano, en resposta ás que el nos enviara antes, a experimentación con letras dos xornais para construír as nosas propias mensaxes, os medios de comunicación, a pesca e o mar como forma de traballo e ocio (cabe recordar que A Guarda, unha vila a 14 km dedícase á pesca), os números, a roupa do peregrino en dous momentos diferentes da historia: Idade Media e a actualidade, o corpo ou os logos que representan o Camiño de Santiago (o peregrino, a cuncha, o apóstolo, ou a catedral), así como algún dato histórico como reis ou igrexas.

Tamén integran este bloque de actividades exercicios e xogos ben coñecidos polo profesorado de educación infantil, que teñen que ver coa psico-

tricidade grosa e fina, a memoria, a atención, a capacidade de relación e reprodución, a orde e a seriación, o descubrimento da linguaxe escrita, etc.

Valoración

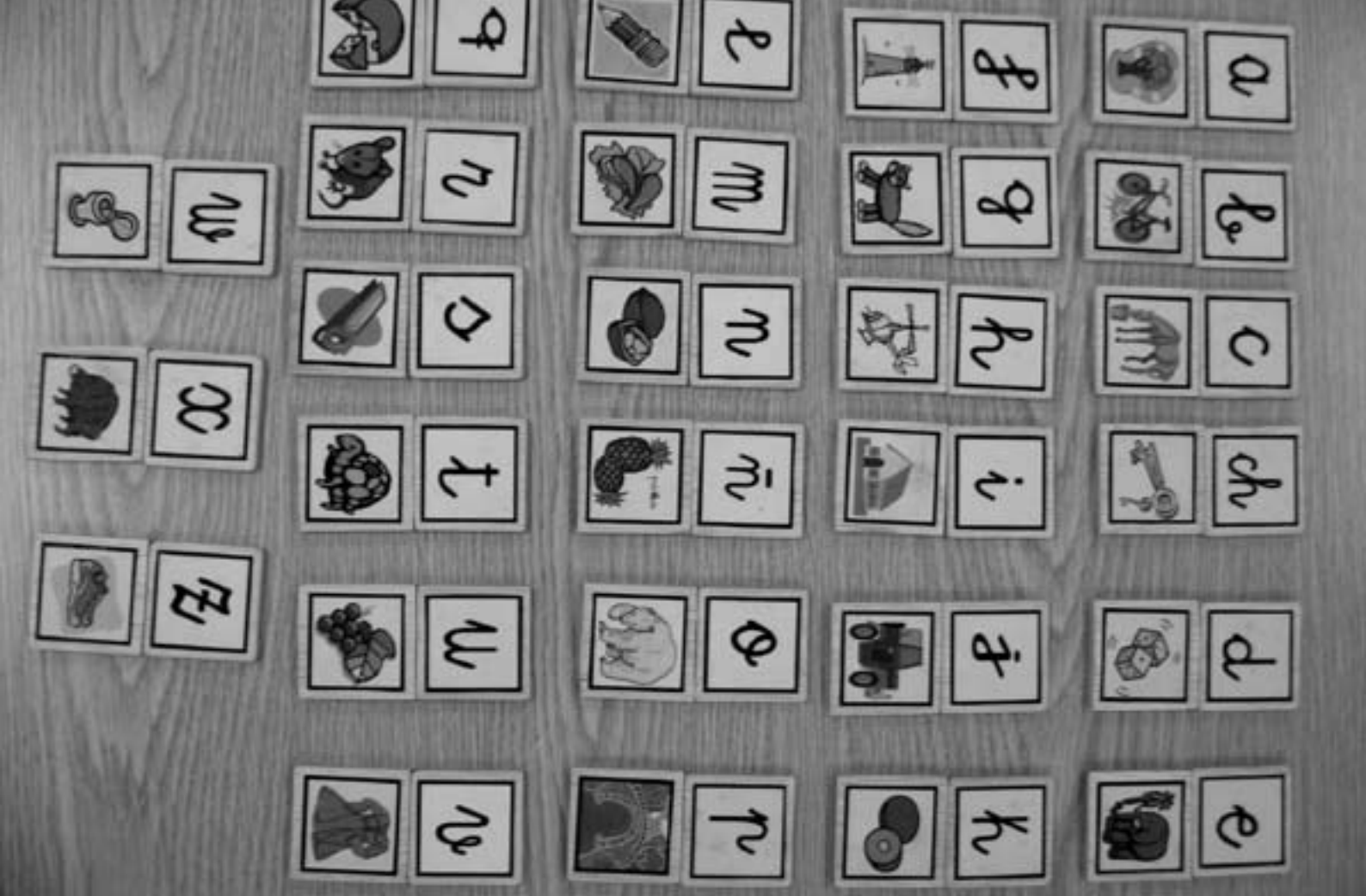
Observar que os cativos/as seguen a falar do Gato Xano ou do Detective Pepiño tres cursos despois de que puxésemos en práctica por vez primeira o material é avaliación máis que positiva para a nosa experiencia.

A idea de crear materiais propios, para pór en práctica cos nenos e nenas para quen foron creados, posibilita partir da propia realidade e a partir dela estruturar os demais contidos que o neno ten que ir adquirindo segundo o currículo e o sistema educativo, traballo que posibilita as adaptacións pertinentes, xa que se coñece o medio en profundidade.

A idea fundamental do material pode ser que cada vez que desexemos poñelo en práctica, con razón do ano xacobeo ou simplemente porque se ten programada unha saída á cidade compostelá, cada profesional do ensino abra o seu dossier e constrúa unha adaptación a partir deste como unha guía ou un xeito máis de proceder.

Actualmente o material está en proceso de reelaboración para, por unha banda, procurar a súa ampliación con atención a outros camiños cara a Santiago e para entender a súa realización no 1º ciclo de Primaria. Asemade, iniciouse a creación dun xogo informático destinado a nenos/as de Primaria.

O obxectivo actual desta experiencia é o futuro desenvolvemento do material co fin de procurar o achegamento á historia de Galicia aos máis cativos a través do Camiño de Santiago.



Aprender a ler en situacións de dificultade. Experiencia na Serra de Outes

David Valín Arias
Montserrat Castro Rodríguez
José Bailón Fernández
Verónica Rodríguez Varela
Patricia Romasanta Rodríguez
Elena Roo Maio
Xesús Rodríguez Rodríguez
C.E.I.P. Serra de Outes
Universidade Santiago de Compostela

EXPERIE



No CEIP de Serra de Outes, na provincia d'A Coruña, levamos a cabo un proxecto de elaboración de materiais para nenos e nenas con dificultades de aprendizaxe. Co noso traballo pretendiamos dar respostas ó problema inicial que este centro nos presentaba dende o Dpto. de Orientación e que tiña que ver coa gran escaseza de recursos didácticos en lingua galega para traballar a lectoescritura, contextualizados no medio e nas necesidades do alumnado. Na actualidade, a maior parte dos materiais existentes para traballar a lectoescritura están escritos en castelán e contextualizados fóra de Galicia.

Convén ter en conta que o traballo diario dos profesionais de Necesidades Educativas Especiais, ao igual que o de outros docentes que traballan nos centros educativos de Galicia, atópase presidido pola grande diversidade sociocultural e de aí a necesidade de contar con variedade de fontes de información e de recursos para empregar, tanto na aula de Educación Especial como nas aulas ordinarias, o que debe ir acompañado do coñecemento e o uso de recoñecidas estratexias de traballo. No caso do noso centro atopámonos cun grupo de nenos e nenas que presentan, fundamentalmente, problemas de trastornos de aprendizaxe (sen problemas psicolóxicos graves) e de atención e motivación, e outros alumnos/as con Síndrome de Down e Asperger. Ante esta situación, resulta difícil que os materiais con-

vencionais poidan responder ás particularidades de cada aula xa que, normalmente, trátase de recursos estandarizados pensados para traballar co alumnado "prototipo" e con características moi similares.

Polo xeral, o profesorado non dispón de tempo e de recursos, e en moitas ocasións non posúe a formación inicial para a elaboración de material necesario. Nesta situación, un equipo de traballo e investigación, composto polo conxunto do profesorado de Pedagogía Terapéutica, de Audición e Linguaxe, o Orientador do centro (Director), catro alumnos/as-pedagogos/as da Facultade de CC. da Educación e un profesor universitario do Dpto. de Didáctica e Organización Escolar, que contan coa colaboración de outros docentes e propúxose colaborar conxuntamente na elaboración de materiais didácticos específicos e atentos ás NEE (material manipulativo, útiles para a aprendizaxe da lectoescritura, etc.) que tivesen como contidos e referente ao medio das rías de Noia e Muros, hábitat no que viven os nenos e as nenas do centro proposto. Ao mesmo tempo fíxose uso da riqueza lingüística propia desta zona, en canto a vocabulario, modismos e expresións moi vivas.

Pretendiamos fomentar unha iniciativa común e multidisciplinar, favorecendo o desenvolvemento profesional dos participantes. Partimos de que a elaboración de materiais polo propio profesorado e alumnado contribúe ao enriquecemento socioeducativo e profesional, a tomar a iniciativa de constituír espazos de investigación sobre a súa propia práctica e ao desenvolvemento dunha actitude colaborativa e aberta. Deste xeito, mediante a realización deste proxecto, procedíase á promoción dunha cultura participativa entre a Universidade e as escolas, contribuíndo a evitar as fronteiras habituais que existen entre os dous ámbitos, apostando, así, pola colaboración e a reflexión que xuntos poden levar a cabo no campo educativo.

Elaboración do material

FASE I. Planificación do proxecto e visita ao centro

Despois de confirmar a posibilidade de realizar esta experiencia, levouse a cabo unha primeira reunión na que estivemos presentes os catro estudantes de Pedagogía, o profesor da Universidade e unha das profesoras. En dita reunión discutíuse a tipoloxía de material que se consideraba necesaria. De seguida, realizouse unha visita ao centro e unha reunión formal co equipo de orientación para concretar o proxecto que se ía pór en funcionamento.



Deste xeito, despois de facerse por parte do equipo de orientación do centro un diagnóstico das necesidades de certo alumnado, formulóusenos a necesidade de elaborar un material que puidese ser empregado para ensinar a ler e a escribir, mediante o vocabulario propio da súa zona, centrándose estes materiais en cinco campos específicos (o corpo humano, a familia, a casa, os animais e os empregos). Ademais, definíronse outros aspectos fundamentais para o seu posterior emprego, como pode ser o tipo de material que iamos usar, as súas características, o formato da letra, as cores empregadas, etc.

En liña xerais sinalouse que os materiais elaborados deberían reunir, entre outras, as seguintes características:

- Ser abertos e polivalentes.
- Ser motivadores e significativos para o alumnado.
- Ser manipulables.

FASE II. Preparación e elaboración do proxecto.

Logo da contextualización e de ser conscientes de cal era o material a elaborar, a metodoloxía a seguir e as características do alumnado, iniciouse a elaboración dos recursos. Nun primeiro momento fomos detallando aspectos relativos ao seu deseño formal (uso de diferentes cores segundo categorías gramaticais, tipo e tamaño da letra, etc.). Outro aspecto a ter en conta foi a elección do vocabulario. As frases empregadas para facer o material foron elixidas en

colaboración cos alumnos e alumnas asistentes á aula de PT e AL. As dúas mestras recolleron frases, expresións, palabras que o alumnado ía dicindo. Posteriormente, seleccionáronse aquelas que lles resultaban máis significativas, ben pola súa familiaridade, ou pola proximidade ao seu ámbito afectivo, ou a facilidade de comprensión.

Convén destacar aquí a participación activa dos nenos e das nenas en todo o proceso de elaboración, o que axudou a que se sentisen autores/as dos propios materiais e se implicasen persoalmente nesa elaboración. Esta situación posibilitoulles encontrarse con palabras, frases e fotografías relacionadas con eles mesmos, coas súas propias familias, cos oficios dos seus pais e achegados, coas súas parroquias e aldeas, cos animais máis comúns da zona...

Os materiais que conformaron o proxecto foron: catro alfabetos, con distinta tipoloxía de letra; fichas con distintas palabras para a elaboración de frases; quebracabezas; xogos de descompensación de palabras e xogos de asociación.

Para a elaboración destes recursos con distintas texturas, formatos e cores, foron utilizados a madeira, o cartón, transparencias, etc. Cada alumno/a ten necesidades específicas, o que obriga a utilizar materiais distintos, tanto na súa concepción, como na súa forma; esta situación xustifica a elaboración dun mesmo material en formatos, contidos e con técnicas de elaboración variadas. Materiais que permitan a progresión no proceso lectoescritor, traballando á

vez, a ruta visual e a fonolóxica, favorecendo a construción de frases con referentes persoais claros para o alumnado.

De seguido, comentaremos, paso a paso, como se procedeu á elaboración destes materiais:

- *Alfabetos de madeira.* Sexa cal sexa o modelo de aprendizaxe de lectoescritura polo que opta o docente, o alfabeto convértese nun material clave dado que un dos puntos máis difíciles da lectoescritura é a asociación grafema-fonema. Para facilitar esta asociación cada letra leva no seu reverso un obxecto, persoa, planta, animal, ou cousa, cuxo son inicial corresponde a dita letra. Deste xeito, estamos traballando a conciencia fonolóxica. Dende a nosa concepción, a letra ten que ser manipulable, porque os nenos e nenas necesitan familiarizarse con ela e interiorizala.

Empregamos diferentes fontes de letra (lucida sans unicode, mamut punteada, mamut reducida e memima), que eliximos previamente co propósito de adaptarnos ás distintas necesidades individuais e ás que vaian aparecendo a medida que se evolucionou foron na aprendizaxe da lectoescritura.

Cortamos e lixamos as táboas do mesmo tamaño e, nalgún dos abecedarios, pegáronse debuxos ou fotos no reverso da letra.

- *Fichas de cartón con animais.* Entre os contidos máis interesantes para o alumnado que temos no centro destaca todo o relacionado cos animais. Non esquezamos que estamos situados nun centro rural onde as actividades agropecuarias e gandeiras, e a pesca son experiencias vitais próximas e significativas para todos. Os animais elixidos son coñecidos porque forman parte da fauna das terras de Noia e Muros, lugar onde eles residen. Ademais son, tanto domésticos (cabalo, porco, galiña, galo, pato, can vaca, etc.) como salvaxes (gaivotas, centolas, cangrexos, lobos, raposos, etc.). Sempre que foi posible optouse pola utilización de fotografías de animais das casas do propio alumnado ou do seu medio.

Con este material o alumnado realiza as seguintes operacións:

- n Asociación da palabra coa imaxe.
- n Descomposición en sílabas.
- n Descomposición de letras.
- n Reconstrución da palabra.

impresión, expresión en galego



Para a elaboración deste material, empregamos cartolina-cartón de diversas cores, con imaxes e os respectivos nomes dos animais.

- *Fichas de madeira con palabras.* Un elemento que favorece a significatividade das frases que aprenden a ler e escribir é que fagan referencia ao seu medio socioafectivo. Por este motivo as profesoras recolleron frases, expresións, nomes, etc. que emprega o alumnado e o seu medio familiar e de amizades.

Elaboramos en madeira estas frases, que estaban formadas por palabras independentes que facilitaban o seu intercambio con outras da mesma categoría gramatical. Isto permite construír, partindo dunha estrutura orixinaria, frases moi diversas. Facilitamos así aos nenos e nenas estratexias para o procesamento sintáctico e semántico.

- *Xogos de relación.* Con estes xogos preténdese que o alumnado realice diferentes tipos de asociación dentro dun mesmo campo semántico e/ou familia léxica. Os termos empregados nestes xogos están relacionados coa familia e cos oficios, por ser campos semánticos moi empregados no proceso de aprendizaxe da lectoescritura. Fíxose unha lista de posibles parellas de palabras, en relación cos temas nomeados anteriormente e seleccionáronse os máis relacionados coa zona. Traballamos conceptos como o ámbito familiar e os parentescos, distinguimos entre masculino-feminino e, en canto aos oficios, tratamos de enlazar diversos oficios co verbo correspondente a unha das execucións do seu traballo (panadeiro-amasar, labrego-labrar...), e coas súas respectivas ferramentas (pintor-pincel, pescador-cana...).

Para a realización deste material utilizáronse cartolinas, follas de cores, transparencias, calabrote, arandelas de metal e forros de pegar. Optamos por un modelo formato "chave" –modalidade moi empregada para o cálculo–, onde o neno ten que relacionar as palabras que aparecen na columna esquerda da "chave" coas que aparecen na columna dereita da mesma, facéndose mediante un fío que se irá entrelazando nos espazos correspondentes para iso.

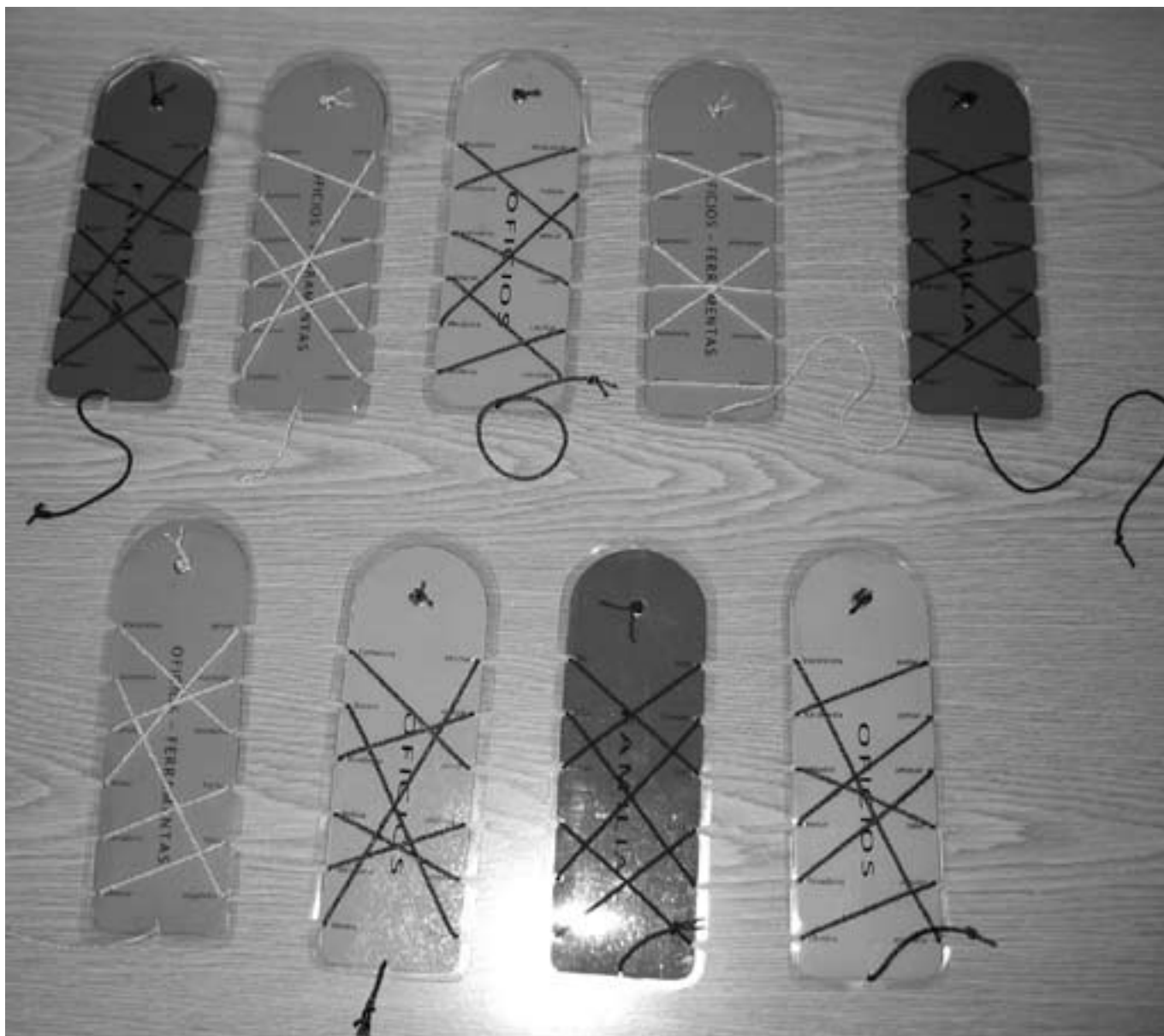
- *Quebracabezas de madeira.* Preténdese que o alumnado mellore a súa percepción espacial e corporal, ademais da súa psicomotricidade fina. Para iso, realizáronse dous tipos de quebracabezas; nun primeiro lugar, seis relacionados coas diferentes partes da casa (cociña, baño, cuarto...), e a estes engadímoslles outros catro que foron elaborados con fotografías dalgúns dos nenos e nenas que asisten á aula de PT e AL.



FASE III. Experimentación do proxecto

Dende un principio e pensando en adaptar os diferentes materiais ás necesidades do alumnado e ao contexto do propio centro, realizamos varias sesións de experimentación e avaliación. Este proceso de avaliación continua facilitou a implicación dos estudantes en facelos, en refacelos, en adaptalos, etc. Isto axudounos a ir detectando as dificultades e os problemas que podían ir xurdindo á hora de levar a cabo este proxecto, podendo corrixilas na medida do posible e, polo tanto, proceder a introducir as melloras necesarias co fin de apostar por unha maior corrección do material.

Unha vez elaborados os materiais e despois de varias modificacións dos mesmos, en atención ás suxestións do profesorado, mantívose unha nova reunión cunha das profesoras. Nela planificamos outra sesión de experimentación cos materiais xa totalmente elaborados. Planeouse que esta sesión se realizaría con tres agrupacións de dous nenos cada unha, menos unha, que só contaría cun alumno.



O primeiro grupo estaría integrado por dous nenos que acostuman traballar xuntos na aula de apoio. Ambos manifestan estar situados en posición similar no que respecta ás competencias de lectoescritura, aínda que con diferentes ritmos de aprendizaxes.



Ao alumnado propúxoselle a elaboración de frases relacionadas coa súa propia vida. Con esta actividade tiñamos a oportunidade de comprobar a adaptabilidade que teñen estes materiais aos distintos ritmos de aprendizaxe e ás diferenzas contextuais individuais.

Na segunda sesión, utilizáronse outros materiais cun alumno con Síndrome de Down; neste caso, trátase dun crebacabezas que foi elaborado coa súa fotografía. O feito de recoñecerse a imaxe resulta un importante aliciente que facilita traballar a psicomotricidade, a coordinación visomotriz, a atención e a

percepción, aspectos que presentan certa dificultade para o alumno. Cando este neno remata o crebacabezas utilizáronse os recursos de identificación de animais e os seus nomes. As dificultades de manipulación que presenta este neno indican a necesidade de realizar modificacións en canto a cuestións táctiles, tal é o caso de introducir novos materiais máis rugosos que lle faciliten a súa manipulación.

Na última sesión, que se levou a cabo con dúas alumnas con Síndrome de Down, realizáronse diferentes actividades, como por exemplo, a formación de palabras cos abecedarios, a identificación de animais, a realización de puzzles e as "chaves". Os resultados foron moi satisfactorios, tanto na adaptación dos contidos ás súas necesidades como no eido manipulativo.

As conclusións finais.

O proxecto permitiu adecuar os recursos elaborados ás características dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais. Trátase de recursos que están abertos e posibilidades de cambio e que posibilitan a reconstrución e a adaptación segundo os niveis do alumnado.

De igual maneira, puidemos comprobar que estes materiais non constitúen un obstáculo ao desenvol-



vemento do currículo, senón que aportan ao alumnado e ao profesorado, novas e divertidas formas de traballar na aula.

Os materiais elaborados non van ser publicados e difundidos, pero cáusanos satisfacción saber que van servir aos intereses específicos do alumnado con necesidades educativas especiais, tantas veces esquecidas nos materiais didácticos.

Deste xeito, a experiencia desenvolvida pon de manifesto unha vez máis, que a elaboración e a adaptación dos materiais polo propio profesorado móstrase como unha das mellores vías para favorecer a atención á diversidade da escola.





AS OUTRAS ESCOLAS

COÑECENDO MUNDO: INTERCAMBIO EDUCATIVO CON MINNESOTA (EE UU)

Montserrat Deán Fernández

Departamento de Inglés

IES Marqués de Sargadelos, San Cibrao (Lugo)

Antecedentes

O departamento de inglés do IES Marqués de Sargadelos, de San Cibrao (Lugo) sempre se interesou polos intercambios culturais como medio de coñecemento e de apertura para axudar a comprender a diversidade cultural e mellorar a autoestima, valorando a cultura propia. Os primeiros contactos foron no ano 1996, con centros do Reino Unido cos que se fixeron ata tres intercambios, ademais de participar en programas europeos, como o Comenius e o proxecto Linguas.

O obxectivo destas actividades é ampliar o noso coñecemento da cultura dos países de fala inglesa. Agora podíamos facelo, incorporando os Estados Unidos ao noso programa de organización de intercambios. Expúxose tamén como un atractivo para os alumnos que se ilusionaron con poder vivir en directo aspectos da cultura americana que coñecen a través dos medios de comunicación, do cine e dos deportes.

A iniciativa para este intercambio partiu dunha profesora de español na *Shakopee Senior High School*, que coñecía o noso centro porque ten familia en San Cibrao. Mónica Sariego púxose en contacto con nós para ver se estabamos interesados, e desde o primeiro momento tomouse con moita ilusión e empezouse a traballar para motivar os alumnos e as familias, procurando minimizar ao máximo os custes, xa que, de primeiras, era o maior dos problemas a superar, dada a distancia e os prezos dos avións para voar a Estados Unidos.

Solicitouse unha axuda das que convoca a Consellería de Educación para realizar a visita preparatoria. Esta viaxe inicial foi realizada pola profesora do



departamento de inglés, Mari-sol Suárez Caloca, coa intención de conseguir toda a información necesaria para a organización do desprazamento do alumnado e coñecemento da zona, as características do centro e o ambiente socioeconómico co que se atoparían os alumnos.

A visita preparatoria

A viaxe fíxose en setembro de 2004 e á súa volta convocáronse os alumnos e os pais para contarlles que Shakopee é unha pequena cidade de non máis de 3.000 habitantes no sur de Minnesota, preto das cidades de Minneapolis e St. Paul (ás que chaman "as cidades xemelgas", sendo esta última a capital do estado). Minnesota é un estado do norte, limítrofe con Canadá, con meses de neve e frío intenso dende outubro a marzo (ata 30 graos baixo cero nos días máis fríos), polo que a primavera sería o momento idóneo para viaxar, cunha estancia dun mínimo de 10 días. O colexio americano viaxaría a partires do 4 de xuño,

ao remataren as clases alí. O máis destacable desta poboación é a tranquilidade e aparente seguridade que se respira nas rúas (non se pecha a porta pola noite, por exemplo), con típicas casas de madeira e extensos xardíns a ambos os lados.

O colexio americano de Shakopee, consta de dous centros: Junior school (13-15 anos) e o High school (15-18 anos). Nós organizamos a viaxe con este último. Eles contaban xa con 17 alumnos (alumnas na súa maioría) de idades comprendidas entre 16 e 18 anos (High School): nós tiñamos apuntados 15, pero acabaron indo 19. En canto á rutina do colexio americano, asistín todos os días dende o venres 24 ao mércores 29 de setembro, observando como impartían as clases de español nos niveis 1 e 2 a alumnos americanos principiantes. Así mesmo, tiveron a oportunidade de impartir clases a estes grupos, que aproveitei para difundir información e imaxes da nosa contorna, centro e dos alumnos en distintas actividades do pasado curso (excursións, festas, Entroi-



do...), que lles resultou moi interesante e axudou para potenciar o interese polo intercambio que se propoñía.

O español é unha materia opcional e voluntaria dentro do currículo americano, aínda que habería que subliñar que nos centros estadounidenses son os alumnos os que deseñan o seu propio currículo. Isto é posible porque a finalidade do programa de estudos na secundaria e bacharelato americano é a de cumprir un número específico de créditos, podendo os alumnos organizarse cada ano, como mellor lles conveña, o tipo e cantidade de materias.



As clases empezan ás 7:30 e rematan ás 14:30. Os alumnos comen na escola, e hai tres horarios distintos de comidas, dende as 11:15 ata as 12:30, de aprox. 20 minutos cada un. O centro conta con amplos espazos para a realización de actividades extraescolares e complementarias, especialmente deportivas (ximnasios, sala de *fitness*...), así coma campo de atletismo e estadio de fútbol. Hai aproximadamente 1000 alumnos e alumnas, pero moita oferta de distintas materias de humanidades e ciencias. O sistema educativo escolar inclúe programas de integración para os alumnos doutros países emigrados recentemente, con cursos de ensinanza da lingua inglesa, así como de xeografía ou historia americana.



Nos eventos de carácter deportivo ou lúdico que constitúen unha parte moi destacable da rutina anual da escola, preténdese fomentar a integración destes grupos a nivel social, para facilitar así a súa aprendizaxe académica. Aínda así, sábese que hai certas limitacións para os alumnos inmigrantes, en concreto hispanos, moitos dos cales non teñen aínda a cidadanía ameri-

cana, polo que non poden saír do estado (se quixeran participar no intercambio con España, por exemplo), para non arriscar a súa volta aos EEUU. Case todos ven-se na obriga de traballar a tempo parcial para poderen axudar ás súas familias economicamente.

A partir de aquí, unha vez que os pais decidiron implicarse na organización da viaxe, dende o centro buscáronse axudas, que se atoparon no concello e mais na fábrica de Alcoa e por outra banda contouse cunha axuda da Consellería a través do programa de *Axudas para aprendizaxe activa de linguas en colaboración con centros doutros países*. De tal xeito que o desembolso que tiveron que facer as familias foi mínimo, aínda que de principio tiveron que adiantar os cartos para a viaxe.

En canto á organización académica e pedagóxica, xirou para os alumnos arredor do intercambio intercultural e para os profesores en torno ao coñecemento de metodoloxía e recursos para o ensino de linguas estranxeiras.

A viaxe

O día 5 de abril de 2005 partiron dende o aeroporto de Lavacolla 19 alumnos dos cursos 3º e 4º da ESO e 1º e 2º de Bacharelato, con dirección ao estado de Minnesota en USA, acompañados de dúas profesoras do departamento de inglés, Dolores Prieto e máis eu. A estancia durou 10 días e fixeron as seguintes actividades:

Estancia en familias. Tivemos unha acollida fabulosa. Todas as familias se entregaron en atenderlos, esforzándose en facerse entender e en proporcionarlles unha experiencia agradable. Tamén as familias organizaron para todos unha festa de recepción

na cafetería do instituto ao día seguinte da nosa chegada, que serviu para coñecerse, conversar e mostrarlles material gráfico de Galicia, Lugo e San Cibrao. O día anterior á nosa marcha, os pais organizaron de novo unha cea de despedida no instituto, onde nos fixeron entrega dun bonito agasallo: unhas prendas deportivas co nome da súa vila e da nosa.

Asistencia diaria a clases. O primeiro día no centro, o director e as profesoras do departamento de español déronnos a benvida e entregáronnos unha documentación que incluía o plano do centro, os horarios e calendario de actividades, e tamén unha axenda escolar que é a que reparten ao comezo do curso. Esta axenda inclúe datos interesantes e necesarios acerca do funcionamento do instituto: o ideario do centro; profesorado; materias e deportes que se realizan; normas de conduta correctas e non desexadas, coas sancións correspondentes; guía didáctica para redactar documentos formais, etc.

Brindáronnos a posibilidade de asistir a todas as clases que quixeramos, onde seríamos ben recibidos. Foi esta unha experiencia moi positiva, na que os alumnos puideron observar a dinámica das clases, e a diversidade de materias impartidas. Nalgunhas clases de español, agrupamos os nosos estudantes para que puidesen expoñer os seus traballos, como a guía turística elaborada por eles, con datos e imaxes da nosa comarca. Outros grupos de alumnos fixeron as enquisas sobre hábitos alimenticios e presentaron os resultados con medios informáticos. Os alumnos americanos tamén fixeron unha enquisa similar e comparáronse os resultados nos hábitos da comida entre eles e nós. Resultou rechamante, por exemplo, a escasa frecuencia coa

que comen peixe ou os horarios das súas comidas: 7 da mañá, almorzo; entre 11 e 12, comida (sempre no instituto) e entre 6 e 7 da tarde cea.

Outro grupo presentou os seus traballos sobre os deportes: os máis populares no noso centro e tamén algúns deportes tradicionais galegos como a chave e os birlos celtas. No tema do deporte os nosos alumnos estiveron plenamente integrados pois participaron en actividades cos seus compañeiros americanos (baloncesto e natación). Noutras clases os alumnos respondían a preguntas sobre do noso país, cultura, etc., e así en varias sesións de socioloxía

Os alumnos tiveron que tomar nota de todas as cuestións que lles resultasen de interese ou rechamantes en todas as clases. Unha delas foi o feito de que todas as portas das aulas estivesen abertas durante as sesións; outra foi que cada profesor dispoñía da súa propia aula e eran os alumnos os que se tiñan que desprazar entre clase e clase (5 minutos para cada cambio). As aulas estaban ben dotadas: reprodutor de cd; tv; vídeo; DVD; ordenador; proxector de transparencias e unha mini-biblioteca; e resultaban amplas e atractivas. Outros aspectos que destacaron son que a cada alumno se lle asignaba un armario para que gardase o seu material. Cando realizaban exames, non os separaban porque confiaban en que non copiasen e constatamos que así era. As clases, en opinión dos nosos alumnos, aparentaban ser máis doadas que aquí, utilizaban moito material real para ilustrar as súas breves explicacións, polo que as clases resultaban máis doadas de levar. Foi sorprendente para os nosos alumnos o feito de que ofrecesen clases de lingua inglesa a un nivel básico para a poboación procedente

ES MARQUES DE
SARGADELOS



doutros países (México, Rusia, China) e que levan tan só un ano ou dous vivindo alí.

Outras actividades:

- Viaxe á cidade de Minneapolis para asistir ao partido da NBA entre o Minnesota Timberwolves e Denver Nuggets.
- Excursión á capital do estado: St Paul, para visitar o *Capital Building*; o edificio do goberno estatal, onde se atopa o parlamento e o tribunal supremo.
- Visita ao edificio administrativo do condado Scott ao que pertence Shakopee, onde nos recibiu unha xuíz e explicounos algunha cuestión acerca do sistema xudicial e logo preguntou aos nosos alumnos polo noso país. Tamén coñecemos un *sheriff* que patrulla esa zona e logo fomos ao cen-

tro de recollida de chamadas de emerxencias, onde se activan os plans necesarios de actuación: bombeiros ou ambulancias ou policía.

- Charla dun membro da comunidade sioux aos nosos alumnos. Nesta comarca vive unha ampla comunidade india, da tribo dos dakotas, e neste instituto cursan estudos algúns destes rapaces.

Á volta os alumnos tiveron que redactar un informe final da súa viaxe, na que debían incluír a súa impresión xeral, destacando aqueles aspectos positivos e negativos que lles resultasen relevantes. Os estudantes de bacharelato fixeron a redacción en inglés; aos da ESO deixámoslles elixir o idioma para que se ex-

presasen libremente, aínda que a maioría o fixo en inglés.

Destes informes podemos destacar o seguintes: Experiencia inesquecible e fascinante, mellora da competencia oral en inglés, presenciar o partido da NBA, observar que nas familias americanas case todos os estudantes tiñan traballos por horas para realizar nas fins de semana ou algúns durante a semana para custearse os seus gastos persoais, e que, en moitos casos, lles serviu para afrontar economicamente a súa visita a Galicia. Para os estudantes o único negativo foi a mala alimentación das familias americanas, a base de comidas precociñadas, salsas fortes, escasa froita, carne de polo e nula presenza do peixe.

No mes xuño devolveron a visita as profesoras e os estudantes americanos e durante eses días o centro viviu unha experiencia moi interesante de acollida, intercambio, amizade e interese que se estendeu á comunidade, participando o concello e asociación de pais de modo moi activo.

Para as profesoras tratouse dunha actividade "realmente interesante para os nosos alumnos e para nós. Todos puidemos mergullarnos por un tempo noutra cultura e noutra visión da realidade social e educativa, diferente en moitos aspectos da nosa, e iso sempre resulta atractivo e enriquecedor, e fomenta tamén unha tolerancia maior, unha comprensión e flexibilidade cara todo o que resulte distinto".

PUBLICIDADE



PLAN INTEGRAL DE MELLORA DA CONVIVENCIA EN GALICIA

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
XUNTA DE GALICIA

Resposta 55, 2006

- inicio
- plan de convivencia
- observatorio galego da convivencia escolar
- convocatorias e premios
- lexislación
- materiais de aula
- ligazóns de interese
- contacto

PLAN INTEGRAL DE MELLORA DA CONVIVENCIA ESCOLAR EN GALICIA

ACCESO AO DOCUMENTO EN PDF

1. Introdución
2. Algunhas consideracións terminolóxicas e conceptuais
3. A convivencia no contexto escolar
4. Obxectivos do plan integral de mellora da convivencia
5. Ámbitos de actuación
6. Temporalización
7. Propostas de actuación
8. Seguimentos e avaliación do plan
9. Recursos
10. Bibliografía básica



PLAN DE CONVIVENCIA DO CENTRO

ACCESO AO DOCUMENTO EN PDF

1. Introdución
2. Fases do traballo
3. Estrutura
4. Modelos de documentos de uso nos centros
5. Recursos
6. Bibliografía



DEFENDAMOS O NOSO PATRIMONIO NATURAL

A Coruña Maio 2007



I Congreso de Educación Ambiental dos Centros educativos da Coruña

obxectivo

Presentar os traballos de investigación ou intervención da posta en valor e mellora do medio natural, que se estean a realizar nos centros educativos da provincia da Coruña.

destinatarios

O alumnado co profesorado (grupo de alumnos e alumnas, aula, ciclo ou centro escolar)

máis información e inscricións

CEIDA

Centro de Extensión Universitaria e
Divulgación Ambiental de Galicia

Castelo de Santa Cruz s.n. Oleiros

tel: 981 630 618

fax: 981 614 443

www.ceida.org

educacion@ceida.org

nota

A organización correrá cos gastos de desplazamento do alumnado que presente traballos.





Recursos do contorno

Equipamentos para a Educación Ambiental en Galicia: Cotorredondo e Oleiros

Araceli Serantes Pazos
Universidade da Coruña

Aula da Natureza de Cotorredondo

Propietarios: Propietarios do Monte en mancomún

Xestores: Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible e Teixugo, S.Coop.

Enderezo: Lago Castiñeiras-Cotorredondo. Marín (Pontevedra)

Contacto: Delegación Provincial da Consellería de Medio Ambiente e DS

Tel: 981 54 17 63 - 981 54 17 89 - 986-805469

Fax: 986 80 54 36

Web: medioambiente.xunta.es/aula_cotorredondo.jsp

www.cotorredondo.net/

Período de apertura: Todo o ano, de 10:00-14:00 e 16:00-20:00 horas

Destinatarios/as: Visitantes do parque e grupos organizados do sistema educativo formal (Infantil, Primaria, Secundaria e Educación Especial) ou outros colectivos (asociacións, campamentos, etc.)

Grupos: Actividades organizadas; é necesario concertar cita.

Requisitos: Os responsables do grupo deben confirmar a actividade elixida, informar sobre o número e características do grupo, así como as necesidades especiais dos mesmos para poder adaptar as propostas. Grupos dun máximo de 25 persoas/ máximo 2 grupos por día.

Dende a Aula infórmase das características da visita, contidos, duración e asesoramento para preparar previamente a actividade. Facilitase material complementario, programación e propostas de traballo para despois da visita.

Prezo: Gratuíto.

Características das instalacións: Localizada no parque da natureza do Lago Castiñeiras, en Cotorredondo, dispón dunha pequena aula equipada de recursos audiovisuais e material diverso para a realización de obradoiros. As actividades desenvólvense no espazo forestal, no que hai diversas especies de árbores autóctonas e exóticas, cercados cinxéticos para observar fauna doméstica e silvestre, gaiolas con aves



irrecuperables e os restos arqueolóxicos do período megalítico coñecidos como "Chan de Castiñeiras".

Actividades:

1. Itinerarios ambientais

1.1. Encontros coa natureza: Ed. Infantil-90'

1.2. O Bosque Autóctono Galego: Primaria, Secundaria e Ciclos Formativos-120'

1.3. Home e Natureza a través do Tempo: Primaria, Secundaria e Ciclos Formativos-120'

1.4. Itinerarios Ambientais Estacionais: Primaria e Secundaria-90'

1.5. Orientación na Natureza: Primaria, Secundaria e Ciclos Formativos-160'

1.6. O Lago Castiñeiras: Primaria, Secundaria e Ciclos Formativos-90'

1.7. Coñece o Centro de Recuperación de Fauna Silvestre: Primaria, Secundaria e Ciclos Formativos-90'

1.8. Coñece a Aula de Cotorredondo: educación especial, terceira idade, asociacións e colectivos de mulleres-90'

1.9. Coñece a Aula de Cotorredondo: asociacións, campamentos, educadores, etc.-120'



2. Obradoiro-percorrido ambiental

2.1. Os Rastros do Bosque. Pegadas, rastros e sinais: Primaria, Secundaria e Ciclos Formativos-120'

Valoración:

Aínda que as instalacións teñen bastantes barreiras arquitectónicas, ten un programa educativo adaptado ás características de distintos colectivos con necesidades especiais de mobilidade.

Escasa información nas estradas para localizar o lugar. Conta con moito espazo para aparcas automóbiles e autobuses; non é posible o acceso en transporte público.

No parque hai lugares con servizo de cafetería e comedor, así como espazos e instalacións para poder comer ao ar libre.

O programa educativo é diverso, rigoroso e adaptado aos diferentes colectivos. O equipo educativo é profesional e coñecedor do recurso; a ratio é dun monitor ou monitora para cada 25 visitantes.

CEIDA. Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia

Propietarios: Concello de Oleiros

Xestores: Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible, Universidade da Coruña e Concello de Oleiros

Enderezo: Castelo de Santa Cruz, s/n. Liáns-Oleiros (A Coruña)

Contacto: CEIDA

Tel: 981 63 06 18

Fax: 981 61 44 43

Web: www.ceida.org

e-mail: educación@ceida.org

Período de apertura: Inverno. Luns-venres, 10:-14:00, e 16:00-19:00; sábados, 11:00-14:00

Verán. Luns-sábado, 11:00-14:00 e 18:00-20:00

Visitas guiadas ao castelo (verán): luns-venres 13:00 e 17:30

Destinatarios/as: Grupos organizados do sistema educativo formal (Infantil, Primaria, Secundaria e Educación Especial), universitarios, educadores e outros colectivos

Requisitos: Os responsables do grupo deben remitir unha ficha de inscrición coas características do grupo. Grupos dun máximo de 50 persoas.

Prezo: 1 €/persoa. Gratuito para os grupos que preparen con antelación e de forma coordinada co equipo do CEIDA a visita

Características das instalacións: Localizado nun castelo nunha illa, no porto de Santa de Cruz, nun contorno privilexiado, na baía da Coruña. O castelo conta con tres salas de exposicións, dúas aulas, un salón de actos e un Centro de Documentación integrado na Rede de Centros de Documentación Ambiental.

A illa conta no seu perímetro cunha serie de carteis que ofrecen información sobre a contorna, a historia e os habitantes da illa, o que permite facer visitas autoguiadas. No recinto existen outros recursos instalados de xeito estable para a observación de aves ou facer compost.

O CEIDA coordina tamén as actividades que se desenvolven dende o Aula do Mar, no Monumento Natural Costa de Dexo-Serantes.

Actividades:

1. Itinerarios guiados: por distintos espazos de interese ambiental e cultural relacionados co medio mariño.

1.1. Itinerarios no Monumento Natural Costa de Dexo-Serantes: 2'30 h.

1.2. Aula do Mar. Casa do fareiro dos Faros de Mera: 1'30 h.

1.3. Aula do Mar + itinerario guiado no Monumento Natural: 4h

1.4. Aula do Mar + porto de Lorbé: 3'30 h

1.5. Intermareal de Santa Cruz: 2 h.

2. Exposicións itinerantes: Exposicións monográficas acompañadas de recursos audiovisuais, maquetas, unidades didácticas, etc.

2.1. Prestige, crónica negra dun modelo enerxético insostible

2.2. O patrimonio marítimo de Galicia.

2.3. Operación monarca

(Os gastos de traslado, montaxe e desmontaxe correrán a cargo do Centro que solicita a exposición).

Valoración:

O acceso ás instalacións conta con bastantes barreiras arquitectónicas, que dificultan o seu uso ás persoas con redución da súa mobilidade. Ofrecen actividades educativas adaptadas ás características de distintos colectivos con necesidades especiais.

Non hai información nas estradas para localizar a instalación, pero que non é difícil dar con ela. Aínda que non dispón de aparcadoiros propios, é doado aparcar automóbiles e autobuses; é posible o acceso en transporte público dende A Coruña e distintos puntos da comarca.



Nin no Castelo nin na aula hai servizo de cafetería ou restauración, mais existe unha variada oferta tanto no porto de Santa Cruz como en Mera e Lorbé.

O programa educativo está adaptado aos distintos niveis educativos e aborda con seriedade e rigor os diferentes temas. O equipo educativo é profesional e coñecedor do recurso; a ratio é dun monitor ou monitora para cada 12 visitantes.





pais e nais

25 anos participando

Confederación Galega de APAs



O pasado mes de novembro celebrouse o 25 aniversario da constitución da Federación Provincial de APAS de Centros Públicos de A Coruña. Vintecinco anos de movemento asociativo apostando, defendendo e traballando a prol do ensino público. As celebracións culminaron cun encontro baixo o lema “25 anos participando” no que interviñeron representantes do mundo asociativo e académico, e serviu de marco para a presentación dunha memoria que recolle a traxectoria destas máis de dúas décadas. O seu prólogo foi elaborado por quen foi o primeiro presidente da Federación coruñesa, e posteriormente da Confederación galega, Juan José Sánchez Arévalo. Pareceunos de grande interese transcribilo aquí, como documento explícito do valor e significado que a participación na escola tivo e ten para as familias dos escolares.

25 anos despois

Cando alguén quere explicar as razóns que, no pasado, o levaron a tomar unha decisión ou a encamiñar a súa vida nunha determinada dirección, corre o risco de facer reinterpretacións retrospectivas de comportamentos que foron asumidos no seu día, cun grao de información e unha experiencia moito menor ca que se foi adquirindo co paso dos anos. E se ben o paso do tempo é altamente beneficioso en canto á capacidade de enfocar os problemas cuns coñecementos dos que carecemos no inicio da singradura, ten non obstante o inconveniente de propiciar arranxos, distorsións ideolóxicas e interpretacións consoladoras dun pasado que ás veces é moito máis sinxelo do que tendemos a crer.

Por isto, se tivera que explicar as razóns que me levaron a involucrarme na participación na escola pública, tería que recoñecer que o detonante, a motivación inicial, foi unha razón puramente persoal e, ata podería dicirse, que egoísta: comprobar con desolación as lamentables condicións que reunía o centro no que ían educarse os meus fillos, condicións que non é preciso describir aquí. E como non había motivos para abandonarse á feliz e inxenua crenza de que a administración pública fora resolver por si mesma aquelas carencias, non quedaba outra que asumir persoalmente a tarefa de lograr unha escola en condicións materiais moito máis dignas cas que naquel momento se presentaban.

Hoxe sei que lle debo á Federación de APAs moito do que foi a miña evolución intelectual, ideolóxica e moral. E debo, por suposto, satisfaccións persoais e colectivas que sería longo enumerar. Aí tiveron o privilexio de contemplar de cerca as condicións nas que

foi educada a xeración dos meus fillos, puiden coñecer con detalle os problemas cotiáns que se presentan na xestión dun centro, a interminable casuística á que deben facer fronte as escolas no que respecta aos problemas dos nenos e das súas familias, a necesidade de que o Estado asuma a obriga de solucionar estas situacións. E entendo que unha sociedade que pretenda estender hábitos democráticos entre a cidadanía, non pode deixar de implicarse persoalmente nunha cuestión pública de primeira magnitude como é a escola; é máis, creo que é un capítulo irrenunciable do exercicio da soberanía. As APAS parecenme un instrumento fundamental para isto.

Hoxe, co paso do tempo, sei tamén que a necesidade de que a cidadanía se implique e participe persoalmente nos problemas cotiáns da escola non se debe limitar só aos pais. E isto por unha cuestión indubidable á que, non obstante, creo que non se lle presta a debida atención: a escola, sexa de titularidade pública ou privada, é para un neno o ámbito público por excelencia. Unha vez que o neno sae do fogar e franquea a porta da escola, entrou nun ámbito indiscutiblemente público que, polo tanto, é competencia e preocupación de todos, pais e non pais. Nesta tesitura, como vai ser a intervención na escola un dereito exclusivo dos pais? Non pode selo, porque a educación que lle deamos aos nenos condiciona no futuro a vida de todo un tecido social cuxo alcance é difícil de precisar, pero cuxa existencia é indiscutible. Por iso, eu non podo concibir o dereito dos pais á participación na escola pública como o dereito a que a escola "lle dea ao seu fillo a formación que consideran máis conveniente", conforme á interesada e para min errónea concepción da liberdade de ensinanza proveniente de certas correntes ideolóxicas que non fai falla precisar. Pola contra, esa concepción ameaza con esfumar o concepto mesmo de "escola pública" que, se fai honra ao seu nome, é unha cuestión de interese público e non só familiar.

Entendo, por suposto, que esta concepción pode entrañar pola miña parte a inxenuidade de non advertir ata que punto a escola perdeu un poder e un terreo na vida dos nenos moi notorio, en comparación coa situación que a miña xeración coñeceu nun pasado non tan remoto. E inda máis, entraña tamén o inxenuo optimismo de crer que unha sociedade pode chegar a involucrase persoalmente na educación duns nenos cos que non existen vínculos afectivos directos. E isto é así precisamente, porque, en parte, a sociedade non acaba de percibir a escola como unha cuestión de interese público, inda que só sexa porque as obrigas cotiáns xa nos rouban demasiado tempo como para centrarnos nesa hipotética actividade de participar nos problemas cotiáns da escola do barrio.



Son consciente de todas esas limitacións, pero a miña experiencia como fundador da Federación de APAS de Centros Públicos de A Coruña e da Confederación de APAS de Centros Públicos de Galicia, lévame a defender a existencia dun ámbito de participación cidadá directa na escola pública, non limitado aos pais, no que o neno aprenda a convivir libre das presións e criterios provenientes do fogar familiar. Probablemente sexa unha batalla perdida, pero isto só demostra a extrema dificultade de levar a cabo unha proposta como a que defendo. Ao que de ningunha maneira nos debe levar é a renunciar firmemente nesa dirección.

Juan José Sánchez Arévalo
Novembro 2006



Xoguetaínas e brinquetaínas

O cravanoces

Manuel Rodríguez Vázquez, *Charrancas*

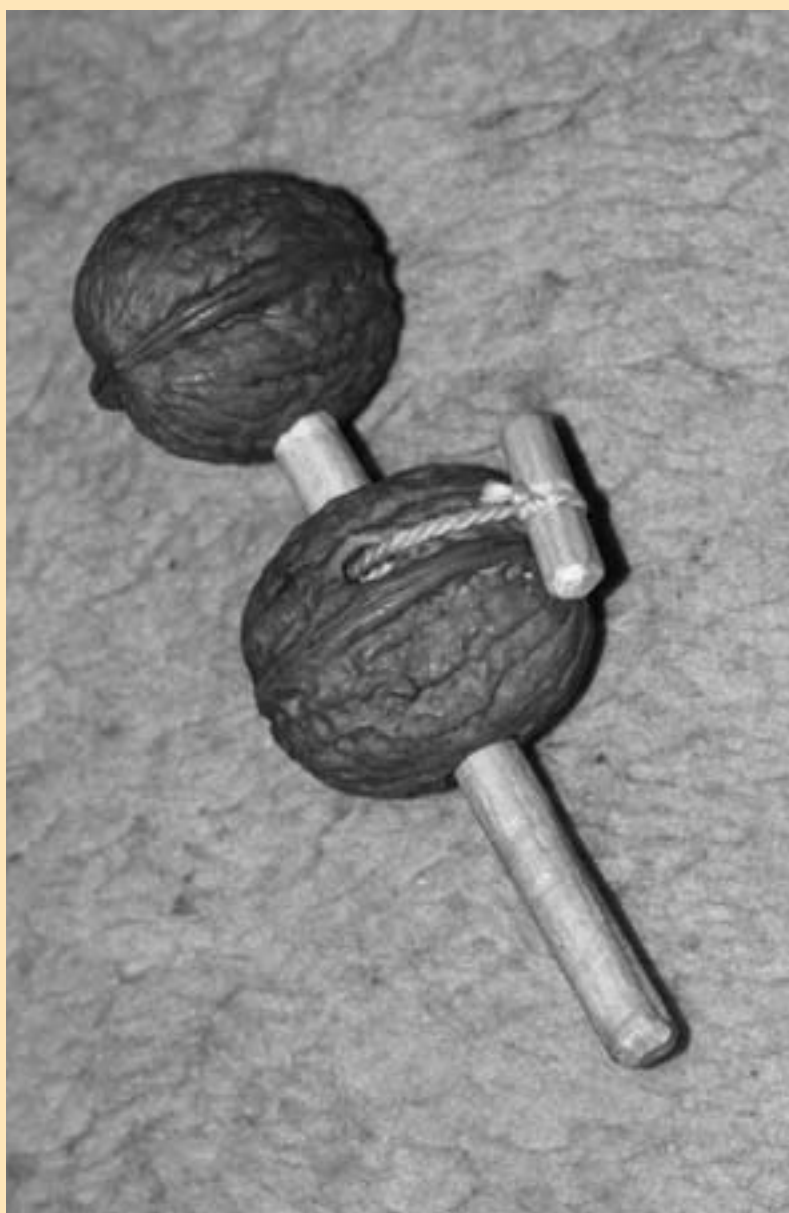
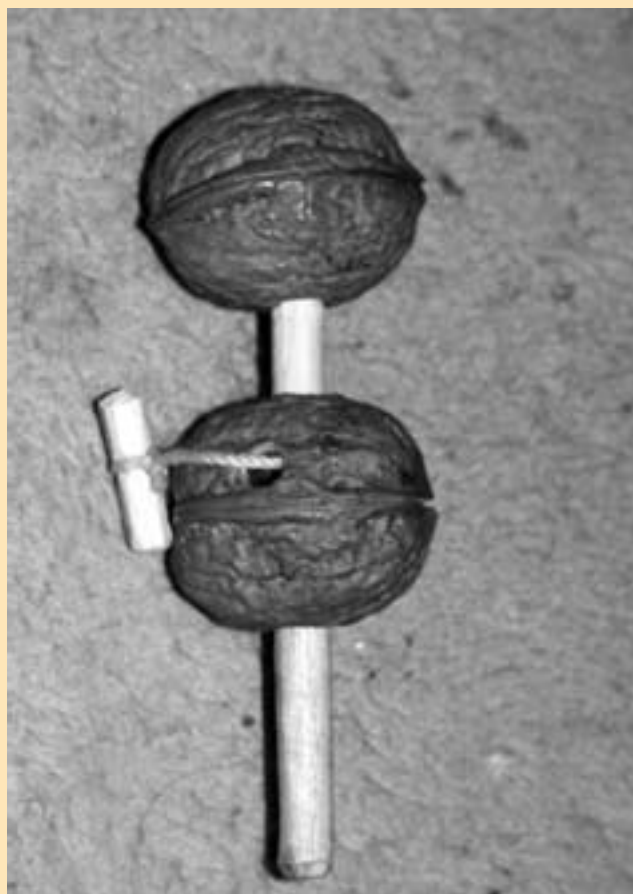
Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

O xoguete que nos ocupa neste número é o *cravanoces*. Pertence aos “instrumentos” de corda dentro do universo orquestral que son os xoguetes populares e tradicionais. Son da súa mesma familia a *buxaina* ou *peón*, e máis a *zoadeira*. Son “instrumentos” de corda porque para arrincarlle o movemento é preciso dispor dunha corda, cordel ou fío fino. Descritivamente, un *cravanoces* son dúas noces focas atravesadas por un pauciño que aproveita a inercia da viraxe dereita a esquerda cando se tira dun fío, semellando ter un mecanismo interno que é o que recolle o fío. Se se emprega cun pouco de

xeito e habelencia o resultado é moi gratificante.

Sobre o *cravanoces*, e sobre os xoguetes en xeral, temos un amplo repertorio de anécdotas, pero unha chamoume poderosamente a atención. Non me lembro do colexio –ou si, pero non o quero dicir– pero estaba un rapaz de 10 ou 11 anos intentando facer xirar o *cravanoces*, e por máis que porfiaba non era quen de facelo logo de moitos intentos. O rapaz estaba, como non podía ser menos, moi contrariado e para evitarlle a rexouba

que se aveciñaba por parte dos compañeiros, non se me ocorreu outra cousa que botarlle as culpas a que o *cravanoces* tiña a batería descargada. Eu agardaba unha gargallada de todos e así librar ao pobre rapaz do apuro. Pero cal non foi a miña sorpresa cando comprobei que todos acreditaban no que eu dixera. Logo, máis friamente, analizando o suceso, decateime de que, no mundo no que xogan os cativos poucos xoguetes poden declarar a súa independencia das fontes de enerxía, sexan pilas, batería ou corrente.



O *cravanoces* non goza da elegancia ou do señorío do peón, que tanto anda dun lado para outro como fica quedo asemeillando estar cravado no chan. Tampouco ten o zoar rumoroso da zoadeira. Pero ten o encanto máxico de agochar no seu interior un corazón humilde e inesgotábel de virar e virar. A súa construción é moi doada e o departamento I+D da AGXPT pronto incorporará na súa web (www.agxpt.org) a mecánica de construción de máis xoguetes...

PANORAMA



Xosé Ramos Rodríguez
Antón Costa Rico
Nova Escola Galega

Matriculacións na Coruña.

O cumprimento da lei pode ter prezo

Era un clamor, era un lugar común sabido e repetidamente denunciado que existían irregularidades na matriculación do alumnado nos centros, sobre todo nos privados concertados. Tamén se coñecían cales eran as principais trampas: a manipulación de certificados censuais, a presentación de certificados médicos non pertinentes e as declaracións da renda parciais.

Altas e baixas. OS GOBERNOS ANTERIORES NUNCA FIXERON NADA para evitar esta situación e, en consecuencia, parecía como se estas prácticas estivesen consentidas e fosen xustificables. Polo tanto a matrícula de moitos centros privados concertados difería moi pouco dos non concertados: estaba destinada a un sector social determinado e recoñecible, pero subvencionado co diñeiro de todos.

Pois ben, este ano, por primeira vez, a Delegación Provincial da Coruña atreveuse –despois de recibir numerosas denuncias- a encarar o problema anulando o proceso de matriculación e repetíndoo en varios centros. Fixo, en definitiva, o que a cidadanía debe esixir aos poderes públicos: que faga cumprir a legalidade vixente. Obviamente nunha revisión así alguén vai saír prexudicado, pois ao revisarse o proceso algún que tiña praza quedará sen ela –o cal non quere dicir que fosen exactamente estes os que fixeran a manipulación- para que a algún que lle asistía o dereito a tela poda acceder. Parte dos pais que viron aos seus fillos en praza nestes centros, aínda que non sen posto escolar, pois sempre se lles ofertou na rede de titularidade pública, levan uns meses montando un considerable escándalo, cunha sensible audiencia nalgúns medios de comunicación concretos. Por que?: por que se aplicou a lei.

Despois de felicitar á Delegación Provincial pola iniciativa, debemos advertir que este conflito non debe xerar contrapartidas, directas ou indirectas, aos que protestan. E unha contrapartida podería ser a redución das zonas de matriculación na cidade da Coruña, ao que nos opoñemos rotundamente.

Ou establecer condicións como que se acolla ao alumnado de preto do centro, ou que se dea preferencia ás familias con menores medios económicos; é unha condición indispensable para que o diñeiro público destinado a estes centros teña algunha rendibilidade social. Se agora eliminamos, ou facemos irrelevante, algunha destas condicións estaremos en peor situación que ao principio. Sería triste que defender a letra e o espírito da lei tivese como custo a súa desactivación.

Decreto de comedores

Está a punto de saír un novo decreto que regulará os comedores escolares. A novidade que introduce consiste en posibilitar que todos os centros dispoñan de servizo. Establécense tres diferentes formas de xestión: a elaboración dos xantares no propio centro por persoal especializado da Consellería; a elaboración, tamén pola Consellería, pero noutros centros para ser transportados aos comedores, e unha terceira –de carácter excepcional– de elaboración por entidades privadas. Todo alumno/a terá posibilidade de acceder a este servizo, aínda que se necesitará un tempo para facer as adaptacións necesarias; por suposto só será gratuíto nos casos en que o viña sendo ata agora, abríndose a posibilidade nos casos de familias con menos recursos mediante un sistema de bolsas. Hai que saudar esta iniciativa, que, aínda que poida ser lenta e nos primeiros anos non universalizada, virá proporcionar unha oportunidade aos centros de titularidade pública, de ofertar servizos que as familias lles viñan demandando, e que en non poucas ocasións eran motivo de matrícula en centros privados.

Diálogos en educación no CFR de Ferrol

Cunha estrutura de mesa coloquio, cun relator principal e varios animadores –un xornalista, un profesor da zona e un asesor de formación– terán lugar en Ferrol a partir de xaneiro unha serie de conferencias sobre temas do máximo interese educativo, organizadas polo Centro de Formación e Recursos da zona. Convivencia, competencias básicas, sociedade do coñecemento, educación en valores, avaliación, educación comprensiva e interculturalidade son os sete temas que serán tratados por relatores como o xuíz de menores de Granada Emilio Calatayud, Jaime Sarrañana, Jordi Adell, Jurjo Torres, Santos Guerra, Fdez. Enguita e García Castañón respectivamente. Pretende o CFR facer debates vivos e actuais que sirvan de reflexión contrastada do noso traballo cotián.

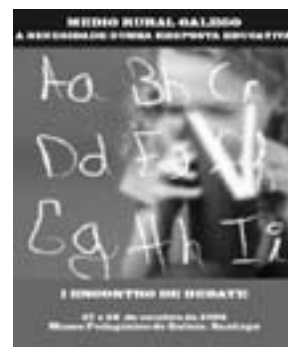


Plan integral de convivencia

A Consellería de educación está a punto de publicar un Plan integral de convivencia para responder a unha situación de deterioro da vida e da relación nos centros. Despois dunha análise polo miúdo dun grupo de traballo, que xa temos comentado nesta mesma sección, créase este Plan que ten como novidade máis salientable o Decreto que establecerá os Observatorios de Convivencia a tres niveis diferentes: galego, provincial e de centro; que analizarán e proporán medidas en cada ámbito de actuación para propiciar a mellora da convivencia. Posiblemente medidas menos aparatosas que aparecen no Plan como o reforzo das titorías, a mellora da atención á diversidade, a xestión democrática da vida dos centros, as medidas curriculares, etc., estarán no cerne do éxito ou do fracaso do mesmo. Benvidas en todo caso estas medidas que, como sempre, terán éxito se son comprendidas, aceptadas e postas en marcha polo conxunto da comunidade educativa.

Encontro de debate “Medio rural galego: a necesidade dunha resposta educativa”

Organizado por Nova Escola Galega celebrouse os pasados días 27 e 28 de outubro, na sede do Museo Pedagóxico de Galicia (Santiago de Compostela) o Encontro de Debate: “Medio rural galego, a necesidade dunha resposta educativa”. O Encontro conseguiu reunir por primeira vez nun mesmo foro de debate a profesorado das escolas unitarias, dos colexios e dos institutos, coa finalidade de abordar a problemática da educación no mundo rural desde unha perspectiva global. As conclusións, en síntese, fan notar a necesidade dunha planificación global da política rural, na que teña un lugar moi destacado a educación; faise así mesmo notar que as Universidades poderían xogar un papel máis activo desenvolvendo investigacións e estudos, e incluíndo nos seus currículos das titulacións relacionadas coa pedagogía unha formación específica sobre o medio rural. Por outra banda, instase ás autoridades educativas a planificar a educación no medio rural con criterios diferentes aos urbanos, e ter en conta esta realidade nos currículos das etapas non universitarias. Por último sinalouse a necesidade de que na Xunta existise un diálogo interdepartamental sempre aberto aos axentes sociais, para recoller e poñer en marcha iniciativas fecundas a prol dun medio que non por abandonado hoxe deixará de ser imprescindible no futuro.



Plan Valora

O Plan Valora é unha liña de innovación educativa que abre a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, en colaboración coa Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar, a Consellería de Política Territorial, Obras Públicas e Transportes, a Consellería de Innovación e Industria, a Consellería de Sanidade, a Consellería de Pesca e Asuntos Marítimos e a Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible, atendendo a todas as recomendacións de organismos internacionais, para potenciar a educación en valores democráticos, a través de diversos ámbitos de actuación como son: a educación para a igualdade de homes e mulleres; a convivencia, cidadanía e cultura de paz; a interculturalidade; o medio ambiente e o desenvolvemento sostible; a educación viaria; o consumo responsable; o lecer; a saúde e o medio mariño. Para facelo, entre outras cousas, convocou premios para proxectos dos centros escolares nestes eidos, con 10 por cada apartado, e abriu tamén un espazo na páxina da Xunta –co enderezo <http://www.edu.xunta.es/valora/>– no que se presentan novas, ligazóns, informacións de interese, experiencias, materiais, etc., relacionados con esta formación en valores. Debemos saudar esta iniciativa e o esforzo de coordinar actuacións cun dobre beneficio: o educativo e o de difusión e sensibilización que acadan as outras consellerías colaboradoras.



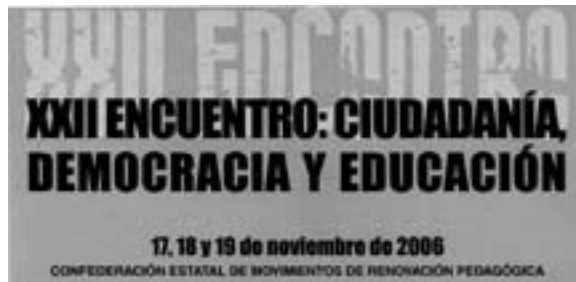
Seminarios, ciclos e talleres

- Está aberta a 4ª edición do Proxecto Didáctico Antonio Fraguas, por parte do Museo do Pobo Galego.
- Segue o seu funcionamento o Proxecto Terra promovido polo Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia, para a valorización dos recursos arquitectónicos e urbanísticos de Galicia (PROXECTOTERRA@COAG.ES).
- A Asociación de Escritores/as en Lingua Galega está a desenvolver un proxecto de Obradoiros literarios en 20 IES de toda Galicia.
- En outubro celebrouse en Santiago o IIº Seminario de Investigación en Educación Ambiental e para a Sostenibilidade, formando parte do Programa Interuniversitario de Doutoramento en Educación Ambiental que dirixen os profesores Pablo Meira Cartea e Lucía Iglesias Dacunha.

- Entre as diversas e numerosas actividades do presente curso do Seminario Galego de Educación para a Paz destaca o ciclo de conferencias “Diálogos para a Paz”.
- II Ciclo Cine e Historia da Asociación Cultural Sine Nomine e Nova Escola Galega.

Xornadas, encontros, congresos

- No pasado novembro o concello de Sanxenxo, xunto con Preescolar na Casa, organizou unhas xornadas galegas sobre Familia e Escola.
- Nova Escola Galega organizou un rico encontro de debate sobre as necesidades educativas no medio rural galego.
- Tamén Nova Escola Galega organizou localmente o XXII Encontro Anual da Confederación Estatal de Movimentos de Renovación Pedagóxica, celebrado en Compostela a mediados de novembro, coa temática a debate “Cidadanía, democracia y educación”. Acudiron a Compostela 100 profesores e profesoras de toda a xeografía peninsular española, en representación dos distintos MRPs.
- Tamén en novembro tiveron lugar as Xornadas e Exposición “Recursos educativos dos museos de Galicia”. Un amplísimo e variado programa de intercambios e de exposición de experiencias



museísticas.

- Dentro do programa de Encontros Pedagóxicos e de pasadas Escolas de Verán, mencionamos o conxunto de nove Encontros e Xornadas convocadas e organizadas pola ASPG e a CIG. Celebrándose en varias cidades galegas, na Mariña e no Baixo Miño.
- Unha nova convocatoria de Galicreques co apoio do concello compostelán. Celebrouse no pasado outubro en Compostela. Houbo numerosas actuacións de monicreques; obradoiros; cursos,

e unha exposición de marionetas (Asociación cultural Barriga Verde: www.galicreques.com).

- No pasado xuño a Consellería de Educación convocou unhas notables Xornadas de Linguas Estranxeiras, con cursos e obradoiros simultáneos, con expertos internacionais e con atención ao uso das TICs nas clases de inglés en Educación Primaria.
- Tamén daquela se celebrou o seminario A Ciencia e os Libros, con obradoiros e actividades para cen profesores.
- É do caso citar tamén o Congreso de Ensinantes de Música Tradicional Galega, celebrado en Compostela no mes de novembro. Foi convocado pola Asociación de Gaiteiros Galegos (www.gaiteirosgalegos.com), contando coa colaboración de ASP e da CIG.

II Congreso Internacional de Educación, Enerxía e Desenvolvemento Sostible

Entre os días 27 e 29 de xuño, terá lugar no concello de As Pontes o *II Congreso Internacional de Educación, Enerxía e Desenvolvemento Sostible*, organizado polo ICE da Universidade de Santiago de Compostela, en colaboración co Instituto Enerxético de Galicia, a Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible, a *Universidade Pedagóxica de La Habana* e o *Concello de As Pontes* (onde vai ser inaugurado en breve o equipamento museístico coñecido como "A Casa da Enerxía").

Con este encontro preténdese seguir afianzando a cooperación mantida co Instituto Pedagóxico Enrique José Varona da Habana en temas de Educación Enerxética, contribuíndo á formación continua do profesorado galego nestes eidos e xerando un foro de discusión, debate e intercambio das experiencias pedagóxicas levadas a cabo por todo o mundo. Para elo, desenvolveranse unha serie de conferencias, obradoiros prácticos e saídas didácticas a equipamentos enerxéticos, abrindo igualmente espazos simultáneos para a promoción e intercambio de experiencias educativas, de divulgación e de xestión, a través da presentación de comunicacións e pósteres.

Dende a organización animase a tódolos educadores/as galegos/as a presentar os seus traballos e experiencias no marco deste evento. Para máis información, dirixirse ao profesor Xosé Mendoza (pmendoza@usc.es).

Exposicións

- *Máis de cen anos de presenza escolar en Galicia* (1906-2006), é a proposta que nos fai o MUPEGA. Valiosa mostra, aínda que con algunhas carencias para os anos 70 e primeiros 80: o tempo no que os xornais escolares alentaron o que parecía un proceso imparabile de galeguización escolar. E complementariamente unha Exposición sobre xogos galegos. Paga a pena velos.
- *Memorias da Liberdade. Represión e resistencia en Galiza (1936-1977)* é unha notabilísima exposición neste Ano da Memoria. Xosé E. Acuña, como comisario, púxonos diante do horror e tamén das loitas pola democracia. No auditorio de Galiza en Santiago. Na mesma cidade no Instituto Galego de Información púidose ver a "Biblioteca do exilio": tantos libros e documentos editados polos escritores españois e galegos exiliados a América logo de 1936. Un rico e diverso panorama literario.
- Na Coruña non faltou a exposición sobre os 100 anos da Real Academia Galega, tan cargada de simbolismo. Suxestivo.



Publicacións periódicas

- Felicidade a La Voz de la Escuela / La Voz de Galicia que entra no seu 25 aniversario. Faino en beneficio da apertura dos centros á súa contorna. E desde hai uns meses con máis decisión en lingua galega. No cumprimento dos 25 anos invitámoslos a cambiar para ben a cabeceira: "A Voz da Escola", sen medo e apostando.



- Tamén o Faro de Vigo persiste con vitalidade co seu suplemento "A escola do Faro", que coordina Marisa Reboiras (MREBOIRAS@telefonica.net)
- Interesantísimo o Consultorio de Apelidos Galegos que os sábados inscribe Méndez Ferrín nas páxinas de Faro de Vigo. Deberíase facer un libro con todo o material publicado, que é moito.



- A Fundación 10 de Marzo edita a interesante revista Dezeme de historia e ciencias sociais (f10m.sn@galicia.ccoo.es).
- A Dirección Xeral de Xuventude ven editando o ben pensado e áxil xornal *Infoxove* para os mozos e mozas. Que dure (infoxove@xunta.es).
- Ben necesario é o xornal electrónico do Servizo de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago: *O Cartafol dixital*, que vai polo nº 31 (www.ocartafol.usc.es)

E recordemos

- www.vieiros.com/vieirosdaescola, coas interesantes páxinas didácticas, e
- www.nova-escola-galega.org.

JARES, Xesús R., *Pedagogía de la Convivencia*, Graó, Barcelona, 2006, 175 pp.

O profesor Suso Jares, impulsor en Galicia e desde Nova Escola Galega das reflexións e de diversas accións arredor da educación para a Paz, con incidencia en toda a península ibérica, a través de varias estruturas organizativas, ben coñecido polas súas anteriores publicacións, ofrécenos neste libro, *Pedagogía de la Convivencia*, un maduro espazo de reflexións e de propostas de intervención educativa arredor da problemática cuestión da convivencia.

Unha madura reflexión sobre os dereitos humanos, o acollemento do diferente, a tenrura, o diálogo, a esperanza, ou os seus contrarios (os maniqueísmos, os fundamentalismos, a exclusión). Un texto escrito para o profesorado, con exemplos constantes a pé de obra e tamén para os pais e para as nais. Os que o examinan, profesores e profesoras preocupados polo día a día, todos din que é un libro absolutamente oportuno e orientador para o traballo educativo. Grazas, Suso.

ICE/USC, *Memoria 2002-2006*, ICE, Santiago, 2006, 250 pp.

O Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, que tivo ata momentos recentes e en todos estes últimos anos como director ao profesor da Facultade de Ciencias da Educación Miguel Santos Rego, vén de facer Memoria. E paga a pena salientalo, porque nos presenta unha moi comprimida memoria, como sinal dunha institución que traballa en pro do desenvolvemento educativo.

Á beira dos Cursos de CAP, aos que acudiron en cada convocatoria anual máis de 1000 alumnos, organizou nestes anos un considerable número de cursos de formación, de seminarios e de xornadas, ademais de catro mestrados. Foi sede de varios proxectos de investigación (cun total de 14), coa incorporación dun

considerable número de profesionais e investigadores. Contribuíu ao financiamento de varios proxectos de investigación universitaria. Incrementou apreciablemente o número das publicacións, realizadas en colaboración co Servizo Publicacións da Universidade de Santiago (Coleccións: Informes, Investigación Educativa, Materiais didácticos e outros, ademais da Revista *Innovación Educativa*, que chegou ao nº 16). Realizou así mesmo varias convocatorias de Premios á Innovación Educativa na Universidade. O seu Taller de Educación Ambiental seguiu promovendo numerosas actividades. Todo isto vén anotado, con detalle, nesta interesante e necesaria Memoria.



Galeguiza o teu PC

O equipo de Normalización Lingüística (ENL) do IES Anxel Casal Monte Alto d'A Coruña editou en 2005 un utilísimo CD no que se recollen algúns dos máis usuais recursos informáticos e de libre uso en galego, poñéndolos ao dispor das comunidades educativas: Tradutor Taiga, Corrector Galgo, Correctores 2000 e 2003, Windows XP, Interface en galego para Office e recursos en liña. Fermosa iniciativa.



DOMÍNGUEZ ALBERTE, X.C. e SOUTELO VÁZQUEZ, R., O ano da memoria na escola. Caldas de Reis 2006, Concello de Caldas de Reis, 2006, 159 pp.

Un achegamento á guerra e ao exilio dos galegos realizado como proxecto de aula (proxecto educativo interdepartamental) no CPI Afonso VII de Caldas de Reis, no curso 2005-06. En relación co "ano da memoria" e para o alumnado de 4º da ESO. Para abordar a cuestión houbo conferencias, documentais, exposicións, mostras bibliográficas, lectura e esculcas. Froito de todo o anterior é o presente volume editado.



A nosa historia da educación

No ano 2005 editáronse novas achegas ao coñecemento da nosa historia da educación. Referímonos ás publicadas polos profesores das Universidades d'A Coruña, e de Santiago Narciso de Gabriel e Xosé M. Malheiro Gutiérrez, respectivamente; os dous, integrantes de Nova Escola Galega.

Narciso de Gabriel co título *Ler e escribir en Galicia* presenta un fundamental estudo sobre a alfabetiza-



ción en Galicia entre 1860 e 1940. Dun extraordinario vigor, tanto nos datos de conxunto, como nos ofrecidos para as distintas comarcas. Editado pola Universidade. Xosé M. Malheiro ofrece en *As escolas dos emigrantes e o pensamento pedagóxico: Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Ríos* (E. do Castro), unha perspectiva máis cualitativa de estudo, arredor dos idearios que guiaron á extraordinaria empresa das escolas dos emigrantes galegos a América.

pedagóxico: Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Ríos (E. do Castro), unha perspectiva máis cualitativa de estudo, arredor dos idearios que guiaron á extraordinaria empresa das escolas dos emigrantes galegos a América.



De aniversario

- A CONFAPA d'A Coruña cumpriu 25 anos. Fundada por Juan José Sánchez Arévalo, e presidida posteriormente por Javier Ramírez, José Luís Mañana, Nuria Martínez e por Virgilio Gantes na actualidade, a CONFAPA tivo desde 1981 unha forte implicación en diversas dinámicas favorables á escola pública: deporte escolar, tarefas a prol da convivencia nas aulas, integración de nenos/as con minusvalías, escolarización aos tres anos, comedores escolares, participación nos programas municipais de educación do Concello d'A Coruña, programa Luditarde, aprendizaxe precoz de inglés, almorzo nos colexios, defensa do ensino laico... foron sempre motivo de viva atención. Un libro editado con ocasión dos 25 anos, con reprodución de capas de publicacións e de carteis dá conta de todo isto.
- Cúmprese os 60 anos da creación de UNICEF, que recibiu en 1965 o Premio Nobel da Paz. Cos nosos recoñecementos.



A prol do galego

- Iniciativas non faltan. A Vicepresidencia da Xunta de Galicia puxo en marcha recentemente un programa de voluntariado de activación lingüística, que pode dar moito xogo entre a xuventude.



- Pola súa parte, a Secretaría Xeral de Política Lingüística propón como estratexia nova no ensino os interesantes Seminarios de Dinamización Lingüística, que se celebraron en todas as cidades de Galicia.
- Mentres, moitos rapaces da ESO secundaron a iniciativa lanzada pola "Mocidade pola Normalización Lingüística" cun paro académico realizado o 8 de novembro pasado en demanda de máis galego nas aulas.

Recoñecementos e premios

- Diversos recoñecementos a Isaac Díaz Pardo, "memoria de ferro, forxando o futuro de Galicia", como escribiu Manuel Bragado. Sumámonos.
- A profesora Ermitas Fernández, directora e unha das promotoras de Preescolar na Casa (dende 1977), foi recoñecida polo Programa Preescolar na Casa polo Grupo informativo El Correo Gallego. Aledámonos.



- O IES Carlos Casares de Viana do Bolo recibiu o 2º Premio español concedido polo MEC no concurso de Boas prácticas de convivencia, en-

tre 144 centros. A salientar: o seu equipo de mediadores.

- Retirada de Recoñecemento. A Universidade de Santiago a través dunha decisión da súa Comisión de Goberno do 10 de novembro pasado retiroulle a Franco o seu anterior nomeamento como Doutor Honoris Causa (en Ciencias, ademais). Está claro, que non o merecía. É simbólico. Pero está ben.

- Avelino Pousa foi recoñecido coa medalla Castelao no pasado verán. Merecida. E agora recolleuna. Agora si.



- O noso recoñecemento a Luís Noia que nos deixou en agosto. De vella estirpe loitadora e democrata foi o impresor (gráficas NUMEN de Vigo) de moitas obras para o ensino e de moitos números da Revista Galega de Educación. Sempre estaremos agradecidos. Era dos bos e xenerosos. Era un recoñecido impresor.
- O Museo do Pobo Galego e a Fundación Antonio Fraguas recoñeceron as experiencias escolares *Educaldea* do CEP Antonio Brea de Taragona (Boiro), e a proposta *O patrimonio* do IES de Pontecaldelas.
- A Consellería de Educación, coa colaboración de outras Consellerías da Xunta de Galicia convocou 78 premios en varias modalidades. Os Premios Valora para proxectos educativos en relación coa convivencia, a educación para a paz a interculturalidade, o consumo, a igualdade, o lecer e o medio ambiente (www.edu.xunta.es).

Xosé Agrelo, madeira de mestre.

O día 21 de novembro de 2006 deixounos con 69 anos Xosé Agrelo Hermo. O mestre das terras muradás e noiesas. Anda por Noia o mestre! seica se dicía, como recolleu Pili Sampedro nun entrañable curto (Pepe Agrelo in memoriam, *El Correo Gallego* de 11 de decembro).

Foi unha vida incansable como mestre, como animador cultural, como militante nacionalista, xente de teatro infantil, e editor e director da Editorial Toxosoutos, coas súas fermosas, necesarias e valiosas coleccións e premios. Un soñador, infatigable na

solidariedade e no seu exercicio de mestría. Non é do caso de apuntar aquí a súa longa obra educadora e cultural, ao servizo do desenvolvemento humano. Era por iso ben querido. A igrexa de San Martiño de Noia estaba ategida de xente popular o día 22 de novembro, mentres fóra zorregaba unha auga inmisericorde.



Tanto que del se podía dicir. Algo e ben dicíao Pili Sampedro: "Mestre de promocións orgullosas da súa lingua, de rapaces e rapazas que racharon o cristal da invisibilidade do noso mundo coa súa identidade". Era Pepe Agrelo dos "renovadores", dende os primeiros intres de ACIES (aló por 1975), o grupo galego de Pedagogía Freinet. Aínda hai tres anos exercía como profesor e era feliz.

TEMPO DE ELECCIÓNS: Sindicalismo e ANPAS

Neste outono pasado tocou renovar a representación sindical entre o profesorado de Galicia de ciclos non universitarios. Votaron 70% dos 31.400 docentes para elixir un total das catro provincias galegas: 53 para a CIG-Ensino, que así revalida a súa anterior maioría, 27 representantes para CCOO, 22 para FETE-UGT, 17 para ANPE, 13 para STEG, que experimenta unha forte subida, e 3 representantes para a CSIF.



Tamén houbo eleccións para representantes de pais e nais nos consellos escolares de centros, como se comentará proximamente. A este respecto, o Consello Escolar de Galicia tirou do prelo por primeira vez o número O do seu Boletín PARTICIPANDO unha aposta favorable á participación social.

Ano da memoria

- Pródigo en actos de recoñecemento á memoria republicana e ao profesorado que foi castigado ou morto pola Falanxe e os franquistas.

- Houbo actos en Santiago, onde se colocou unha placa de recordo no Museo Pedagóxico de Galicia, en Ourense, en Culleredo, en Fene, en Pontevedra, en Vigo, en Cangas...

- O Consello Escolar de Galicia organizou en novembro as xornadas "Cultura, Educación e República", cun rico tratamento de cuestións por conferenciantes unidos de diversos lugares.



- Estivo presente o Ateneo Republicano de Galicia con diversos actos, nunha exposición itinerante e novos libros, como o titulado *República e Republicanos en Galicia*. A Nosa Terra ou a Fundación 10 de Marzo tamén desenvolveron iniciativas; como tamén a revista *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* (nº 10), onde se recolle nova documentación sobre Víctor Fraiz Villanueva.

- O cineasta Xan P. Leira preparou o filme *Tempos de pizarra e xiz* con importante recuperación de testemuños gráficos históricos e a entrega de múltiples testemuños do presente na voz de protagonistas.

- Na Pobra de Trives, tamén en novembro, se celebrou o III Congreso Manuel Luís Acuña, que fora un destacado mestre republicano e escritor galego. Alumnos e profesores analizaron a pegada que deixou o ensino da República. Motivo ademais de realización de unidades didácticas por parte do estudantado do instituto da localidade.

Profesores e profesoras de Galicia mortos polos sucesos da guerra civil de 1936

1. Gerardo Abad Conde. Catedrático fusilado en Madrid polos Gardas de Asalto.
2. Segundo Abal Padín. Mestre de Castroagudín, Vilagarcía.
3. Juan Abramo Dios. Mestre de Currás, Tomiño.
4. Germán Adrio Mañá. Mestre de Pontevedra.
5. Pedro Almazán Ramos. Mestre de Quinta-Val, Narón.
6. Xoán Alonso Pérez. Mestre de Barcela, Arbo.
7. Enrique Alonso Teijeiro. Mestre de Cedeira.
8. Rafael Alonso Rodríguez. Mestre de Amoeiro, Ourense.
9. Joaquín Antonio Álvarez Álvarez. Mestre de Pazos, Arbo.
10. Rodrigo Álvarez Gantes. Mestre de Escarabote, A Coruña.
11. X.A. Álvarez Álvarez. Mestre de Arbo.
12. José Ambrós Gordillo. Mestre de Porto de Cabo, Vilarrube, Valdoviño.
13. Fernando Barcia Beiras. Mestre de Santiago.
14. Luís Barrio Rey. Mestre de Santa Lucía, A Coruña.
15. Manuel Barros Fernández. Mestre de Ferrol.
16. Manuel Barros Pérez. Mestre de Ferrol.
17. José L. Bouzas Fernández. Mestre de Flariz, Monterrei.
18. Frutos Burgos Ramos. Mestre de Pantín, Valdoviño.
19. Ángel Jesús Caamaño Villaverde. Mestre en Ordes.
20. José Caballero Rubio. Mestre de Abanqueiro, Boiro.
21. José Caldas. Mestre da Escola Elemental de Traballo de Vigo.
22. Antonio Caneda Rodríguez. Mestre de San Xoán de Río, Ourense.
23. Eugenio Carré Naya. Mestre, fillo de Leandro Carré Alvarelllos.
24. José M^a Cortés Fernández. Mestre de Goián, Tomiño, Pontevedra.
25. José Costa Pardo. Mestre de Cervo.
26. José María Díaz y Díaz Villamil. Inspector de educación. Era abogado cando foi fusilado.
27. Antonio Dopazo Fernández. Mestre de Pereiro de Aguiar, Ourense.
28. José R. Fernández Barral. Mestre de Pontedeume.
29. Rafael Fernández Casas. Mestre de Souto, Sada.
30. Marcelino Fernández Prado. Mestre e alcalde de Ribas de Sil.
31. Ángel Fraga Orosa. Mestre de Vieiro, Viveiro.
32. Vitor Fraiz Villanueva. Mestre de Vigo.
33. Hipólito Gallego Camarero. Mestre de Forcadella, Tomiño, Pontevedra.
34. José García Fernández. Mestre en Ordes, A Coruña.
35. Juan R. García Niebla. Mestre da Graña, Ferrol.
36. Francisco Gómez Blanco. Mestre paseado en Almeiras, Culleredo.
37. Constantino Gómez Rodríguez. Mestre de Setecoros, Valga, Pontevedra.
38. Xosé Gómez Gayoso. Mestre de Lavadores, Vigo. Executado a garrote vil en 1948.
39. Julio González Álvarez. Mestre no concello de Vedra.
40. Juan González del Valle. Morreu no campo de exterminio alemán de Mauthausen, en 1941.
41. Manuel Guillán Abalo. Mestre das terras de Deza.
42. Julián Hermida Montoya. Mestre da Escola Normal de A Coruña.
43. Manuel Iglesias Filgueira. Mestre de Pontevedra.
44. Francisco Iturralde Cabeza de Vaca. Mestre da Escola Racionalista de Ferrol.
45. David Labrador Zuil. Mestre da Pontenova, Lugo.
46. Antonio Lafuente Giménez. Mestre de Muras, Lugo.
47. Amadeo López Bello. Mestre de Carballeda de Avia, Ourense.
48. Jesús A. López Brenlla. Mestre de Louro, Muros.
49. Manuel López González. Mestre de Valdoviño.
50. Xosé Losada Castelao. Mestre de Rianxo.
51. Gonzalo Martín March. Mestre, Gobernador civil de Ourense.
52. Leonardo Martínez Novo. Mestre de Pontedeume.
53. Bernardo Mato Castro. Mestre de Campos, Teo.
54. José Meis Rodríguez. Mestre de Seixo, Marín.
55. Eugenio Meizoso Núñez. Mestre de Sedes, Narón.
56. Antonio Mojón Vázquez. Mestre de A Caniza.
57. Luís Morillo Uña. Catedrático da Facultade de Farmacia.
58. Eduardo Muiños Búa. Mestre de Verducido, Xeve.
59. José Novás Soto. Mestre de San Clodio, Ortigueira.
60. Paulo Novas Souto. Profesor da escola preparatoria do Instituto de Pontevedra.
61. Elixio Núñez Muñoz. Mestre de Cambeo, Ourense.
62. Camilo Palmeiro Pazos. Mestre de Corzos, A Veiga, Ourense.
63. Rafael Pardo Carmona.
64. Manuel Pedreira Pazos. Mestre de Forcarei, Pontevedra.

65. Luis Pérez Amil. Mestre racionalista, de Santa Lucía, A Coruña.
66. José Pérez Sanmartín.
67. Justo Prada López. Mestre de Córrego, Vilamartín de Valdeorras.
68. Vicencio Prieto Ramos. Mestre de Ferrolterra.
69. José Ramos López. Mestre lucense.
70. Luis Rastrollo Fernández. Mestre compostelán.
71. Rufino Redondo Senra. Mestre de Devesos, Cerdido.
72. Benigno Rey Pavón. Mestre de Penzol, A Veiga, Asturias.
73. Arximiro Rico Trabada. Mestre en San Bernabé, Vleira.
74. Mercedes Romero Abella. Mestra de Monelos, A Coruña.
75. Manuel Rodríguez Castelao. Mestre de Pazo, Rianxo.
76. Longino Rodríguez de la Iglesia. Mestre de Regueiro, Boborás, Ourense.
77. Alfonso Rodrigo Méndez. Mestre de Sanxenxo, Pontevedra.
78. Vicente Sáez Ruíz. Mestre de Coiro, Cangas.
79. Félix Salgado del Moral. Mestre de Ourense.
80. Vitor Sánchez Martil. Mestre do pósito de Coiro, Cangas.
81. Jacinto Santiago García. Profesor da Escola Normal de Ourense.
82. Álvaro Santos.
83. Francisco Sierra Rodríguez. Mestre do Mosteiro, Xinzo de Limia.
84. Xoán Suárez Picallo, Mestre nas Mariñas.
85. Apolinar Torres López. Mestre de Vigo.
86. Vitor Trabazo Serapio. Mestre de Xil, Meaño.
87. Xosé Vázquez Grela. Mestre de Nigrán.
88. María Vázquez Suárez. Mestra de Miño.
89. Narciso Vidal Fraga. Profesor de ensino medio privado, Santiago.
90. Nicanor Villa Martínez. Mestre de Mazaricos, A Coruña.
91. Eduardo Villot Canal. Profesor do Colexio Sueiro de Ourense.

(Fonte: Antón Costa Rico*)

* Procedencia de moi diversas achegas documentais (inéditas e de arquivo) e de xenerosos informantes.



FUTUROS PROFESIONAIS e agora que?

ASOCIACIONISMO: UNHA DAS PONTES CARA A AUTORREALIZACIÓN

M^a Helena Zapico Barbeito

Dpto. de Didáctica e Organización Escolar. USC

Moitos son hoxe os mozos e mozas que viven con intensidade a súa participación en movementos asociativos e que atopan neles o xermolo da súa futura profesionalización, o sentido último da súa traxectoria formativa (ou, cando menos, un dos piares da mesma), o colectivo co que compartir as súas inxedanzas e medrar como persoas. Mais tamén é certo que outros moitos –de feito, unha considerable maioría– seguen a descoñecer as posibilidades que pode ofrecer o universo do asociacionismo, carecendo de calquera pertenza asociativa: talvez por desinformación ou falta de vontade, quizais por preguiza ou ausencia de tempo, imbuídos nas carreiras ou nos seus respectivos estudos, ou mergullados xa

no remuíño da súa inicial incursión no mundo laboral, na procura dun primeiro emprego. Pero cales son as virtualidades do asociacionismo e que lles pode aportar a aqueles que tentan definir e construír o seu futuro profesional? Vexamos algunhas sucintas pinceladas...

Asociarse: para que?

Os movementos asociativos permiten dinamizar a vida social, cultural e lúdica de moitas comunidades, revalorizando e loitando polo colectivo, potenciando en moitos casos a creatividade e a convivencia, estimulando unha educación en valores e actitudes democráticas e participativas, ou iniciando aos máis novos e novas en tarefas de organización, xestión, asunción e desempeño de responsabilidades. Poden chegar a erixirse (e, de feito, así o teñen feito acotío ao longo da historia) en instrumentos decisivos de cambio e progreso, en ferramentas de reivindicación e conquista: dende espazos de liberdades e dereitos, ata aspectos cotiáns que melloran a calidade de vida de todos/as e axudan a apostar por sociedades máis democráticas. Permiten canalizar as aspiracións dos máis novos/as de xeito efectivo, conseguindo facer oír a súa voz, posibilitando que non se vulneren os seus dereitos e acadando recursos cos que impulsar cambios significativos naqueles eidos nos que elas e eles mesmos reivindicuen a transformación necesaria. Nese sentido, contribúen á formación integral e á identificación e socialización dos seus membros, posibilitando aos seus integrantes relacionarse e cooperar con outras persoas, grupos e entidades, crecendo, contrastando e sumando experiencias e imaxinacións. Integrarse nun movemento asociativo permite incrementar as posibilidades informativas e formativas dos máis





novos, e supón un investimento persoal, un exercicio de coherencia individual e de responsabilidade compartida na construción de espazos de convivencia (ás veces tamén de solidariedade e igualdade).

A asunción intensa do compromiso asociativo contribúe así mesmo a potenciar o coñecemento de novas realidades, a vivencia de experiencias valiosas, vinculadas frecuentemente co mundo laboral no que un pretende desenvolver a súa actividade profesional e que resultan sumamente enriquecedoras durante os estudos, pero igualmente decisivas ao remate. Axudan a tender esa ponte entre o “mundo da vida” e o “mundo do sistema” aos que se refería Habermas na súa *Teoría crítica da acción comunicativa*, impulsando a asumir o reto de mergullarse nos diferentes universos ou xeitos de saber (Requejo, 2003): un *saber técnico* –vinculado coa profesionalización da persoa e a optimización da súa formación–; un *saber práctico* –entendido como comprensión dos significados sociais da vida–; e un *saber emancipatorio* –aquele que abre ao ser humano cara a autonomía persoal, a liberdade, a transformación individual e social sostida no compromiso comunitario crítico–. Así nolo demostran algúns estudos sociolóxicos, incidindo en que cando os

novos cidadáns participan nunha acción colectiva, desexan satisfacer simultaneamente unha *forte necesidade de sociabilidade*, unha *achega razoable e eficaz á solidariedade social*, ao mesmo tempo que un *simultáneo desenvolvemento da súa propia personalidade* (Pérez Rúa, 2006).

Pero tamén é certo que non podemos conformarnos con calquera tipo de asociacionismo. Nese sentido é preciso ter cautela, pois cómpre non caer na idealización irreflexiva e absurda dos movementos asociativos, senón aproveitar as súas potencialidades dun xeito racional, maduro e construtivo. Precisamos así de asociacións críticas, con *vocación de autonomía dos ámbitos institucionais*, que fuxan decididamente do *clientelismo político* dos modelos asociativos clásicos, e se vinculen con proxectos que respondan a *inquietudes persoais* pero de necesario *entronque social* (Pérez Rúa, 2006), para chegar a facer realidade unha auténtica democracia participativa.

En calquera caso, coidamos que hoxe segue a ser primordial apostar polo asociacionismo dende a mocidade, para impulsar a vertebración social e sumarse a unha forza que en Galicia segue a ser



insuficiente: se ben é certo que os datos estatísticos ao respecto non son tan desalentadores como cabería agardar, non hai dúbida de que *un dos grandes problemas que segue a afectar ao asociacionismo galego é o escaso nivel de adhesión e participación cidadá* (Pérez Rúa, 2006). De aí que sexa preciso pór en valor esas ferramentas de construción e reconstrución social, eses marcos nos que se combinan e entrecruzan ilusións, esforzos e vontades de cambio e mellora. Movementos vivos, dinámicos, constituídos pola suma e sedimentación de entusiasmos, que axuden a construír personalidades máis maduras e a dar novo sentido ás conviccións, erixíndose, en definitiva, como posible ponte cara a autorrealización persoal e laboral, podendo ser neles onde un atope o sentido último da súa profesión e consiga medrar como ser humano.

Asociarse: como?

Hai moitas mozas e mozos que cando están a estudar ou a piques de rematar a carreira, tentan buscar orientación ou maior formación vinculada ao seu eido laboral; outras/os perseguen experiencias

prácticas que lles axuden despois a atopar un emprego; outras/os desexan invertir un anaco do seu tempo e compartilo cos demais, ou loitar en favor de causas diversas, colaborando con outras persoas coas que comparten certas motivacións, intereses ou principios. Todas e todos eles poden atopar resposta ás súas inquedanzas no seo dos movementos asociativos, tan diversos e heteroxéneos coma ricos en posibilidades aínda por explorar.

De feito, na nosa comunidade autónoma contamos con preto de 22.000 colectivos inscritos no rexistro de asociacións. Iso si, segundo datos do Instituto Galego de Estatística (<http://www.ige.eu>), o nivel de participación cidadá nas mesmas non chega ó 17% no caso das mulleres galegas e ao 23% no caso dos homes, co que dende logo parece que aínda queda moito labor por facer.

Un labor que se concreta no desenvolvemento de iniciativas dende tres tipos substanciais de movementos asociativos: asociacións *prestadoras de servizos sociais*; asociacións de *interese profesional ou gremial*; e asociacións *ideolóxicas ou de defensa dalgunha causa* (Pérez Rúa, 2006). Todas elas deben

traballar ao amparo da lexislación vixente –artigo 22 da Constitución Española; Lei orgánica 1/2002, do 22 de marzo, reguladora do dereito de asociación; e Decreto 276/1997, do 25 de setembro, polo que se crea o Rexistro Central de Asociacións– e tamén todas elas se atopan recollidas no rexistro de asociacións da Xunta de Galicia ou na rede, en enderezos aos que sempre podedes recorrer para coñecer máis fondamente a realidade asociativa da vosa comunidade ou mesmo para aprender a crear a vosa propia asociación (véxanse as páxinas recollidas na bibliografía).

Existen, asemade, por suposto, diversos graos de intensidade de implicación nas redes asociativas, diversos tipos de formulacións, aos que se suma unha considerable multidimensionalidade de obxectivos, actividades, fins, áreas de actuación de toda índole... que se entrelazan para crear o tecido asociativo de Galicia. Pero quizais non haxa mellor xeito de coñecelas que achegándose a elas e descubriendo as súas iniciativas de primeira man.

En todo caso, contades con milleiros de alternativas: nas chamadas ongs, en grupos de voluntariado comunitario, en movementos de renovación pedagóxica, en concellos e grupos veciñais, en asociacións culturais, de tempo libre, deportivas, recreativas, artísticas e de patrimonio, educativas, de acción social... De seguro que nalgunha delas ou por medio da xeración da vosa propia asociación –uníndovos a tantos outros cidadáns e cidadás que optaron por artellar os seus propios mecanismos e canles paralelas de participación e manifestación de inquiredanzas– atoparedes o voso camiño. Existe todo un universo de posibilidades, así que... de vós depende!

Referencias bibliográficas

Baizán, E. (coord.) (2002). *Cuadernos de Orientación. Asociacionismo y juventud. Asociación de Derechos de los Jóvenes*. Instituto Asturiano de la Juventud, Consejería de Educación y Cultura.

Caride, J.A. e Requejo, A. (coord.) (1991). *Mapa cultural de Galicia*. Tomo II O asociacionismo cultural en Galicia. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Gutiérrez, C. (1996). *El asociacionismo juvenil como alternativa del cambio social*. Madrid: Celeste.

Pérez Rúa, M. e outros (2006). *Asociacionismo e participación cidadá: Análise e propostas*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña.

Requejo Osorio, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

Enderezos web de interese

<http://www.xunta.es/applications/rexistros>

<http://www.xuntos.info/>

<http://www.xunta.es/apps/gdp/showFile.do?proc=6>

<http://www.asociaciones.org>

<http://www.rix.org/areasInfoServ?accion=leerFicha&clave=41497&nb=Asociacións%20xuvenís>

UNIVERSIDADE DE VIGO

O teu nexco coa empresa



A Universidade aposta polos proxectos compartidos coas empresas, implicándoas na nosa oferta académica, no deseño de planes de estudo e na investigación. Todos os alumnos realizarán estadias profesionais en empresas do seu ámbito, o mellor xeito de medir as necesidades de cada sector, pero tamén de que os empregadores coñezan as capacidades dos estudantes.

Programas oficiais de posgrao

- Ciencias e tecnoloxía agroalimentaria
- Contabilidade e finanzas
- Dirección e planificación do turismo
- Estudos de xénero
- Física aplicada
- Métodos matemáticos e simulación numérica
- Neurociencias
- Seguridade Integral



Aberto o segundo prazo de preinscripción ata o 26/09/2006

Titulacións da Universidade de Vigo

CAMPUS DE VIGO

FACULTADE DE FIDLOXÍA E TRADUCCIÓN

- Licenciatura en Filoloxía Española*
- Licenciatura en Filoloxía Inglesa*
- Licenciatura en Filoloxía Galega*
- Licenciatura en Tradución e Interpretación

FACULTADE DE QUÍMICA

- Licenciatura en Química*

FACULTADE DE BIOLOXÍA

- Licenciatura en Bioloxía*

FACULTADE DE CC. DO MAR

- Licenciatura en Ciencias do Mar

FACULTADE DE CC. JURÍDICAS E DO TRABAJO

- Licenciatura en Dereito (rama Económico Empresarial)
- Diplomatura en Relacións Laborais*

FACULTADE DE CC. ECONÓMICAS

E EMPRESARIAIS

- Licenciatura en Administración e Dirección de Empresas
- Licenciatura en Economía*

ETS DE ENXEÑARÍA INDUSTRIAL

- Enxeñaría Industrial
- Graduado Universitario en Prevención e Seguridade Integral (titulación propia)
- Graduado en Ciencias Policiais (titulación propia)
- Graduado en Detective Privado (titulación propia)

ETS DE ENXEÑARÍA DE MINAS

- Enxeñaría de Minas*

ETS DE ENXEÑARÍA DE TELECOMUNICACIÓN

- Enxeñaría de Telecomunicación
- Enx. Téc. de Telecomunicación, esp. en Son e Imaxe
- Enx. Téc. de Telecomunicación, esp. en Sistemas de Telecomunicación

E.U. DE ENXEÑARÍA TÉCNICA INDUSTRIAL

- Enx. Técnica Industrial, esp. Electrotécnicidade
- Enx. Técnica Industrial, esp. Electrónica Industrial
- Enx. Técnica Industrial, esp. Mecánica
- Enx. Técnica Industrial, esp. Química Industrial

E.U. DE ESTUDIOS EMPRESARIAIS

- Diplomatura en Ciencias Empresarias

E.U. DE PROFESORADO DE EXB

- Mestre esp. de Educación Infantil*
- Mestre esp. de Educación Primaria*
- E.U. DE ENFERMERÍA "MEIXOEIRO"
- Diplomatura en Enfermería**
- E.U. DE ENFERMERÍA "POVISA"
- Diplomatura en Enfermería**



CAMPUS DE OURENSE

FACULTADE DE HISTORIA

- Licenciatura en Historia*

FACULTADE DE CIENCIAS

- Enxeñaría Técnica Agrícola, especialidade en Industrias Agrarias e Alimentarias*
- Licenciatura en Ciencia e Tecnoloxía dos Alimentos (2º ciclo)*
- Licenciatura en Física*
- Graduado superior en Ciencia e Tecnoloxía Ambiental (titulación propia)
- Graduado superior en Información Técnica do Medicamento (titulación propia)

FACULTADE DE DEREITO

- Licenciatura en Dereito*

FACULTADE DE CC. EMPRESARIAIS E TURISMO

- Licenciatura en Administración e Dirección de Empresas (2º ciclo)
- Diplomatura en Ciencias Empresarias*
- Diplomatura en Turismo

E.S. DE ENXEÑARÍA INFORMÁTICA

- Enxeñaría en Informática (2º ciclo)*
- Enxeñaría Técnica en Informática de Xestión

FACULTADE DE CIENCIAS DA

EDUCACIÓN

- Mestre esp. de Educación Infantil*
- Mestre esp. de Educación Primaria*
- Mestre esp. de Educación Especial*
- Mestre esp. de Lingua Estrangeira*
- Licenciatura en Psicoloxía (2º ciclo)*
- Diplomatura en Educación Social
- Diplomatura en Traballo Social

E.U. DE ENFERMERÍA

- Diplomatura en Enfermería**

CAMPUS DE PONTEVEDRA

FACULTADE DE BELAS ARTES

- Licenciatura en Belas Artes
- Diplomatura en Deseño Textil e Moda (titulación propia)

FACULTADE DE CIENCIAS SOCIAIS

E DA COMUNICACIÓN

- Diplomatura en Xestión e Administración Pública*
- Licenciatura en Publicidade e Relacións Públicas
- Licenciatura en Comunicación Audiovisual

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

- Licenciatura en Ciencias da Actividade Física e do Deporte***
- Mestre esp. de Educación Infantil
- Mestre esp. de Educación Primaria
- Mestre esp. de Educación Física
- Mestre esp. de Educación Musical

E.U. DE ENXEÑARÍA TÉCNICA FORESTAL

- Enxeñaría Técnica Forestal especialidade en Industrias Forestais*

E.U. FISIOTERAPIA

- Diplomatura en Fisioterapia

E.U. DE ENFERMERÍA

- Diplomatura en Enfermería

* Sen límite de prazas

**Centros adscritos con condicións especiais de matrícula

***Precisa de proba específica de acceso

BASES

O Concello de Santiago de Compostela e Nova Escola Galega convocan os "*Premios Educacompostela*", co fin de recoñecer, promover, premiar e difundir publicamente aqueles materiais educativos que polo seu valor e interese poidan contribuír ao desenvolvemento educativo de Galicia, favorecendo a innovación, a calidade na educación e a renovación pedagóxica.

Temática: Os materiais didácticos¹ poderán estar dirixidos aos diferentes niveis do ensino e poderá tratar sobre aqueles temas que o profesorado considere oportuno abordar no desenvolvemento do currículo nos seus centros educativos, ben sexa en Educación Infantil, Primaria ou Secundaria. Así mesmo tamén se poderán presentar materiais elaborados e destinados para o contexto non formal e informal.

Dotación do concello de Santiago de Compostela:

Primeiro Premio: 1.200 €

Segundo Premio: 900 €

Terceiro Premio: 600 €

1. Os materiais presentados deberán ser orixinais e inéditos. Deberán estar redactados ou elaborados en lingua galega. Non poderán participar aqueles traballos que tiveran sido premiados con anterioridade.

Cada material ou conxunto de materiais deberá ir acompañado dun texto explicativo dun máximo de 15 páxinas que dea conta das súas características, da estrutura do mesmo, obxectivos, destinatarios/as, integración no currículo, proceso de elaboración, experimentación e avaliación seguido.

2. Poderán participar individualmente ou en grupo, quen teña producido materiais didácticos sobre os temas relacionados.

3. Os orixinais para optar aos premios deberán entregarse no Departamento de Educación e Mocidade do concello de Santiago de Compostela ou por correo postal entre o **28 de marzo e o 30 de xuño de 2007** (Praza do

Obradoiro nº 1, 15.705 Santiago de Compostela). No sobre exterior farase constar "**5ª Edición dos Premios Educacompostela**". Aceptaranse os orixinais que cheguen por correo se levan data do mataselos anterior á finalización do prazo de presentación.

Tanto os concursantes individuais como os equipos poden acollerse a un pseudónimo. Neste caso só se firmará cun lema. En sobre aparte, rotulado co lema, incluírase o nome, domicilio e centro escolar dos concursantes ou concursante.

No interior do sobre deberá constar:

- Nome da entidade, institución, autor/a ou autores/as concursantes.
- Domicilio profesional e teléfono.
- Título do traballo presentado.

4. O xurado esta composto por: Concelleira de Educación e Mocidade de Santiago, dous representantes de Nova Escola Galega, dous representantes do Departamento de Educación do concello de Santiago, o Director/a do Departamento de Didáctica e Organización Escolar, un representante dos Cefores de Galicia e un representante das Editoriais de Galicia.

5. As entidades convocantes comprométense a dar publicidade ás obras premiadas.

6. Así mesmo a presentación dos traballos supón a aceptación das bases da presente convocatoria:

- Os premios poderán ser declarado desertos.
- As decisións do Xurado serán inapelables.
- Os premios están suxeitos a retención fiscal.
- As cuestións non previstas nestas bases será resoltas polo xurado de acordo co seu libre criterio.

¹ "Aqueles recursos didácticos elaborados intencionalmente para o ámbito formal, non formal e informal, co propósito fundamental de contribuír a facilitar os procesos de construción do coñecemento e de adquisición de valores, dos alumnos/as e profesores/as. Acostuman a presentarse baixo variadas formas e sistemas simbólicos e están ao servizo dun programa ou proxecto educativo".



reseñas

Clásicos da literatura infantil en lingua galega

Miguel Vázquez Freire

A NENA DA CARAPUCHA VERMELLA E O LOBO FERÓZ OS CONTOS MARABILLOSOS CONTADOS POR CHARLES PERRAULT

Se hai un conto que a estas alturas mereza o título de ser o conto para nenos (e para nenas) por antonomasia ese é o da *Carapuchiña vermella*. Hai alguén que o dubide? Este conto naceu no papel un día do outono de 1896, formando con outros sete os *Contos da Nai Oca* ou *Contos do tempo pasado ou de antano*, que así adoita ser traducido seguramente con maior propiedade, de autoría atribuída a "un mozo" de dezanove anos, o señor Darmancour (de nome completo Pierre Perrault Darmancour), e que logo resultou estar escrito por un ben maduro señor que xa non ía cumprir os setenta, o señor académico da lingua Charles Perrault, pai do mozo Darmancour. O curioso é que dos oito contos en prosa destes *contos de antano* só o da Carapuchiña non presenta antecedentes coñecidos na tradición literaria anterior a 1896. Curioso porque, algo máis de douscentos anos despois da súa publicación, as súas versións e revisións multiplícanse nunha dimensión que ningún dos seus acompañantes ousa disputar. E iso que entre eles abundan os que tamén serán unha e outra vez recreados, como evidencia o simple enunciado de algúns deses títulos: *A Bela dormente do bosque*, *O gato con botas*, *A Cinsenta*, *Polgariño*.

Os *Contos de antano* do señor Perrault, ou simplemente os *Contos de Perrault*, son sen ningunha esaxeración a Biblia orixinaria dos contos para nenos, mesmo aínda que algúns estudosos poñan en dúbida que foran escritos pensando na súa lectura por parte dos propios nenos ou en seren lidos aos nenos. Na espléndida edición dos *Contos completos* de Perrault (inclúen tamén os tres escritos en verso, entre eles o ben desacougante *Pelica de Asno*), belamente ilustrada, de edicións Xerais de Galicia, o cumprido apéndice de Emilio Pascual, así como a introdución do escritor Gustavo Martín Garzo, máis literaria e interpretativa esta, máis analítica e documentada a primeira, proporcionan ao lector pistas para construír unha resposta a esta cuestión: foron os contos de Perrault escritos para os nenos? Unha resposta que pode ser revisada mediante a lectura complementaria dun curioso libro, *Caperucita al desnudo*, da investigadora estadounidense Catherine Orenstein (2003), quen fai un percorrido por algunhas das diversas versións da *Carapuchiña*, desde as primeiras de Pe-

Perrault e os Grimm ata unha libérrima versión cinematográfica (*Freeway*, 1996) en que o lobo é oportunamente transfigurado... nun asasino en serie!

Pero –digámolo xa– ningunha destas disquisicións poden introducir a máis mínima dúbida sobre esta indiscutible evidencia: os nenos e as nenas de hoxe seguen adorando este conto e reviven o mesmo tremor que seguramente sentiron unha vez os seus pais e nais cando o contador repite a resposta fatal á pregunta da Carapuchiña: “Para comerte mellor!” Porque o conto da nena devorada polo lobo é o primeiro conto de absoluto terror, e aos nenos gústalles pasar medo. Non é o único, desde logo. Tamén o *Polgariño* contén escenas próximas ao gore: os pais que abandonan aos fillos, o ogro á procura dos nenos agochados, a terrible espera sabendo que ao día seguinte van servir de xantar, mesmo a solución do pequeno heroe espelido, cambiando as puchas polas coroas das pequenas ogresas e provocando o crime *filicida* do ogro brután. Aínda que o conto que directamente nos sitúa no xénero do terror máis clásico é o aterrador *Barba azul*: a historia do home que mata unha atrás doutra ás súas mulleres e a da última das esposas que consegue escapar á morte, é un perfecto relato de suspense que ben merecería un filme de Hitchcock (e acaso non son variacións sobre o tema *Sospeita*, 1941, e *A sombra dunha dúbida*, 1942?).

Ten sentido someter aos nenos a experiencias tan extremas? A pedagogía racionalista puxo en discusión a idoneidade de seguir contando estes contos aos cativos. Da súa man, as versións “modernizadas” dos vellos contos acaban presentándonos a Carapuchiñas ecoloxistas e ja lobos vexetarianos! Pero desde o clásico estudo de Bettelheim (1977), os defensores de regresar á pureza dos contos primixenios teñen unha boa restra de argumentos, mesmo sen necesidade de compartir a fixación sexual característica das interpretacións psicanalíticas. Os contos serven para que os nenos e as nenas liberen os seus medos inconscientes, imposibles de racionalizar: medo a seren abandonados polos seus pais (medo a perdelos), medo a medrar, medo á morte... Os contos, ben escollidos e ben contados, axudan a vivir. Os de Perrault non debían faltar en ningunha biblioteca escolar.

Xa sinaléi a versión íntegra dos contos en edicións Xerais. Hai, logo, numerosas versións adaptadas que se poden atopar noutras editoriais. Na colección Contos do Trasno de Kalandraka, vén de aparecer unha divertida revisión da Carapuchiña a cargo dun gran experto nos contos maravillosos, Antonio R. Almodóvar: *A verdadeira historia de Carapuchiña*, con ilustracións do francés Marc Taeger. Revisión que se suma a unha *Carapuchiña vermella* anterior, escrita por Xoán Couto e ilustrada por Ánxeles Ferrer. Na mesma editorial pódense atopar tamén versións ilustradas do *Gato con botas* e mesmo do terrible *Barbazul*. En Edicións do Cumio hai versións en formato de libro e casete de *A bela adormecida* e *O gato con botas*, aínda que na miña opinión as ilustracións non están á altura das que aparecen nas outras editoriais. Unha ilustradora de longa traxectoria, Maife Quesada, foi a encargada da *Cincenta* que apareceu na colección Árbore de Galaxia, editorial que ten tamén unha versión de *Enrique o do penacho* (conto de Perrault que é un antecedente da *Bela e a Besta*) noutra colección.

Para rematar, non quixera deixar de facer referencia a unha obra especial de recente publicación: *A bisneta lercha*, unha actualización da Carapuchiña (xunto co *Gato con Botas* e o *Parrulo feo* de Andersen) a cargo dun dos nosos mellores escritores de literatura infantil, Paco Martín. Non é, esta vez, unha revisión pensada especificamente para os nenos pero si a enésima demostración da vitalidade inesgotable desa historia tan aparentemente sinxela e, con todo, tan fondamente complexa: “Había una vez unha nena que foi visitar á avoa, e había un bosque escuro, e había un lobo feroz...”

Bibliografía

- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
Orenstrim, C. (2003). *Caperucita al desnudo*. Barcelona: Crítica

POESÍA NECESARIA coma o pan de cada día...

Antoloxías de poesía galega para a infancia (e a mocidade)

*Para durmila, o pai recítalle uns anacos de Aires d'a miña terra,
de Curros, uns versos que sabe de memoria (...) e que parecen
proceder dunha cova fonda.*

Vai outro biscallo?

Vai!

*A cada estrofa da melodía chámase así, a cantidade de comida
que o paxaro leva no pico para as crías. María pensa dende entón
que son os versos os que o recordan a el, a Santiago (Casares),
mentres os murmura a carón da súa cama, no claroscuro.*

Manuel Rivas Os libros arden mal

A xente nova gusta da poesía como non podía ser doutro xeito, despois de escoitala desde o principio dos tempos, nos cantos de berce e nos xogos dos primeiros anos. Gusta do seu ritmo, dos sons, da rima -cando a hai- e do sentido lúdico desa linguaxe.

A poesía estivo dende sempre ligada á rapazada, acompañándoa e evolucionando con ela, ata desembocar na poesía social e de amor en plena adolescencia. Ademais, tamén estivo acompañando a evolución da humanidade, dende os tempos ágrafos, axudándolle a memorizar as historias que se debían lembrar e poñendo letra ás cancións que formaron a súa banda sonora.

Ás veces escóitanse voces que falan da dificultade deste xénero, dos problemas de comprensión dunha linguaxe que consideran escura e complexa, do aburrimiento que pode provocar unha lectura na que non hai acción nin dinamismo, pero é posible que esta apreciación veña de considerar que o poema ten unha soa lectura e unha interpretación -coma se dunha ecuación matemática se tratara- e que, polo tanto, só estaría ao alcance dos eruditos e nunca da xente do común.

Sen embargo, a linguaxe poética -cando o é- ten moito de sensibilidade, de dardo que dá no branco, de verba que esperta sensacións e sentimentos, de eco e reminiscencias doutras voces, de descuberta de imaxes e espertar de emocións... de aí que o que si pode resultar difícil é vulgar sobre cal é a boa ou a mala poesía. De todos os xeitos, ese non é o noso labor, cualificar, senón polo contrario, saboreala para collerlle o gusto, achegarnos para percibila co mundo dos sentidos e gozala.

Cando poñemos nas mans dos nenos e nenas un libro de poesía, é interesante partir da premisa de que estamos ante unha linguaxe connotativa na que as interpretacións son moitas e as deles sempre válidas; os adultos poderemos propoñer algunha clave e achegar novas visións que complementen as súas, pero que non as neguen. Os receptores somos moitos e o libro, ou o poema, necesita de todos nós.

Se a poesía é linguaxe propia, voces que falan da identidade do poeta; tal vez, a mellor maneira de poñer en contacto aos pequenos con ela, sexa por medio das antoloxías, nas que terán ocasión de coñecer moita variedade de territorios poéticos entre os que elixir.

Na poesía galega para a infancia contamos con moi poucas, de aí que tente mostralas para animarvos á súa lectura:

Do 2001, a *Antoloxía da poesía galega para nenos*, dentro dunha colección de antoloxías poéticas, en tamaño álbum e con tapas avultadas, en Susaeta edicións. A escolma está realizada por Celia Ruíz Sanza e as ilustración, magníficas, son de Xan López Domínguez.

Os nosos versos, unha escolla realizada polo recoñecido poeta Antonio García Teijeiro e ilustrado con colaxes de Fino Lorenzo, na colección Sopa de Libros de Anaya, publicado en 1997. Un libro magnífico que debería formar parte da biblioteca de cada un dos rapaces e rapazas.

O libro dos cen poemas (Antoloxía da poesía infantil galega), de Xosé M^a Álvarez Cáccamo e Marisa Núñez, con ilustracións de Manuel Pizcueta, e publicado por Espiral Maior. Ademais dun limiar do poeta que comparte as súas reflexións sobre a poesía e a infancia, conta cun caderno de actividades para traballar cos poemas, elaborado por ambos autores. Está editado no 2002. Unha obra imprescindible nas aulas e nas casas.

Poetízate de Fran Alonso é a última proposta, realizada no ano 2005, dentro da colección Fóra de Xogo de Edicións Xerais de Galicia. Este poeta que xa se achegara a un lector adolescente co poemario *Cidades*, volve agora cunha antoloxía dirixida á mocidade; é a primeira entre nós e está elaborada dende o interese por espertar, nesas idades, o gusto pola poesía; así o confesa no limiar e así o confirma na visita guiada polos poemas, que pecha o volume. Sería un pesar que non pasara polas mans dos mozos e mozas, sobre todos deses que "parecen" resistirse.

Catro libros para "poetizarnos".

Pilar Sampedro Martínez



ANTOLOXÍA DA POESÍA GALEGA PARA NENOS

Escolma: Celia Ruíz Sanza

Ilustración: Xan López Domínguez

Editorial: Susaeta Edicións

OS NOSOS VERSOS

Escolma: Antonio García Teijeiro

Ilustracións: Fino Lorenzo

Colección: Sopa de libros

Editorial: Anaya



O LIBRO DOS CEN POEMAS

Escolma, prólogo e actividades: Xosé M^a Álvarez Cáccamo e Marisa Núñez

Ilustracións: Manuel Pizcueta

Editorial: Espiral Maior

POETÍZATE

Escolma, limiar e visita guiada: Fran Alonso

Colección: Fóra de xogo

Editorial: Edicións Xerais de Galicia.

OUTRAS LECTURAS

Autor/es: Carmen Pereira Domínguez

Año de Edición: 2005

Título: *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*

Lugar de Edición: Barcelona

Editorial: PPU

Facendo nosas as palabras que o profesor José Manuel Esteve Zarazaga escribe no prólogo, damos a benvinda ao libro *"Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores"* porque aporta unha visión nova e frutífera para o emprego do cine como material educativo.

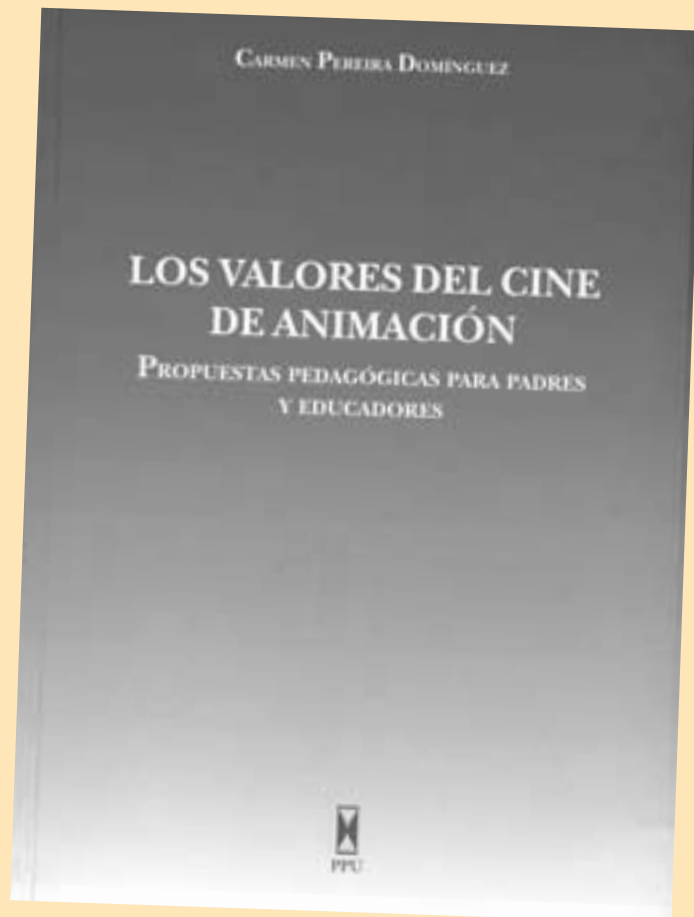
A obra está estruturada en seis capítulos sen esquecer o prólogo, a introdución, os apéndices, a bibliografía e o apartado *para saber máis*.

No capítulo primeiro, a autora desvela cómo mirar e entender o cine desde o ámbito da educación, é dicir, qué maridaxe se dá entre ambos. No segundo, adentrámonos na educación cinematográfica, ou o que é o mesmo, na educación «con», «para» e «por medio» do cine, cuxa finalidade é contribuír á formación integral dos educandos. No capítulo terceiro, preséntase qué é o cine de animación e as súas principais técnicas, para ofrecer unha visión histórica do mesmo no capítulo cuarto. En consonancia cos contidos dos capítulos anteriores, no quinto, a autora efectúa unha selección de películas de animación cuxos contidos adáptanse ás necesidades pedagóxicas infanto-xuvenís. Para realizar estas actividades de formación cinematográfica recóllense os obxectivos educativos, contidos e valores xunto á estrutura do traballo en cada película (ficha técnica, argumento, qué facer antes da proxección, secuencias e escenas para o cinefórum e qué facer despois da proxección). O capítulo sexto sitúa ó cine dentro do sistema educativo e no deseño e desenvolvemento curricular para unha formación plena e actual. Nos apéndices encontramos recomendacións para realizar o cinefórum, outra gama de películas de animación e glosario cinematográfico. Finalmente, o libro recolle unha serie de referencias bibliográficas para quen desexe adentrarse máis profundamente no mundo do neno, adolescente ou mozo, o cine e a educación.

O interese profesional e científico da obra radica en abrir as portas á comunidade socioeducativa cara un tema que deixa fondas pegadas nos educandos, as experiencias cinematográficas. Neste sentido, cremos que un bo modo de aprender a ver, gozar e entender o cine é da man dunha gran profesional que posúe unha dilatada experiencia en realizar procesos de intervención pedagóxica a través do medio audiovisual.

A todos aqueles -pais ou educadores- que teñan nas súas mans a obra, que a lean, a gocen e asuman o reto que esta leva no corazón.

M^a del Carmen Gutiérrez Moar
Universidade de Santiago de Compostela



A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

A Revista Galega de Educación (RGE) ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións.

O Consello de Redacción dará preferencia aos artigos dirixidos á sección "Prácticas e experiencias", que acolle traballos de todos os niveis do ensino non universitario.

AS COLABORACIÓNS deberán axustarse, OBRIGADAMENTE, ás normas seguintes:

1. Colaboracións:

- Que sexan inéditas.
- Poderán estar dirixidas ás seguintes seccións da RGE e deberán axustarse, obrigatoriamente, á extensión sinalada:
 - **Prácticas e experiencias:** 5.428 caracteres con espaciado incluído.
 - **Proposta de unidade didáctica:** 32.300 caracteres con espaciado incluído.
 - **Reflexións, resultados investigacións, etc.:** 5.428 caracteres con espaciado incluído.
 - **Escribenos:** 2.127 caracteres con espaciado incluído.

Para calquera suxestión, comentario, proposta, etc., sobre estas ou outras seccións da RGE, por favor, poñédevos en contacto co Consello de Redacción (correo electrónico: rge.redaccion@mondo-r.com). Todas as aportacións deberán ser redactadas na fonte de letra Times New Roman, tamaño 12 e con interlineado simple, e remitidas por medio de calquera dos seguintes medios:

- a) En soporte informático (disquete ou cd), acompañadas sempre dunha impresión en papel tamaño DIN A4.
- b) Por correo electrónico a: rge.redaccion@mondo-r.com

2. Na cabeceira do artigo figurarán: o título, o nome do autor/a ou autores/as, a profesión e o lugar ou centro de traballo. E ó final do mesmo, o enderezo postal, o/s teléfono/s de contacto e o enderezo de correo electrónico.

3. Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederase de acordo co seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do autor; paréntese para o ano de publicación; punto; título do libro en cursiva, punto, lugar de edición; dous puntos, editorial; punto.

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

Se houberse varios traballos publicados por un mesmo autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e, logo: a, b, c...

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

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

4. Nas referencias e citas bibliográficas de artigos de revistas procederase de acordo co seguinte modelo: tralo autor e ano, título do artigo; punto; nome da revista en cursiva, número da revista, 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 explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente sempre entre parénteses ou con grafía saltada (ex: ⁽¹⁾ ⁽²⁾ ⁽³⁾...), deben incluírse ao remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

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

(Fernández Paz, 1992)

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

(Fernández Paz, 1992: 32)

7. No caso das citas tomadas de Internet, poderase seguir, en liñas xerais, a seguinte proposta:

Serra, A. Las redes ciudadanas, ¿una vía para los países en desarrollo?, WEB: <http://bcnet.upc.es> e <http://bcnet.upc.es>

8. Evitarase no posible o uso de abreviaturas e do etcétera marxinal. 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 interlineal.

9. As colaboracións poderanse acompañar das ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, figuras, cadros...) que se consideren necesarias, sinalándose claramente no texto, mediante acotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse:

(INSERTAR IMAXE: "aula_natureza.jpg").

Sería altamente recomendable que as colaboracións referidas ao aparta-

do "prácticas e experiencias" fosen achegadas con material gráfico ilustrativo da experiencia.

Poderán enviarse as fotografías ou imaxes en formato impreso ou ben en formato dixital (disquete, CD, correo-e) cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG ou TIFF.

10. No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica práctica pódese empregar o seguinte esquema referencial (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.

11. Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, segundo a normativa vixente aprobada pola Real Academia Galega. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que considere máis oportunos para a publicación da colaboración, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE.

12. Por cada colaboración o autor/a recibirá de balde un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

13. A RGE comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo e, no seu momento, a súa aceptación, ou non, para a publicación.

Enviar a:

Xesús Rodríguez Rodríguez
Director da Revista Galega de Educación
Facultade CC. da Educación
Campus Sur
15.782 - Santiago de Compostela (A Coruña)

boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 21 euros. Subscríbome desde o número 38.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome:	NIF:
Enderezo:	
Localidade:	Provincia:
Teléfono:	

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

☐ Domiciliación bancaria en conta	<table><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> (Faga constar os 20 díxitos que compoñen o C.C.C.)																				
☐ Titular da conta																					
☐ Cheque a favor de Nova Escola Galega																					
☐ Transferencia bancaria contra prestación de factura																					
☐ Reembolso (21 euros máis gastos)																					

-----, de ----- de 2006

Sinatura

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Subscricións

Se desexa subscribirse á Revista Galega de Educación cubra o boletín e envíeo ao seguinte enderezo:

NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
Apdo. 586 - 15700 Santiago de Compostela (A Coruña)

Envíos por fax: 981 562 577
Subscricións por correo-e: rge.subscripciones@mun-do-r.com

Se desexa algún número atrasado da Revista Galega de Educación, solicíteo enviando un correo electrónico a: rge.redaccion@mun-do-r.com

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 concorrència 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.

