



Formación integral:

No Centro Superior de Hostalería de Galicia cremos na formación integral, aquela que ofrece aos alumnos os fundamentos teóricos e prácticos de xestión empresarial, idiomas e operativa diaria do negocio hostaleiro e permite o contacto co mundo laboral desde o primeiro curso como una parte máis do plan de estudos. Unha formación integral que permite aos alumnos ter máis opcións de inserción laboral e facilita o seu posterior desenvolvemento profesional.



CERTIFICADO DE ELABORACIÓN E XESTIÓN EN COCINA

1º CURSO - Xestión I e Cocina I
2º CURSO - Xestión II e Cocina II

SAÍDA PROFESIONAL: Xefe de Cocina en Hotel, Restaurantes e CMarín, Restaurador independente.

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato, Cotas Formativas Suplementares, FP II - C.O.U. Estudos equivalentes aos anteriores, Proceso de Acceso propio.



DIPLOMA DE XESTIÓN DE EMPRESAS HOSTALEIRAS

1º CURSO - Xestión I e Servizos
2º CURSO - Xestión II e Cocina
3º CURSO - Xestión III e Aloxamento

SAÍDA PROFESIONAL: Postos directivos de hotelería.

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato - F.A.A.U. Cotas Formativas Suplementares, FP II - C.O.U. Estudos equivalentes aos anteriores, Proceso de Acceso propio.



GRAN DIPLOMA DE XESTIÓN E DIRECCIÓN DE EMPRESAS HOSTALEIRAS

4º CURSO - Dirección I
5º CURSO - Dirección II

SAÍDA PROFESIONAL: Incorporación de centros das Grandes Empresas Turísticas e Cadéas Hostaleiras de dimensión internacional.

REQUISITOS DE ACCESO: Curso en oposición do Sistema de Xestión de Empresas Hostaleiras.

ABERTO PERÍODO DE INSCRIPCIÓN

XORNADA DE PORTAS ABERTAS

9 E 23 DE MAIO, 16 E 26 DE XUÑO E 11 E 18 DE XULLO
CHÁMENDOS E CONFIRME A SÚA VISITA



CENTRO SUPERIOR DE HOSTALERÍA DE GALICIA

Santiago - Rúa. Quiñimetro 1 - 15006 Santiago de Compostela - A Coruña Tlf. 981 54 25 19 - Fax 981 54 25 98 - información.csahg@unita.es - www.csahg.es

Número 41 - 2008 - 9 euros

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN Número 41 - Xuño 2008 - 9 euros



reportaxe
novas tecnoloxías
experiencias
educación social
panoraula

LITERATURA ORAL E EDUCACIÓN

64 CURSOS E OUTRAS ACTIVIDADES
DE EXTENSIÓN CULTURAL

VERÁN USC 2008

avellamento • transmisión de malas noticias • cooperación • dereito do traballo • discapacidade • familia multicultural • linguas e inmigración • elites emigrantes • TV e ficción • educación e cidadanía • seguridade social • mercado inmaterial • bioinformática • turismo • traballadores autónomos • muller • dirección de proxectos • relixiosidade • balnearios • enerxías renovábeis • clínicas veterinarias • música e danza • nanomateriais • desenvolvemento rural • atención sanitaria • xustiza e igualdade • ictioloxía • cooperación policial • creación de emprego • renovación urbana • dislexia • gas radon • memoria histórica • mediación • industria alimentaria • escritoras • paisaxe rural • violencia de xénero • auga e sustentabilidade • medio ambiente • modelos gastronómicos • educación emocional • camiño de santiago • mulleres do mar • construción naval • protocolo deportivo • xerontoloxía • igualdade de oportunidades • patrimonio industrial • portos pequenos e medianos • agroecoloxía • crecemento urbano • comunicar coa arte • astronomía • audiovisual galego e portugués • Avilés de Taramancos

Cursos, condicións de matrícula, aloxamento e máis información en:

www.usc.es/cultura



RE-DEFININDO A FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

A adaptación ao Espazo Europeo da Educación Superior (EEES), alén das críticas que a miúdo suscita, vai afirmándose paulatinamente. Deste modo, a O. M. 3858 de 27 de decembro de 2007 veu abrir paso ás previsións da LOE con respecto á formación inicial docente. Haberá títulos específicos para Mestres de educación infantil, para Mestres de educación primaria, e para Profesores de educación secundaria e bacharelato; nos dous primeiros casos mediante a realización dos estudos de grao (240 créditos: 4 cursos), e no caso da Secundaria a través da realización dun postgrao de 60 créditos, durante unha anualidade. A realización do Prácticum (entre 50 e 70 créditos para os mestres), que se fará coa colaboración e participación dos centros de ensino, recoñecidos como centros de formación en prácticas, deberá finalizar cun traballo académico tutelado de fin de carreira. A formación no seu conxunto comprenderá tres bloques: formación básica, didáctico-disciplinar e práctica, contemplándose sempre o desenvolvemento de destrezas e competencias onde se combinen a formación cultural, os saberes específicos e didácticos, a educación en valores democráticos, o fortalecemento do traballo en equipo e das destrezas para unha aprendizaxe permanente. O coñecemento de idiomas estranxeiros, así como das ferramentas dixitais deberán estar igualmente presentes.

Agora (maio 08), os diversos equipos das diversas Facultades de Educación de Galicia están concretando o que serán as súas ofertas docentes, tomando en consideración, a este respecto, tanto o que indica a sinalada Orde Ministerial, como as concretas orientacións xerais a seguir en cada unha das Universidades de Galicia.

Dende esta Revista e dende Nova Escola Galega solicitamos:

- Que se respeten e acollan esixentemente os aspectos de filosofía e de discurso presentes na exposición de motivos e as previsións pedagóxico-legais.
 - Que se asuman retos de futuro, por máis que impliquen incomodidades e non agardados reaxustes nas actividades docentes dos actuais cadros de profesores de tales Facultades.
 - Que as Facultades de Educación e, en particular, as titulacións docentes, deixen de ser furgón de cola, que recolle un alumnado universitario desorientado e mesmo intelectualmente fráxil, porque os docentes e educadores de mañá, en ningún caso, poderán ser fráxiles, nin na súa formación académica, nin nos seus intereses profesionais, nin nas súas capacidades e madurez humana e social.
 - Que unha formación galeguizadora en lingua e contidos académicos, non teña carácter de apéndice e de circunstancias. A formación docente tamén é contextual e de proximidade, o que debe ser considerado no momento das definicións e da programación.
 - Que o que en cada Facultade e Universidade se elabora como proposta curricular se contraste, poñendo en marcha tamén as oportunas estratexias de concertación: en relación coas demais Facultades de formación do profesorado en Galicia, co profesorado que actualmente participa na formación de profesores a través da titoría de prácticas, co profesorado que forma parte de grupos e movementos de renovación pedagóxica, cos equipos dos CEFORES, e tamén co Consello Escolar de Galicia.
 - Que o master para a formación do profesorado de secundaria teña unha nidia unidade de propósito, de planificación e de organización, a través das Facultades de Educación.
 - Que a actuación docente comece a ter a valoración académica da que actualmente carece, a fin de que o profesorado universitario teña a confianza de que os seus esforzos docentes serán plenamente recoñecidos como adecuado mérito dentro da súa carreira; é esta unha das pezas máis relevante, se se quere garantir unha re-definición da formación docente inicial, que vaia alén dos cambios burocráticos.
- ... e tamén a creación de mecanismos de concertación e de alianza estratéxica para o desenvolvemento de especializacións e de mestrados en relación coa formación docente e a cualificación no campo das ciencias da educación.

CÓMPRE REVISAR O ACORDO COA SANTA SE

O debate social e profesional vivido nos pasados meses arredor da discusión da nova proposta curricular para o Bacharelato/LOE puxo de manifesto nesta ocasión a insatisfacción ante o escaso lugar que a educación física ou os coñecementos sobre historia da filosofía ou sobre a historia socio-política teñen e van ter no próximo Bacharelato. E con razón. E nalguna medida isto vai ser así por mor de reservar dúas horas semanais para a Religión Católica (ou outras, dado o caso), realidade esta á que se acolleu a Consellaría de Educación, aducindo a obriga legal (legalmente irreprochable). Pouco Estado aconfesional é o que temos. Necesitamos revisar o Acordo sobre Ensino asinado en 1979 co Vaticano, para que deixen de acontecer "interferencias" como a presente. E necesitamos oír voces "audibles" entre os e as responsables da política educativa do PSOE. Por saúde democrática.

NOVA ESCOLA GALEGA: 25 ANOS

En 1983, o 11 de xuño, nacia en Compostela o movemento de renovación pedagóxica Nova Escola Galega, mesmo que unha parte dos seus impulsores viñan tendo actividades, contínuas e organizadas a prol da renovación pedagóxica e a galeguización educativa dende 1975. Aprendendo das deficiencias e limitacións, pero tamén dalgúns acertos, nacia en 1983 o que foi ata fin de século a plataforma de ensinantes galegos de maior trascendencia no dobre plano teórico-práctico, e a que segue sendo unha das manifestacións organizativas docentes máis relevantes do proceso vivo e multiforme a prol da construción dunha educación pública e democrática, socialmente integradora, didácticamente innovadora, ligada ao territorio, e culturalmente galeguizadora.

Unha manifestación singular de cooperación docente e de profesionalidade reflexiva. É absolutamente infrecuente a existencia continuada, organizada, e camiño de tres décadas dunha plataforma docente con membros presentes en todo o territorio de Galicia, sen que exista unha concreta instancia política ou sindical que sosteña tal Plataforma, e sen que esta mesma tampouco dispoña de "persoal liberado" para funcións organizativas, tal como podería ocorrer, e tal como de feito ocorre en Cataluña.

Falamos dunha plataforma que leva organizando numerosas actividades de formación e de sensibilización pedagóxica (cursos, encontros, xornadas, conferencias, presentacións); dende a que se editan textos e instrumentos de comunicación pedagóxica, como a Revista Galega de Educación; unha instancia de creación permanente de opinión e de discurso crítico; un lugar favorable sempre á concertación con outros grupos, plataformas ou instancias para o avance dunha educación democrática, galeguizada e renovada; un espazo para o intercambio didáctico, que ten aportado froitos importantes e relevantes nalgúns das expresións da renovación didáctica; un espazo que aglutina a profesionais do mundo da educación que están presentes en centros de todos os niveis do sistema educativo, en ámbitos varios das Administracións Públicas, no mundo editorial e das comunicacións, ou no dominio da investigación pedagóxica, e que conta con diversos membros que teñen desempeñado actividades directivas, tanto nos centros de formación do alumnado e do profesorado, como en ámbitos de xestión político-administrativa.

No camiño andado en 25 anos, o Secretariado Galego, a Presidencia da Asociación, cada certo tempo renovada, e a Asamblea Anual viñeron sendo a base estrutural para unha plataforma, que se veu movendo cunha fronteira de trescentos e tantos compoñentes, converténdose por ela mesma nunha escola de aprendizaxe pedagóxica, social e organizativa, que xa deba ser motivo de estudo e análise dende a Academia universitaria, para mellor entender os procesos e os problemas que a renovación e as innovacións pedagóxicas suscitan entre nós.

En 25 anos xa houbo tempo para algún desalento, pero non faltou a actitude construtiva para choutar por riba das dificultades. 25 anos de cooperación e de compromiso; un tempo tamén para algunhas desafeccións, para algunhas incompreensións e nalgún caso rupturas, se se quere, pero no que sobre todo dominou o clima de diálogo, de consenso e de cooperación. Valores tamén menos frecuentes entre nós no territorio das organizacións sociais. Por iso, é de salientar a presenza de Nova Escola Galega. Unha presenza crítica, pero que debería ser sentida necesaria para un poder político con visión estratéxica.

25 anos son un punto e seguido. Conscientes da nosa responsabilidade educadora, profesional, social e cultural, os membros de Nova Escola Galega, os que hoxe somos e os que no próximo mañá se incorporen, continuaremos nunha acción decidida, autónoma e favorable á causa da educación pública e democrática, laica, galeguizadora e socialmente integradora, ademais de respetuosa co pluralismo democrático.

6 O tema

Literatura oral e educación

88 A Lingua

O ensino da lingua e a literatura galega na ESO

Bieito Silva, Carmen Morán, Pilar Buela e Xaquín Loredó

94 Entrevista

Gimeno Sacristán

Xulio Rodríguez López

108 Novas tecnoloxías

Observatorio galego de e-learning: O estado do e-learning na universidade galega

María José Rodríguez Malmierca (coord.)

112 A escola rural

Un posgrao en educación no medio rural: unha reivindicación feita realidade

Pilar Abós Olivares

116 Experiencias

- Proxecto de educación ambiental "climántica"

Francisco Sónora Luna

- Un día o Antigo Exipto entrou na aula... e, que fixemos...?

Mª del Camino Pereiro González

- Seguridade e saúde na escola: A cultura preventiva

Alfredo Álvarez Rivera

134 Opinión

Se non tes cabeza, para que queres o sombreiro?

Alex Mene e Marisol Castellanos

138 Recursos do contorno

Granxa Escola de Barreiros

Araceli Serantes Pazos

142 Páxina do alumno/a

Cara a unha identidade colectiva: I congreso galego de investigadores/as de terceiro ciclo en Ciencias da Educación

Esther Vila Couñago, Yésica Teijeiro Bóo, Miguel Ángel Nogueira Pérez, María Muradás López, María del Mar Fernández Sestelo, Diana Priegue Caamaño e Nuria Abal Alonso

146 Xoguetainas e brinquetainas

O gua da terra de Melide e o seu rico vocabulario

Manuel Rodríguez Vázquez.

148 Estudos e informes

Avaliación diagnóstica das competencias básicas do alumnado de Matemáticas

(4º CURSO DE ENSINO PRIMARIO)

Análise dunha investigación

Luis Sobrado Fernández, Elena Fernández Rey, Cristina Ceinos Sanz e Rebeca García Murias

154 Panoraula

164 Reseñas

Clásicos da literatura infantil en lingua galega

Barreiros

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 41
Xuño 2008

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
Laura Lodeiro Enjo
Belén Rodríguez Silva
Manuel Pazos Crespo
Xosé Manuel Rodríguez-Abella
Xesús Rodríguez Jares
Antón Rozas Caeiro
Victor Santidrián Arias
Mercedes Suárez Pazos
Manuel Vieites García



LITERATURA ORAL E EDUCACIÓN

9 A literatura, a literatura oral, o xogo
José Manuel Pedrosa

12 A forza dos números nos contos tradicionais
Antonio Rodríguez Almódovar

14 Contribucións da Antropoloxía á investigación da literatura oral
Xerardo Pereiro

17 Prácticas verbais e dimensión patrimonial
Anxo Fernández Ocampo

21 Apoteose da lenda urbana
Xosé Miranda

24 A adiviña, tamén un xogo
Paco Martín

28 Dos equívocos da Historia à emerxencia do Imaginario: Como nasceram as lendas de Mouros?
Alexandre Parafita

32 As dedicatorias: Valor literario e interese didáctico dun xénero popular adolescente
José Luis Garrosa Gude

35 Recompilar e divulgar a literatura oral na fronteira sur de Europa
Ana María Martínez e Juan Ignacio Pérez

38 A tradición oral: Unha viaxe pola memoria nas aulas de secundaria
María Cruz Delgado Almansa

44 Metodoloxía de traballo en *Contos populares da provincia de Lugo*
Valentín Arias

47 A Festa da narración oral de Galicia: Unha experiencia para dar que falar
Colectivo Tatalo

51 É Santiago, se non me engano, o sétimo mes do ano. O refraneiro
M^a Victoria Alonso Barcia e M^a Consuelo González de Dios

54 Intercambio interxeracional de literatura oral
Patricia Fernández Botana e Silvia Rodríguez Gómez

58 Algo que xa é tradición
María Jesús Martínez Martínez, Susana Casal Pérez, Indalecio Pérez Tizón e Xosé López González

63 A tradición oral en Coristanco
Marta Pumares Varela

67 Literatura oral en Internet
Santiago Cortés Hernández

70 Literatura oral a través das ondas sen fronteiras. A experiencia de Ponte...nas ondas!
Xerardo Feijoo Rapela e Santiago Veloso Troncoso

75 Novos formatos para divulgar literatura oral
Antonio Reigosa

80 Para saber máis
Xoán R. Cuba

Redacción: rge.redaccion@mundo-r.com

Publicidade: rge.publicidade@mundo-r.com

Subscricións: rge.subscriccions@mundo-r.com

Deseño: Acordar

Maquetación: Gairí Barreiro

Impresión: Litoron

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

Ilustracións de Noemí López e textos de Antonio Reigosa. Reprodución autorizada da serie "Dúas ducias de cocos", integrada na Guía

Didáctica "Pasamedos" para o espectáculo teatral Boas noites, producido por Berrobambán e baseado na obra homónima de Paula Carballeira.

LITERATU



Condenada a ver o mar desde esta fenda do Castelo de Andrade debeu de morrer Elvira...

O canon da literatura ou da cultura oficial exclúen a literatura oral aínda que, curiosamente, o acerto en achegar estruturas ou formas propias da oralidade aos textos literarios soe ser recoñecido como un mérito. Esta contradición proba que o emprego do termo “literatura oral” deriva dunha cultura dominante letrada que pretende así diferenciar a cultura difundida por vía oral –cos prexuízos asociados que todos coñecemos– da cultura transmitida por vía escrita.

A noción de oralidade como forma de comunicación incompleta, antiga e insuficiente para garantir un futuro á sociedade que a practica, é aínda moi común nas sociedades modernas. A falta de escritura –ou un uso precario da mesma– son a antítese do que se entende por progreso, modernidade e cultura ou literatura sen cualificativos.

Sen embargo, e a pesar de todas estas e outras moitas pexas que pesan sobre a oralidade e a literatura transmitida oralmente, o certo é que a oralidade resistiu razoablemente o menosprezo e o descreto ó que foi sometida, e mantívose como forma de comunicación interactuante coa comunicación escrita. Sobran os exemplos nos que os temas da cultura transmitida oralmente acabaron impresos, sometidos a códigos da escrita (rimas, métricas) que deron lugar, por exemplo, á literatura de cordel. Textos que deambularon do oral ao impreso e do impreso ao oral, o que posibilitou en moitos casos que non se esquecesen; ou á inversa, pois hai certos soportes da comunicación máis actual que recuperan –e mesmo prestixian– a oralidade, como é o caso da radio, da televisión ou da internet.

E E D U C

RA ORAL

Neste monográfico que a Revista Galega de Educación dedica á literatura de tradición oral, quixemos poñer sobre a mesa o vello e aínda non superado debate entre cultura oral e cultura escrita. Non propoñemos un enfrontamento, sería absurdo e inútil tal propósito, e xa falamos da mestizaxe, da complementariedade entrambas formas de comunicación. O que pretendemos é chamar a atención, especialmente ao mundo do ensino, sobre a oralidade como instrumento suxestivo, rico, estimulante e ineludible para coñecer-nos, entender-nos e expresar-nos. Todas e cada unha das propostas que achegamos, desde moi diferentes ámbitos, intereses e perspectivas, tratan –en positivo– dos efectos beneficiosos da oralidade, e singularmente dos que aporta a literatura de tradición oral, para sentir, para gozar, para imaxinar, para construír presente e futuro sobre alicerces que demostraron serlles útiles aos nosos devanceiros.

Con este novo número da RGE aspiramos, así, a achegar aos profesionais do ensino –nestes tempos nos que a preocupación polo patrimonio literario oral tradicional semella renacer– unha serie de exemplos e experiencias útiles, potenciais referentes didácticos e metodolóxicos, e reflexións e análises calidoscópicas enmarcadas no seo de diversas disciplinas que estudan, divulgan e renovan a tradición, considerada por nós como pilar sólido na construción dun futuro esperanzador. Para iso, contamos coa inestimable colaboración dun heteroxéneo conxunto de profesionais que, dentro e fóra das nosas fronteiras, aportan a súa ampla experiencia, o valor esencial do seu cavilar, e a riqueza dos seus proxectos e iniciativas en relación ó universo da

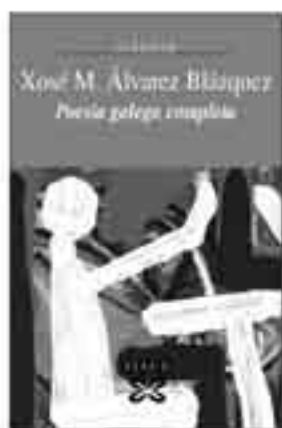
literatura oral, axudando a construír un monográfico que se articula entorno a cinco eixes temáticos principais: “Didáctica da Literatura oral” (unha exigua aproximación ó mundo académico e da investigación, a través da mirada de recoñecidos especialistas na materia); “Literatura oral e Literatura infantil e xuvenil” (mergullándonos nas raíces e posibilidades dos xéneros da literatura de tradición oral); “Experiencias alén de Galicia” (sucinta visión da situación actual do panorama peninsular, por medio da presentación de dúas iniciativas que traspasan o territorio galego); “Experiencias nas escolas de Galicia” (coñecendo máis polo miúdo algúns dos valiosos proxectos do noso país, froito da inqueda e compromiso de diversos profesionais da educación); e “Un futuro para a Literatura oral” (unha ollada ás tenues fronteiras da literatura oral e un decidido pulo cara a súa apertura ante as posibilidades da internet e das TIC).

A través desta pequena, mais complexa e esixente escolma, que se integra dentro dun vasto mar –sen dúbida máis fondo e extenso, onde non deixan de resoar outras múltiples voces e do que, por evidentes motivos espaciais, non nos é posible dar conta aquí en tódalas súas dimensións–, pretendemos poñer de manifesto que, en contra do que adoita pensarse, o que a tradición oral precisa para sobrevivir é, sen dúbida, anovarse e actualizarse. Agradecemos a xenerosa e cualificada colaboración de tódalas persoas que expresan neste número o seu saber, o seu labor, que facer e experiencias cotiás, e con eles desexamos colectivamente contribuír a que a literatura de tradición oral permaneza como ben patrimonial singular e irrenunciable.

A C I Ó N

NOVIDADES XERAIS

LETRAS GALEGAS



Poesía galega completa
Xosé M. Álvarez Blázquez

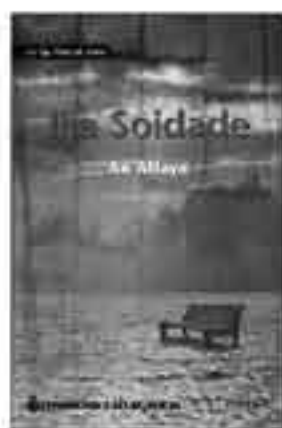


Roseira do teu mencer
Xosé M. Álvarez Blázquez

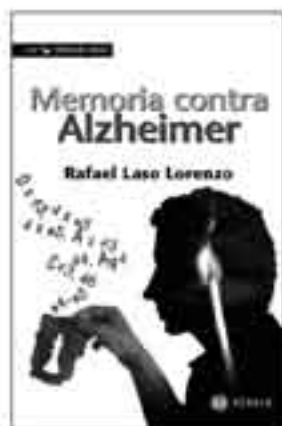


Xosé M. Álvarez Blázquez
Vida e obra
Darío Xohán Cabana

FÓRA DE XOGO



Illa Soidade
An Alfaya
Isto é unha Casa Galega Unesco Unes 30'



Memoria contra Alzheimer
Rafael Laso Lorenzo

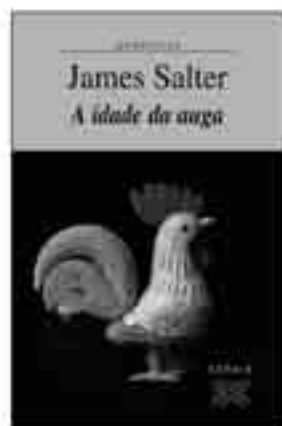


Vestio
Xosé Miranda

NARRATIVA



As pontes no ceo
Ramiro Fonte



A idade da auga
James Salter



A venus de cristal
Chelo Suárez

CRÓNICA



Ao pé do abismo
Rosa Aneiros



A cultura do pan
Xosé Lois Ripalda



Diario dun pai
acabado de nacer
Henrique Alvarellos

XERAIS

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



A literatura, a literatura oral, o xogo



Fonte da princesiña troita, en Couto de A, Castro de Rei

Fai o gran narrador guatemalteco Augusto Monterroso, no seu "Viaxe ao centro da fábula", esta persoal confesión:

"Miro a literatura como un xogo. Neste momento non teño moi claro o concepto de catarse, pero se é o que me imaxino, non. Podería ser catártica para outros, e está ben. Se é boa non importa cal sexa a súa orixe, o seu fin. A literatura como purgante estaba ben para os gregos, que tiñan tempo para ir ao teatro e pensar. Hoxe a xente ri desas pretensións" (Monterroso, 1999:139).

Esta defensa da literatura como xogo, esta negación da literatura como catarse ou evacuación dos dramas máis íntimos, ten, no caso de Monterroso, unha raíz dolorosa e traumática, que suscita sospeitas de que xogo e catarse non son, nin sequera nel, opostos irreconciliables:

"O que nos leva a moitos a ler ou a escribir: certas incapacidades físicas para compartir outras experiencias de mozo: os xogos, os deportes. Inhabilidades, timidez, timideces. De neno fun malo para correr, para calquera exercicio, para nadar" (Monterroso, 1999:23).

José Manuel Pedrosa
Universidade de Alcalá



Biosbardos.- Biobardos, cachafellos, cozochos, cozochas, cozorellos, gambusinos, panchos, pigarzos e outros moitos nomes que se refiren a un ser do que non se sabe a figura, tal vez paxaro, pero que dan moita sorte a quen os caza en noite escura e afastada de lugar habitado.

Outro gran escritor moderno, o austríaco Peter Handke, tirou máis cara arriba, ao proclamar que "a arte é o Gran Xogo (*naturalmente, existen moitos pequenos*); o mellor: a arte é o xogo obrigatorio" (Handke, 2003:354).

A concepción da literatura e da arte como xogo acadou, ata hoxe, cumios ben recoñecibles, como os móbiles de Calder, os relatos de Cortázar, os videoxogos con motivos e con finais ensamblables e intercambiáveis. Tivo precursores ilustres, como Rabe-

lais, como Quevedo, como Swift. E coñece, tamén, polos opostos, modelos antinómicos, como os sistemas educativos dogmáticos (sobre todo os universitarios máis formais e tradicionais) que conciben (ou concibían) a ensinanza como mero ditado, só de ida, e non de ida e volta, do manual e do profesor en dirección ao alumno. Ou como moitos dos actuais sistemas de oposición (ou de selectividade) que intentan avaliar coñecementos e aptitudes a golpe de temario, de memoria e, no mellor dos casos, de poses ensaiadas.

Hai moito tempo que a cultura tradicional, o imaxinario do pobo, a literatura oral, proveron modelos para o primeiro, para conciliar xogo (non necesariamente pueril), ensinanza, vida. A lingua, a motricidade corporal infantil, as exploracións iniciais do mundo, apréndense e fanse xogo. Ao xogo (é dicir, á festa oposta ao traballo, ao *otium* contrario ao *negotium*) ten a necesidade o ser humano adulto (e do rico Primeiro Mundo) de volver un cacho cada día, un día cada semana, un mes cada ano, na procura de refuxio, ou de catar-se, aínda que non asumira este termo Monterroso. Os xogos e as festas funerarias enchen algunhas das páxinas máis memorables da *Iliada* ou da *Eneida*; as *danzas da morte* puxeron unha nota de irónico ludismo nas festas fúnebres medievais; os bailes, as chanzas e os chistes seguen vivos en moitas celebracións populares da morte (nos *velorios* de gran parte de Hispanoamérica, por exemplo); o cine moderno converteu, en ocasións, a morte, en hilarantes cerimoniais da confusión (como mostran os hilarantes tráxicos de cadáveres en que se basean *Plácido*, 1961, de Luis García Berlanga, ou a súa en parte clónica *Little Miss Sunshine*, 2006, de Jonathan Dayton).

O xogo, que fai máis doada a existencia do ser humano dende o berce ata o cadaleito, debe acompañalo tamén no seu proceso de aprendizaxe, de recoñecemento do mundo, de toma de conciencia fronte á realidade. Porque pode que non haxa estratexia de aprendizaxe máis efectiva, nin tampouco máis delicada nin máis difícil de deseñar nin de desenvolver (con eficacia), que o xogo. A educación infantil teno ben asumido e bastante ben aprendido. Algo menos a primaria, moito menos a secundaria. Nada a universitaria.

O binomio *delectare / prodesse, deleitar / aproveitar*, privilexia, nos inicios do proceso educativo, o seu primeiro termo, e logo vai desprazando, de maneira cada vez máis extrema e exclusiva, o seu centro de gravidade cara o segundo. Hoxe, os novos plans de estudo universitarios, no campo das humanidades polo menos, intentan recuperar algo da filosofía do xogo, da participación, da cooperación, abrindo os programas a materias (optativas pero, polo xeral, premiadas con créditos) como os talleres de escritura, os foros participativos de cine, as aulas de teatro. Tamén as clases a modo de seminarios, as chamadas titorías ECTS coas que se pretende que as voces dos alumnos entren en polifonía coas ensinanzas que reciben.

A cultura popular e a literatura oral, que foron sempre (entre outras cousas) festas da voz, da cooperación, da creatividade singular e subxectiva do individuo no concerto da comunidade, seguen, porén, brillando pola súa ausencia (de bibliografía, de programas, de materias específicas) nos currículos académicos, e restando modelos, exemplos, instrumentos metodolóxicos, técnicas de apoio, que poderían ser esenciais para que a ensinanza secundaria e a universitaria (aquelas que máis esquecida teñen a filosofía do xogo concertado e participativo) recuperasen algo do diálogo socrático, da responsabilidade a un tempo individual e colectiva, que debera orientar a educación.

A incorporación do estudo das culturas populares e das literaturas orais aos currículos da ensinanza secundaria e universitaria, ben como capítulos con peso específico dentro dos programas xerais de lingua, literatura, humanidades ou historia, ben como materias transversais ou incluso como programas autónomos

(recórdese que as mellores universidades dos Estados Unidos manteñen, e con gran éxito, poderosísimos programas e incluso departamentos de Folclore, ou de Mitoloxía e Folclore) permitiría que soasen, nos nosos institutos, nas nosas universidades, outras voces, outras ideas, outras referencias, acaso máis próximas e familiares ás que os alumnos/as recoñecen como propias. Pois todos eles son portadores e exemplos vivos de cultura popular e de literatura tradicional, e suxeitos necesitados e esixentes de xogos da imaxinación e da intelixencia.

Iso podería constituír unha estratexia, medianamente útil, para intentar atenuar a fractura entre sociedade e educación,

entre alumnos e ensinanza, que todos vemos que cada vez máis se amplía, pero que xa encarnaba Monterroso cando confesaba que na súa vida andaba por separado o que sempre debería andar xunto: o xogo (que conquistou cando se fixo adulto escritor) e a escola (que non lle deu, cando máis o necesitaba, a oportunidade de xogar do modo que el precisaba).

Referencias bibliográficas

- Monterroso, A. (1999). *Viaje al centro de la fábula*. Madrid: Alfaguara.
- Handke, P. (2003). *Historia del lápiz. Vida y escritura*. Barcelona: Península.



Busgoso.- Vive nos bosques entre Asturias e Galicia, ten pezuños e cornos de chibo. Aparenta amable pois socorre aos viaxeiros desorientados, pero pode matar a cazadores e a mulleres, sobre todo.



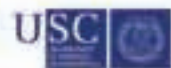
Proxecto RONSEL

Plan
para a salvagarda
e posta en valor
do patrimonio cultural
inmaterial de Galicia



na dirección <http://webg.uvigo.es/ronsel/>
podes encontrar mostras deste patrimonio,
con investigacións actualizadas en cada un
dos diferentes ámbitos:

- Tradicións e expresións orais
- Artes do espectáculo
- Usos sociais, rituais e actos festivos
- Coñecementos e usos relacionados coa natureza e o universo
- Técnicas artesanais tradicionais



DOCENTES

por XOSÉ TOMÁS

DOCENTE
F.P.



HOUSTON,
RECÍBESME?
HOUSTON!
HOUSTON??

...



MERCADO
LABORAL



A forza dos números nos contos tradicionais

José da Fonte, poeta popular de Cerdedo

Antonio Rodríguez Almódovar
Escritor, doutor en Filoloxía Moderna

Soe dárselle unha importancia superficial aos números que aparecen nos contos tradicionais; importancia máis ou menos ligada a unha suposta "maxia" do número 3, do número 7, do número 12... O atractivo destas cifras descansa en crenzas, supersticións, astroloxías e esoterismos varios. Non debemos prestarlles moita atención a tales elucubracións, a miúdo meras coincidencias, se queremos avanzar seriamente no que de verdade importa: a importancia estrutural destes números na narrativa de tradición oral e o que achegan ao sentido.

Entre os moitos descubrimentos de Vladimir Propp (*Morfoloxía do conto*) figura o feito sorprendente de que os contos maravillosos se definen como relatos de sete personaxes: *heroe*, *falso heroe*, *agresor*, *donante do obxecto máxico*, *princesa*, *pai da princesa (rei)* e *auxiliares do heroe*. Cada un destes personaxes ten a súa propia esfera de acción e poden aparecer baixo distintos aspectos (sobre todo o agresor e os auxiliares), pero sempre suman sete. Por que? Pode un elucubrar o que queira, pero o feito é que son ese número e que a articulación do relato precisaos a todos. Se un ben se fixa, calquera historia

inventada pode reducirse a ese mesmo esquema, incluso as máis banais: mozo, moza, contrincante, mediador, a familia da moza, o amigo ou os amigos do mozo, algún intruso que se fai pasar polo mozo... Nos relatos inventados pode faltar este ou aquel, pero non nos auténticos contos maravillosos (*Xoán o Oso*, *Brancaflor*, *A Serpe de sete cabezas...*).

Por certo, acaba de aparecer outra vez o número sete na cabeza dese monstro, a hidra. Volvemos a atopalo no *Cabaliño de sete cores* (as do arco da vella) e así noutros. Non vexo niso máis que un simple reflexo do costume, a cultura simbólica deste número (sete pragas do Exipto, sete días da semana...).

Seguindo coa nosa procura estrutural, de articulación máis ou menos oculta do sistema narrativo, son moi importantes tamén o número 3 e o número 2, os fundamentos triangulares e duais que están na base do conxunto. Para empezar, os contos de tradición oral clasifícanse en tres grandes grupos: maravillosos, de costumes, de animais. Entre as moitas correspondencias desta estruturación, podemos recordar que o intelecto se compón esencialmente de tres cousas: intelixencia, memoria, imaxinación. E que o universo filosófico de Jacques Lacan, por exemplo, está moi preto daquela tríade: o simbólico (contos maravillosos), o real (contos de costumes), o imaxinario (contos de animais). En segundo lugar, cada un deses grupos constitúese en ciclos (ver os nosos "*Contos ao amor do lume*"). En terceiro lugar, cada conto exprésase en versións concretas. Dentro de cada conto, e para reforzar esa estruturación, os contos soen conter unha boa profusión de elementos en número de tres: tres probas difíciles, tres irmás costureiras, tres fillos dun rei... Pero sobre todo,

porque é estrutural tamén, o relato mesmo pode ser reducido a un esquema en tres: carencia inicial, conflito, solución final. Algúns psicólogos atribúen este predominio do 3 a que a memoria recorda mellor as cousas que así se enumeran; pero hai interpretacións para tódolos gustos.

A estruturación dual, se cabe, é aínda máis interesante. Un dos meus descubrimentos que máis estimo, ao cabo de traballar tantos anos cos contos populares, é que moitos contos posúen un contraconto, isto é, unha versión contraria, que se lle opón no contido e, polo tanto, na mensaxe. Así *O galo Kirico* opónse a *O medio poliño* (un conto, por certo, que interesou a Lacan nun dos seus seminarios), isto é, o galo presumido fronte ao galo humilde; outro exemplo que me gusta citar é a existencia dun verdadeiro *Belo Durminte* ("*Contos ao amor do lume*", 6), que desapareceu baixo a presión burguesa do modelo feminino. Tamén había un "Cincento" ("*Contos ao amor da lume*", 25); tamén versións humorísticas de contos de medo, e contos de escarnio que arremetían contra o poder establecido, seguindo o esquema do conto maravilloso, pero cun sentido burlesco moi acusado (*Contos...*, 23, 24, 25, 95). Este último, "*A mata de albahaca*" ou "*A nena que rega as albahacas*", un auténtico contra-modelo cultural destinado á burla de príncipes abusóns e conto feminista *avant la lettre*. O que ocorre é que estes contos case nunca pasaron á letra impresa, pero eran portadores dun sentido crítico extraordinario que o faladoiro campesiño coidaba e practicamente escondía á mirada, a miúdo impertinente, do erudito. Como escondía o verdadeiro valor dos números, non en andrómenas, senón nas estruturas profundas do relato.



Cachán.- Cachano. Demo moi luxurioso.



QUEN CONTA UN CONTO
ACRECENTA OUTRO CONTO!

Contribucións da antropoloxía á investigación da literatura oral

Laureano Prieto, referente dos estudos de literatura oral en Galicia.

Xerardo Pereiro

Profesor titular de Antropoloxía, UTAD
(Universidade de Trás-os-Montes e
Alto Douro), Pólo de Chaves
xperez@utad.pt

A literatura oral pode ser considerada como unha parte da tradición oral que adopta unha forma literaria e que axuda a entender unha sociedade ou grupo humano (Pereiro, 1995; Pereiro 1999; Fribourg, 1995). A literatura oral achega datos sobre a organización social, os modos de vida, os valores e a cultura dun grupo humano. O seu valor antropolóxico radica en que ela é un modelo de representación da sociedade, pero tamén un modelo para representación da sociedade (Geertz, 1987).

Así pensada, móstrase como un espello da realidade social,

é dicir, das nosas vidas cotiás, o que representa sen dúbida unha boa fonte de información cultural para o antropólogo. Pero a súa significación reside máis no seu "sentido observado" do que no seu "sentido literal" (Anscombe, 1980), porque a realidade social que reflicte pode presentarse idealizada, deformada ou simplificada con fins lúdicos, de afirmación da identidade ou de actualización. É por iso que teórica e metodoloxicamente o campo da literatura oral debe ser investigado na súa realidade vivida e non só na súa realidade textual. A redución da literatura oral a un problema de investi-

gación textual presenta, desde unha óptica antropolóxica, algunhas limitacións que pasamos a enumerar (Ver Velasco, 1989a; 1989b; 1995):

En primeiro lugar, a literatura oral –en canto parte da vida social– non pode reducirse a simple representación textual, senón que é unha produción sociocultural creada en contextos sociais específicos, onde os actos de comunicación son significativos porque hai persoas que se comunican en escenarios onde as mensaxes adquiren pleno sentido. De aí que os obxectos e problemas de investigación non deben ser só os xéneros ou os textos, senón os contextos e os actores sociais deses contextos. Por un lado, o contexto social axuda a entender o texto e o seu contexto ficticio (Velasco, 1995: 23), pero por outro lado tamén pode converterse en obxecto de investigación. Podemos estudar os contos de curas e os seus contextos ficcionais, pero tamén podemos analizar os contextos sociais onde son producidas esas narracións.

En segundo lugar, traducir unha expresión oral a un texto é un exercicio non exento de certa traizón, porque no proceso adoitábase deixar a un lado aspectos da situación comunicativa como a linguaxe non verbal, a proxémica, a kinesia, a xestualidade, a entoación, a performance, etc.. A normativización na escrita tamén deturpaba a diversidade lingüística e sociocultural propia de cada contexto e falante. Porén a vida social é algo máis que un texto, por moito que nos deleitemos nos aspectos estéticos e literarios destas creacións culturais, os actores sociais non deixan de estar inseridos en relacións de poder, redes sociais e estruturas sociais.

En terceiro lugar, a acumulación forzada de literatura oral reducida logo a textos pode limitar a súa análise e interpretación. Organizada e clasificada a xeito de dicionario, interrompendo os actos de comunicación ou non prestándolles importancia, esta vese limitada a tipoloxías de contidos. Isto obedece a unha vella concepción museísta e coleccionadora da cultura que se oculta tralas reiteradas coleccións de

textos de literatura oral. Sendo importantes en canto textos, a metodoloxía utilizada na súa investigación céntrase moito nas unidades de análise textuais (temas, motivos, mitemas, mitos,...) e pouco ou nada nas súas unidades de análise social (contadores, narradores, posición social, escenario, audiencias, linguaxe non verbal, etc.). Neste sentido a antropoloxía audiovisual (Da Silva Ribeiro, 2004) proporciona-



Chuchasangues.- Ten figura de home. No inverno agarda no escuro das rúas a que saian os nenos dos colexios para collelos e chucharlles o sangue. É un dos nosos vampiros.

nos unha alternativa non apenas técnica ou metodolóxica, senón tamén de reflexión teórica, ao explorar os actos comunicativos nos cales o investigador tamén está presente.

Unha cuarta consideración ten que ver coa delimitación da literatura oral como "tradicional", non atendendo ou atendendo pouco á neoliteratura oral, aos seus procesos de re-invenção (escrita, televisiva, espectacularización, mercantilización...), aos seus procesos de re-creación (educativa, institucional,...). Iso pode levarnos a perder coñecemento da nova literatura oral e os seus valores sociais, ao hipostasiar os legados do pasado sen comparación co presente e sen analizar criticamente as súas mudanzas. Cantos investigadores da literatura oral provocan a expresión e comunicación forzada desa literatura e cantos a observan nos seus contextos de creación sen a presión da autoridade investigadora?

Unha quinta limitación é a ideoloxía das urxencias de recolla fronte ao risco da perda e a desaparición da literatura oral. Esta ideoloxía, que non teoría, leva a unha posición folclorista e conservacionista extrema, que non cuestiona para nada o feito de que perder costumes do pasado tamén nos pode enriquecer humana e culturalmente. Pero tampouco se cuestiona cómo a literatura oral non existiu sempre na súa mesma forma e significado, senón que se foi moldeando, adaptando, re-creando e creando ao longo da historia. Reducir a investigación á recolla de literatura oral legada polos nosos antepasados, sendo importante, limita a análise crítica dos importantes usos sociais da literatura oral hoxe en día. Non se atende ou aténdese menos ás novas creacións, aos usos educativos e ás experiencias de dinamización comunitaria que implican a activación destes elementos culturais e a súa conversión en patrimonio

cultural (representación simbólica das identidades colectivas).

Unha sexta limitación é a miopía de ver na literatura oral en xeral algo pouco innovador e moderno, pero tamén algo exclusivamente rural e preindustrial. Estas asociacións simbólicas miopes levan a que teñamos pouca investigación sobre a literatura oral producida en contextos obreiros, urbanos e mariñeiros. A literatura oral galega acaba dando unha imaxe ficticia da realidade social galega, presentando esta como propia de agricultores, aínda que de maneira paradoxal moitos dos seus investigadores teñan sido burgueses citadinos.

Unha sétima limitación da literatura oral galega é o abuso da presentación anónima dos seus autores. Esta práctica de crear un suxeito colectivo ficticio ("o pobo") e atribuírle a el os contidos das coleccións representa unha descontextualización esteticista e unha estratexia retórica que deforma o contexto social de produción da literatura oral e o seu sentido básico de comunicación interpersoal. É esta unha forma de conxelar a cultura e de "cadaverizala" que pode ser evitada no traballo biográfico cos creadores.

Estas limitacións deben levarnos a unha reformulación das relacións entre textos e contextos, abarcando tanto os contextos ficticios de toda literatura oral como os contextos sociais nos cales se produce e reproduce. Desta forma comprenderemos mellor as ambigüidades dos discursos orais, as relacións entre saberes e poderes, a interrelación entre oralidade e escrita, e a literatura oral como unha práctica social significativa e non só como un texto.

Referencias bibliográficas

Anscrombe, J. C. (1980). Voulez-vous dériver avec moi?, *Communications*, 32, 61-124.

Da Silva Ribeiro, J. (2004). *Antropología Visual. Da minúcia do olhar ao olhar distanciado*. Porto: Afrontamento.

Fribourg, J. (1995). Literatura Oral y Antropología. En Lisón Tolosana, C. (comp.). *Antropología y Literatura*. Zaragoza: Diputación General de Aragón, pp. 37-47.

Geertz, C. (1987, or. 1966). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En Geertz, C. *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, pp. 43-59.

Pereiro, X. (1995). *Narracións orais do concello de Palas de Rei. Antropoloxía, lingua e cultura*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.

Pereiro, X. (1999). Antropoloxía e Literatura Oral, en *ANTROPOLÓxicas*, 3, 71-77.

Velasco, H. (1989a). La tradición oral. Textos, contextos, géneros y procesos. En Marcos Arévalo, J. e Rodríguez Becerra, S.(coords.). *Antropología Cultural en Extremadura. Primeras Jornadas de Cultura Popular*. Mérida: Editora Regional de Extremadura, pp. 573-576.

Velasco, H. (1989b). Leyendas y vinculaciones. En Etienvre, J.P.(ed.). *La Leyenda, Antropología, Historia, Literatura*. Actas del Coloquio celebrado en la Casa de Velázquez, pp. 115-132.

Prácticas verbais e dimensión patrimonial



O xiro inmaterial do patrimonio penetrou no discurso político e asociativo, e recentemente activouse un proxecto específico de xestión e salvagarda (Ronsel). Entre os elementos concernidos por calquera proxecto patrimonial cómpre situar as prácticas que serven de soporte á palabra cantada, dita, improvisada, murmurada, escrita, riscada ou intercambiada.

Establecer un verdadeiro programa patrimonial pide mudar certas perspectivas aínda habituais entre especialistas do noso país. Como proba da falta de evolución no traballo etnográfico, persisten modelos que con-

tradín a semántica da etnografía moderna, como é o termo *recoller*, que lle nega aos intérpretes a capacidade para xerar textos diferentes dos que se agarda que digan, ou que tampouco casan coa ética dunha interacción recíproca, como é ese residuo do método sociolóxico consistente en falar de *informantes* e publicar a súa idade. Por sorte, as intencións reais son ben máis atinadas e sensibles do que esta linguaxe pode facer crer.

A seguinte análise pretende sinalar algunhas desas eivas e suxire inflexións nos métodos de traballo.

Anxo Fernández Ocampo

Universidade de Vigo

Proxecto Ronsel

tentativas de reconstrución nas que o exótico se viste de Antigüidade lexitimadora en discursos que amosan os textos orais de hoxe como *disjecta membra* de mitos antigos e estruturas supostamente completas.

A literatura oral condiciona igualmente o seu obxecto de estudo. Poñerlles títulos ás pezas orais, catalogalas e adscribilas a xéneros son accións propias do modo escrito que non teñen correspondencia no ámbito oral, de tal xeito que a materia oral confórmase en función de estruturas lóxicas que non coinciden necesariamente coa percepción que os intérpretes teñen no ámbito local. O sistema local funciona teoricamente como unha rede de interrelacións con capacidade de diálogo cos sistemas veciños e afastados, mais esa rede vólvese inaccesible cando a partir de coleccións de variantes se redactan repertorios nacionais (*contos africanos* ou *poesía popular rusa*). Así, e falando con propiedade, non hai contos da provincia de Lugo, senón contos (interpretados ou ditos) na provincia de Lugo. Por poñermos outro exemplo, a fronteira entre a lírica e o conto só se dá no contexto do seu estudo; logo hai que recoñecer, tal como anticiparon Durkheim e Mauss, que as teorías formuladas polos estudosos son peores indicadores das categorías inconscientes do que o son as representacións conscientes dos intérpretes. En resumo, o sistema local ten unha percepción inclusiva da variabilidade das formas que manexa, mentres que a perspectiva literaria é máis exclusiva.

Por outra banda, o ámbito patrimonial das tradicións orais é, por definición, transdisciplinario. O patrimonio verbal non se cingue aos aspectos literarios: ten que ser capaz de concibir soportes diferentes e desenvol-



“Un patrimonio oral composto de trazos: Cristina Ramallal é unha desas persoas que no rural desenvolve unha escritura doméstica. Por unha banda, transcribe cántigas e romances sobre cadernos, e por outra mantén unha correspondencia escrita coas súas netas. No seu caso, non só resulta de interese o rol terapéutico da escritura senón o xeito de ela compoñer unha escritura vernácula lexitima, mobilizando recursos da súa escolarización e adaptando as solucións que lle ofrece a lectura dos sinais toponímicos.”

ver unha noción ampla de texto que permita combinalo cos demais patrimonios; producir terminoloxía para todo tipo de especialidades ou para o discurso turístico ou publicitario; desenvolver linguaxes que describan o patrimonio olfactivo, culinario ou topográfico; intervir non só no desenvolvemento cultural: por exemplo, a onomástica patrimonial axudaría a concibir e a renomear o rueiro dos espazos rurbanos. As tradicións e expresións orais do proxecto RONSEL contemplan categorías tanto literarias (lírica, lenda, romance, canto etc.), como menos literarias (historia de vida, grafito, xeira, símbolo, onomástica, escrita popular, etc.).

A literatura oral é logo esencial mais insuficiente para dar conta do panorama de prácticas verbais, e hoxe a escritura non é o único modo posible de representación: a antropoloxía visual ofrece textos non verbais eficaces para case calquera feito social (Anderson, 1998). As accións patrimoniais han ter logo que atender dúas fronteas: a salvagarda do tesouro literario oral e a identificación e difusión de novas formas de patrimonio das que o cerne é a palabra.

A seguir van os obxectivos propostos para mellorar as condicións de estudo:

- a) Superar a oposición oral/escrito, revisar as teorías que relacionan a oralidade coa escritura como tecnoloxía do intelecto. Comprender cómo se combinan diferentes modos para a produción de textos.
- b) Estudar os textos segundo as propias regras do sistema no que cumpren a súa función. Presentar textos xuntamente coa historia de vida correspondente.

- c) Asumir como *normal* a desaparición de intérpretes e de textos (concepto de *perda sostible*).
- d) Atender todas as formas de transmisión ademais da interxeracional.
- e) Coñecer a circulación das variantes nun sistema local e supralocal, como elementos dunha economía do intercambio por transmisión ou por tradución.
- f) Aprender linguaxes como a da etnografía visual, analizar a escrita cotiá e os produtos audiovisuais. Consensuar principios flexibles para a transcripción dos textos.
- g) Formar en técnicas de observación participante.
- h) Asociar prácticas verbais con formas de expresión corporal e con obxectos.
- i) Asociar prácticas verbais e paisaxe, entendida como teatro de operacións simbólicas, lugar de memoria, campo de interaccións sociais e sistema de signos.
- j) Publicar estudos en formatos multimedia (Mangalaza e Wendling, 2003).
- k) Diseñar estratexias de representación do oral en museos e exposicións.

Referencias bibliográficas

Anderson, K. T. (1998). *Ethnographic Hypermedia: Transcending Thick Descriptions, Transcultural Images and Visual Anthropology*, The Centre for Cross-Cultural Research [en rede] <http://cc.joensuu.fi/sights/kevin.htm> (consulta 11/06/2007).

Fernández Ocampo, A. (2006). Cago na guineta. Da salvagarda como reciprocidade entre texto e habitante. En Simón Fernández, X. e Prado Orbán, X. (eds.). *Cultura tradicional e desenvolvemento rural*. Vigo: Universidade de Vigo, 239-243. [en rede] <http://webs.uvigo.es/cultura.tradicion.innovacion/libro%20completo%20PIC.pdf> (consulta 11/11/2007).

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. En Martínez, C. (trad.) e Privat, J.-M. (coord.). París: La Dispute.

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. París: Plon.

Mangalaza, E. e Wendling, T. (2003). *La parole va, comme le lémurien, de branche en branche, les jeux de l'oralité chez les Betsimisaraka de Madagascar*, *ethnographiques.org*, 4, novembro de 2003 [en rede] <http://www.ethnographiques.org/2003/Mangalaza,Wendling.html> (consulta 24/12/2007).

Ronsel (2007). *Plan Estratéxico para a salvagarda do Patrimonio Cultural Inmaterial*. Vigo: Universidade de Vigo [en rede] <http://webs.uvigo.es/ronsel/>

Apoteose da lenda urbana



A fonte que deu orixe ao Eume choutou sebes e valados para chegar ao mar antes que as súas irmás.

A literatura de tradición oral (ou, se o preferimos, de transmisión oral) maniféstase, en canto á narrativa, en tres xéneros principais: o conto, a lenda e o mito. No caso do conto, o narrador asume que está contando algo inverosímil, non pretende que o tomemos por certo; o oínte comprende que se trata dunha fábula fóra do tempo, situada nun país inexistente ou moi afastado, con personaxes arquetípicos ou míticos (conto marabilloso e relixioso), con múltiples peripecias rocambolescas e amores inextinguibles, felices ou desgraciados (conto novelesco e romántico) ou con sucesos ridículos e hila-

rantes, pero imposibles (chistes e anécdotas, contos do ogro parvo, contos de costumes). Para remarcar o seu carácter de ficción, o conto leva unhas fórmulas de entrada e de saída que teñen a función de suspender a credibilidade do espectador, de avisalo de que se entra e se sae do inexistente. Os especialistas consideran que os contos marabillosos foron os primeiros e son os verdadeiros contos.

De feito, os personaxes dos contos novelescos e románticos e dos do ogro parvo son practicamente os mesmos, coa única diferenza de que non hai seres

Xosé Miranda

Escritor, investigador e profesor

míticos, nin probas que se superen coa axuda de obxectos máxicos nin inimigos sobrenaturais. Aínda así, hai probas que superar, golpes de sorte e picardía ou habelencia dos protagonistas. Por poñer un caso ben coñecido, no conto marabilloso pode aparecer un burro que cague ouro, moedas de ouro, como no conto chamado "O burro, a mesa e o pao" (vid. Cabalo Buligán, Contos de maxia I). No novelesco ou no de costumes ("chiste" na terminoloxía de Aarne) o burro aparece, pero xa non caga ouro. Precisamente o protagonista engana a outro facéndolle crer que o burro caga ouro (como no conto galego "Crispín e Bastián", vid. Cabalo Buligán, Contos de parvos e pillos, II). Todo ocorre

como se os heroes e semideuses dos primeiros contos se convertesen co paso do tempo en persoas normais ás que lles suceden cousas só aparentemente normais. E isto non podemos máis ca consideralo como un signo do progresivo abandono da mitoloxización do mundo e da natureza na conciencia dos seres humanos, é dicir, como un síntoma do abandono de Deus (dos deuses) e a súa substitución polos propios homes. O sobrenatural, o máxico, xa non se tragan con facilidade. Na prehistoria, na Idade Antiga e na primeira Idade Media predominaron sen dúbida os contos marabillosos, mais no Renacemento, na Idade Moderna e na Contemporánea tales marabillas decaeron e os contos novelescos e románticos tiveron a súa idade de ouro (vid. O Decamerón).

A lenda é un xénero no que se pretende verosimilitude, por iso o narrador cóntao como certo (e el mesmo cre na súa verdade), como un sucedido do que hai testemuñas coñecidas e fiables (un familiar, un amigo, o amigo dun amigo), e localízao nun lugar e un tempo inmediatos ou, cando menos, recoñecibles. Son sucedidos narrados como se acabasen de pasar ou como se pasasen en tempo non remotos, senón "accesibles". O motivo disto é que a lenda conta algo que semella irreal, pois nela interveñen, de novo, personaxes sobrenaturais como pantasmas, trasnos, meigas ou mouros, e de que o crea quen o conta e quen o escoita depende todo o seu efecto. Mais tamén na lenda, co paso do tempo, houbo un *agiorramento*, e apareceron as "neolendas" que xa non se sitúan en tempos inmediatos, senón en tempos antigos (máis recoñecibles: na Idade Media, no tempo dos señores feudais...) e, polo tanto, os testemuñas xa non se coñecen. A neolenda non perde

totalmente a súa verosimilitude porque segue localizándose nun lugar ben coñecido (nun castelo, nunha aldea). Pero sóanos a afastada e a que non nos incumbe. Ten seu aquel, seu atractivo, pero atinxe máis a heroes humanos, ou a antiheroes, como os señores feudais, que a seres míticos. E non nos fala de maxias, encantamentos, tesouros, trasnadas, senón máis ben de crimes, apuñalamentos, vinganzas, misterios. De novo observamos un proceso de humanización, de perda da marabilla, como ocorreu no conto. Aclaremos que a arqueolenda, a lenda orixinal, aínda está viva. Pero máis viva estivo nos "séculos escuros" e nas épocas nas que Deus estaba, literalmente, en todas partes. A neolenda tivo os seu esplendor no romanticismo, nos séculos XIX e XX, na desamortización, no nacemento da literatura fantástica.

O mito é un xénero con características compartidas polo conto e pola lenda, mais moi distinto a estes. Por un lado, como a lenda, cóntase como algo verdadeiro (é verosímil) porque atinxe ás crenzas máis fondas dunha sociedade e explica a orixe das cousas, do mundo, da sociedade, da xeografía e dos animais e plantas. Polo outro, non presenta testemuñas (non pode presentalas) e sitúase en tempos remotos, nos tempos primixenios ou directamente fóra do tempo, e ademais case sempre sen precisión de lugar, como o conto. O mito fala dos deuses, dos heroes semidivinos, do tótem, dos animais totémicos. Cando cambian as crenzas dun grupo humano, os vellos mitos semellan contos haxiográficos ou lendas (se se presentan localizados). Por iso moitos mitos galegos pasan por contos de animais e os mitos fundacionais das nosas pedras, montes, ríos, castros, pontes, por lendas (e non o son) de mouras. Os mitos actuais (que os hai ou había) non se re-



Coco, Cocón.- Non se lle coñece a figura pero úsano os adultos para asustar aos nenos: E durme, nenño, que vén o cocón; vai levar o neno, que non dorme, non.

coñecen tampouco como tales e pasan por verdades (os mitos cristiáns, os de Virxes, Santos, Cálices, etc.). Sinalemos, porén, que este paradoxo non fai máis que confirmar a desteoloxización do propio mito: pasamos de mitos panteístas e animistas a mitos cristiáns xa case abandonados. De deusas en todos os castros, a un só deus nas igrexas. E os milagres dese deus son xa increíbles... semellan contos.

Desapareceron, por tanto, o conto, a lenda e o mito? Vai desaparecer a literatura oral? Pode o ser humano vivir sen mitos, sen contos e sen lendas?

A resposta é, nos tres casos, non. Os contos deron paso aos chistes (chistes, pero non na terminoloxía de Aarne), que son contos de transmisión oral con tendencia á brevidade e ao ridículo, a ser estupefacientes e enxeñosos e nos que xa nin recoñecemos a sombra de ningún deus: están apegados á realidade. Son hiperrealistas. E abundantísimos.

O auxe da ciencia no século XIX e XX abocounos a unha situación na que as masas configuraron un mito novo, a propia ciencia, que vén substituír ás vellas crenzas. Así, os novos mitos (que funcionan exactamente do mesmo xeito que os vellos) xa non se refiren a deuses, pero si a personaxes invisibles, extraterrestres, etc. Iso si, sempre cun verniz científico. Estamos no reino das pseudociencias: a ufoloxía, a criptozooloxía, o curandeirismo. Un a un, os relatos coinciden punto a punto cos relatos da antigüidade sobre anxos, fadas, mouras, monstros, deuses, etc. Son pezas narrativas caracterizadas pola verosimilitude e o intento de explicación das orixes e, como sucedía cos vellos mitos, tenden a confundirse coa lenda (agora aínda máis, pois os



Codíns.- Seres moi pequenos, do tamaño dun cóbado. Lémbrense nun xogo que repite: De codín, de codán...

OVNIS aparécense en tempo inmediato).

E a lenda? A lenda tamén mudou. Agora temos a lenda urbana, moderno avatar sen seres míticos, mais con testemuñas (un amigo dun amigo), lugares reais, tempo inmediato, narrada como un sucedido auténtico, relacionada coa vida moderna e tan, tan boa, que é demasiado boa para ser certa. Así as define Jan Harold Brunvand: *Estas fábulas populares describen feitos supostamente reais (aínda que estraños) que lle sucederon a un amigo dun amigo. E xeralmente cóntanas persoas fiables cun estilo crible, porque eles cren que son certas. Os escenarios e feitos*

das lendas urbanas son realistas e recoñecibles (casas, hoteis, oficinas, centros comerciais, estradas, etc.) e os seres humanos que as protagonizan son persoas normais. Pero os incidentes estraños, cómicos ou aterradores que acontecen van un paso máis alá do crible. E niso estamos, na apoteose da lenda urbana, última (de momento) mudanza de algo inmortal que xa non fala de heroes, de deuses, de trasnos, de demos, de pantasmas, de aventureiros, de muiñeiros, de cregos, de cabaleiros, de namorados, nin sequera de persoas normais pero afortunadas, senón, sinxelamente de ti, de min e do veciño do sexto. Iso si, pásalles cada cousa!



A adiviña, tamén un xogo

Pura, narradora oral de Cerdedo

Paco Martín

Escritor, Premio Nacional de Literatura

As adiviñas populares tradicionais constitúen, sen dúbida, unha parte fundamental do patrimonio cultural do noso país –e do de todos os países– e son en por elas un tesouro que impón a obriga da súa correcta garda, dun cumprido estudo e mesmo, no que posible for, do seu cultivo e acrecentamento, labor de todo punto imposible se soamente somos quen de actuar desde a falsa estatura do adulto convencido de que hai cousas marcadas co cuño do infantil que deben ser contempladas a distancia e, cando máis, con certa condescendencia paternal.

Non sei se ten demasiado sentido –ou mesmo se paga a pena– intentar dar unha definición do que en galego chamamos adiviñas, adiviñas, adiviñanzas, adiviñas, adivinallas ou endiviñas, aínda que, se cadra, poderíamos aplicar o que Arnaldo Saraiva utiliza para aclarar o significado do termo ao tratar da *adivinha* portuguesa: *A designação “adivinha” cobre no uso comum e também no dos especialistas uma quantidade imensa e incerta de textos diferenciados ou diferenciáveis que vão da adivinha própria ou impropriamente dita ao enigma, ao problema, ao puzzle, ao logogrifo, à armadilha (“catch ques-*

tion”), à perguntinha, ao rébus, ao anagrama, ao acróstico e a outras especies do que melhor poderíamos chamar discurso interrogativo ou problemático, ou simplemente enigmática, ou enigmatística, que comprendería a adivinhancística.

En calquera caso, se dicimos que a adiviña consiste en ofrecer unha definición, enxeñosa e insinuante, de algo coñecido encubríndoo de maneira que non permita a localización inmediata do referente e conseguir así un modo de entretemento, porque a adiviña é, basicamente, un xogo, un xeito de enredo e diversión no que, ao igual que sucede con moitas outras expresións da cultura popular e a pouco que se afonde nel, non resulta demasiado difícil atopar intencións bastante máis complexas que aquelas que responden ao simple

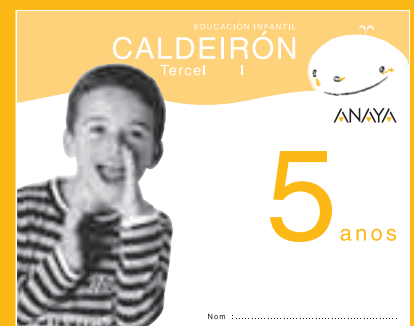
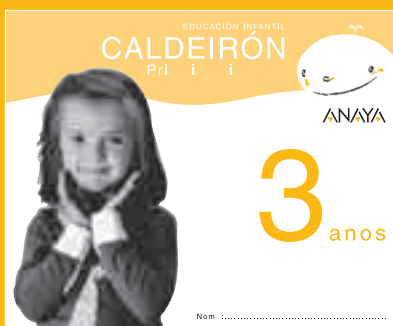
pasatempo e que –e quixera eu insistir niso– ten como elemento primordial e case único a palabra, con todo o que ela supón de consecución suprema da persoa.

No comezo de *Cien años de soledad*, cando García Márquez quere describirnos aquel primitivo *Macondo* que o coronel Aureliano Buendía está a lembrar fronte ao pelotón de fusilamento, escribe: *El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo.*

As mulleres e mailos homes habitantes de tantos *Macondos* foron quen de ir enchendo de palabras o mundo aquel, e os mundos todos, ata conseguir que se soubese das cousas sen necesidade de telas presentes, ata lograr -dicía Eça de Quei-

roz- que poida chegar a se facer real todo aquilo que pensamos. E a adiviña, ousaría dicir eu, é o xogo daqueles que superaron xa o feo costume de andar sinalando co dedo.

André Jolles afirma que o verdadeiro obxectivo da adiviña non está na solución senón na resolución, ou sexa o estado de iniciación do candidato a adiviño que acaba por atopar a palabra-chave despois de ser quen a descifrar a lingua especial da adiviña. Se cadra diso provén a universalidade do xénero e o seu comprobado primitivismo. Son moitos os estudiosos que aseguran que, nos pobos primitivos, a adiviña tiña un sentido moito máis transcendente que o do mero divertimento e que, moitas veces, representaba algo semellante a un elemental traballo científico para o que era preciso



EDUCACIÓN INFANTIL
CALDEIRÓN

ANAYA



Diaño bulreiro.-Grandísimo transformista. O mesmo se aparece de home traxeado dacabalo ca de becerro ou de burra branca. Non é malo nin agresivo pero amola. Hai veces que entra nas casas para dar atinados consellos.

o manexo dunha linguaxe que mesmo poderíamos adxectivar de mística. De feito, hai quen afirma que mantiñan un carácter claramente máxico, aplicable en moitos ritos, servindo para revelar un segredo relixioso ou na transmisión dun mito.

O certo é que un número considerable de adiviñas galegas –e eu diría que de todas as falas– están referidas a fenómenos ou procesos naturais, lóxica preocupación en sociedades primitivas que, con probabilidade, recorrerían á linguaxe simbólica que implica este xogo diante das normais reticencias a facer deles un

tratamento cotián o que podería supor unha excesiva familiaridade con cousas e feitos xa en por eles pouco comprensibles, ademais do interese dalgúns elementos prominentes desa mesma sociedade en manter o misterio ao seu arredor.

Eses xeitos elementais da linguaxe, como poden ser, en galego, nomear ao río “Longo-Longo” ou á cobra “Longa-Longa”, ao froito “Pínguele-pínguele”, ao que durme “Ronquín que ronca-ba”, aquilo que está arriba “Altos, altentes” ou ao cocho “Focín que fozaba”, nos que o nome coñecido trócase nunha forma

que nos leva dereitos á imaxe, non sempre podemos consideralos como unha concesión á fala ou á capacidade infantil. De feito hai momentos nos que chegan a outras alturas cando o sol pasa a ser “Boi renegón” ou as nubes “Vacax raxadas” e aquí si poderíamos imaxinar unha especie de concesión iniciática ao individuo chan para que teña mellores posibilidades de participar no xogo, tanto como receptor canto como creador.

Nun opúsculo da autoría de don Antonio Machado e Álvarez, publicado en Sevilla xa no ano 1881 e titulado *Adivinanzas francesas y españolas*, afirma o insigne estudioso: *los pueblos civilizados no crean adivinanzas*. E parece ser que o tempo lle veu dar a razón, especialmente se entendemos por civilizado a aquel pobo que posúe máis e mellor organizadas as súas posibilidades de acceder á información –e que, consecuentemente, ten tamén maiores posibilidades de resultar manipulado por aqueles que a controlan– e que está a dar un modelo de sociedade na que soamente merece consideración o poder que o diñeiro outorga. Nunha sociedade na que mesmo hai quen rexistra, para o seu beneficio particular, elementos, funcións, órganos e unha chea de cousas máis coas que a natureza nos quixo dotar a cada ser vivo, que mérito poden ter as palabras ás que ninguén patentou nunca e aínda seguen a ser gratis? Que importancia se lles pode dar se mesmo os que son máis pobres poden dispoñer delas e están capacitados para utilizalas? Que estima poderá reclamar aquel que usa como ferramenta para o seu labor algo polo que non é preciso pagar diñeiro?

Quere isto dicir que falar hoxe de adiviñas en Galicia –e sospeito que pasa igual en case todos os países, en especial naqueles

que gozan dunha certa comodidade económica e nos que, polo tanto, resulta máis evidente a influencia dos medios encargados de transmitir información da que, polo xeral, as persoas somos soamente receptoras— como dunha forma diferenciada da literatura popular comeza, desgraciadamente, a ser cousa case exclusiva de etnógrafos ou de persoas que senten algunha curiosidade por aquilo que está deixando de existir como algo vivo para se converter na momia, a cada paso máis estragada, do que, outrora, fora unha enxeñosa forma de comunicación entre as xentes dunha comunidade lingüística?

Tampouco non creo que pague a pena procurar agora unha resposta. Aquel principio didáctico que preconizaba que unha imaxe vale máis ca mil palabras, no que tanto se chegou a crer e, consecuentemente, do que tanto se abusou sen calcular moitas veces as limitacións que isto podía provocar, axudou —tamén, e por veces especialmente, no eido do ensino— a que se producira o grave estrago que na riqueza léxica do galego —e supoño que tamén isto é aplicable a moitas outras linguas— é tan claramente visible. Hai unha tendencia case universal a utilizar o idioma dunha maneira tan práctica, pero tamén tan avarenta e mesquiña, que as palabras empregadas para transmitir calquera discurso han ser as menos posibles e tamén o menos variadas para que a mensaxe resulte doada de captar ao igual que resulta doada de emitir.

Para que pode servir un idioma no que cada unha das palabras soamente poida ser aplicada a un único concepto?

Probablemente para comprobar a boa marcha do proceso de alienación que con tanto éxito están a levar adiante os poderosos señores da globalización.

Sabido é que a lingua dos habitantes da gran cidade está sendo a cada paso máis limitada, mesmo no seu vocabulario, se a comparamos coa das persoas que viven no medio rural, seguramente porque estes últimos teñen aínda moitas máis cousas que nomear na súa relación cotiá e o seu horizonte é moito máis amplo, e tamén sabemos da falla de xente que sofre o campo, da enorme influencia dos medios audiovisuais, do moderno que queda pasar todo o día queixándose da falla de tempo ou do uso esquemático que da lingua se fai nas mensaxes que hoxe se envían polo teléfono móbil e nas conversas a través de internet.

Vistas así as cousas, non parece que sexan estes os mellores tempos para a adiviña, un xogo que precisa da conversa demorada e mesmo dunha intención festiva pouco comúns ao modo de vida actual. Pero a experiencia de moitas das persoas que se interesan polo tema —e a miña propia— permítennos sospeitar con bastante fundamento que o xénero segue a ser enteiramente válido, para o ensino e para o desenvolvemento de moitas das capacidades que comezan a sufrir o deterioro normal que provén do escaso uso que se fai de certas funcións. A resposta, primeiro algo apática e despois decididamente entusiasta, coa que un cento ben cumprido de escritores galegos responderan, hai xa máis de vinte anos, a unha miña demanda solicitándolles unha adiviña de autoría propia para incluír no traballo que ao respecto eu andaba a facer e que aparecería publicado por Galaxia co título de *Que cousa é cousa?*, así nolo confirma.

A falla de espazo non nos permite afondar suficientemente no tema, e moito menos pretender deixar aquí algún xeito de indicación para o uso didáctico do xé-



Felo.- Home feo, horroso e agresivo; asusta moito aos nenos.

nero. De calquera maneira, a ningún profesional do ensino se lle pode escapar a chea de posibilidades que o adiviñanceiro popular ofrece como instrumento para un máis cumprido coñecemento dos esteos nos que asenta a Cultura e para a súa práctica precisa. Non é doado atopar moitas ferramentas máis directas e sinxelas para tratar do estudo dos recursos métricos e retóricos, por dar un exemplo, aínda que —insistimos— o xogo das adiviñas, en por el e sen engadidos nin exames críticos, abonda para encher unha moi considerable parte do espazo que estamos deixando, por desidia, desoladamente baleiro sen pensar que a quen en realidade pertence é a aqueles que comorán as xeracións que nos han suceder.



DOS EQUÍVOCOS
DA HISTÓRIA À
EMERGÊNCIA DO
IMAGINÁRIO:

Como nasceram as lendas de Mouros?

Alexandre Parafita

Universidade de Trás-os-Montes
e Alto Douro
CTPP da Univ. Lisboa

Os mouros foram sempre apresentados, nos programas e manuais escolares, como seres perversos, invasores, opressores e infiéis, para se justificarem os feitos e a heroicidade dos nossos primeiros reis. Recorreu-se inclusive a supostos milagres que aludem à intervenção de São Tiago, de São Bernardo, da Virgem Maria, tomando partido nos exércitos que expulsaram os mouros. Em muitas capelas vemos estatuetas de São Tiago com os mouros vencidos aos pés. E ainda hoje, há brasões de vilas e cidades, como os de Évora e de Santiago do Cacém, que se apresentam, exageradamen-

te, explícitos. Tudo isto ajudou a criar o mito dos mouros com bases radicalmente negativas.

Todos sabemos que os mitos nascem sempre num espaço nebuloso entre a realidade e a fantasia. E sabemos também que a fantasia avança sempre quando a realidade está mal apresentada, ou mal contada. Assim aconteceu com as lendas de mouros. A realidade mal contada tornou-se um campo fértil para o imaginário. Daí que vejamos este género de lendas a justificar a criação de santuários e capelas para exorcizar as forças anti-cristãs representadas pelos mouros, bem

como a fornecer justificações toponímicas, ou a guiar ilusórias intuições de tesouros junto a velhos monumentos.

Para todos os efeitos, uma coisa é incontestável: a realidade começa sempre por inspirar a fantasia, e esta ganha depois toda uma dinâmica complexa de ressignificações que as comunidades chamam a si no quadro dos seus impulsos identitários. E é neste quadro que nasce o mito dos mouros: mouros nocturnos e subterrâneos, e mouras encantadas, ricas, esbeltas e perigosas, ou seja, "perigosamente sedutoras".

A sociedade sempre precisou de mitos. Julgo até que sem mitos nenhuma sociedade consegue viver. Seja quando os encaramos na sua natureza narrativa, procurando iluminar a cosmovisão de uma comunidade, seja quando os encaramos como ícones ou obsessão de um grupo, de uma geração ou de um povo. Nesta segunda natureza, o mito tanto pode ser uma entidade deificada na qual todos e cada um se revêm (o mito de D. Sebastião, o mito de Amália, mas também de Elvis Presley, James Dean, Superman, Pai Natal...), como pode ser uma inquietação universal, seja ela o mito da beleza ou o da eterna juventude. A nossa sociedade está ávida deles. E por isso continua a inventá-los, quanto mais não seja, para vender discos, cremes ou roupas de marca.

Não pode, por isso, admirar-nos que, há muitos séculos atrás, no quadro da chamada Reconquista Cristã, haja sido inventado o mito dos mouros, infiéis, invasores, opressores e perversos. Para vender o quê? Nada mais nada menos que um projecto político-religioso que estava claramente em crise.

História vs. Mitologia

À medida que fui recolhendo e compilando as lendas de mouros, procurando sempre relacioná-las com a respectiva realidade geográfica e histórica, fui percebendo como elas reflectiam dois mundos diferentes: o mundo da história, com os mouros de carne e osso que nos habituámos a identificar como árabes ou muçulmanos, e os mouros da mitologia, que habitaram, habitam ou estão encantados nos montes, nas fragas, nas grutas, nos castros ou nos rios. E em relação aos primeiros, muito fácil tem sido perceber como há na nossa História muita história mal contada.

Por exemplo, no processo da chamada Reconquista Cristã, a partir do Séc. VIII, alude-se frequentemente à participação activa em exércitos cristãos de figuras divinas, tais como São Tiago, São Bernardo, ou a Virgem Maria, não esquecendo também o próprio Jesus Cristo que terá ajudado o nosso primeiro rei no chamado Milagre de Ourique. E da Virgem Maria, se diz, ainda, que mandou parar o sol para que a tarde fosse mais longa e os cristãos pudessem vencer e destruir os mouros. Estas versões correram nos manuais escolares e nos catecismos ao longo de muitas gerações.

E nem as obras de referência escaparam a essa obsessão de os apresentar como seres hostis e perversos. Assim acontece nos *Lusíadas*, na *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto, nas *Lendas e Narrativas* de Alexandre Herculano, para não falar na obra *Portugal Antigo e Moderno* de Pinho Leal, que é atravessada toda ela por um enorme sentimento xenófobo e racista.

Não admira, pois, que a tradição oral seja, ela própria, o es-



pelho destes equívocos e destas ambiguidades. Admitindo embora os exageros de muitos relatos que aos mouros respeitam, há uma realidade histórica que lhes subjaz, e que, extremada nos termos que se conhecem, foi passando na tradição oral de geração em geração. E porque sempre a fragilidade da história abriu as portas à imaginação e à fantasia (assim nascendo as lendas, tal como grande parte do romanceiro), compreende-se que muitos dos episódios relacionados com os mouros nos apareçam mesclados de história e de lenda, com boas probabilidades de o peso desta suplantar a dimensão veraz daquela.

Na verdade, quanto mais ténues são as referências históricas sobre um determinado facto de contornos emocionantes, ou mesmo perversos, mais facilmente o imaginário lhe dá corpo. Assim se explica que no norte de Portugal haja maior densidade de lendas de mouros do que no sul, onde os muçulmanos tiveram, durante séculos, presença permanente e generalizada. E que no norte de Portugal haja uma certa tendência para nega-

tivizar o sul com o epíteto de mouros.

O antagonismo étnico-religioso

Foi, de resto, perante este cenário que me lancei na investigação que conduziu à publicação do meu livro *A Mitologia dos Mouros* (Parafita, 2006). As várias centenas de lendas de estudei permitiram-me uma abordagem sob quatro enfoques:

1. O antagonismo étnico-religioso entre mouros e cristãos.
2. Actividades e qualidades dos mouros.
3. Os tesouros e os encantos.
4. A toponímia e outras etiologias.

Destes quatro enfoques, foi, sem dúvida, o antagonismo

étnico-religioso entre cristãos e mouros que maior dimensão obteve, sendo problematizado em ângulos múltiplos, quase sempre em favor dos primeiros:

- a) auxílio "unilateral" de entidades divinas;
- b) milagres associados à descoberta de imagens sagradas;
- c) denúncia da radicalização das perversidades dos mouros (aplicação do "tributo das donzelas", decapitação dos "Sete Infantes de Lara", martirização de santos, apedrejamento de bens cristãos, etc.);
- d) referência perturbadora aos símbolos e rituais cristãos, em especial, no acesso aos tesouros;
- e) conotação dos mouros e dos tesouros com o demónio;
- f) obstaculização da convivialidade e, em especial, das relações amorosas.

Conclusão

Conclui-se de tudo isto que a grande maioria das lendas e as narrações históricas de cunho oficial que as inspiraram sempre procuraram ignorar o lado fascinante e positivo dos árabes. Sabe-se que estiveram na Península muitos séculos. Não foram dias nem anos. Como poderiam eles ter permanecido tanto tempo neste território numa lógica exclusiva de perversidade e de opressão, como fazem crer os manuais e os catecismos?

A minha convicção, após ter avaliado o sentido das narrações orais que o povo guardou na memória, comparando-as com os estudos mais recentes, isentos ou cientificamente credíveis,

é a de que a Invasão Muçulmana não aconteceu como a História "oficial" conta. Não foi uma invasão belicista, foi uma invasão cultural. Os árabes, a partir do Séc. VIII, dominaram este território mais pelo fascínio da sua cultura do que pela sua opressão. De resto, ninguém invade território algum sob o poder das armas quando traz consigo o seu agregado familiar. Foi o caso. E é esta a versão da História que falta explorar.

Ainda hoje, a sociedade portuguesa reflecte muito de uma má-vontade colectiva alimentada pela tradição em relação aos mouros. Por exemplo, muitas pessoas no Norte procuram ofender as do Sul chamando-lhes mouros, e são bem conhecidos em Portugal provérbios como "Quem tem padrinhos não morre mouro" ou então "Quem não poupa seu mouro não poupa seu ouro".

Há, portanto, muitos equívocos para desfazer e muita reflexão para fazer. Perceber-se-á então como, apesar do que dizem os livros antigos, o Islão em Portugal sempre exerceu mais fascínio do que perversidade. Poderá, inclusive, descobrir-se como as mouros perigosamente sedutoras das lendas e os mouros sinistros, nocturnos e subterrâneos mais não são do que entidades mitificadas que o imaginário construiu no seio de uma urdidura político-teológica. São o paradigma do Outro. Um Outro que nós próprios projectamos num espelho, do qual muitos teimam em ver apenas a face que mais convém, a face politicamente correcta.

Referencias bibliográficas

Parafita, A. (2006). *A Mitologia dos Mouros*. Porto: Gailivro.





REDE DE DINAMIZACIÓN
sociedadedainformacion.eu



OBSERVATORIO GALEGO
DA SOCIEDADE DA INFORMACIÓN

mancomun.org
Conselaría de Promoción e Industria da Xunta de Galicia

A Sociedade da información ao alcance da túa man

www.sociedadedainformacion.eu



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN
E INDUSTRIA
Dirección Xeral de Promoción Industrial
e da Sociedade da Información

www.conselloriaiei.es/ga/dxpsi



Representación de A Cova da Serpe, no Pazo de Tor

AS DEDICATORIAS: Valor literario e interese didáctico dun xénero popular adolescente

José Luis Garrosa Gude
Investigador e profesor

Quizais por estar tan próximas a nós pasan a miúdo case desapercibidas, acaso polo prurito académico que, consciente ou inconscientemente, todos os profesores acostumamos a sufrir e, o que é peor, a transmitir, son desprezadas pola cultura oficial. E quizais por todo iso, e pola importancia que teñen na fase de formación da personalidade adolescente, son coñecidas por todos os nosos alumnos. Os mozos -máis a miúdo as mozas- que abandonan a infancia e se internan na sempre turbulenta adolescencia son os creadores, os recreadores e os transmisores desta forma poética popular

na que se acumulan versos con rimas máis ou menos afortunadas, chistes, máximas e desexos de amor e felicidade, aos que bautizaron co socorrido nome de "dedicatorias".

O interese das dedicatorias non reside só nos seus valores literarios (abundan recreacións de versos de Bécquer e doutros autores da literatura "cult", ademais de coplas tradicionais máis ou menos deturpadas e edulcoradas e máximas vulgares e incluso obscenas), senón tamén nos aspectos puramente visuais, pois soen escribirse en cores vivas e acompañarse de debuxos,

fotografías ou recortes, e quedar distribuídas cunha intención estética que singulariza a cada propietario, e que merecería estudarse con detemento.

Neste punto convén recordar que os apuntes escolares foron, en numerosas ocasións, arquivos valiosísimos que conservaron, ata os nosos días e case por casualidade, fragmentos literarios hoxe considerados venerables e entón de rabiosa, e quen sabe se efémera, actualidade. Ademais de testemuñar a súa existencia remota, eses trazos posúen o enorme valor de reflectir o grao de popularidade do que gozaron noutros tempos. O primeiro texto romancístico que se conserva é unha versión de *A dama e o pastor*, o estudante mallorquino Jaume d'Olesa anotou os versos no seu caderno de apuntes, cando estudaba Dereito Civil na Bolonia de 1421¹.

Aínda que é unha das escasas formas literarias populares que aínda mostra robusta vitalidade entre a xuventude actual (as outras serían a lenda urbana, o chiste, os xogos verbais e algunhas cancións específicas), podemos rastrear as orixes deste repertorio literario e iconográfico oral-escrito se miramos varios séculos atrás.

O precedente inmediato destas dedicatorias serían os álbums con poemas autógrafos dos autores románticos. O costume decimonónico de escribir versos de circunstancias nun soporte con valores artísticos ou pictóricos intrínsecos -recordemos que tamén se utilizaron abanos con este obxectivo- estendeuse polas moradas aristocráticas e burguesas de todo o mundo occidental².

Outra tradición importante que recollen as modernas carpetas ou cadernos de dedicatorias é a do



Home das Bubas.- Home de aspecto repugnante, especializado en perseguir ás mulleres que andan coas vacas ou coa facenda soas polo monte.

Stammbuch alemán, un tipo de libro de sinaturas que tamén se coñece co nome latino de *album amicorum*. Parece ser que este hábito de solicitar que profesores, pensadores e outras personalidades de relevo consignasen os seus nomes e dedicatorias en libros conservados a tal efecto orixinouse entre os universitarios protestantes de Wittenberg a mediados do século XVI e eles mesmos foron quen a propagaron a diferentes puntos do centro, este e norte de Europa. A moda estendeuse entre estudantes e viaxeiros e mantívose, a dicir dos especialistas, ata o século XIX. Non é difícil encontrar tes-

temuños na literatura desas centurias, un de grande interese o recolle nada menos que Goethe no seu *Fausto*. Mefistófeles faise pasar por Fausto e, tras conversar cun estudante, escíbelle no seu álbum persoal unha frase de reminiscencias diabólicas, a mesma que lle dixo a serpe a Eva, "Seredes como Deus, sabedores do ben e do mal":

ESTUDIANTE Xúrovos que estou coma nun soño. ¿Podería molestartos outra vez para escoitar a fondo a vosa sabedoría?

MEFISTÓFELES Con moito gusto ata onde eu poida.

ESTUDIANTE Non me é posible marchar de aquí sen presentarvos antes o meu álbum. ¡Prégovos esa mostra do voso favor!

MEFISTÓFELES ¡Está ben! (*Escribe e devólvelle o álbum*).

ESTUDIANTE (*a ler*) "Eritis sicut Deus, scientes bonum et malum". (Pecha o álbum con respecto e despedese)³

Razóns de espazo impídenos deternos noutros libros de inscricións de nosos tempos como son os libros de visitas (xa na Idade Media algúns mosteiros poñían a disposición dos seus hóspedes volumes nos que podían deixar comentarios), os de condolencias ou os que recollen opinións en monumentos e exposicións, a pesar de presentar obvios paralelismos co xénero literario popular que estamos abordando.

Si, percorremos un longo camiño espacial e temporal entre os consellos morais e os recordatorios académicos dos humanistas e a chispa irreverente e desenfadada das dedicatorias dos nosos adolescentes. Pero, a pesar das diferenzas -froito máis da diversidade de épocas que da función que lles outorgaron e aínda outorgan os seus usuarios-, estamos ante o mesmo fenómeno: un xénero de literatura primordialmente oral que se plasma e se transmite por escrito, que se copia e se recrea, que se conserva e metamorfosea de acordo co tempo, o formato do soporte e o destinatario do verso ou pensamento autógrafa.

Noutros países estudáronse e estúdanse estas tradicións como un valioso aspecto das literaturas folclóricas⁴, pero na nosa cultura parecen ter sido relegadas ao mesmo esquecemento ao que as condenan os mozos cando deixan a adolescencia e, na súa recente adquirida madurez, soen

considerar estas mostras poéticas como pasatempos triviais, vergoñosos ou, cando menos, propios dunha idade demasiado próxima á infancia xa definitivamente superada. Por fortuna, nos últimos anos, foron aparecendo estudos monográficos sobre este xénero⁵ e incluso algún doutorando⁶ (que ademais coñece a súa vixencia de primeira man, pois é profesor de Ensinanza Secundaria) que dedicou os seus esforzos académicos ao estudo das dedicatorias no seu contexto cultural e social.

Ata aquí este breve intento de explicación dun fenómeno en aparencia contemporáneo, tido por case todo o mundo como unha afección transitoria, carente de importancia e incluso vulgar, pero que, paradoxalmente, afunde as súas raíces nun pasado que a cultura oficial considera sen discusión un modelo superior e canónico. A xusta valoración das dedicatorias é aínda unha materia pendente que temos os docentes e, con independencia do atractivo folclórico e sociolóxico para o especialista, constituirían un instrumento moi eficaz na ensinanza dos diferentes aspectos literarios e estéticos dos nosos temarios, coa vantaxe da súa proximidade ao alumno e o indubidable interese que, pola súa temática e mecanismos de transmisión, esperta nos adolescentes, algo bastante difícil de lograr con moitos outros tipos de manifestacións literarias.

Notas

1 Sobre o achado de textos literarios insertos en documentos de diversa índole, véxase José Manuel Pedrosa e Encarnación Marín, "Un texto arcaico recuperado para a historia do romancero: unha versión aragonesa manuscrita (1448) de *Las quejas de Alfonso V*", *Revista de Literatura Medieval* XII (2001) pp. 177-191.

2 Romero Tobar, L. (1990). *Los álbumes*

de las románticas. En *Escritoras románticas españolas*. Madrid: *Fundación Banco Exterior*, pp. 73-93. Este traballo percorre a historia do xénero e a súa íntima relación co público feminino.

3 Johann Wolfgang von Goethe, trad. Tobío, L. (1997). *Fausto*. Santiago de Compostela: *Laivento*, p. 95.

4 Por exemplo, a Biblioteca Nacional dos Países Baixos atesoura unha valiosa colección de *alba amicorum*, que se foi incrementando con novas adquisicións dende os seus inicios en 1887.

5 Gómez Cabia, F. e Heredero Salinero, F. (2001). *Antología de dedicatorias. Lírica popular actual de los adolescentes*. Ferrol: *Sociedade de Cultura Valle Inclán*. Tamén Alejandro González Terriza, na súa excelente páxina web *La memoria sumergida, ten unha sección de dedicatorias* (<http://www.augustobriga.net/memoria/dedicatorias.htm>) na que se acuña a bela e suxerente expresión de "lírica de carpetas e cadernos" para referirse a esta forma literaria contemporánea. E máis recentemente Miguel Ángel Peña Díaz, "Los poemas de las agendas escolares del alumnado de I.E.S. Guadalpeña de Arcos de la Frontera", *Culturas Populares Electrónica* 4 (xaneiro-xuño 2007) <http://www.culturaspopulares.org/textos4/articulos/penadiaz.pdf>.

6 Referímonos a Ángel Gonzalo Tobajas, da Universidade de Alcalá, que leu o Traballo de Investigación Tutelado (a súa tesina) titulado *Literaturas populares escolares: cultura e identidade nas escrituras adolescentes, e que proximamente defenderá a súa tese doutoral sobre este mesmo repertorio*.

Recompilar e divulgar a literatura oral na fronteira sur de Europa



Contar a colegas do outro extremo da Península cómo nos amañamos para recuperar e divulgar a literatura de tradición oral xunto ao estreito de Xibraltar, onde os termos *tradición* e *folclore* sobreviven asociados a determinados tópicos turísticos e onde as identidades culturais, nacionalistas e idiomáticas parecen non colaborar demasiado¹, non é cousa fácil. Pero intentarémolo, non en van nos gustar narrar, explicar cosas, contar o acontecido e o inventado, xa sexa na escola, no escenario, nas bibliotecas ou nunha revista especializada.

A nosa afección pola oralidade artística vén, nin máis nin menos, do pracer que sempre sentimos ao escoitar dos nosos maiores as súas vellas historias e esa variedade de usos e matices que presenta a linguaxe oral, unha incomparable oportunidade para exercitar o respecto e para aprender de experiencias sen retorno que constitúen a medula da nosa civilización, base dunha sabedoría cotiá que agora só podemos albiscar dende lonxe.

Foi cara ao ano 1984 cando nos decidimos a recoller textos e músicas nun intento, como tantos outros por aquela época, por

Ana María Martínez
e Juan Ignacio Pérez
LitOral, Asociación para
a Difusión da Literatura Oral
Alxeciras, Andalucía

remover as memorias da xente máis sinxela en contraposición a unha cultura de salón que sentíamos como imposta. Dende entón, na escola e fóra dela levamos a cabo un intenso traballo de campo cuxa colleita inclúe centos de horas de gravacións, arredor de quince mil textos, decenas de miles de quilómetros recorridos e innumerables amigos que un día nos abriron as portas das súas casas para contarnos os mellores recordos da súa vida. Un traballo que resulta lixeiro pola súa carga emocional e ao que só podemos poñerlle un gran inconveniente: o tempo, ese verdugo que nos impide chegar a máis sitios e coñecer outras historias por contar.

En 1992, os extremos vello e novo deron nome ao noso proxecto escolar, *Vellos contos para os máis novos*, que xa ten dezaseis anos e moita vida polos catro costados. Grazas a el, podemos constatar que rexistrar e contar contos de tradición oral na escola ofrécelle á comunidade educativa uns importantes sinais de identidade, a través do redescubrimento dun patrimonio común que pode ser revisado e recreado miles de veces por cada un. A experiencia está servindo, ademais, de ponte motivador entre a escola e a familia, entre o alumnado e o plano de estudos, entre os anciáns e os novos, entre as familias do país e as que se incorporan desde outros lugares, entre a literatura que ofrecen os libros e a que se garda na memoria, entre o universal e o particular...

No noso proxecto esforzámolos por lle dar un aire novo aos vellos textos, precisamente para contrarrestar esa imaxe vetusta que acostuma a reflectir a cultura tradicional. Propostas como *Conta contos comigo* (sesións de narración oral compartidas por pais e fillos na clase), *Contos de*

andar pola casa (devolución dos textos recollidos en pequenos libros realizados entre todos), *O conto que vén a conto* (plan de inclusión e xustificación dos textos no currículo), *Déixame que che conte* (escola de familias dirixida a potenciar a transmisión oral), *Os avós tamén van á escola* (días de portas abertas co fin de coñecer a cultura infantil dos nosos maiores), *Talleres de creación de obxectos que contan* (para que as historias non as leve o vento), *Un curso máxico* (vivir a escola desde o pensamento infantil), *Un día de conto* (organización de actividades puntuais que facilitan a participación de toda a comunidade escolar) ou a *Semana dos contos populares na escola* (como colofón ás iniciativas de cada curso) permítenos acoller a cultura tradicional con naturalidade na vida diaria do centro².

Nun momento determinado (cara ao ano 1997) sentimos que debiamos satisfacer a necesidade do eco do conto (utilizamos unha expresión de Rodríguez Almodóvar) máis alá dos muros da nosa escola, e así naceu LitOral e a súa longa lista de actividades divulgativas, favorecidas ou entorpecidas polos diferentes graos de sensibilidade de políticos e técnicos culturais aos que lles fomos pedindo apoio económico ou estrutural. Algunhas das iniciativas postas en marcha foron a creación de grupos de maiores para rescatar a súa memoria, xornadas de achegamento á literatura infantil desde a oralidade, mostras de tradicións orais no Estreito, festivais de contacontos (*Aquí contamos todos* e *A mar de contos*), xornadas de recuperación da cultura oral en barrios emblemáticos como Sacromonte e Albaicín en Granada (*Moito que contar*), campañas por localidades, programas de actividades escénicas *De conto en conto*, *Do pracer de escoitar*

ao pracer de ler), cursos, talleres, dúas coleccións de libros ("*Cuatrovientos*" e "*A orillas de la memoria*"), CDs, máis de mil sesións de narración oral...³

Como habitantes dun confuso cruce de camiños, exposto a tantos ventos reais e figurados e coa maioría de raíces arrincadas, unhas veces nos sentimos como peixe na auga con este proxecto que nos fai vivir, non do conto senón para o conto, e outras veces vémonos como quixotes metidos en camisas de once varas intentando buscarlle un lugar á cultura popular, xa sexa na escola (a pesar da indiferenza de quen nos dirixe), nas casas de cultura (sentindo as miradas de través de técnicos que ven invadidas unhas competencias nunca exercidas) ou nos foros de investigadores (soportando os desprezos dos que durante tanto tempo encerraron a literatura oral entre caixóns e doutorados). Pero qué lle imos facer, só somos un par de mestres que revivimos ao ver nas faces dos nosos alumnos/as que contar cos contos sempre, sempre, vén a conto.

E non queremos rematar sen vos animar a seguir loitando contra esa cultura de salón antes mencionada, porque as nosas aulas son o noso planeta, as nosas clases son o mundo enteiro e o que fagamos nelas será o que leven os nosos alumnos cara o futuro. Aquí van unhas ideas doadas de levar a cabo:

- Realizar campañas de recollida de textos entre os familiares do alumnado.
- Invitar aos familiares a acudir aos centros educativos para transmitir o que recibiron dos seus proxenitores (no máis amplo concepto de literatura oral, máis alá da literatura: costumes, crenzas, anecdotario familiar, receitas...).

- Organizar semanas culturais nas que o intercambio verbal entre as diferentes maneiras de vivir sexa protagonista: relatos de vida, evocación dos seus lugares de orixe, sinxelas actuacións, mostras gastronómicas...
- Poñer en valor o que nos transmiten as familias mediante a edición e distribución á comunidade escolar de gravacións en vídeo e audio ou publicacións escritas.
- Buscar espazos nos medios de comunicación para dar a coñecer os valores que descubrimos nas familias do noso alumnado: programas de radio ou televisión local, suplementos en prensa escrita, seccións fixas en publicacións comerciais...
- Establecer unha rede de comunicación con outros centros que se propoñan vivir la interculturalidade desde a transmisión oral de sentimentos e vivencias. Posta en marcha conxunta de boletíns electrónicos ou impresos para o intercambio de experiencias e ideas.
- Organizar pequenos festivais, maratóns, mostras, xornadas sobre tradición oral, contratando a narradores de diversas procedencias.

E, sobre todo, realizar estas actividades con continuidade, aínda que os motivos económicos obriguen a reducilas a moi pequena escala. Un camiño non se percorre dunha enorme zancada illada, senón de moitos pasos pequenos.

Notas

1 En poucos quilómetros atopamos tres nacións (España, Marrocos, Gran Bretaña) e dous continentes de desigual fortuna económica, cada un dos cales posúe pequenos territorios que non pertencen politicamente ao país que os circunda: Xibraltar xunto a España e Ceuta e Melilla xunto a Marrocos, falándose tres idiomas oficiais (castelán, inglés, árabe) e as súas correspondentes variedades dialectais (o andaluz, a fala xibraltareña e os distintos dialectos de Marrocos), así como outras linguas con gran implantación (francés, bérber).

2 O proxecto completo atópase na nosa web, www.weblitoral.com, nacida en xuño de 2005, renovada case a diario e reformada en xaneiro de 2008. Esperamos a vosa visita, os vosos comentarios e tamén, por qué non, o intercambio de experiencias e textos.

3 Estas actividades tamén están descritas na web.





A TRADICIÓN ORAL: Unha viaxe pola memoria nas aulas de secundaria

María Cruz Delgado Almansa

Profesora de Lingua e Literatura en secundaria, autora de libros sobre Animación á Lectura, especialista en Literatura Infantil e Xuvenil

"A verdadeira vida non é tanto a que unicamente se vive, senón aquela que ao tempo de vivirse pódese contar, ou que se vive contándoa" (Gustavo Martín Garzo)

Por que iniciamos a viaxe?

Na actualidade, a escola converteuse nun ámbito no que se reflicten as lacras desta sociedade: individualismo, falta de modais, escaso interese polo coñecemento, ruído... O sistema educativo resulta demasiado ríxido pola imposición de currículos

que na maioría das veces non están adaptados aos intereses dos alumnos. Será o *profesor-Quixote* quen, cos seus coñecementos, a súa intuición e a súa didáctica aprendida no "saber facer", utilice a tradición oral como un aire fresco, un bálsamo de Fierabrás para conectar cos seus interlo-

cutores e levar con éxito o seu labor.

É certo, e agora máis que nunca, que segue sendo útil o “ensinar deleitando” tal como nolo anunciou don Juan Manuel e unha das mellores formas é contando, relatando, narrando en clase.

Moitos dos nosos alumnos/as non tiveron a gran sorte de oír contos tradicionais, de xogar nas rúas cantando cancións, de escoitar nanas ou outras composicións da lírica popular. As súas mentes recolleron dende moi pequenos as imaxes da televisión, os sons “enlatados” da música das cidades e o ritmo trepidante dos videoxogos. É, por tanto, necesario que os maiores asuman a responsabilidade de axudarlles a conectar coas emocións, coa súa esencia como individuos, e qué mellor medio que a tradición oral. Así o confirma a poeta Ana M^a Romero Yebra (1996): *“e é quizais neste mundo de hoxe –que cada vez é menos humano, onde a présa atrapou ás persoas que antes podían verse e falarse, e onde o artificial, as máquinas e a despersonalización substitúen os sorrisos ou o aire limpo–, son os nenos/as os que corren máis perigo se non teñen ao seu carón a poesía; se non volven xogar como hai anos; se non se quitan a sede na auga pura do seu folclore”*.

Que é a tradición oral? Por que conecta especialmente coa alma infantil? Segundo Ana Pelegrín (1988), *“denominamos Literatura de tradición oral á palabra como vehículo de emocións, motivos, temas, en estruturas e formas recibidas oralmente, por unha cadea de transmisores, depositarios e a súa vez re-elaboradores”*. Na súa propia definición dáse resposta á segunda pregunta, o afectivo está presente nestas manifestacións e a súa vez a re-



elaboración, a recreación que tanto gusta aos nenos.

Por elo, existiron múltiples esforzos en reivindicar a literatura oral na educación (Ana Pelegrín, Pedro Cerrillo, Antonio Rodríguez Almodóvar, Lola González, Arturo Medina...), porque é nos nenos onde perdura a era máxica que dominou a mente das sociedades primitivas e con esta reivindicación da literatura infantil faise máis presente o folclore dirixido a esta idade. Así o expresa a profesora Teresa Colomer (1998): *“Aínda que a literatura de tradición oral non estivera especialmente dirixida aos nenos no momento da súa creación e difusión, é certo que, dende os inicios da súa fixación escrita, houbo unha vontade explícita de apelar a esta audiencia”*.

Compañeiros de viaxe

Quen pode iniciar ao mozo na literatura de tradición oral? En primeiro lugar, a familia. Contar e cantar é o mellor agasallo que lle poden facer uns pais ao seu fillo. Os avós, ás veces, tamén cumpren ese papel. Grazas a eles, a tradición vai navegando nos ríos da memoria, os anciáns son os sabios da tribo, os contadores por antonomasia. Existen moitos títulos na literatura infantil actual que valoran esta misión como *África, pequeno Chaka...* (Edelvives; 2003) ou *Mi miel, mi dulzura* (Edelvives; 2005).

O outro ámbito onde o mozo pode adquirir coñecemento da tradición oral é na escola. Para iso, sería importante que a formación do profesorado contemplara este aspecto. Dado que as universidades non sempre a



ofrecen, existen cursos, seminarios, xornadas... organizados por centros de formación do profesorado que poidan paliar esta formación. Aínda que o máis interesante é a propia práctica na aula, concíbila como un laboratorio onde a didáctica se vaia transformando, renovando en relación coas necesidades do alumnado.

É certo que ao profesor se lle pide moito na actualidade: educador, psicólogo, xestor... demasiadas tarefas para moi poucas compensacións, e por que non narrador? Narrar é moi difícil, pero merece a pena espertar so-

ños e observar as caras absortas ante a palabra ben pronunciada. Existen varias publicacións que poden axudar a formarse como narrador: *El arte de contar cuentos*, de Sara C. Bryant, *Contar cuentos*, de Ana Padovani, ou *Contar con los cuentos*, de Estrella Ortiz. Sen esquecer os magníficos talleres impartidos pola autora e contacontos Ana García-Castellano. Nestes recursos podemos aprender os trucos (actitude, voz, xestos, linguaxe...) para contar cada vez mellor na aula. Pero entre todos eles debe predominar a verdade e o público que escoita. Segundo Ana García-Castellano (2005) "cando

contamos, non contamos *para*, contamos *con* quen está escoitando. O auditorio é o que vai marcando a pauta de cómo ten que ir a historia, incluso, atrévome a dicir, é el quen vai dando o senso definitivo á historia".

Para que viaxar?

Son moitas as razóns polas que emprender a viaxe pola memoria:

- Recuperar a tradición oral transmitida de xeración en xeración ao longo do tempo.

- Poñer en contacto aos nenos cos seus maiores, fomentando a comunicación e potenciando as relacións afectivas grazas á valoración da cultura transmitida e á identificación coa mesma.
- Coñecer os distintos xéneros da tradición oral (lendas, contos, cancións, adiviñas, trabalinguas...), analízalos, clasifícalos e comprendelos no ámbito no que se transmitiron.
- Descubrir as raíces antropolóxicas destas composicións para comprender mellor as culturas onde xurdiron.
- Axudar a dar resposta ás preguntas dos alumnos/as sobre o mundo e sobre eles mesmos, así como a resolver os seus conflitos psicolóxicos.

A equipaxe. Con que viaxamos?

Os profesores debemos servirmos de todos os textos que o currículo nos ofrece. Dende a Educación infantil os nenos poden escoitar cancións, trabalinguas, adiviñas e, por suposto, coñecer moi ben os contos tradicionais para que, en etapas posteriores, poidan recrealos. A etapa primaria debe continuar descubriendo a literatura tradicional e, finalmente, na etapa secundaria, o mozo poderá analizar, clasificar, reflexionar e incluso converterse nun recopilador-investigador deste tipo de literatura. É certo que existen xéneros máis atractivos para cada idade, os líricos (cancións de corro, adiviñas...) son os preferidos dos máis pequenos, mentres que as lendas urbanas lles resultan máis atraentes aos mozos. Segundo o profesor de secundaria Ángel María Antolí-

nez (2002), na súa análise sobre as lendas de pantasmas "o adolescente convértese nun narrador do terror, e desta maneira prodúcese unha función formativa, de advertencia e rexeitamento dos perigos e das persoas, entes e actitudes que entran en conflito coas regras de convivencia tácita da sociedade".

Como realizar a viaxe?

Son moitas e interesantes as experiencias levadas a cabo nas aulas para traballar a tradición oral. Como é imposible enumeralas todas, imos destacar algunhas,

que teñen a súa base nos seguintes principios metodolóxicos e que contribúen a desenvolver as catro destrezas básicas: escoitar, falar, ler e escribir:

- *Espertar as emocións.* Toda sesión na que se seleccionaron ben os textos e se narrou con emoción e verdade conecta directamente coa alma dos alumnos/as.

Para iso o profesor pode contar na clase, traer un contacontos ao centro, invitar aos avós ou pais para que conten na biblioteca...



Así educaremos na escoita, crearemos uns momentos de repouso, de sosego que os alumnos/as o agradecerán nunha sociedade de ruído onde moitas persoas falan e falan, pero moi poucas escoitan. Segundo Mercedes Mas (2000), "unha característica fundamental da metodoloxía socioafectiva é pasar a través da experiencia emotiva que faga emerxer reflexións profundas, experiencias e vivencias para que as reflexións non queden só no cerebro..."

- *Mellorar a expresión oral.* Hai que ensinar aos mozos a que narren, reciten, *falen* diante dun público. A literatura oral permite comunicar e compartir cos seus compañeiros os xéneros de tradición oral dos que son portadores. Para expresarse con claridade, necesitarán usar o vocabulario preciso, construír frases coherentes, atender aos xestos apropiados e coidar a dicción.
- *Motivar a ler.* Os alumnos /as que gozan dos contos e historias narradas, faranse máis lectores? Para Ernesto Rodríguez Abad (2007), profesor e contacontos, a resposta está clara: "É necesario escoitar moitas historias para converterse logo nun gran lector". É difícil contestar esa pregunta. É certo que se lles esperta curiosidade por saber onde está impresa aquela historia que tanto lles gustou. Neste sentido, as bibliotecas escolares e públicas cumpren un papel fundamental. Algunhas bibliotecarias afirman, incluso, que tras unha contada na biblioteca se disparan os préstamos. Trátase dunha estratexia máis para acercar o libro ao mozo/a, tal como opina Ana García-Castellano (2006): "a preocupación de que os nenos/as lean, lévanos a país, docentes e biblioteca-

rios, a probar, desenvolver, crear e recrear con desvelo unhas e outras tácticas de animación lectora. Entre elas, naturalmente, está a de "o contacontos".

- *Mellorar a expresión escrita.* Xa o Arcipreste de Hita na súa marabillosa obra *El Libro del Buen Amor* invitaba ao lector a que o continúe. A tradición oral entre as súas características esenciais é a recreación, de aí as múltiples versións dun mesmo texto. Por que non invitar aos alumnos/as a plaxiar, copiar, recrear as diferentes composicións da literatura oral? Grazas a que algúns escritores as recolleron nas súas distintas versións (Lope de Vega, Don Juan Manuel, Andersen, Os irmáns Grimm...) puidemos ter acceso a elas. Tanto as estratexias baseadas na recompilación por escrito (convén que sexan fieis á composición escoitada) como "o contrafactum" (cambiar a letra a unha obra) son útiles para acercar a tradición oral aos alumnos/as.
- *Favorecer a convivencia.* Coñecer contos, lendas, cancións... en definitiva, as tradicións doutros países, favorece a convivencia escolar. Neste sentido, podemos encontrar algunhas estratexias en publicacións como *El Mar de los tesoros escondidos* (Edelvives, 2006), *Sentir la poesía. Estrategias para el juego poético* (CAP de Fuenlabrada, 2006) ou *Poemas para inventar un mundo* (Comunidade de Madrid, 2002).

Fin da viaxe?

A viaxe pola memoria da tradición é necesario continuala porque, dende que nacemos, a información que nos chega o

fai en forma de cantos e contos. Grazas ás historias que nos contan vai conformándose a nosa propia historia. Cada vez que escoitamos una canción, un conto, unha lenda experimentamos unha pequena transformación. Por esta razón, hai que intentar que os nosos fillos, netos, alumnos non queden privados da memoria en forma de palabra, deste modo medrarán máis libres e máis felices.

Referencias bibliográficas

- Antolínez Cuesta, A. M. (2002). *Leyendas de fantasmas. La ciudad oral*. Madrid: CAP de Leganés (Consejería de Educación).
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- García Castellano, A. (2005). *Contar Andersen en el aula. Andersen, "A la de Cisne": Actuación de un mito (1805-2005)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García-Castellano, A. (2006). *Entre oír y leer... La Motivación a la lectura a través de la Literatura Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mas, M. (2000). *Educación en la no violencia*. Madrid: Pace e Dintorni.
- Pelegrín, A. (1988). *La Aventura de oír*. Madrid: Cincel.
- Rodríguez Abad, E. e Prieto, B. (2007). *Te cuento para que cuentes*. Madrid: Catarata.
- Romero Yebra, A. M^a. (1996). *Poesía desde la cuna. Y voy por un caminito... Homenaje a Carmen Bravo Villasante*. Madrid: Asociación española de amigos del Libro Infantil y Juvenil.

VIII CAMPAÑA MUNICIPAL DE ANIMACIÓN A LECTURA
O ECO DA MEMORIA



ACTIVIDADES
NAS LIBRARÍAS

EXPOSICIÓN

OBRADEIROS
DE ILUSTRACIÓN
E BANDA DESEÑADA

CHARLAS PARA FAMILIAS

I PREMIO INTERNACIONAL
COMPOSTELA

CONTRACONTOS

ACTIVIDADES
FORMATIVAS

DO 31 DE MARZO AO 19 DE MAIO DE 2008



Metodoloxía de traballo en *Contos* populares da provincia de *Lugo*

De cando iamós segar a Castela. Memoria revivida por Joseíño no Museo da Limia

Valentín Arias

Investigador, tradutor e exprofesor

Don Antonio Fernández López, home moi intelixente e non menos consecuente, enxeñeiro de camiños, canais e portos, que nacera na cidade de Lugo o ano 1903, logo de se facer cargo da herdade familiar Casa de Barreiros en Ortoá (Sarria) por falecemento de seu pai, o empresario Antón de Marcos, sentiuse impelido a poñer o ombro para superar o marasmo cultural e económico en que se afundía o mundo rural de noso. Poño 'marasmo' vencendo a tentación de escribir 'desfeita' en atención a don Antonio, que utilizaba aquel termo arreo.

É sabido que a súa primeira decisión ao respecto foi crear e sufragar a "Escuela Primaria de Orientación Agrícola Granja Barreiros" (en 1948 era impensable incluso poñer o nome en galego). Encargando de conformala e rexela ao culto e dinámico mestre don Avelino Pousa Antelo, activo galeguista en tempos da República, antes da guerra.

Tratábase de educar desde as circunstancias concretas do alumnado. De que maneira? Centrando o ensino no propio medio, consonte o discorrer económico-social da vida local.

Isto comportaba a inclusión da tradición no proceso educativo. Como? Recollendo os alumnos canto lembrasen familiares e veciños de máis idade tocante a manifestacións populares (cántigas, adiviñas, parrafeos, refráns, ditos, contos, lendas, xogos, danzas, costumes... que fosen ditas ou practicadas no sitio), e integrando o tal na angueira escolar. O que, coñecidos os resultados na Escola da Granxa de Barreiros, foi sancionado pola "Inspección de Enseñanza Primaria" de Lugo en forma de instrucións ao maxisterio provincial, avisando: "es urgente salvar el patrimonio artístico popular tradicional de Galicia, en trance de desaparecer", e estimulouse con premios (pandeiretas, tambores, bombos, freixolés, gaitas) a súa recollida –a Inspección de Primeiro Ensino por cobertura ou tapadeira, gastos por conta de don Antonio Fernández López–.

De resultas, alumnos da Escola da Granxa de Barreiros no inverno de 1948 e alumnos doutras escolas en diversos lugares da provincia luguesa a partir de 1949, cos seus mestres, deron en recoller o material devandito. Podo dar razón fidedigna de como se levou a cabo esta recolleita nas escolas de Barreiros (Sarria) e de Zanfoga (Pedrafita) pois participei directamente nela, como alumno e mestre respectivamente. No entendido, sexa dito, de que tivo lugar en todos os sitios máis ou menos. (Polo que fai aos textos que constitúen o volume *Contos populares da provincia de Lugo*, en 38 unidades escolares de 26 concellos!).

En Barreiros, deu comezo nalgunha das veladas dominicais (reunións na escola, os domingos pola tarde, abertas a toda a poboación da bisbarra, calquera que fose a súa condición e idade), nas que facían divulgación agropecuaria, de economía domésti-

ca e tamén sanitaria o mestre e máis o filántropo con axuda de relevantes personalidades –médicos, enxeñeiros, veterinarios, xefes de servizos provinciais...– que o último procuraba).

Tratouse o tema: qué, por qué e comencia da literatura de transmisión oral, así como doutras manifestacións populares; facendo fincapé na autoría colectiva das tales e, polo tanto no carácter comunal da súa propiedade. E invitouse a tornar viva a tradición. A instancias de uns e outros, un home conta un conto, dúas mulleres botan unha cántiga, alguén di un refrán, entre varios fan un xogo... E velaí o mestre cos alumnos máis adiantados poñendo no papel a chea de contos, lendas, cántigas, refráns, ditos, adiviñas e xogos que alí se contaron, cantaron, dixeron e fixeron aquela tarde.

Como foi levado isto ao papel? Coas cántigas, parrafeos, cantos de Reis, narracións en verso, refráns, ditos e adiviñas... non existiu problema: reproducíanse talmente, palabra oída palabra escrita. Os xogos, describíanse. No caso de lendas e contos, pois ninguén era quen de escribir á velocidade que falaba o narrador nin de lembrar todas e cada unha das palabras que da súa boca saíran, decidiuse copialo ata onde posible for e imitalo canto se puidese no resto. Non sen cavilalo, porque non constituiría falta de respecto á tradición –tanto se encomiara desta a importancia– que non se copiasen lendas e contos propiamente, calcados, como se copiaban, calcaban, as cántigas ou os refráns poñamos por caso? Axotáronse escrúpulos reparando en que un mesmo conto non era contado por dúas persoas identicamente, nin sequera unha persoa contaba un conto exactamente igual dúas veces. E, por outra banda, o que se pretendía era facer a tradición



Home do Saco.- Home alto, feo, fosco, desastrado, cun saco ao lombo. Rouba nenos para facerlles quen sabe que maldades.

operativa, non se estaba a facer un estudo da lingua.

Logo daquela tarde, alongada cun retallo da noite, boa parte dos escolares de Barreiros puxémonos a recadar folclore (don Antonio dicía *fol-lor* máis ou menos, como souben despois que é en inglés: *folklore*), que iamos tirando, cando o conseguíamos, das bocas de vellas e vellos: a carón do lume, nos xantares da mata e a malla, martes de entroido, cando se esfolaba..., azoroñando o primeiro, que logo viñan de seu, un conto tiraba por outro, e calquera outra cousa que fose o mesmo. O mandado era que copiásemos estes mate-

riais nos nosos cadernos e que entregásemos na escola unha copia deles. Foi daquela cando collín o costume de non saír da casa sen papel e lapis (uns anos despois, bolígrafo).

En Zanfoga estiven pouco máis de dous meses, no principio do curso 1968-69. O primeiro, con escasísima asistencia, de nenos pequerrechos. Abordei o lero do folclore pasado o San Martiño, que foron vindo os maiorci-

ños. Motivación na clase. E van aparecendo adiviñas, ditos e refráns, cántigas... Os rapaces non achegaban contos nin lendas... porque non acertaban a reproducilos nin por escrito nin por vía oral. Conseguí algúns tirándolles pola lingua a veciños, cun conto de Sarria² por endego, na cociña terreña de cas Blanco ás noites, á ida e volta da feira –varias horas a pé–.

Non dispoño de datos abondo, nin supoño que haxa maneira de facerse con eles, para riscar un panorama semellante –con grao de aproximación aceptable– no tanto do uso que se fixo ou non se fixo deste material folclórico nos centros docentes en que se realizou a súa recolleita. (Na Escola de Barreiros utilizouse amplamente; co que reflorece, por exemplo, cantos e bailes en festas familiares e romarías, así como o costume de cantar polas casas os Reis... Na de Zanfoga apenas houbo tempo). En todo caso, coido que neste eido cam-pou a disparidade de actuacións.

Polo Nadal, en asemblea convocada pola Inspección de Primeiro Ensino para tratar do tema, cada mestre entregáballe a don Antonio Fernández o material folclórico que se recollera na súa escola durante o ano e recibía de don Antonio o premio que lle correspondera polo colleita do ano precedente.

Neste material, depositado no Centro de Estudos do Colexio Fingoi de Lugo –obra de don Antonio Fernández López igualmente–, ao longo do curso 1961-62, Bernardino Graña Villar, daquela profesor no devandito centro, escolmou 300 textos, transcribiunos unificando a ortografía, deixou “a fidelidade da linguaxe a mercede da escrupulosidade de quen recolleu cada texto” e ordenounos “dun xeito que lembra a disposición dos

Contos vianeses recollidos por Laureano Prieto” –segundo informa Ricardo Carballo Calero– cos que se compuxo o libro *Contos populares da provincia de Lugo*³, publicado no ano seguinte.

Notas

1 Estes son: Sarria 86 (78 + 8), Begonte 54 (48 + 5 + 1), Becerreá 27, Guitiriz 21 (13 + 5 + 3), O Páramo 14, O Saviñao 13, O Incio 12 (9 + 3), O Corgo 10, Pedrafita 10, Guntín 7 (6 + 1), Quiroga 7, Castroverde 6, Lugo 6 (5 + 1), Outeiro de Rei 4, Taboada 4 (2 + 1 + 1), A Fonsagrada 3 (2 + 1), Monterroso 3, Navia de Suarna 3 (2 + 1), Chantada 2, A Pobra do Brollón 2, Cospeito 1, Friol 1, As Nogais 1, Palas de Rei 1, A Pontenova 1, Ribadeo 1.

2 ‘De Sarria’, ou sexa “meus”, dicía para picalos no amor propio e que logo respondesen contando os ‘seus’.

3 *Contos populares da provincia de Lugo*, Centro de Estudos Fingoy, 1963, Vigo, Editorial Galaxia, 1ª edición, 384 pp.

Escolma de narrativa tradicional (262 contos e 12 lendas de castros e montes) recollida por escolares e mestres lugueses entre 1950 e 1961. Inclúe unha “táboa de abonantes”.



Home Misterioso.- Home que viste pantalón marrón, chaqueta negra e camisa branca, e que soe andar á par da xente polos camiños. Foi avistado pola parte de Moaña.

A FESTA DA NARRACIÓN ORAL
DE GALICIA:

Unha experiencia para dar que falar



A 1ª edición da **Festa da Narración Oral de Galiza** desenvolveuse en Arca (O Pino) o sete de xullo de 2007. A organización, compartida polo colectivo Tatalo e Nova Escola Galega, traballou inicialmente arredor dunha idea sinxela: convidar a quen quixese acompañarnos a escoitar e contar historias. Coñeciamos de outras iniciativas nesa dirección, como o maratón de contos de Guadalajara, e pensamos que unha celebración dese estilo podería ter un lugar no panorama festivo do país. Ou é que van ter sona só as celebracións gastronómicas? Por que non unha festa da palabra, da narración, do

pracer de contar e escoitar historias...? Pero ese era só o punto de partida, tiñamos que definir uns obxectivos concretos, artellar un programa...

Foi na época dos traballos iniciais que chegou ata nós un texto de Xabier P. Docampo, publicado en Fadamorgana xa anos atrás. Nel, o escritor falaba, con paixón e rigor, dunha das formas da narración oral máis propias da nosa tradición oral: o sucedido ou sucedo. Entre outras cousas, dicíase alí: "O sucedido non consiste na simple narración de sucesos ou anécdotas, senón de algo que vai moito máis aló: son

Colectivo Tatalo
www.contocho.eu



historias coa estrutura dun conto de tradición oral, que sempre se narra na forma de algo acaecido na realidade". Contaba tamén o escritor –e estudoso do tema– que un dos ingredientes básicos, común a todos os bos sucedidos, é o misterio: "É o elemento omnipresente, o misterio como aquilo do que a súa comprensión lle está vedada ao coñecemento humano, e que sempre nos acompañará". As características deste tipo de relato (unido ao feito de que O Pino é paso obrigado no Camiño de Santiago) abriunos a posibilidade de titular aquela primeira edición como *Sucedidos no Camiño*. Ese foi, pois, o nome que funcionou como slogan para difundir a Festa na súa totalidade. Porque tamén tiñamos claro que había que dividir a nosa proposta en "partes". Por unha banda, tratábase de facer unha festa de carácter popular e participativo. Por outra, a presenza na organización de NEG non era casual:

a Festa quería ter unha vertente orientada cara ao ensino.

A proposta materializouse nun programa dividido en tres partes cuns obxectivos xerais:

1. Contribuír á xeración de espazos que faciliten gozar das narracións orais.
2. Recuperar e recrear formas tradicionais da narración oral: O sucedido.
3. Facilitar a reflexión teórica e práctica sobre a arte de contar historias.
4. Ofrecer un espazo para o intercambio de relatos relacionados co Camiño de Santiago.
5. Favorecer a vertebración e dinamización social e cultural do concello de O Pino.
6. Estimular o desenvolvemento doutros eventos no concello arredor da narración oral.

As tres partes do programa, quedaron configuradas da seguinte maneira.

A) Organización da I Xornada sobre a oralidade para educadores, actividade dirixida ao profesorado dos distintos niveis non universitarios, que se desenvolvería durante toda a xornada de mañá (obradoiros) e boa parte da tarde (charlas e/ou conferencias) nas instalacións da Casa da Cultura e o CPI Camiño de Santiago. Así aparecían definidos os seus obxectivos específicos:

1. Facilitar a reflexión teórica e práctica na arte de crear e contar historias.
2. Coñecer, recuperar e recrear formas tradicionais da narración oral.
3. Desenvolver recursos para a aprendizaxe creativa da lingua oral.
4. Favorecer o deseño de ambientes e propostas estimuladoras a partir do coñecemento de recursos motivadores que animen e predispoñan á expresión espontánea e creativa do alumnado.
5. Contribuír á xeración de espazos e tempos na escola que faciliten gozar da escoita e creación de narracións orais.

B) Sesión vespertina de contacontos (actuacións de diferentes contadores entre os que se intercambiarían actuacións musicais) no salón de actos da Casa da Cultura, aberta a todos os que alí coubesen.

C) Sesións nocturnas de contacontos nos bares de Arca, a cargo todas elas de profesionais pero abertos á participación (previa inscrición –gratuíta–, ou espontaneamente) de calquera persoa.

Desenvolvemento da festa

Na xornada de mañá, os participantes tiveron ocasión de asistir a dous obradoiros a cargo, respectivamente, de Iolanda Aldrei

(profesora no CPI de Bembibre) e Xosé Cobas (ilustrador e deseñador), que abordaron o traballo da narración oral no ensino desde unha vertente práctica e lúdica. O relatorio de Iolanda Aldrei levou por título *A oralidade na aula*. Os asistentes tiveron ocasión de poñer en práctica todo o desenvolvemento teórico da profesora no decurso da sesión, elaborando por grupos o guión de diversas actividades de expresión oral. Xosé Cobas presentou diferentes técnicas de ilustración no transcurso dun taller que titulou *Introdución ás técnicas de ilustración dos contos. A súa utilidade didáctica*. Aínda que non estaba previsto no programa, este taller veuse enriquecido coa colaboración do escritor Xabier P. Docampo, quen dixo constituír "parella artística" co debuxante; ambos os dous teñen colaborado frecuentemente en distintas publicacións. Foi posible, así, asistir a unha demostración práctica de como se pode establecer un diálogo creativo entre texto narrativo e ilustración.

Xa na xornada de tarde, Cándido Pazó e o propio Xabier P. Docampo, ofreceron senllos relatos arredor da arte da narración oral e a recuperación das formas tradicionais. O actor, director e autor teatral Cándido Pazó reflexionou sobre as técnicas de narración dos contadores de historias. Despois de trazar as liñas comúns dos diferentes modos de contar en Galicia entrou a explicar, con detemento e abundancia de exemplos prácticos, o que denominou conto "por ventás" (asimétrico), en contraposición á técnica de "bonecas rusas" no que as historias presentan un carácter concéntrico que segundo o relator non é o propio dos narradores profesionais.

Pola súa parte, o escritor ofreceu unha reflexión profunda sobre as formas da tradición oral



centrándose de maneira especial no tipo de relato xa antes mencionado: o sucedido.

O que finalmente denominamos como "acto central" da Festa comezou á hora prevista, as sete da tarde, na Casa da Cultura de O Pino. Estas amplas instalacións, que practicamente se inauguraban para albergar a Festa, pareceron por momentos insuficientes para dar cabida a todos cantos querían presenciar o que alí ía acontecer. Diferentes voces levaron aos ouvidos dos espectadores, os máis extraordinarios sucesos e relatos de toda clase. Sobre o escenario, as historias de Carlos Blanco, Paula Carballeira, Cándido Pazó, Iolanda Aldrei e Xabier Docampo; e, cada pouco, a voz de Uxia Pedreira acompañada á zanfona por Óscar Fernández. Máis de dúas horas de contos e boa música.

Pero esta Festa non tería sentido pleno sen a programación

nocturna. A partir da dez e media da noite, os bares de Arca colleron o relevo da celebración e ofreceron a posibilidade de contar e escoitar historias (mellor se eran sucedidos nos camiños), a calquera persoa que por alí se achegase. A organización fixera anteriormente un esforzo por difundir a convocatoria ata onde fose preciso: Ven contar!, podía-se ler na web creada a tal efecto (www.contocho.es). Narradores profesionais e afeccionados chegaron a noite de Arca nunha home-naxe á oralidade, ao pracer de contar e ao pracer de escoitar.

Valoración global da actividade

Pódese afirmar que a I Festa da Narración Oral acadou un rotundo éxito de participación en todas e cada unha das diferentes actividades que se desenvolve-



ron ao longo da mañá, da tarde e da noite.

Os asistentes á I Xornada sobre oralidade para educadores/as foron tan numerosos que a organización tivo que ofrecer dúas veces cada un dos talleres matutinos para dar cabida a todos. A maioría dos participantes cumprimentaron un cuestionario de avaliación no que se ofrecía a posibilidade de sinalar acertos e deficiencias, tanto desde o punto de vista organizativo como de contido ou estrutura da actividade. Os nivel de satisfacción foi moi elevado, e o cen por cen dos que cubriron o cuestionario din que volverían a asistir a esta actividade (ou outra de características semellantes). De entre as opinións abertas sobre a globalidade da actividade, cabe destacar a percepción positiva sobre a necesidade de que a oralidade retome o protagonismo perdido, tamén nas aulas. Ao respecto, valóranse en xeral como útiles os materiais empregados e as estratexias sobre o emprego da oralidade na aula que foron aflorando ao longo da Xornada. Particularmente interesante foi desde a óptica dos participantes a integración de actividades lú-

dicas con outras de máis fondo calado teórico.

Desde a perspectiva da comisión organizadora a xornada cumpriu sobradamente os obxectivos a partir dos cales foi convocada. Por unha parte, contribuír á posta en valor da oralidade como recurso didáctico. Por outra, ser quen de integrar nunha mesma xornada diferentes perspectivas arredor da literatura oral, desde a óptica dos contos ata a visión específica dos ilustradores.

É moi salientable tamén o grande éxito de participación nos obradoiros para nenas e nenos, que discorreron a cargo da cantante e compositora Gloria Mosquera e o ilustrador Rodrigo Chao nas instalacións do CPI Camiño de Santiago.

Cando escribimos estas liñas, a organización da Festa está dando as últimas pinceladas á edición do 2008. A II Festa na Narración Oral de Galiza é xa unha realidade que camiña con paso firme nunha traxectoria que naceu con vocación de reinventarse todos os anos por estas mesmas datas.



É SANTIAGO, SE NON ME ENGANO, O SÉTIMO MES DO ANO O refraneiro

Este Refraneiro é a culminación de toda unha serie de actividades realizadas ao longo do curso escolar 2006-07. Todas as aulas do colexio, dende Educación Infantil de 3 anos ata o alumnado de 6º de Educación Primaria, participamos neste proxecto.

Agora cóntovos como xorde este proxecto e como foi o seu desenvolvemento.

O Equipo de Normalización Lingüística do colexio, á hora de elaborar o plan de actividades para o curso, partindo da situación sociolingüística no noso centro de ensino e na comunida-

de escolar, decidimos centrarnos en actividades de carácter oral. O CEIP "O Pombal" está situado no barrio do Calvario en Vigo-Lavadores e o proceso desgaleguizador na zona é abraiante. Na nosa comunidade escolar, en xeral, partimos de avós galego falantes a pais galego oíntes e castelán falantes, e fillos (o noso alumnado) que son castelán falantes e que basicamente manifestan escoitar falar galego só na televisión e no colexio.

Cando xorde a idea de confeccionar un refraneiro as mestras e os mestres do colexio puxémo-



M^a Victoria Alonso Barcia

Coordinadora de Normalización Lingüística
no CEIP O Pombal, curso 2006-7

M^a Consuelo González de Dios

Coordinadora de Normalización Lingüística
no CEIP O Pombal, curso 2007-8

nos a traballar, e o proceso foi o seguinte:

Fálámolo nas clases cos nenos e nenas e mandamos unha circular ás familias para que achegaran ao colexio todos os refráns que souberan referidos aos meses do ano. Aos nenos e nenas dixémoslles que lles preguntaran aos avós e aos veciños e familiares maiores.

As familias e o alumnado responderon moi ben ante o noso requirimento e achegaron por escrito ao cole moitos refráns, que se organizaron en meses e repartíronse por niveis. Así, as aulas de 3 anos encárganse de traballar o mes de SETEMBRO, 4 anos-OUTUBRO, 5 anos-NOVEMBRO, 1º-DECEMBRO, 2º-XANEIRO,

3º-FEBREIRO, 4º-MARZO, 5º-ABRIL, 6º-MAIO, a aula de ALXUÑO, a aula de inglés-XULLO e ao aula de PT-AGOSTO.

Ao longo do curso, as aulas fixeron actividades de diversa índole cos seu refráns: actividades orais, plásticas, musicais...

Entre todos os refráns traballados nas aulas escollemos 8 de cada mes. O alumnado do 3º ciclo de Primaria encárgase na aula de ordenadores da elaboración destes refráns por medio de diversos programas informáticos, e estes son expostos en taboleiros nas entradas dos dous edificios que ten o noso cole.

Entre todos os refráns traballados en cada aula escollemos

un ou dous para dramatizar para a gravación da obra "O Refraneiro"

Unha vez rematado o DVD, todo o alumnado puido velo. Despois, vendo o éxito que tivo, decidimos deixar constancia do traballo nun libro para a biblioteca para goce do todo o alumnado, e nun calendario, a realizar no inicio do curso 07-08, para compartir coas familias esta experiencia que comezou coas súas achegas. Cada aula volve encargarse de facer o seu mes. Os novos alumnos de 3 anos recollen o traballo dos nenos de 6º do curso pasado.

Algúns refráns recompilados

Rosa, a avoa de Manuel, de 5 anos, mandou unha chea deles:

- "Polo San Andrés, neves aos teus pés"
- "Pola Santa Lucía empeza a crecer o día"
- "Setembro ou leva as pontes ou seca as fontes"
- "Octubre caliente trae el diablo en el vientre"
- "Polo mes de Santos xa baixa a neve aos campos"
- "Entre marzo e abril sae o cuco do seu cubil"
- "Marzo es angañador, un día malo y otro peor"
- "En abril espigas mil"
- "Días de maio tan longos sodes, que morro de fame e morro de amores"

O calendario consta de dúas partes: a de arriba, con fotos e texto dos refráns escollidos para cada mes, e a de abaixo, cos

Calendario co refraneiro: Estes foron os refráns gravados.			
MES	REFRÁNS	CURSO	COR DE CART.
SETEMBRO	"En Setembro recollo as patacas correndo"	4 anos A-B	Castaño claro
OUTUBRO	"O Outono chegar, porco cebar" "As verzas no outono comen ao dono"	5 anos A-B	Castaño escuro
NOVEMBRO	"Polo San Martiño, mata o porco e proba o viño" "De santos a Nadal é inverno natural"	1º A-B	Marrón
DECEMBRO	"O mes de Nadal, neve, xeada e auga con el traerá"	2º A-B	Branco
XANEIRO	"En Xaneiro e en Febreiro non tomes o sol sen o sombreiro" "En Xaneiro planta o teu alleiro"	3º A-B	Gris escuro
FEBREIRO	"En Febreiro sae o oso do oseiro" "En Febreiro un pouco ao sol e outro ao fungueiro"	4º A-B	Malva
MARZO	"Marzo, ora fai quitar da cama a manta, ora fai poñer a zamarra e a capa" "Sol de marzo, mata a dama no palacio"	5º A-B	Azul
ABRIL	"Abril, abrilón, auga por un tubo, poida que trebón"	6º A-B	Verde escuro
MAIO	"Marzo pardo e ventoso e Abril chuvioso, fan a Maio florido e fermoso"	3 anos A-B ou inglés	Verde claro
XUÑO	"O peixeiro trae peixes, o panadeiro trae pan e as trasnadas san Xoán" "En san Xoán, pregunta a vella: Cando virá o verán?"	AL	Amarelo
XULLO	"É Santiago, se non me engano, o sétimo mes do ano"	INGLÉS	Laranxa
AGOSTO	"Agosto frite o rostro"	PT	Vermello

números correspondentes a ese mes para o ano 2008.

Cada aula encargouse de realizar os números do seu mes, aproveitando se era posible o tema do refrán ou as características do mes que se traballaba. Escolleuse unha cartolina coa cor que asociabamos a cada mes, agás a portada que foi ao azar. Traballouse con cartolina grande e cun modelo de papel en branco para cada número, de modo

que cada neno puidera debuxar polo menos un número. Despois seleccionáronse os que ían quedar no calendario. Cada titor/ra ou especialista encargouse de montar os números do seu mes na cartolina.

Fotografamos a cartolina cos números pegados. Con estas novas fotos e as fotos do DVD compuxemos o calendario como vedes nos modelos.



*** Nota dos editores:**

Este traballo foi recoñecido cunha mención especial no I Certame de Recolla da Tradición Oral (2007), modalidade Ensino Básico, convocado pola Asociación Cultural e Pedagóxica Pontes nas Ondas e patrocinado pola Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural da Consellería de Cultura.





Intercambio interxeracional de literatura oral

Patricia Fernández Botana

Mestra de Pedagogía Terapéutica no CEE MIÑO, Velle (Ourense)

Silvia Rodríguez Gómez

Mestra de Audición e Linguaxe no CRA RAIÑA ARAGONTA, Salceda de Caselas (Pontevedra)

A presente experiencia constitúe un intercambio interxeracional de literatura oral no CRA Amencer de Ribadavia, a raíz da participación no I Certame de Recolla de Tradición Oral organizado pola Asociación Cultural e Pedagóxica "Ponte nas Ondas".

"A terra sen abono acaba co seu dono". Avoa de María de San Cristobo.

Curso 2006-2007, dúas mestras do CRA Amencer de Ribadavia, Patricia Botana, mestra de música, e Silvia Rodríguez Gómez, mestra de audición e linguaxe, deciden participar no I

Certame de Recolla de Tradición Oral organizado pola Asociación Cultural e Pedagóxica "Ponte nas Ondas". O obxectivo é, continuando coa liña educativa que segue o centro e as propias bases do certame, conservar o Patrimonio Inmaterial galego-portugués e contribuír á súa dinamización, promoción e transmisión.

Unha vez inscrito o centro, constatamos que as expectativas sobre o proxecto no claustro eran boas, as ganas de traballar inmensas, o tempo pouco e as características do alumnado que ía participar eran peculiares.

Cómpre especificar polo tanto este último aspecto.

O CRA Amencer conta con catro unidades: unha en San Paio, que é a sede da escola, outra en Francelos, Beade e San Cristobo. O alumnado escolarizado pertence ao segundo ciclo de educación infantil e ao primeiro ciclo de educación primaria. É importante atender ao desenvolvemento psicoevolutivo do alumnado de primeiro ciclo de primaria xa que presenta as seguintes características: atópase, segundo Piaget, na etapa do pensamento preoperacional e intuitivo en transición á etapa das operacións concretas, polo tanto, o pensamento é intuitivo, sincrético e concreto, presentando dificultades para actuar loxicamente en ausencia dos obxectos; ten permanencia dalgúns trazos do pensamento máxico, prodúcese nesta etapa o inicio á lectoescritura, superan paulatinamente o egocentrismo, polo que se fai cada vez máis interesante o traballo en grupo, comeza a nacer unha incipiente autonomía moral vinculada á colaboración, reciprocidade e respecto, os xogos contribúen ao desenvolvemento afectivo-social e moral dos/as nenos/as, e en canto ao desenvolvemento motor, a esta idade forman a súa propia imaxe corporal, conseguen unha certa independencia segmentaria e organizan e estruturan espazo-tempo integrando experiencias persoais.

Ante estas características, as propias do centro no que se ía desenvolver o proxecto e as particulares do noso alumnado, as dúas mestras que coordinabamos o proxecto tiñamos claro o obxectivo: realizar unha actividade na que a xeración dos maiores (pais/nais, avós/avoas, xente da veciñanza) viñese realizar unha mostra de tradición oral.

Erramos. Esquecémonos da importancia que teñen os procesos, e só pensabamos no produto. É por iso que un proxecto que en principio só recollía unha fase, a de achegar a xeración dos maiores á escola, virou nun proxecto que contemplou tres fases.

A primeira fase produciuse coa visita á nosa escola dun ser especial: Anxo Moure, atrapacontos. Os nosos nenos e nenas aprenden enfeitizados/as pola ilusión un oficio máxico que ten que ver coa arte da vida: atrapar contos. Así que nos poñemos ao labor e construímos unha árbore atrapacontos coa que atrapar os contos de cada familia. Esta primeira fase, a de atrapar contos, produciuse de maneira oral, durante aproximadamente dúas ou tres semanas, construímos as árbores atrapacontos e estas viaxaron nas mans de cada neno para que atrapase os contos da súa familia, esta fase foi exclusivamente baseada na transmisión oral, e no ámbito familiar, sen control pola nosa parte, nin intervención de ningún tipo. Evidentemente, nalgúns familias xurdiu máis efecto que noutras, e sabemos que isto foi así porque os propios pais, nais, avós e avoas que viñan buscar aos nenos e nenas á escola comentábanlle ao mestre e mestras qué andabamos a tramar que os nenos reclamaban contos e historias de "antes". Algunhas familias interpretaron isto como o acto de ler contos que tiñan na casa e outras, unha porcentaxe mínima, contou contos "de antes" ou lendas, adiviñas, recitados e incluso algunha cantiga... En calquera caso, nós xa nos demos por satisfeitos: logramos a comunicación interxeracional.

Pero a cousa non quedou aquí. A unha mestra ocorréuselle facer o atrapacontos viaxeiro (segunda fase), para darlle un pouquiño máis de solemnidade ao acto de



contar. E así, construímos unha árbore atrapacontos por aula, que viaxaba nunha bolsa magnífica, co seu lapis, as súas follas, a goma e o bolígrafo, para que ese contar non só fose oral senón que tamén se escribise. Esas historias podían ser escritas polos propios pais/nais ou o informante ou incluso o propio alumno/a. Así foi como o atrapacontos viaxeiro visitou a casa de todos os/as nenos/as recollendo historias, ditos, recitados, etc. de familia en familia, que non foron gravados, senón escritos polas familias e contados polos/as nenos/as nas aulas.

E xa na terceira fase, invitamos a familiares e veciños que viñeron



“contar” á escola persoalmente. Así, en Francelos contamos coa presenza de Milucha, a avoa de Iago, e dona Hortensia, unha veciña maior da zona de Francelos que viñeron contar, tocar e cantar aos nenos/as do 1º ciclo. En Beade invitamos a Nela, a avoa de Sara e Elvira, a nai de Araceli e Hugo, que nos contaron cousas da vila de Beade. Ademais, houbo pais e nais que ante a imposibilidade de asistir á aula enviaron documentos transcritos e escritos por eles mesmos con material de tradición oral propio da zona. Despois, nas aulas, vimos os vídeos cos nenos, e fixemos a transcripción, ao mesmo tempo que aprendiamos as cantigas, os refráns, os parrafeos, e os ditos que nos ensinaron:

“O que dá o que ten a quen o entende non o dá que ben o vende”. Milucha de Francelos.



Conclusión

Puidemos observar con satisfacción que todas as fases do proxecto resultaron gratificantes pero a que máis satisfacción ocasionou, para informantes, mestres e alumnado, foi a terceira.

Comprobamos estupefactos como abrindo vías de comunicación, os pequenos aprenden dos maiores, e estes á súa vez aprenden dos primeiros. O alumnado sentíase co pracer de escoitar, participar, aprender do contar dos maiores e ao mesmo tempo coa obriga de ensinar o seu “contar” vital: as experiencias da escola, recreos, do seu tempo de ocio, cantigas aprendidas na escola. Para nós o obxectivo de transmisión xa estaba, se non conseguido, si iniciado. A semente plantada coa escusa do proxecto xermolará algún día e mentres tanto, as mestras e mestre do CRA Amencer, ensinan as cantigas, historias e lendas que



os familiares do noso alumnado tiveron a ben ensinarnos. Con isto ábrese novas liñas de transmisión oral: das familias á escola, da escola á comunidade.

Referencias bibliográficas

Blanco Pérez, D.(1992). *A poesía popular en Galicia 1745-1885*. Vigo: Xerais.

Costa Vázquez, L. (2001). Música e galeguismo: estratexias de construción dunha cultura nacional galega a través do feito musical. En *Etnicidade e nacionalismo. Simposio internacional de Antropoloxía*. Santiago: Consello da Cultura Galega, pp. 249-283.

González Reboredo, X. M. (2001). A construción de referentes de identidade etno-nacional. Algunhas mostras sobre Galicia. En *Etnicidade e nacionalismo. Simposio internacional de Antropoloxía*. Santiago: Consello da Cultura Galega, pp. 201-247.

Martí, J. (1996). *El folklorismo. Uso y abuso de la tradición*. Barcelona.

Martí, J. (2001). Etnicidad y nacionalismo en el SXXI. En *Etnicidade e nacionalismo. Simposio internacional de Antropoloxía*. Santiago: Consello da Cultura Galega. Consellería de Relacións Institucionais. Xunta de Galicia, pp. 159-172.

* Nota dos editores:

Este traballo foi recoñecido co 1º Premio no I Certame de Recolla da Tradición Oral (2007), modalidade Ensino Primario, convocado pola Asociación Cultural e Pedagóxica Pontes nas Ondas e patrocinado pola Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural da Consellería de Cultura.

2008
2010

Xan de Forcados

**Programa xeral de mobilidade cara fóra
do Espazo Europeo de Educación Superior**

Mais información

Santiago

Oficina de Relacións Exteriores: páxina web: <http://www.usc.es/ore/xan>

Casa Jimena e Elisa Fernández de la Vega r/ Casas Reais, 8

15872 Santiago de Compostela

Tlf. +34981584948 Fax +34981578017

Correo-e: ore@usc.es

Lugo

Negociado de Admisión e Terceiro Ciclo

Edificio Intercentros s/n - 27002 Lugo

Tlf. 982 28 59 00 Ext. 23569 - Correo-e: relext@lugo.usc.es



VICERRECTORÍA DE RELACIONES INSTITUCIONAIS

Entidades patrocinadoras



CANZAMOS E CONZAMOS
NO FRANCISCO SÁNCHEZ



DEPARTAMENTO DE GALEGO
COMISIÓN NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

ABRIL 2007



Algo que xa é tradición

María Jesús Martínez Martínez

Susana Casal Pérez

Indalecio Pérez Tizón

Xosé López González

IES Francisco Sánchez - Tui

*"Vamos para o monte Aloia
E pasamos por San Fins.
Vamos para o monte Aloia
E cantaremos alí."*

Grupo Somos os que somos

Os antecedentes

Si, xa é tradición no IES Francisco Sánchez estar familiarizado co máxico mundo da tradición oral, sobre todo do seu contorno. Un espazo xeográfico que foi cambiando ao longo dos anos, a todos os niveis.

A nivel paisaxístico, cada vez está máis inzado de construcións, o que significou un aumento xeneralizado da poboación, moitas veces foránea e castelanizada pola súa procedencia cidadá.

A nivel laboral, é paulatino o proceso de abandono do tra-

ballo do campo, só relegado ás persoas máis maiores e xubiladas, en xeral.

A nivel social, fóronse perdendo devagar e sen volta atrás todos aqueles traballos colectivos que se realizaban estacionalmente no campo e que significaban un momento importante para compartir contos, lendas e, sobre todo, cantigas e romances.

Estes factores son determinantes e suficientes para observar que tanto o proceso de desgauleguización como a perda da transmisión oral interxeracional son unha realidade; aínda así hai

algunha excepción, que coincide coa parte máis "rural" do noso concello.

Diciamos que era xa tradicional no noso centro a relación ou a familiarización con este mundo da oralidade porque foi aló, xa no século pasado, polo ano 1994, cando comezou a nosa andaina neste campo da recollida de información do acervo cultural tradicional.

A raíz da presentación dun proxecto sobre a tradición oral, a desenvolver na escola que, naquel ano 94, lle presentara o Museo do Pobo Galego á Consellería de Ordenación Universitaria, xurdiu a nosa primeira experiencia neste tema tan apaixonante. O profesorado recibiu asesoramento para a recolleita, clasificación e transcripción de todo este material e, logo, puxémonos en marcha para motivar ao noso alumnado. Ao estudarmos o tema da Literatura nos Séculos Escuros e vermos a incidencia que tivo nela a oralidade, pareceunos un camiño bo e recto para pescudar se, aínda hoxe, tiña algo de vixencia esta maneira de contar.

A nosa intención con este traballo era a de pór en comunicación directa a xeración daqueles avós e avoas, auténticos museos da literatura oral e tan amantes do seu, coa dos seus netos e netas, tan abandonados ao esquecemento. Xa en pleno Rexurdimento, Saco e Arce dicía que estas manifestacións eran "o mellor medio de coñecer o carácter e a índole dun pobo" e gababa a aquelas persoas que se dedicaban á recolleita e lembranza de tales reliquias da literatura popular.

Nós, ao noso xeito, tamén quixemos, humildemente, aportar algo máis neste eido e contribuir a que no Baixo Miño non desaparezan, sen remedio, estes



Lobishome.- Hai homes e mulleres que se transforman en lobos polas noites, xeralmente porque os pais lles botaron unha maldición. E logo actúan coma eles, mesmo matan xente. En Galicia téñense noticias de moitos lobishomes.

ellos da nosa cultura tradicional. Recollemos en tres anos un bo feixe de contos, lendas, adiviñas, romances, ditos, refráns, trabalinguas e cantigas. Parte deste material transcrito leva cinco anos nunha editorial á espera de ser publicado e o resto almacenado en cintas de audio.

Con motivo da recente convocatoria de *Ponte nas Ondas* propuxémonos emprender de novo este labor e con outras xeracións máis novas, para que non deixen esmorecer algo que nos identifica unha miguiña máis como galegos.

A inscrición

Cando "Ponte nas ondas" convocou o Certame, animámonos. Xa tiñamos certa experiencia de recollida, unha clasificación efectiva, alumnado aparentemente animoso, algún experto en novas tecnoloxías e compañeiros e compañeiras dispostos a sufrir interrupcións nas súas clases e audicións intempestivas.

Gústanos a tradición oral e, como non tiñamos en mente gañar, vimos didacticamente moi proveitable que os alumnos e as alumnas manexaran unha



gravadora e pescudaran entre a xente próxima que coñecían, maiormente familiares maiores cos que pouco falan. É importante poñelos en contacto cun acervo cultural que, a fin de contas, a eles pertence directamente. Tamén era moi aproveitable a sesión didáctica sobre literatura oral que se ofrecía de xeito gratuito aos centros nas bases. Sería unha persoa especialista en narración oral, regueifas, música, etc. Decidimos que participarían 2º, 3º e 4º de ESO. E inscribimosenos.

A convocatoria

O traballo organizáramos en grupos e por parroquias.

O profesorado de Lingua galega fixo un chamamento polas aulas para unha primeira convocatoria. Explicáronse as bases do concurso, a importancia da transmisión interxeracional e a posibilidade de subir un punto na materia cun bo traballo. A tradición oral forma parte do currículo de Literatura en 2º e 3º de ESO e é aplicable á sociolingüística de 4º. Vista desde a perspectiva da LOE, a recolla de tradición oral cumpre ademais coas competencias básicas asignadas á materia de Lingua galega e Literatura:

- Competencia en comunicación lingüística, na interacción que se efectúa entre os autores da gravación e os informantes.
- Competencia social e cidadá no exercicio de respecto cara aos saberes e referencias culturais dos nosos devanceiros e na práctica de normas sociais de relación para solicitar e obter unha entrevista.
- Competencia no tratamento da información dixital no uso de gravadoras dixitais, a súa

FICHA PARA A RECOLLA DE MOSTRAS DE LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL

DESIGNACIÓN DO PROXECTO: _____

CLAVE DE IDENTIFICACIÓN/ Nº DE FICHA: _____

LUGAR DE RECOLLEDA: Lugar: Barro Parroquia: Barro Fregal: Tiñ

DATA DE RECOLLEDA: 29-3-07

DADOS DO INFORMANTE

Nome e apelidos: María Estrella Rodríguez Data de nacemento: 3-5-41

Profesión: Auxiliar de acción social Estado: ---

Cuadro de datos biográficos do informante: _____

CLASIFICACIÓN

Denominación/Título: O gallo de Sabela

Xénero: Sobrevivencia Tipo: Cantiga

Localización xeográfica: Barro Fregal: Barro Vides: _____

DADOS DE EMISIÓN

Canle: --- Nº de emisión: 1

DOCUMENTACIÓN GRÁFICA

Lugar: _____ Foto: _____ Negativo: _____

TRANSCRIPCIÓN (texto do texto, canto, etc. segundo o caso) (se é necesario, indicar o idioma)

Autor da transcripción: Traxectoria de Galicia

Data de transcripción: 29-3-07

AUTORES DA FICHA (Nome e data na que se elabora)

Bárbara Rodríguez Domínguez 29-3-07

María Estrella Rodríguez 29-3-07

Lucía Conde López 29-3-07

Sara Rodríguez de Silva 29-3-07

Este formulario é unha das ferramentas de documentación do proxecto de investigación "A tradición oral en Galicia" financiado polo Consello Regulador da Lingua Galega e o Consello de Galicia.

manipulación e a transcripción dos textos.

- Competencia cultural e artística no coñecemento e valoración da riqueza cultural que supón a expresividade popular da fala.
- Competencia para aprender a aprender na interpretación da información lingüística e na súa transcripción así como a valoración da lectura e a escrita como fonte de enriquecemento.
- A autonomía e iniciativa persoal na intervención nunha situación real de entrevista, na localización e selección da información e na toma de decisións e no fomento da autoestima lingüística propia e da contorna do propio alumnado ao facer obxecto de estudo un saber invisible como os trasnos.

Ao chamamento acudiron un cento de raparigos e raparigas dos que se comprometeron en firme 63, organizados en 18 grupos integrados por alumnado dunha mesma parroquia.

A organización do traballo

O Departamento de Lingua galega proporcionoulles, nunha segunda reunión, catro gravadoras dixitais, fichas para a recolla segundo o modelo que se achegaba nas bases e unha guía do Museo do Pobo Galego para un cuestionario sobre tradición oral. Organizouse un calendario para as quendas de utilización das gravadoras: nun espazo de tempo de tres meses os grupos foron levando e entregando as gravadoras en datas fixas que permitían verter o seu contido nunha base de datos común e comprobar a calidade do material recollido e a validez das transcripcións. Cada

mércoros nun recreo reuniámonos, ben para entregar ou recoller, ben para aclarar dúbidas técnicas, de clasificación ou de viabilidade. Ao principio os problemas foron, sobre todo, técnicos: as gravadoras non funcionaban, non se oía o gravado...; despois os primeiros grupos xa se encargaban de soluciónalos. A preocupación por clasificalos ben e anotalos correctamente foi constante. Fóronse corrixindo moitos erros nos primeiros grupos; nos últimos, a falta de tempo fixo que tiveramos que deixar na reserva traballos que poderían ter sido interesantes pero que habería que repetir para acadar certa calidade na presentación: gravacións que non resultaban audibles, textos mal anotados, transcripcións inexistentes...

A selección

Finalmente seleccionamos 9 grupos dos 18 iniciais, que recolleron información nas seguintes parroquias de Tui: Ribadelouro, Paramos, Caldelas de Tui, Rebordáns e Tui Centro. Tamén na parroquia de Budiño, en Salceda de Caselas.

Entre todos recolleron refráns, lendas, cantigas, contos, oracións, memorias, trabalinguas e adiviñas. Como organizar todo ese material? Nun primeiro momento, pensamos en buscar un tema en común e facer unha segunda selección que limitara o traballo. Botáronnos para atrás dúas razóns: non había tempo suficiente para organizalo correctamente e, ademais, esa decisión deixaría fóra unha boa parte do que se recollera. Así que opta-

MOULLISA TRANSICIÓNAL LEÓN YAMARINO SÁNCHEZ - 1a Ed. 2006-07

GRUPO 11

ALUMNOS/AS:
 María Erruñán Rodríguez PSEO María Rodríguez de Soto PSEO
 Álvaro Rodríguez Domínguez PSEO Lucía García López PSEO

LUGARES DE RECOLLEDA DA INFORMACIÓN:
 Ribadelouro e zonas arbores (Tui)

ARQUIVOS SONOROS:

<CANTIGAS

Id.	Nome do ficheiro	Formato	Data de recollida	Tempo
01_11_01	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:11
01_11_02	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:05
01_11_03	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:07
01_11_04	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:08
01_11_05	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:14
01_11_06	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:12
01_11_07	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:12
01_11_08	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:08
01_11_09	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:13
01_11_10	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:09
01_11_11	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:08
01_11_12	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:07
01_11_13	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:07
01_11_14	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:13
01_11_15	Canção de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:13

<CONTOS

Id.	Nome do ficheiro	Formato	Data de recollida	Tempo
01_11_16	Conto de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:06
01_11_17	Conto de amor (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:07

<ORACIÓNS

Id.	Nome do ficheiro	Formato	Data de recollida	Tempo
01_11_18	Oración (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:07

<TRABALINGUAS

Id.	Nome do ficheiro	Formato	Data de recollida	Tempo
01_11_19	Trabalingua (Tui) PSEO	MP3	18/04/2007 10:22	0:02:07

INTUILEQUIA

REVISTA DA COMISIÓN DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA
I.F.P. FRANCISCO SÁNCHEZ - TUI

N.º 1



ESPECIAL TRADICIÓN ORAL

mos por preservalo todo presentando o traballo como o resultado da investigación de cada grupo: fariamos un apartado por grupo baixo o número que tiña asignado este orixinalmente. O traballo, cos seus datos, transcricións e gravacións, iría precedido por unha ficha cos nomes dos alumnos e das alumnas, os lugares de recollida da información e a referencia dos arquivos sonoros clasificados segundo o cuestionario.

Houbo que escoitar todo o material sonoro, comprobar que a súa situación nas pistas era a que aparecía nas fichas, que a súa clasificación era máis ou menos a correcta e, por suposto, que a audición era aceptable. Escoitalo foi, á fin e ao cabo, o

labor máis grato. Cando na sala de profesores saltaba a gravación as mans golpeaban as mesas, as caras iluminábanse e máis de un saía bailando pola porta. E aquilo fixéranos os alumnos e as alumnas.

O resultado foi un traballo amplo e organizado. Hoxe mellorariamos as transcricións que se presentaron para que foran máis claras, máis precisas; tamén limitaríamos a busca a un tema en concreto, seguramente á procura dalgún deses seres míticos galegos en vías de extinción como o tardo; e fariamos unha presentación pública do traballo para goce de todos.

Facendo memoria

É moi grato recoñecer como propios os textos orais porque espertan memorias, lembranzas sempre gratas de tempos pasados e felices. Todos necesitamos ese acervo común que nos reconcilie co tempo que xa pasou e axude a preparar tempos novos. Os fillos e as fillas, os alumnos e as alumnas necesitan desa bagaxe que vén do pasado, que nos identifica.

E tamén é moi grato descubrir novos textos que seguro os nosos devanceiros gozaron e que agora nós, grazas á disposición de recollelos, tamén podemos transmitir. Nós non o esqueceremos. Os noso alumnos e as nosas alumnas, despois do traballo feito, tampouco. Vólvese memoria.

Recoller a tradición oral dun pobo é tarefa grande. Humpty Dumpty, na obra de Lewis Carroll, comentáballe a Alicia "Un quizais non poida, pero dous si poden". A cantiga que recolle Manuel Núñez Fernández, nacido en Tui en 1936, dío así:

*"Se queres que o carro cante
Bótalle o eixo no río.
Despois do eixo mollado
¡Ai! Canta como un asubío."*

Mollémonos.

* Nota dos editores:

Este traballo foi recoñecido co 1º Premio no I Certame de Recolla da Tradición Oral (2007), modalidade Ensino Secundario, convocado pola Asociación Cultural e Pedagóxica *Ponte nas Ondas* e patrocinado pola Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural da Consellería de Cultura.

A tradición oral en Coristanco



Cabaleiro de París. un galego de Negueira de Muñiz que forma parte da historia mítica da cidade da Habana

A literatura de tradición oral é parte fundamental do noso patrimonio cultural e continúa viva nas xeracións máis vellas, pero a pesar disto está marxinada no sistema educativo actual, quizais por ser produto cultural de clases iletradas e de autoría descoñecida. Porén, resulta un paradoxo ignorar parte das nosas raíces lingüísticas e literarias cando queremos crear un futuro esperanzador para a nosa lingua.

Durante os oito cursos que traballei no CPI Alcalde Xosé Pichel de Coristanco como profesora de Lingua e Literatura Galega puiden comprobar, a respecto

da literatura de tradición oral, que continúa viva e que as xeracións máis vellas son coñecedoras de innumerables tradicións orais, aínda que se perdeu o elo da cadea de transmisión entre xeracións. Deste xeito, con cada persoa que falece pérdese parte do noso patrimonio.

Centrándonos no contorno do noso alumnado, observamos que a convivencia xeracional é moi habitual. Nalgúns casos conviven tres xeracións na casa familiar (avós, fillos e netos); noutros, viven no mesmo lugar ou na mesma parroquia, e case sempre hai presenza de familiares

Marta Pumares Varela

Profesora de Ensino Secundario CPI Alcalde Xosé Pichel



Alumnado de 4º de ESO do CPI Alcalde Xosé Pichel participante no I CERTAME DE RECOLLA DA TRADICIÓN ORAL "PONTE NAS ONDAS" con Cándido Pazó.

de segundo ou terceiro grao, ou veciños de certa idade, próximos ás vivendas onde reside a nosa mocidade. Isto levounos a pensar na facilidade de recuperación da tradición por parte do propio alumnado xa que eles poderían realizar unha recolla dentro do seu ámbito familiar ou veciñal.

En relación con estes feitos, foron e seguen sendo moitas as actividades realizadas no centro escolar tendo en conta a nosa tradición. Neste pequeno artigo ímonos centrar nun traballo realizado durante os cursos 2005-2006 e 2006-2007, titulado "A tradición oral en Coristanco"

que foi presentado ao I CERTAME DE RECOLLA DA TRADICIÓN ORAL "PONTE NAS ONDAS" e que acadou o 2º premio na categoría de Ensino Secundario. I mos expor o proceso realizado.

No curso 2005-2006, en 3º de ESO, ao explicarmos a época dos Séculos Escuros insistimos na importancia da literatura oral ou popular á hora de conservar a nosa lingua e a nosa tradición durante séculos: definimos a literatura de tradición oral insistindo na súa presenza na xente de máis idade, e clasificamos os seus xéneros principais, exemplificando

cada un deles con recollas realizadas en cursos anteriores.

No primeiro trimestre do curso escolar 2006-2007, co mesmo alumnado xa en 4º de ESO, cando iniciamos o estudo da nosa literatura do século XX realizamos esta pregunta: *Segue viva a literatura galega de tradición oral nas persoas maiores que coñecedes?*

Abriuse un intenso debate e, aínda que a resposta a esa pregunta foi positiva, recoñeceron que a transmisión xeracional rematara nos seus avós, tíos e nalgúns casos pais, e que eles

descoñecían cal era esa tradición. Comentamos algúns dos factores que puideron provocar esa situación:

- O cambio estrutural da sociedade tradicional respecto da actual: na primeira, a educación dos nenos e as nenas era asumida pola unidade familiar e pola colectividade máis achegada, e existía un intercambio cultural entre as xeracións de máis idade e as máis novas.
- O cambio cultural co éxodo rural e a industrialización que fixeron que se perdesen moitos costumes e coñecementos da tradición.
- A desaparición de ritos e traballos (falar na lareira, contar contos, levar o carro, lavar no río, esfoliar...) que fixeran xurdir cancións e costumes no transcurso dos séculos.
- A desautorización desa cultura tradicional coa chegada de novas modas musicais e de divertimento e a perda de interese dese patrimonio por vergoña ou desprezo.
- A difusión de novos estereotipos a través dos medios de comunicación.

Dado o interese mostrado por gran parte do alumnado, propuxemos iniciar de forma voluntaria un traballo de investigación centrado no seu ámbito familiar, coa intención de recuperar esa transmisión oral entre xeracións. Vinte e oito dos nosos alumnos convertéronse así en investigadores.

Para iso proporcionámoslles unhas indicacións xerais e un documento para completar cos datos da recolla que ían realizar:

A TRADICIÓN ORAL EN CORISTANCO (Información xeral)

OBXECTIVO: Recuperación da nosa literatura de tradición oral.

QUE PODEMOS RECOLLER?

- Tradición oral cantada: cantigas breves (coplas octosilábicas) interpretadas con ou sen instrumentación e que se relacionan con diferentes temáticas ou momentos da vida:
 - Ciclo do ano: cantos de Nadal, de Reis, Entroido, mes de maio, romaxes...
 - Ciclo da vida: arrollos, cantos de berce, cantigas e recitativos infantís, xogos de roda, fórmulas de sorteo...
 - Cantos de labor que acompañan distintos traballos: cantos de arrieiros, de sega, malla, vendima...
 - Romances: que relatan un feito histórico ou un asunto novelesco.
 - Cantos de divertimento: desafíos, regueifas...
 - Ritmos cantados con ritmo de xota, muiñeira, pasodobre, valse... normalmente acompañados de instrumentos e que mesturados co baile, son dunha riqueza inesgotable.
- Tradición oral contada na que podemos diferenciar:
 - Contos: narracións de ficción breves e en prosa.
 - Lendas que poden ser contadas en prosa ou en verso e teñen predominio do fantástico, do sobrenatural.
 - Refróns, adiviñas, trabalinguas...

OBSERVACIÓNS:

- Entre o informante e o/a alumno/a haberá dúas xeracións de diferenza.
- Poderase empregar calquera formato de gravación: casete, vídeo, CD, MP3...
- Data de entrega: 18-01-2007.

A TRADICIÓN ORAL EN CORISTANCO (Datos da recolla)

ALUMNO/A:

DATA NACEMENTO:

PARROQUIA/LUGAR:

INFORMANTE:

DATA NACEMENTO:

LUGAR NACEMENTO:

PARROQUIA/LUGAR ONDE VIVE:

RELACIÓN ENTRE ALUMNO E INFORMANTE:

DATA DA GRAVACIÓN:

LUGAR DA GRAVACIÓN:

DURACIÓN DA GRAVACIÓN:

FORMATO DA GRAVACIÓN:

CONTIDO DA GRAVACIÓN:



Mariamanta.- Muller con pinta de esmolante, fea, cun papo moi grande. Rouba nenos e logo xa non se sabe nada máis deles.

O 18 de xaneiro recollemos as gravacións e os documentos cos datos da recolla e o resultado final foi a recompilación de vinte e sete gravacións de son e unha gravación de vídeo.

Decidimos presentar este traballo ao I Certame de Recolla da Tradición Oral "Ponte nas Ondas" e, dadas as bases establecidas, tivemos que converter en formato dixital moitas das gravacións que foran realizadas en cintas de casete. Para isto utilizamos o programa *Audacity* e diferentes convertedores de ficheiros de son.

Despois da edición e da conversión a formato dixital, transcribimos os textos e, unha vez transcritos, realizamos a clasificación final. O resultado das vinte e oito gravacións realizadas foi a recolla de:

- 154 coplas cantadas con ritmo de muiñeira, con 13 melodías diferentes.
- 84 coplas cantadas con rimo de xota, con 11 melodías diferentes.
- 21 coplas recitadas de temática variada.
- 11 coplas de regueifa recitadas.
- 10 adiviñas.
- 11 refráns.
- 7 coplas cantadas do "Romance de Leonor".
- 1 Canto de Nadal cantado (15 coplas).
- 1 licenza dun Canto de Nadal (4 coplas).
- 7 contos de temática variada entre eles: "O conto do Truante", "O conto da rolda" e un conto de medo.
- 3 lendas: "A Virxe do Corpiño", "A lenda da lagoa de Alcaíán" e "A lenda das brñas de Rus".

Este material serviu de base de estudo no segundo e no terceiro trimestres en relación con diferentes contidos e procedementos que se inclúen dentro da materia de Lingua e Literatura Galega:

- escoita de textos orais.
- Características da lingua oral: vocalismo e consonantismo.
- Bloques dialectais e áreas lingüísticas.
- Lectura e comprensión de textos escritos (transcricións).
- Linguaxe literaria.

- Recursos estilísticos.
- Métrica, estrofas e rima.
- Linguaxe simbólica, ironía e dobres sentidos.
- Campos semánticos e familias léxicas.
- Toponimia.
- Diglosia.
- Lingua coloquial.
- Normativización da lingua.
- Estudo da sociedade tradicional: economía, emigración, papel da muller, alimentación, vestuario, traballo, divertimento, relixión...
- Estudo das melodías e dos ritmos musicais tradicionais.

Rematada esta experiencia, consideramos de interese prioritario os traballos de recolla da tradición oral realizados desde os centros de ensino, e co alumnado e o seu contorno como protagonistas, xa que a transmisión xeracional non se está a producir de maneira natural e espontánea.

Aproveitarmos o saber dos nosos maiores é a única maneira de conservar viva a nosa tradición oral, parte fundamental do noso patrimonio.

*** Nota dos editores:**

Este traballo foi recoñecido co 2º Premio no I Certame de Recolla da Tradición Oral (2007), modalidade Ensino Secundario, convocado pola Asociación Cultural e Pedagóxica *Pontes nas Ondas* e patrocinado pola Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural da Consellería de Cultura.

Literatura oral en Internet



Ponte do Pasatempo, en Mondoñedo Lugar da lenda do Mariscal Pardo de Cela

A familiaridade coas tecnoloxías produce unha sorte de inconsciencia: a súa incorporación práctica á nosa vida diaria faíños asimilalas ata o extremo de esquecer a súa existencia e dar por feito que constituíron sempre unha parte natural do noso sistema de pensamento. Non está de máis, por iso, comezar este brevísimo traballo recordando que ao falar de “recursos da oralidade e Internet” estamos falando, en realidade, do extremo máis primitivo e do extremo máis avanzado dentro do espectro das nosas tecnoloxías da palabra, ao mesmo tempo que de dous dos sistemas máis efectivos

que ideamos ata agora para o almacenamento e transmisión de información. Os estudos que nos revelaron que a literatura de tradición oral funciona mediante a combinación dunha serie de recursos “artificiais” –procedementos mnemotécnicos, estruturas poéticas, motivos e tipos folclóricos con significados complexos, etc.– fixéronnos conscientes tamén de que nesas expresións estéticas atopamos unha tecnoloxía para a conservación e comunicación de coñecemento a través de linguaxes codificadas. O feito de que Internet constituía unha tecnoloxía cos mesmos propósitos e medios ábrenos,

Santiago Cortés Hernández
Universidade de Alcalá



Pedro Chosco.- Pedro Chosco, Pedro Chusco ou Pedro Cego son algúns dos nomes dun home barbado que se encarga de facer durmir aos nenos con aloumiños e doces palabras ao oído, ou pódolles zoquiñas nas pálpebras. Pedro Chosco chega ás casas xusto cando os nenos teñen xa un ollo pechado e o outro non o poden abrir.

pois, un panorama de enorme interese para abordar as relacións entre estas dúas materias e para expor algunhas ideas sobre o xeito na que conviven.

Talvez a análise máis interesante e obxectiva que se fixo sobre as semellanzas entre a tradición oral e o Internet é a que veu desenvolvendo John Miles Foley durante os últimos anos no marco do proxecto *Pathways of the Mind*, con sede electrónica na dirección pathwaysproject.org e sede física na Universidade de Missouri. O proxecto, enfocado a explicar e ilustrar esas semellanzas, expuxo con enorme claridade os seus puntos de partida dicindo que:

«[...] *both media depend not on static products but on continuous processes, not on stationary points but on vectors with direction and magnitude, not on "What?" but on "How do I get there?" In contrast to the fixed, spatial li-*

*nearity of the conventional page and the book, the twin technologies of Oral Tradition and Internet mime the way we think —by navigating along pathways within an interactive network».*¹

A partir desta observación inicial, Foley, utilizando un *blog* como medio para a escritura progresiva e multidimensional,² foi explorando paso a paso unha serie de semellanzas entre os dous medios. O feito de que a tradición oral e Internet compartan a característica de "mimetizar" o pensamento humano, permítenos comprender mellor o funcionamento de ambos sistemas utilizando alternativamente os principios teóricos formulados para calquera deles. Por exemplo, a Performance Theory (teoría da execución) formulada por Richard Bauman para as manifestacións da arte verbal, estableceu que neste tipo de expresións, a súa execución e as súas circunstancias forman parte do significado, pois estas

modifican e condicionan o "texto" que se interpreta e conteñen as claves mediante as cales o auditorio pode descodificalo³. Eses principios sérvennos tamén, con todo, para explicar a experiencia de calquera usuario de Internet, o cal constrúe significados non só a partir dos "textos" que atopa, senón tamén a partir da súa execución e as súas circunstancias, é dicir, a partir das accións que toma para chegar ata eles e da vinculación que teñen eses elementos coa súa contorna real e virtual. Así, esta teoría sérvenos por igual para explicar que resulte imposible reducir a literatura oral a un texto escrito, ou que non se poida resumir nun texto convencional a experiencia de "navegar" por Internet, pois ambos medios constitúen sistemas nos que a execución (performance) xoga un papel fundamental.

O mecanismo tamén funciona á inversa, pois as bases teóricas dalgúns elementos informáticos en rede poden servírnos para comprender certas facetas da literatura oral. Tal é o caso dos dez criterios para a existencia do que se coñece e se distribúe en rede como "Open Source" ou "código aberto"⁴. Estes criterios, que definen o que pode considerarse como "software libre" en rede a partir de conceptos como a distribución gratuíta, a posibilidade de reutilización e variación, a accesibilidade do código para calquera persoa, etc., poden ser aplicados sen ningún problema para definir as expresións da literatura de tradición oral e para comprender algúns dos seus puntos escuros.

Pero máis aló destas investigacións teóricas, as converxencias entre estes dous medios son o fundamento que fai de Internet un instrumento moi efectivo para a comprensión, o almacenamento e o estudo dunha materia intanxible como a literatura

oral. Durante a maior parte da súa existencia, os estudos sobre tradición oral enfrontáronse a unha limitación importante para o rexistro da súa materia e para a comunicación dos seus resultados: ao tratar de rexistrar unha tradición oral mediante a escritura convencional, ao producir libros con ela, obtemos un tipo de rexistro lineal, unidimensional e fixo, no que se perde a maior parte do que constitúe unha execución verbal e consérvase só un texto que equivale á "disección" da voz. Os recursos de Internet, en cambio, por constituír en si mesmos un sistema cun funcionamento similar ao da tradición oral, permítenos obter rexistros moito máis ricos das súas expresións literarias e, sobre todo, moito máis compatibles con elas. Esa "compatibilidade" non consiste só en que se trate dun medio no que se poden combinar textos, imaxes –estáticas e secuenciais– e sons, senón tamén –e talvez principalmente– en que, ao albergar adecuadamente os rexistros dunha tradición oral en Internet, estamos situando esas expresións nun medio que non lles é completamente alleo, pois a literatura oral en Internet require novamente da participación dun "usuario-oínte" para existir, cada unha das súas execucións ou "performances" dependerán da conxunción dunha serie de factores para producirse e, cando se produzan, o significado de cada variante estará dado polas súas condicións de execución. Do mesmo xeito, o Internet posibilita a existencia dunha variedade de camiños para chegar a determinada combinación de execución, e, en fin, ofrece a un "usuario" a oportunidade de achegarse á literatura oral "imitando" o xeito no que o faría no mundo real, é dicir, participando nela.

Esa compatibilidade da literatura oral e Internet veuse aproveitando xa nos últimos anos de

varias formas, aínda que podemos dicir que apenas comezamos a albiscar as súas posibilidades. O mesmo John Miles Foley, por exemplo, puxo en rede unha asombrosa edición electrónica de *The Wedding of Mustajbey's Son Beirbey*, unha peza da tradición oral bosnia interpretada por Halil Bajgori.⁵ A edición ten a particularidade de "volver sincronizar o texto", isto é, de ofrecer a posibilidade de ler unha transcripción anotada do que se canta ao mesmo tempo que se escoita a interpretación. Moitas máis opcións ofrece a incorporación dos sistemas de anotación de textos e deseño de bases de datos en rede para albergar manifestacións de literatura oral. Un exemplo destas aplicacións é o que atopamos nun proxecto sen precedentes pero aínda en desenvolvemento: a posta en liña da colección de literatura oral de Milman Parry e Albert Lord, a cal en gran medida constitúe o inicio dos estudos sobre oralidade.⁶ Pero, máis aló da catalogación das grandes coleccións, as bases de datos en rede ofrecen un futuro realmente prometedor para a literatura oral en Internet, pois permiten crear sistemas de almacenamento con relacións múltiples nos cales se pode dar cabida a corpus con varios tipos de datos e recuperalos simultaneamente.⁷

Con este pequeno escrito non quixen senón abrir un pouco a fiestra cara a unha materia de amplísimo alcance, pois paréceme importante que aqueles que nos interesamos no estudo e a conservación da literatura de tradición oral nos achegemos ao Internet como algo máis que un instrumento de consulta, que pensemos nel como unha tecnoloxía que podemos adoptar para mellorar os nosos sistemas de pensamento e de investigación, e que tratemos de incorporar á nosa formación como humanis-

tas –na medida das nosas capacidades– o entendemento das súas "complexidades técnicas". Aproveitando as posibilidades deste medio e incorporándoas aos nosos esforzos de recompilación e estudo poderemos deixar de facer unha mera "taxidermia" da nosa literatura oral e empezar a construír un mellor lugar para ela, para conservala e transmitila.

Notas

1. Traduzo: "[...] ambos medios están baseados non en produtos estáticos senón en procesos continuos; non en puntos estacionarios senón en vectores con dirección e volume; non no "que?" senón no "como chego aí?". A diferenza da espacialidade lineal e fixa da páxina convencional e o libro, as tecnoloxías xemelgas da tradición oral e o internet imitan a maneira na que pensamos, pois discorren polos camiños dunha rede interactiva (<http://pathwaysproject.org/pathways/show/GettingStarted> [decembro 28 2007]).

2. Varias das ideas que se poden ler nas liñas seguintes constitúen, de feito, un diálogo con ese blog que se pode consultar no enderezo: www.otandit.blogspot.com

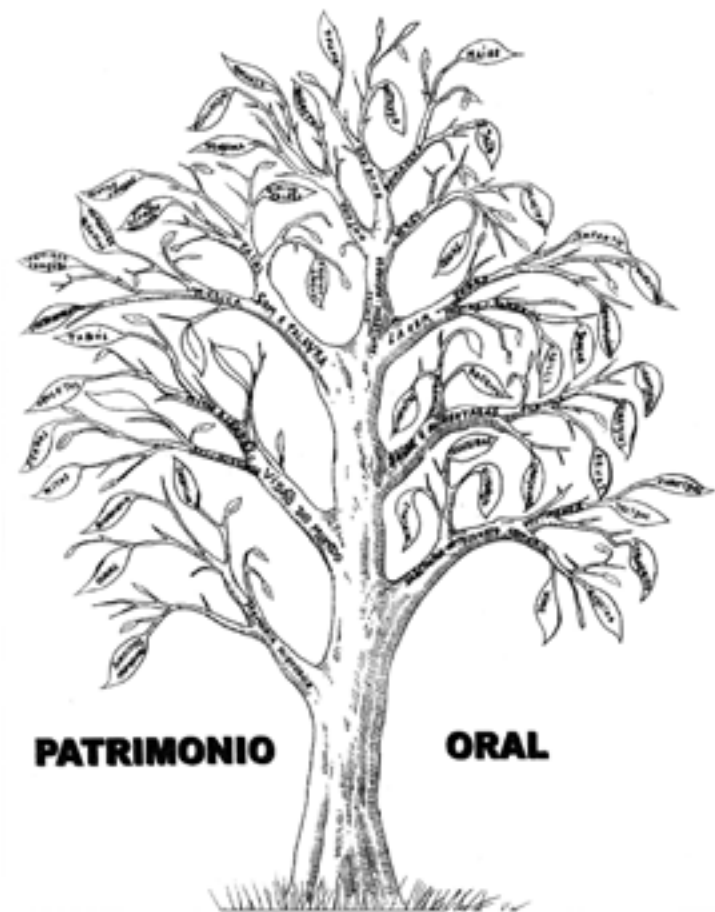
3. Para máis información ao respecto, véxase Richard Bauman, 1984. *Verbal Art as Performance*. Illinois: Waveland Press.

4. Poden consultarse en: www.opensource.org/docs/definition.php

5. Pode consultar gratuitamente en: <http://oraltradition.org/zbm>

6. <http://chs119.harvard.edu/mpc/index.html>

7 Ante a imposibilidade de citar aquí máis exemplos de páxinas e proxectos dedicados ao estudo e almacenamento da literatura oral e outros tipos de "patrimonio inmaterial", remito ao lector á páxina de ligazóns da revista electrónica *Culturas Populares*, onde, entre outras cousas de interese, poderá encontrar unha ampla selección de espazos electrónicos destinados ao tema: <http://www.culturaspopulares.org/links.php>



LITERATURA ORAL A TRAVÉS DAS ONDAS SEN FRONTEIRAS

A experiencia de Ponte...nas ondas! e a posta en valor do patrimonio inmaterial galego-portugués

Xerardo Feijoo Rapela

Mestre e secretario da Asociación Cultural e Pedagóxica "Ponte... nas ondas!"

Santiago Veloso Troncoso

Profesor e presidente da A.C.P. "Ponte...nas ondas!"

Ponte...nas ondas! nace como experiencia educativa no ano 1995 como produto dunha necesidade comunicativa entre os centros educativos de Galiza e do norte de Portugal. Unha comunicación que se establece nunha intensa e maratoniana xornada radiofónica, un medio que se caracteriza pola oralidade e a instantaneidade. A radio constitúe o vehículo de comunicación máis capilar, o que permite chegar a un maior número de persoas. A radio converteuse xa no novo narrador da aldea, a voz que chega ao interior dos fogares levando o cotián.

O que nacera como actividade para un día concreto, debido ao

seu éxito esmagador, tornouse nunha actividade anual que cada ano ten acadado maiores dimensións, o que levou a constituír a Asociación Cultural e Pedagóxica para abordar diversas accións relacionadas non só coa educación senón tamén con proxectos culturais de importante calado.

No ano 2001 a UNESCO falla as primeiras Obras Mestras do Patrimonio Oral e Inmaterial e o eco destas proclamacións chega á contorna de Ponte...nas ondas! que decide centrar as súas próximas edicións no Patrimonio Oral e Inmaterial.

Toda a experiencia desenvolvida ao longo dos anos prece-

dentes permitira descubrir no ámbito educativo, e constatar na práctica da comunicación radiofónica, a existencia dunha cultura común entre Galiza e Portugal e a existencia dun substrato cultural aínda vivo entre ambas comunidades.

Desta praxe naceu a proposta de abordar, a partir da VIII edición celebrada no ano 2002, o *patrimonio oral e inmaterial galego-portugués*, nos centros educativos participantes na xornada radiofónica interescolar.

A proposta tivo unha grande difusión en todos os centros educativos participantes, escollendo cada un deles un apartado específico deste patrimonio. A organización de Ponte...nas ondas! realizou un traballo de adaptación didáctica e de sistematización metodolóxica de todo o proxecto cultural do patrimonio oral e inmaterial da UNESCO. O concepto de patrimonio inmaterial era unha terminoloxía nova para os docentes e máis aínda para os mozos e mozas das escolas. A partir de entón realizáronse nas escolas exposicións, sesións con portadores, traballos de recollida de mostras orais, xogos tradicionais, e un amplo abanico de actividades.

De forma paralela á organización das sucesivas edicións da xornada radiofónica, iniciábanse sesións de traballo entre profesorado galego e portugués para deseñar a proposta da *Candidatura de Patrimonio Inmaterial Galego-Portugués*, co obxectivo de obter a declaración da Unesco como Obra Mestra da Humanidade.

Xa na dinámica da Asociación de promover iniciativas culturais, nace no ano 2002 a *Mostra da Oralidade Galego-Portuguesa*. Unha proposta de festival da palabra e dos sons comúns, destinada a dar visibilidade a aquelas

expresións da cultura tradicional galego-portuguesa, que xa vai pola VI edición.

No ano 2003, a Unesco aproba en París a *Convención para a Salvagarda do Patrimonio Cultural Inmaterial* e falla as segundas proclamacións das Obras Mestras.

Na Convención defínese o Patrimonio Inmaterial como "*os usos, as representacións, as expresións, os coñecementos e as técnicas que as comunidades, os grupos e, nalgúns casos, os individuos recoñezan como parte integrante do seu patrimonio cultural*".

O concepto de Patrimonio Inmaterial que a UNESCO manexa vai máis alá da propia oralidade e presenta algunhas características que o fan especialmente amplo e diverso:

- É creado e recreado constantemente polas comunidades en función das súas necesidades de interacción co medio natural onde desenvolven a súa vida;
- Transmítese de xeración en xeración de xeito oral e xestual porque, nas comunidades onde nace e se mantén vivo, este é o único medio de transmisión posible;
- É único e pertence en exclusiva ao grupo onde nace, de tal xeito que chega a construír unha marca propia de identidade;
- A depositaria deste patrimonio é a mente das persoas e moitas veces as súas expresións sobranceiras teñen expresións de carácter colectivo;
- É un patrimonio moitas veces ameazado polos novos mo-



delos culturais que se están a impor no mundo.

No ano 2003, os centros inscritos na IX xornada de radio interescolar propoñen continuar o inxente traballo iniciado co Patrimonio Oral e Inmaterial, neste curso centrado na cultura marítima galego-portuguesa debido á catástrofe do Prestige, que fixo que o mar entrase de cheo nas aulas. Da man da Federación Galega pola Cultura Marítima, convocáronse conferencias e exposicións nas que expertos das dúas beiras do Miño informaron e ilustraron sobre toda esta temática ao profesorado, que levou ás aulas a semente do que sería a programación da IX edición.

A riqueza e variedade dos traballos que se fixeron deixa translucir a importancia e o interese que existía sobre o tema, como o mostran, algúns dos títulos dos programas: *Unha escola no fondo do mar*, *Lendas do noso mar*,



O mar non está lonxe, Sabor a mar, Un mar de música, Contamos co mar...

A X edición de *Ponte...nas ondas!* consolida a participación de alumnado de todas as etapas educativas, dende a Educación Infantil até os alumnos e alumnas das Universidades. O traballo de recuperación e posta en valor da riqueza do noso Patrimonio Oral continúa neste curso esco-

lar baixo o lema PATRIMONIO VIVO. Durante este curso, e utilizando a proposta como un contido transversal, a vida dos centros escolares circulou arredor do noso patrimonio común. Deste traballo xurdiron exposicións, publicacións e mostras que dinamizaron a vida dos centros e que cristalizaron na programación da X Xornada de Radio Interescolar. Programas que tiveron títulos como: *A maxia das plantas, Imos*

á feira, Memoria e fronteira, Un río de lendas, Arrieiros nas ondas, A tradición oral da Guiné Bissau, Xogando cos refráns, A tradición oral a través das festas da nosa escola, O viño historia e tradición... e así até os 38 programas que encheron as 24 horas de programación radiofónica.

E neste ano chega o primeiro recoñecemento internacional. Na reunión de Flensburg (Alemaña), o EBLUL (European Bureau For Lesser Used Languages) recoñece o labor de *Ponte...nas ondas!* como "*unha experiencia innovadora e modelo de boas prácticas*".

Á vista do éxito obtido e do interese que nos centros esperara todo este proceso de redescuberta do Patrimonio Inmaterial Común a Galiza e Norte de Portugal, e avanzadas as xestións cos gobernos de Portugal e España en colaboración coa Xunta de Galicia, ultímanse os traballos de elaboración do *dosier* que se presentará en París na sede da Unesco, coordinados polos antropólogos X.M.González Reboredo (Membro do Consello da Cultura Galega e do Museo do Pobo Galego) e Álvaro Campelo (Director do Centro de Antropoloxía Aplicada da Universidade Fernando Pessoa do Porto).

Unha representación de profesorado galego-portugués da Asociación *Ponte...nas ondas!* presenta a Candidatura de Patrimonio Inmaterial Galego-Portugués baixo o título de "*As tradicións orais galego-portuguesas*" no mes de outubro de 2004.

Poñáselle cumio a un longo proceso de traballo realizado por profesorado de centros educativos de Galiza e do Norte de Portugal, nunha iniciativa sen precedentes no traballo co Patrimonio Cultural Inmaterial. Logo virían outros recoñecementos:

Premio Galicia de Comunicación por parte da Xunta de Galicia e Premio "Os bos e xenerosos da Asociación de Escritores en Lingua Galega".

Aplicaba así dun xeito práctico *Ponte...nas ondas!* o que os expertos internacionais recollerán en diversos apartados no texto da *Convención para a Salvagarda do Patrimonio Inmaterial*.

Especialmente importante é o artigo 14 destinado ao papel da educación como ámbito de sensibilización e transmisión do Patrimonio Cultural Inmaterial.

Unha vez desaparecidos os contextos de referencia de transmisión de cada unha das manifestacións deste patrimonio, o papel do sistema educativo tórnanse fundamental na asunción do compromiso con esta cultura popular. Unha cultura relegada sistematicamente aos extra-muros da escola e pouco admitida polo sistema educativo regrado. O papel deslaximador que a escola vén facendo deste patrimonio é obvio, e ten o seu reflexo en procesos como o do "autoodio" ou o do "abandono da lingua" como fenómenos máis evidentes. Un sistema educativo nada permeábel á asunción da cultura propia, como pode comprobarse na escasa presenza deste patrimonio cultural nos deseños curriculares base, tanto de Galiza como do Norte de Portugal.

Na Convención para a salvagarda do PCI recóllese que os Estados "asegurarán o recoñecemento, o respecto e a posta en valor do patrimonio cultural inmaterial na sociedade mediante programas educativos, de sensibilización e de difusión de información dirixidos ao público e, en especial, á mocidade; tamén mediante programas educativos e de formación específicos nas comunidades e grupos interesados ..."



Meiga dos dentes verdes.-Muller que ten os dentes verdes. Percorre os camiños de noite en busca de nenos que se recollen tarde de máis.

Desde o curso 2006/07, *Ponte...nas ondas!* convoca, cada ano lectivo, o CERTAME DE RECOLLA DE MOSTRAS DA TRADICIÓN ORAL, destinado ás diversas etapas educativas de Galiza e do Norte de Portugal, coa finalidade de sensibilizar e poñer en valor entre as novas xeracións todas as manifestacións e expresións deste patrimonio cultural galego-portugués. En paralelo, realízase anualmente a Xornada de Radio Interescolar e a Mostra da Oralidade Galego-Portuguesa. Un labor que tenta impulsar o recoñecemento e a posta en valor do patrimonio cultural galego-portugués mediante iniciativas conxuntas con institucións, asociacións e colectivos que comparten os mesmos obxectivos.

Estamos a vivir un proceso de construción dun novo espazo de convivencia denominado Euro-

rrexión que abrangue un territorio similar ao que foi a Gallaecia. O patrimonio cultural común a Galiza e ao Norte de Portugal é o valor engadido máis importante para este novo marco de relación. Os habitantes deste territorio deben (re)coñecer e valorar esta cultura que conformou ao longo da historia a súa identidade. O sistema educativo ten que asumir este reto e debe dar resposta á formación das persoas deste territorio na súa cultura. Unha cultura que se mantivo uniforme por riba das diverxencias políticas ás que estiveron sometidos ambos pobos. Esta unidade cultural que representa o Patrimonio Inmaterial Galego-Portugués debe ser Patrimonio da Humanidade. Debe ser o patrimonio de cada unha das persoas que habitamos este territorio. *Un patrimonio para o futuro da Eurorrexión!*



TURISMO

CULTURA

FERROL

www.ferrol.es



Concello de Ferrol

TURISMO
CULTURA

Novos formatos para divulgar literatura oral



En Pena Morcán morreu unha besta, os de Zoñán comérona...

Sempre houbo, e cremos que haberá, literatura transmitida oralmente. O que tamén é certo é que desaparece patrimonio oral, mesmo xéneros literarios, e debemos tratar de impedilo facendo o posible por conservalo poñendo os medios precisos para inventarialo, documentalo e divulgalo.

Nos diferentes modelos que houbo ao longo do tempo para difundir esta literatura rexístrase un amplo abano de formatos, de diferentes propostas que se consolidaron, personaxes e oficios que fixeron posible que letras e músicas que hoxe chamamos

tradicionais se transmitisen e se chegasen a coñecer ata os nosos días: bardos, fístores, vates, poetas, recitadores, xograres, trovadores, romanceadores, cegos, *recomptadores*... reunidos en seráns, fías, cegadas, polavilas, fiadas e filandóns, rueiros e pasarrúas, ou con calquera outro nome, en calquera tempo e lugar.

Pois ben, agora, nestes tempos que ameazan todo o que ten que ver coa oralidade, cómpre pescudar e experimentar novos modelos de difusión, pero, sobre todo, urxe pór en valor todo o que aínda conservamos

Antonio Reigosa

Escritor, responsable de comunicación da Rede Museística da Deputación de Lugo



do patrimonio literario oral. Poñer en valor o que conservamos por tradición, o que adaptamos por asimilación, e o que xa está desaparecido, ou case, pero que entendemos que debemos atender por convicción. Igual que discorremos e investimos para conservar patrimonio material (catedrais, igrexas, castros...) tamén o debemos facer para conservar, divulgar, e de paso gozar, do noso patrimonio inmaterial.

Comentaremos brevemente algúns formatos que se experimentaron nos últimos anos en Galicia. Nalgúns casos, os contidos foron exclusivamente literarios e/ou musicais tradicionais; noutros, en cambio, a literatura e a música popular formaron parte do sumario, o que, por outra parte, contribúe á súa non discriminación. Todos eles, cos matices que en cada caso comentaremos, teñen amosado utilidade para o fin que desexamos, que a literatura oral se manteña como singularidade cultural.

O pazo das musas

Revista oral de periodicidade trimestral editada polo Museo Provincial de Lugo desde decembro de 2004. Naceu co obxectivo de ser un foro de actualidade, de opinión e de debate no que puidesen participar todos os protagonistas e axentes involucrados na cultura. Todos os números son ilustrados mediante proxeccións de imaxes, audios ou vídeos. Desenvólvese habitualmente no refectorio do antigo convento franciscano, actual sé do Museo, o derradeiro xoves do mes que cambia a estación: marzo, xuño, setembro e decembro. Excepcionalmente, o número 11 (setembro de 2007) contou con dúas funcións. Os contidos son moi variados: música, cine, teatro, historia oral, arte, exposicións virtuais, entrevistas, literatura, lectura... Algúns números foron monográficos, entre eles o dedicado a apoiar a *Candidatura para o recoñecemento por parte da UNESCO da Tradición Oral Galego-Portuguesa como Obra Mestra do Patrimonio Oral e Intanxible da Humanidade do 29 de setembro de 2005. Grávase en vídeo a efectos de arquivo.*

No tocante ao tema que nos ocupa, teñen intervido nesta revista en diferentes números intérpretes de música tradicional como Emilio do Pando, o grupo Cantar das eiras, Miguel Lustres, Antón Castro, Xavier Blanco e Pablo Cid, narradoras como Fátima Fernández e recitadoras como Elva Requeijo, investigadores como Ofelia Carnero, Mercedes Salvador, Xoán Cuba, Xosé Miranda, Paco Martín, Antonio Reigosa, X. Manuel González Reboredo, Xabier Prado e Lourdes Carita, xunto a, por exemplo, o autor de repertorios populares, J. Alberto González. O pazo das musas pretende facer visible, no mesmo plano físico e conceptual todo tipo de cultura.

A voz dos carraos

Revista oral de periodicidade semestral editada polo Museo Provincial do Mar, de San Cibrao, Cervo (Lugo) desde setembro de 2006. Naceu, a semellanza de *O pazo das musas*, co obxectivo de ser un foro de actualidade, de opinión e de debate cultural para os creadores e axentes culturais da Mariña de Lugo. Todos os números son ilustrados mediante proxeccións de imaxes, audios ou vídeos e grávanse para archivar. Nos tres números editados ata o de agora, xunto con outros temas, deu cabida a actuacións de música tradicional, Antón Castro, Miguel Lustres ou Xoán L. Fuertes Saavedra; a teatro popular da man de Francisco Piñeiro e dos grupos *A Adala* e *O Bordelo*; e a un monográfico dedicado ao poeta Antonio Noriega Varela.

Voz ao vento

Revista oral editada pola Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural da Consellería de Cultura da Xunta de Galicia con motivo da Semana da literatura de tradición oral, do 6 ao 12 de novembro de 2006. Os obxectivos consistían en divulgar materiais, investigacións, historia da tradición oral galega para contribuír á súa conservación. Só se desenvolveron catro números, un cada provincia galega. O tema central de todas elas foi, como é de supoñer, a música e as letras de tradición oral, homenaxeando en cada caso textos históricos de referencia. Os catro números da revista foron ilustrados cunha proxección de imaxes históricas.

O 7 de novembro, nos locais da Sociedade Recreativa A Unión, de Sarria, coa colaboración da Asociación Cultural Ergueitos, a revista dedicouse a homenaxear a obra *Contos populares da pro-*

vincia de Lugo, editada polo Centro de Estudos Fingoí en 1963. Interviñeron Antón Castro, Valentín Arias, Asunción Fernández, Xaime López Arias, María Casar, Antonio Reigosa e alumnos do IES Gregorio Fernández.

O 10 de novembro desenvolveuse na Casa de Cultura do concello de Xinzo, coa colaboración do centro de Cultura Popular da Limia, a homenaxe ao *Cantigueiro popular da Baixa Limia*, de Xaquín Lorenzo, ao *Cancioneiro popular da provincia de Ourense, a comarca da Limia*, e a *Vila de Calvos de Randín*, de Xaquín Lorenzo Fernández e Florentino López Cuevillas. Interviñeron, entre outros, Cástor e Félix Castro Vicente.

O 11 de novembro tivo lugar na Capela de Santo Antón, en Melide, a homenaxe á *Terra de Melide*, obra editada polo Seminario de Estudos Galegos en 1933. Colaborou na organización a Asociación Terra de Melide. Entre os participantes, na parte musical, Uxía Pedreira e Óscar Fernández, xunto con Paco Veiga, Gloria Rodríguez, Luísa Martínez, Xosé Domingos Fuciños e alumnos do IES de Melide e do CEIP Pastor Barral.

O 12 de novembro, no Centro Goianés, de Goián, e coa colaboración desta entidade, o número de *Voz ao vento* homenaxeou o libro *Contos do Miño*, de Eliseo Alonso. Interviñeron Tino Vaz, Helena Pousa, Pablo Pousa, Camiño Noia, Eva e Tinita Ozores, e Débora Paredes.

Fiar o tempo

A revista de difusión oral "Fiar o tempo" é editada polo Colectivo de Salvagarda do Patrimonio Inmaterial "Bagaña de Remelisca" de Ponteareas (Pontevedra) desde marzo de 2007, seguindo



o modelo da revista "O pazo das musas", do Museo Provincial de Lugo. A coordinación corresponde a Ilda Amoedo e Rafael González Goyanes. Naceu coa pretensión de se converter en foro de actualidade, de opinión e de debate, aberto á participación de todos os protagonistas e axentes involucrados na transmisión do patrimonio inmaterial, ao tempo que quere ser un acicate para a recuperación e difusión da cultura común galego-portuguesa. Ata o de agora desenvolvéronse dous números:

O número 0 tivo lugar o 30 de marzo de 2007 Centro Artístico Sportivo de Ponteareas. Participaron na parte musical Marisol González, Nieves Barreras, Ilda e Mariló, Grupo pandeiretas "Fonte do can", Servando Barreiro e Loisa, e no resto de contidos Xabier Prado (presentación do libro *Cultura tradicional e desenvolvemento rural*) Mariló Cernadas, Xosé Represas, Xabier Simón,

Ilda Amoedo, Rafael González, Alejandra González Fernández, Jorge Rodrigues, Hortensia Bautista.

O nº 1 tivo lugar o 23 de novembro de 2007 no mesmo local que o número anterior. Participaron como narradores orais Coral Lago e Manrique Fernández; na parte musical Servando Barreiro (acordeón) Grupo Soalla (pandeireteiras), Dolores Pérez (cantadeira) e Agrupación Folclórica *Xalgarete*; e no resto de contidos Ilda Amoedo, Rafael González Goyanes, Ana Fernández, Julio Ruíz Corgal, Xosé Luis López e Iván Area.

Polafías

As *polafías* son un proxecto da Asociación de Escritores en Lingua Galega (AELG), coordinado polo Vogal de Literatura de Tradición Oral, Antonio Reigosa, que contou no ano 2007 co

patrocinio da Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural da Consellería de Cultura e coa colaboración de diversas persoas e asociacións culturais.

A palabra *polafía* é un neoloxismo referido ás reunións ou veladas de carácter festivo con contidos literarios e musicais, e ten por obxectivo primordial o de poñer en valor e rescatar do esquecemento o patrimonio oral, literario e musical galego.

O termo *polafía* quere reunir no seu significado os diferentes matices e acepcións de vellas palabras (polavilas, fías, fiadas, fiandóns, seráns...) con semellantes contidos. A principal diferenza, en canto ao desenvolvemento, é que agora podemos, e debemos, axudarnos das novas tecnoloxías, desde os aparellos de gravación, que favorecen o

arquivo e estudo do recompilado, ata o uso de internet e que pode contribuír a mellorar a difusión deste patrimonio.

O formato das *polafías* require a presenza dun mantedor, divulgador ou especialista que introduce e comenta as principais características das pezas e xéneros literarios amosados; dun músico, que interpreta romances, coplas ou cantares de raiceiras tradicionais. Sen embargo, o elemento humano imprescindible constitúeno os homes e mulleres, narradores, cantadores, romanceadores... veciños de cada lugar onde se desenvolva a *polafía*; eles son os auténticos protagonistas. En próximas edicións está prevista a incorporación dun creador literario. O que sucede nas *polafías* é gravado e logo difundido a través da ventá "Polafía. Literatura oral" da web da AELG. As *polafías* teñen unha duración aproximada de entre 80-90 minutos.

O ano 2007 desenvolvéronse as *polafías* que a seguir relacionamos. En todas elas interveu como músico Antón Castro e como divulgador Antonio Reigosa. En Outes e Mondoñedo acompañouse o desenvolvemento do acto cunha proxección de imaxes tiradas de libros ilustrados con viñetas relativas a mitos ou contos orais tradicionais, xunto con outras de monumentos ou lugares de interese lendario das respectivas localidades. En Vilar de Santos e en Cerdedo non se puido facer, xa que as características dos locais non o permitían.

En Outes, na Casa de Cultura, celebrouse o 16 de novembro de 2007. Participaron como narradores orais Elixio Vieites e Elva Requeijo, e colaboraron o concello e a biblioteca municipal.

En Mondoñedo celebrouse na Casa da Xuventude o 17 de

novembro de 2007. Como narradora oral interveu Elva Requeijo, de Labrada, Abadín. Colaborou a Asociación Cultural "Pena do Golpe" e o concello de Mondoñedo.

A *polafía* de Vilar de Santos tivo lugar no Museo da Limia o 24 de novembro de 2007. Interviron Cástor Castro Vicente e entre as veciñas e veciños que se sumaron á *polafía* estaban José Novoa, Manolo Moreno, Josefiño e Corona. Colaboraron o concello de Vilar de Santos e o Museo da Limia.

A derradeira *polafía* do ano 2007 desenvolveuse na Antiga Cámara Agraria de Cerdedo o 1 de decembro de 2007. Con tou coa participación de Carlos Solla, dos grupos musicais Os Abrentes de Cerdedo, Tear de Llerena, as pandereteiras de Barro de Arén, Manuela de Barro, Rubén Troitiño, Xosé da Fonte, Marcelino Sieiro, Rafa Quintia, Sinda Álvarez, Xan Vieites, Pura e Clarita. Colaborou o concello de Cerdedo e a Asociación Cultural "Verbo Xido".

Todas as *polafías*, especialmente as de Vilar de Santos e, sobre todo, a de Cerdedo, tiveron ampla difusión a través de imaxes gravadas con teléfono móbil e logo subidas ao portal *Youtube*.

Estes formatos, e outros que descoñecemos, son exemplos de resistencia fronte á negación da oralidade como medio de transmisión cultural. Desde as tertulias das tabernas ata as reunións espontáneas en diferentes espazos públicos ou privados, desde os proxectos de iniciativa pública ou privada postos en marcha en colexios, bibliotecas, centros sociais ou da terceira idade, todos contribúen a que o futuro sexa presente con memoria do que cantamos e contamos.



Meiga chuchona.- Sábese se unha meiga chuchona entrou nunha casa onde haxa nenos porque estes van mirrando e enfraquecendo sen que se saiba o motivo. É que esta meiga chuchona lles zuga o sangue cada noite, a pouquiños.

As situacións de emerxencia

- Incendios
- Seguridade Cidadá
- Emerxencias sanitarias
- Accidentes de tráfico
- Outras emerxencias

Precisan moitos especialistas

- Bombeiros
- Corpos e Forzas de Seguridade
- Helicoptéros medicalizados
- Intervención, rescate e salvamento
- Protección civil

Pero abonda cunha soa chamada
365 días - 24 horas

112

EMERXENCIAS
GALICIA



Para saber máis

Sobre os felgos críanse os demachiños na Noite de San Xoán

Xoán R. Cuba

Responsable de publicacións da Deputación de Lugo e do Museo Provincial de Lugo

A presente listaxe bibliográfica fórmulase como unha axuda para quen queira achegarse ou afondar no coñecemento da Literatura de tradición oral en xeral e especialmente na galega. Non pretende ser exhaustiva nin tampouco trata de establecer clasificacións que vaian máis alá da simple alfabetización por autores. En calquera caso aparecen aquí obras xerais de consulta, catálogos de referencia internacionais e galegos, recompilacións de diferentes épocas e propósitos, adaptacións literarias e outro tipo de traballos que poden ser unha útil ferramenta de traballo

especialmente nas bibliotecas dos centros de ensino.

Aarne, A. Thompson, S. (1995). *Los tipos del cuento folklórico. Una clasificación*. Helsinki: F.F. Communications. (Trad. De F. Peñalosa)

Alonso Girgado, L. (1993). *Cuentos populares*. Oleiros: Tambre.

Álvarez Blázquez, X. M^a. (1972). *Cantares de cego*. Vigo: Castrelos.

Bal y Gay, X. e Martínez Torner, E. (1973). *Cancionero gallego*. A

Coruña: Fundación Barrié de la Maza.

Blanco Pérez, D. (1992). *A poesía popular en Galicia 1745-1885*. Vigo: Xerais.

Blanco Pérez, D. (1994). *Historia da literatura popular galega*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Blanco Pérez, D. (1996). *Escolma da literatura popular galega*. Vigo: A Nosa Terra.

Calvino, I. (1993). *Cuentos populares italianos*. Madrid: Siruela.

Camarena Laucirica, J. e Chevalier, M. (1995). *Catálogo tipolóxico del cuento folklórico español. Cuentos maravillosos*. Madrid: Gredos.

Camarena Laucirica, J. e Chevalier, M. (1997). *Catálogo tipolóxico del cuento folklórico español. Cuentos de animales*. Madrid, Gredos.

Camarena Laucirica, J. e Chevalier, M. (2003). *Catálogo tipolóxico del cuento folklórico español. Cuentos-novela*. Madrid: Centro de Estudios Cervantinos.

Camarena Laucirica, J. e Chevalier, M. (2003). *Catálogo tipolóxico del cuento folklórico español. Cuentos religiosos*. Madrid: Centro de Estudios Cervantinos.

Carnero, O., Cuba, X.R., Reigosa, A. e Salvador, M. (1998). *Polavila na Pontenova. Lendas, contos e romances*. Lugo: Deputación Provincial de Lugo.

Carnero, O., Cuba, X.R., Reigosa, A. e Salvador, M. (2004). *Da fala dos brañegos. Literatura oral do concello de Abadín*. Lugo: Deputación Provincial de Lugo.

Carré Alvarellos, Lois. (1959). *Romanceiro popular galego de tradición oral*, Porto: Junta de Provincia do Douro Litoral.

Carré Alvarellos, Lois. (1968). *Contos populares da Galiza*. Porto: Museu de Etnografía e Historia. Junta Distrital do Porto.

Carré Alvarellos, Leandro. (1978). *Las leyendas tradicionales gallegas*. Madrid: Espasa-Calpe, 2ª ed.

Centro de Estudios Fingoi (Lugo) (1963). *Contos populares da provincia de Lugo*, Vigo, Galaxia.

Cuba, X. R., Reigosa, A. e Miranda, X. (1998-2004). *Cabalo buligán. Contos da tradición oral de Galicia*. Vigo: Xerais. (20 tomos).

Cuba, X. R., Reigosa, A. e Miranda, X. (1999). *Diccionario dos seres míticos galegos*. Vigo: Xerais.

Forneiro, J. L. (2000). *El romancero tradicional de Galicia: una poesía entre dos lenguas*. Guipúzcoa: Senda.

Forneiro, J. L. (2004). *Allá em Riba un Rey Tinha una Filha. Galego e Castellano no Romanceiro da Galiza*. Ourense: Difusora das Letras, Artes e Ideas, S.L.

González Reboredo, X. M. (1995). *Lendas galegas de tradición oral*. Vigo: Galaxia. (2ª ed.).

Harguindey, H. e Barrio, M. (1994). *Antoloxía do conto popular galego*. Vigo: Galaxia.

Llinares, Mª del Mar (1990). *Mouros, Ánimas, Demonios. El imaginario popular gallego*. Madrid: Akal.

López Cuevillas, F. e Lourenzo, X. (1930). *Vila de Calvos de Ran-*

dín. Notas etnográficas e folklóricas. Santiago de Compostela: Seminario de Estudos Galegos.

Martín, P. (1985). *¿Que cousa é cousa...? Libro das adivinas*. Vigo: Galaxia.

Miranda, X. e Reigosa, A. (2002). *Cando os animais falaban*. Vigo: Xerais.

Miranda, X. e Reigosa, A. (2004). *Arepíos e outros medos*. Vigo: Xerais.

Noia Campos, C. (2002). *Contos galegos de tradición oral*. Vigo: Negra Trea.

Pereiro Pérez, X. (1995). *Narracións orais do concello de Palas de Rei*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.

Pisón, X., Lourenzo, M. e Ferreira, I. (1998). *Contos do Valadouro*. Vigo: A Nosa Terra.

Prieto Rodríguez, L. (1998). *Contos vianeses*. Vigo: Galaxia.

Quintáns Suárez, M. (1993). *Antoloxía de contos populares de Galicia*. A Coruña: Tambre.

Risco, V. "Etnografía. Cultura espiritual" (1979). *Historia de Galiza, I*. Madrid: Akal.

Reigosa, A., Miranda, X. e Cuba, X.R. (2001). *Contos colorados. Narracións eróticas da tradición oral*. Vigo: Xerais.

Rielo Carballo, N. (1976). *Escolma de Carballedo*. Vigo: Castrelos.

Rivas Cruz, X.L. e Iglesias Do-barrio, B. (1996). *Somos lenda viva. Lendas para rapaces*. Lugo: Citania.

Rivas Cruz, X.L. e Iglesias Do-barrio, B. (2001). *Cantos, coplas*

e *ramances de cego, I e II*. Lugo: Ophiusa.

Roux, M. (1982). *Fala o fistor e faise o día. Algúns aspectos da tradición oral galega na parroquia do Cebreiro*. Sada: Edicións Do Castro.

Said Armesto, V. (1997). *Poesía popular gallega*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.

Sampedro y Folgar, C. (1942). *Cancionero musical de Galicia*. Pontevedra.

Schubarth, D. e Santamarina, A. (1987). *Cancioneiro popular galego*. A Coruña: Fundación Barrié de la Maza.

Valenciano, A. (1998). *Romanceiro xeral de Galicia. Os romances tradicionais de Galicia. Catálogo exemplificado dos seus temas*. Madrid-Santiago de Compostela: Fundación Ramón

Menéndez Pidal – Instituto de Investigacións Lingüísticas e Literarias “Ramón Piñeiro”.

Vaqueiro, V. (1998). *Guía da Galiza máxica*. Vigo. Galaxia.

Dez recomendacións

Guía da Galiza máxica

Vitor Vaqueiro. Galaxia, Vigo, 1998

Esta singular guía arredor da Galiza imaxinaria consta de dúas partes; unha primeira onde o autor informa ao lector sobre as características e peculiaridades, misterios, seres e segredos do maravilloso galego, e unha segunda parte que responde ao enunciado “O lugar da lenda”, onde se nos conduce polo país adiante, concello a concello, a través dos lugares vinculados co lendario. Máis de 200 fotografías

e gravados, mapas de localización e notas bibliográficas precisas fan este libro imprescindible.

Diccionario dos seres míticos galegos

Xoán R. Cuba, Xosé Miranda e Antonio Reigosa. Ilustrado por Lázaro Enríquez Xerais, Vigo, 1999

Nas máis de 700 entradas deste Diccionario os autores fixeron o esforzo de presentar, co rigor dun ensaio e coa amenidade dunha obra literaria cunha forte carga narrativa, un amplo percorrido polo mundo do imaxinario da nosa tradición oral, enriquecido pola presenza de numerosos relatos inéditos recollidos nos anos 90 e procedentes do Arquivo do Equipo Chaira e dos seus respectivos arquivos persoais. Magnificamente ilustrada polo artista e calígrafo cubano Lázaro Enríquez, esta obra préstase a múltiples lecturas e consultas e constitúe unha ferramenta moi útil para o coñecemento da mitoloxía galega e do noso corpus lendario. Os mesmos autores publicaron na mesma editorial *Pequena mitoloxía de Galicia* (2001) obra ilustrada a toda cor que pretende achegar aos máis novos o esencial desa parte do noso rico patrimonio inmaterial.

Lendas galegas de tradición oral

Xosé M. González Reboredo Vigo. Galaxia, 1994.

O etnógrafo Xosé Manuel González Reboredo, un dos mellores coñecedores e estudiosos do noso patrimonio inmaterial, ofrécenos nesta obra de referencia unha ampla e precisa escolma das lendas galegas de tradición oral, precedida por un esclarecedor estudo introdutorio



para comprender a súa orixe e interpretación. Este conxunto de relatos, recollidos do pobo, aparecen aquí en toda a súa riqueza e variedade presentados cunha coidadosa e acertada clasificación.

Contos galegos de tradición oral

Camiño Noia Campos. Nigra-trea, Vigo 2002

Unha importantísima colección de contos de tradición oral que teñen o valor engadido de seren recollidos nos últimos anos do século XX pola propia autora e polos seus alumnos da Universidade de Vigo, nas catro provincias galegas, fundamentalmente en Pontevedra e Ourense. Os contos preséntanse debidamente catalogados, seguindo os criterios académicos do catálogo universal da escola finesa (A. Aarne e S. Thompson) e os do catálogo feito para as diversas áreas lingüísticas do Estado Español por Camarena e Chevalier. Débese ler con moita atención o clarificador estudo inicial sobre o conto popular.

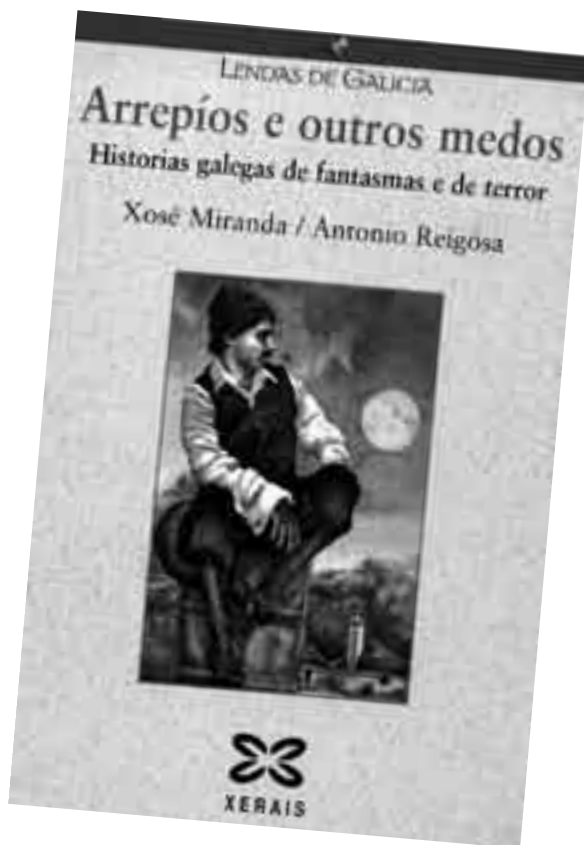
A poesía popular en Galicia 1745-1885

Domingo Blanco Pérez. Xerais, Vigo, 1992

Preto de catro mil coplas organizadas por Domingo Blanco a partir das distintas coleccións escritas recompiladas dende o século XVIII por Sarmiento e Sobreira e ata fins do XIX no extraordinario Cancioneiro de Pérez Ballesteros nun percorrido histórico de 140 anos.

O rigoroso método do profesor Blanco no ordenamento e sistematización desta colección fan que esta obra constitúa una





achega absolutamente imprescindible no eido da poesía popular. Domingo Blanco é tamén autor, entre outras obras, dunha clarificadora e rigorosa historia da literatura popular galega e dunha magnífica escolma da mesma, citadas na presente bibliografía.

Polavila na Pontenova. Lendas, contos e romances

Ofelia Carnero, Xoán R. Cuba, Antonio Reigosa e Mercedes Salvador (Equipo Chaira). Deputación Provincial de Lugo, 1998.

Polavila na Pontenova presenta unha parte dos materiais recollidos polo Equipo Chaira nun demorado traballo de campo nas once parroquias do concello lucense da Pontenova. A organización das pezas transcritas e os rigorosos apuntamentos sobre cada unha delas (no caso dos contos achegando os tipos

correspondentes nos catálogos de Aarne/Thompson e Camarena/Chevalier) foi cualificada de exemplar pola crítica especializada á hora de poñer por escrito

estes bens do patrimonio inmaterial. O mesmo equipo e a mesma editora institucional deron á luz no ano 2004 un traballo semellante referido ao concello de Abadín, *Da fala dos brañegos*, en palabras de Armando Requeixo "unha das achegas máis importantes da bibliografía de tradición oral dos últimos anos". Traballo semellante a estes dous e tamén circunscritos a ámbitos territoriais de concellos lucenses dun extraordinario valor son os citados na bibliografía *Contos do Valadouro* e *Narracións orais do concello de Palas de Rei*.

Arrepíos e outros medos

Xosé Miranda e Antonio Reigosa. Vigo, Xerais, 2004

Primeiro volume da colección "Lendas de Galicia" creada e escrita por Xosé Miranda e Antonio Reigosa. Esta obra recolle un cento de relatos lendarios de terror e pantasmas tirados da tradición oral galega e adaptados polos autores a partir dunha ou varias versións orais. Unha inte-



resantísima achega desta obra é a inclusión de varios relatos que poden clasificarse como neolendas ou lendas urbanas.

Cabalo Buligán. Contos da tradición oral de Galicia (colección)

Xoán R. Cuba, Xosé Miranda e Antonio Reigosa. Vigo, Xerais, 1999-2004

A intención dos autores dos vinte volumes da colección Cabalo Buligán foi achegar ao público infantil e xuvenil unha ampla mostra dos contos galegos de tradición oral nunhas coidadas edicións ilustradas. A metodoloxía empregada, sempre que foi posible era partir dunha versión de cada tipo de conto recollida recentemente, comparala con todas as versións do mesmo relato recollidas anteriormente en Galicia e a partir delas crear unha adaptación literaria na procura da variante total. Por outra parte, as notas que acompañan cada relato informan sobre os textos utilizados, catalogan o conto e ofrecen interesantes achegas sobre versións universais do mesmo relato noutros ámbitos xeográficos.

Catálogo tipolóxico del cuento folklórico español.

Julio Camarena Laucirica J. e Maxime Chevalier

Cuentos maravillosos, Madrid, Gredos, 1995.

Cuentos de animales, Madrid, Gredos, 1997.

Cuentos-novela, Madrid, Centro de Estudios Cervantinos, 2003.



Cuentos religiosos, Madrid, Centro de Estudios Cervantinos, 2003.

Tense cualificado este monumental traballo, do que se publicaron catro tomos e que quedou inconcluso ao pasamento dos seus autores, como obra de referencia absoluta no ámbito dos estudos do conto folclórico da Península Ibérica. Os catro tomos editados constitúen a aplicación práctica dos criterios de clasificación da escola finesa, —enriquecidos con novas achegas (mesmo co establecemento de novos tipos e motivos)— ao conto folclórico das diversas áreas lingüísticas da península ibérica.

Partindo sempre dunha versión de cada tipo, os autores fornecen unha amplísima bibliografía sobre as versións que coñecen de cada área lingüística, incluídas a galega e a portuguesa.

Romanceiro xeral de Galicia. Os romances tradicionais de Galicia. Catálogo exemplificado dos seus temas

Ana Valenciano. Madrid, Fundación Ramón Menéndez Pidal, 1998

Encomiable e grandioso traballo de catalogación do romancei-

ro galego de tradición oral, con pretensión de exhaustividade, realizado por un equipo dirixido por Ana Valenciano, a partir dos romances recollido sen Galicia e arquivados na Fundación Ramón Menéndez Pidal. Esta obra achega para cada romance un número que corresponde co Índice xeral do Romanceiro Hispánico e outro para o Catálogo exemplificado do Romanceiro xeral de Galicia. Un dos colaboradores de Valenciano J.L. Forneiro ten publicado dúas clarificadoras obras, citadas na bibliografía, sobre o romanceiro en Galicia, de obrigada lectura para os interesados na materia.



INTERVENCIÓN MULTIDISCIPLINAR NA DIVERSIDADE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Campus de Ourense - Facultade de Ciencias da Educación

Motivación do Master

Convivir coa diversidade e, sobre todo aprender de e con ela, é un requisito necesario para o desenvolvemento harmónico das sociedades actuais. Este Master surge da constatación de que nos ámbitos educativos está presente esa diversidade. Nin as institucións, nin os profesionais que nelas exercen, poden ignorar tal situación e as necesidades específicas que surden dela, debendo atender as novas esixencias reclamadas dende unha realidade moi complexa que require ao tempo igualdade de oportunidades, compensación das desigualdades e dereito a diferenza.

A quen va dirixido este Master?

A todos os titulados e profesionais relacionados co ámbito educativo, formal e non formal (profesores de todos os niveles educativos, directivos, orientadores, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos e católicas profesional socio-comunitaria).

Quen pode matricularse?

Todas as persoas que posúan un Título Universitario Oficial Español ou outro expedido por unha institución de Educación Superior do Espazo Europeo.

Prazas ofertadas: 32

Que obxectivos perseguimos?

O obxectivo xeral do Master é mellorar as competencias dos titulados e profesionais educativos relacionados de modo específico coa atención a diversidade orixinada pol capacidades persoais, xénero, idade, sistemas lingüísticos e culturais, así como, situacións socioeconómicas diferentes.

Estrutura formativa e duración

60 créditos (1 curso académico)

6 módulos:

Interculturalismo e educación

Compensación das desigualdades

Procesos formativos en persoas adultas

Xénero e educación

Necesidades Educativas especiais

Materias obrigatorias: practicum e traballo fin de master

Directora: Mercedes Suárez Pazos

Coordinadores: María Lameiras Fernández

Pino Díaz Perreira

Donde dirixirse para máis información?

Facultade de Ciencias da Educación, Campus Universitario de Ourense - As Lagoas 32004, Ourense. Tfno. 988387170

www.masterdiversidade.com





A LINGUA

O ensino da lingua e a literatura galega na ESO

Unha aproximación sociopedagóxica á situación desta área curricular¹

Bieito Silva

Carmen Morán

Pilar Buela

Xaquín Loredo

Universidade de Santiago

A educación debe ser unha preocupación permanente en calquera sociedade que se considere avanzada e que queira asegurar o seu futuro, pero nos últimos tempos vén sendo obxecto de debate talvez máis vivo ca nunca por mor das aceleradas transformacións sociais que se están producindo e dos diversos intentos de adaptación da lexislación a esa realidade. No que se refire ao ensino da lingua e a literatura galega, a problemática xeral do sistema educativo vese acentuada pola súa incorporación serodia á vida escolar, a falta de tradición pedagóxica propia que a fixo moi dependente dos

modelos didácticos empregados noutras linguas, e, fundamentalmente, polas eivas derivadas dunha situación de non normalización social da lingua galega que se manifesta de maneiras moi variadas: na delimitación do rol do profesorado, nas actitudes cara á aprendizaxe dos estudantes, nos conflitos entre as variedades particulares e a variedade normativa, etc.

Unha investigación necesaria

Coa intención de afondar nesta problemática, o Consello de Cultura Galega e a Universida-

de de Santiago de Compostela a través do Instituto de Ciencias da Educación asinaron un convenio para a realización da investigación que describimos nestas páxinas, orientada a realizar un achegamento á situación do ensino da lingua galega na ESO integrando a dimensión pedagóxico-didáctica e a sociolingüística, que interpretamos como realidades complementarias e de mutua influencia. Trátase dunha investigación que se aborda despois de aproximadamente vinte e cinco anos de presenza oficial da lingua e a literatura galega no sistema educativo, que foi, ademais, un período especialmente dinámico na situación social das linguas en Galicia e na vida educativa en xeral, polo que permite facer balance do camiño andado por esta área curricular, realizar unha radiografía da situación actual e reflexionar en proxección de futuro sobre os ámbitos nos que cómpre intervir.

A finalidade era, xa que logo, emprender un estudo de contextos, enfoques e prácticas docentes, pero entendendo que estas se insiren nunha realidade escolar e social singular que, desde o punto de vista lingüístico, condiciona directamente os comportamentos de profesorado e do alumnado, os resultados obtidos e o grao de satisfacción deses colectivos nos seus roles respectivos. Nesta perspectiva a investigación tratou de responder ás seguintes cuestións e obxectivos:

a. Analizar a relación entre a situación social do idioma e a didáctica da lingua e a literatura galega, indagando sobre os factores sociolingüísticos que favorecen ou dificultan o seu ensino e aprendizaxe, e sobre a incidencia desta área curricular no aumento do uso e na mellora das actitudes cara ao idioma.



- b. Describir e interpretar a concepción pedagóxica da área, analizando os obxectivos que orientan o traballo escolar nestas materias, os enfoques didácticos, os criterios de avaliación, a dispoñibilidade e uso de recursos didácticos, etc.
- c. Valorar o grao de satisfacción como docentes e como discentes co labor que se realiza e cos resultados acadados.
- d. Identificar situacións e factores que potencian ou dificultan o proceso didáctico e os resultados nesta área, coa intención de propoñer medidas de mellora.

Proceso metodolóxico

Para abordar os obxectivos sinalados deseñouse un proceso

metodolóxico mixto, combinando técnicas cuantitativas (cuestionarios) e cualitativas (grupos de discusión), a fin de obter unha información máis completa e matizada sobre a realidade investigada.

Na perspectiva cuantitativa elaboráronse dous cuestionarios dirixidos ao profesorado da área e ao alumnado da ESO. Para o alumnado procedeuse a unha mostraxe polietápica estratificada proporcionalmente atendendo aos seguintes criterios: representación provincial, titularidade do centro, hábitat (aldea, vila, cidade) e curso (2º e 4º da ESO). No caso do profesorado enviouse á totalidade dos departamentos de lingua e literatura galega de todos os institutos de Galicia e a unha mostra ampla de centros privados que imparten a ESO en todo o territorio galego. Finalmente participaron no tra-



ballo un total de 26 centros, 470 profesoras e profesores e 1011 alumnas e alumnos.

Na perspectiva cualitativa, desenvolvéronse catro grupos de discusión integrados polos seguintes colectivos: dous de profesorado da área (un de ensino público e outro de ensino privado), un grupo de ex-alumnos/as de ESO (no momento do tra-

ballo de campo, estudantes de Bacharelato e Ciclos Formativos) e un grupo mixto con representación de distintos ámbitos sociais, educativos e culturais, con relacións notorias co tema obxecto de investigación: representantes de familias, creación literaria, editoriais, normalización lingüística, universidade e centros de formación e recursos do profesorado. Os grupos seguiron idénti-

co protocolo de discusión –con algunha adaptación no caso do alumnado- e o seu contido foi transcrito e tratado mediante o programa informático Aquad (versión 6).

Que podemos concluir?

As conclusións da investigación organízanse en varios apartados: aspectos sociolingüísticos (do alumnado, do profesorado e dos centros); práctica docente (programación didáctica, coordinación intra e interdepartamental, obxectivos, metodoloxía e avaliación), e situación da área do profesorado. Os aspectos máis relevantes en cada un deles son os seguintes:

1. Aspectos sociolingüísticos:

O perfil sociolingüístico dos colectivos escolares correspóndese bastante co que os estudos máis recentes dan para a sociedade en xeral, sendo o elemento diferenciador básico a idade, que é a que contrapón de maneira radical a lingua inicial e habitual dos máis novos (os estudantes) fronte aos outros sectores da poboación escolar.

No único colectivo que se aprecia unha situación singular é no profesorado, que, ao tratarse de docentes de lingua galega, mostran unha relación coa lingua non extrapolable ao conxunto. Con todo, é importante subliñar que hai unha porcentaxe relativamente importante de docentes desta área que non teñen o galego como lingua inicial e que tampouco o empregan en certos contextos da súa vida cotiá (especialmente nas relacións externas ao centro escolar); un dato que seguramente racha con vellos estereotipos que asociaban de xeito case necesario o profesor de lingua galega cun compromiso social co idioma.

Os datos sobre a lingua de funcionamento global dos centros presentan un cadro de relativo equilibrio entre os dous idiomas oficiais, con modulacións en función da maior ou menor galeguización do contorno. Parece, xa que logo, que a escola tende a reproducir a situación lingüística ambiental, o que, en principio, se debe entender como un sinal de normalidade, pero que tamén ratifica a idea de que non se poden conseguir avances significativos na normalización lingüística sen unha política global a prol do galego desde os distintos ámbitos e espazos da vida social. Só desta maneira adquire funcionalidade o idioma e se poden superar de xeito eficaz os prexuízos aínda existentes.



Caso a parte pola súa dimensión estritamente escolar é o uso das linguas no currículo. Este indicador tamén mostra globalmente un certo equilibrio que alguén podería entender como satisfactorio nun contexto de ensino bilingüe, pero que agocha polo menos dúas cuestións non tan normais que cómpre desvelar: por unha banda, o incumprimento nalgúns casos aínda significativo dos mínimos legais que deben funcionar en galego e, por outra, a falta dunha reflexión científica que xustifique o emprego curricular dunha e doutra lingua (e con maior ou menor protagonismo) en función das circunstancias sociolingüísticas de cada unha e un dos aprendices.

No ámbito das ideas e da valoración sobre o funcionamento da área, existe unha coincidencia moi xeneralizada entre o profesorado e os participantes nos grupos de discusión en que a situación sociolingüística obstaculiza de maneira moi importante a práctica pedagóxica. A falta de compromiso coa lingua de moitas institucións e da sociedade

de en xeral, a escasa valoración social da mesma, a permanencia de vellos prexuízos, ou, de maneira máis concreta, o incumprimento da Lei de Normalización Lingüística e doutras normas sobre o uso escolar das linguas, son factores aos que se recorre con insistencia para xustificar a precariedade na que se desenvolve a área e a dificultade para acadar resultados escolares e sociais máis satisfactorios.

2. Práctica docente:

A programación didáctica da materia é unha práctica bastante xeneralizada a longo prazo (para o conxunto do curso), menos na dimensión trimestral e moito menos aínda na perspectiva semanal ou diaria, observándose que os mestres e os docentes de ensino privado fan máis uso deste instrumento didáctico no seu labor diario. A anterior constatación leva a pensar que para moitos docentes (especialmente os licenciados que exercen no

ensino público) se trata dunha tarefa que se realiza máis por mandato administrativo que por conciencia da súa utilidade pedagóxica; unha apreciación que se ve reforzada polo protagonismo que se lle atribúe ao libro de texto como verdadeira guía da práctica docente.

A coordinación docente tamén mostra carencias importantes: a intradepartamental céntrase fundamentalmente nas decisións que, por prescrición, se deben tomar de forma colexiada, e a interdepartamental é moi escasa. Tamén neste caso hai que sinalar que son os licenciados de centros públicos os que responden con máis claridade a esta tipoloxía, mentres que os mestres e o profesorado de centros privados manifestan que se coordinan máis, o que seguramente hai que relacionar coa distinta formación inicial de mestres e licenciados e/ou con formatos organizativos diferentes no ensino público e no privado.



En canto aos obxectivos que se deben buscar na área, o profesorado destaca a importancia dos referidos a destrezas comunicativas e tamén a actitudes (en relación coa lingua, coa literatura ou coa socialización grupal), atribuíndolles, en troques, moito menos valor aos relacionados co código lingüístico. Esta apreciación non se corresponde, porén, coa percepción que teñen os estudantes nin os participantes nos grupos de discusión, que coinciden en sinalar o excesivo protagonismo que se lle dá ao estudo do sistema lingüístico e o abandono da práctica comunicativa, en especial da oralidade.

A esta discrepancia entre o profesorado e o alumnado en canto aos obxectivos da área hai que engadir a incoherencia entre a importancia que supostamente lles atribúen os docentes aos obxectivos de carácter comunicativo e a práctica pedagóxica real, que se caracteriza fundamentalmente —e nisto coinciden docentes e discentes— pola realización de actividades que pouco teñen que ver coa comunicación: exercicios relacionados co código, revisión de tarefas, explicacións teóricas ou estudo de documentos teóricos.

Outro aspecto relevante é a enorme distancia que sinala o profesorado entre a importancia (en xeral, moi alta) concedida ás distintas aprendizaxes lingüísticas, sociolingüísticas e literarias e o escaso grao en que se conseguen; unha distancia que, aínda que se matiza un pouco nas respostas do alumnado, ofrece un cadro claramente insatisfactorio.

A metodoloxía, o tipo de actividades de aprendizaxe, a forma de desenvolverlas e os recursos en que se apoia o proceso didáctico configuran, no seu conxunto, unha práctica docente reiterativa e tradicional. Como xa se

indicou, as actividades que realizan os alumnos consisten fundamentalmente en facer e corrir exercicios, atender explicacións teóricas, ler e comentar textos e estudar documentos; pero este dato debe completarse coa maneira de realizalas (moi maioritariamente de xeito individual ou en gran grupo), co tempo que dedica o docente ás explicacións teóricas (a maioría entre 15 e 30 minutos por sesión, e unha porcentaxe importante máis de 30), cos recursos (case exclusivamente impresos e, de maneira moi destacada, o libro de texto, que para o 90% do profesorado funciona como 'guía básica do proceso de ensino-aprendizaxe') e tamén co sistema de avaliación, que, desde a perspectiva do alumnado, se centra no exame escrito.

3. A área e o profesorado:

Constátase unha desacougan- te coincidencia entre o alumnado e o propio profesorado en considerar que a área de lingua galega e literatura ocupa un segundo plano na comparación con outras áreas curriculares atendendo aos indicadores de interese, dificultade e nivel de esixencia, o que significa que dificilmente pode cumprir o papel que lle corresponde, nin como obxecto de estudo na formación básica da cidadanía, nin no proceso normalizador do idioma.

A análise da causalidade desta situación ofrece dous enfoques diferentes segundo o colectivo de referencia. O profesorado sitúa a xénese dos problemas fundamentalmente fóra do ámbito de influencia inmediato da institución educativa e os seus profesionais (deficiencias na normalización lingüística, ratios excesivas...) nunha tendencia exculpatoria que forma parte dunha certa tradición de resistencia á autoavaliación na profesión

docente. O alumnado apunta tamén estas cuestións, pero alude máis ben ao desenvolvemento pedagóxico-docente da área (obxectivos, selección de contidos, metodoloxía...) e ás características persoais e profesionais do profesorado (dedicación, capacidade para comunicar, interaccionar, motivar...)

A valoración que fai o profesorado da formación inicial recibida é lixeiramente positiva no relativo á cualificación no ámbito científico e claramente negativa na formación psicopedagóxica e didáctica. Respecto á primeira é destacable a estimación favorable dos mestres, tendo en conta que reciben unha formación académica substancialmente menor neste aspecto, e en canto á unanimemente cuestionada formación nas ciencias da educación, son os docentes licenciados os máis críticos coa bagaxe formativa inicial que obteñen a través do curso do CAP, sen lugar a dúbidas insuficiente para dotar ao profesorado da bagaxe precisa para o exercicio profesional.

A formación en servizo é mellor valorada ca a inicial, aínda que se sinalan deficiencias importantes nos coñecementos, habilidades e destrezas socio-psicopedagóxicas. Con todo, esta constatación contrasta co tipo de actividades que realizan, que son maioritariamente de carácter disciplinar (sobre todo os licenciados), o que levaría a profundar nas eivas formativas declaradas por este mesmo profesorado.

Finalmente, non deixa de sorprender positivamente que o profesorado de lingua e literatura galega da ESO, sen excepcións, se encontre motivado e satisfeito profesionalmente e non experimente desexos de cambiar de profesión, habida conta a perspectiva global de procesos e resultados educativos e sociolin-



güísticos escasamente satisfactorios. De ser así, teríase gañada a base fundamental sobre a que asentar a renovación psicopedagóxica que se deduce imprescindible na ensinanza da lingua e a literatura galegas na ESO.

Nota:

1 O título da investigación é *A situación do ensino da lingua e da literatura galega na Educación Secundaria Obrigatoria*, realizouse entre os anos 2005 e 2007 e o equipo responsable da mesma estivo integrado por Bieito Silva Valdivia (dir.), Carmen Morán de Castro, Pilar Buela Piedra e Xaquín Loreda Gutiérrez. O Informe de investigación foi entregado en febreiro de 2008 e está en fase de preparación unha publicación cos datos máis relevantes.



ENTREVISTA

Gimeno Sacristán

A EDUCACIÓN HOXE: Interrogantes e retos sociais

Entrevistou:

Xulio Rodríguez López
Universidade de Santiago

RGE. A idea da modernidade de que mediante a educación se pode acadar o benestar colectivo e individual, o progreso e o desenvolvemento material, social e cultural ten calado na nosa sociedade de xeito que se pensa que a educación pode axudar na consecución dunha maior igualdade, na construción dunha sociedade máis xusta, máis igualitaria e máis equitativa. Pero tamén somos conscientes de que hai problemas como a violencia, a contaminación, as desigualdades, etc., que se manifestan por non dispor dunha educación de calidade. Por un lado pénsase que a educación é todopode-

rosa, e por outro atribuímos á educación impartida unha parte da responsabilidade na existencia de problemas presentes na sociedade. Ata que punto podemos ser optimistas en relación ao poder da educación e en que medida ten responsabilidades na non consecución das expectativas creadas?

Gimeno: As dúas afirmacións que fas son verdade, son correctas. Estas formulacións presentan adecuadamente o problema. Eu creo que a modernidade nunca se fixo realidade no sistema educativo. O que si se aceptou e se asumiu foi o discurso da modernidade e ese discurso ten guiado o desenvolvemento dos sistemas educativos no último século e medio aproximadamente. É dicir, o mandato moral e político da modernidade de facer da escola un instrumento de progreso individual e social, un medio para acadar maiores cotas de liberdade, igualdade e solidariedade, é un relato histórico que merece a pena, que debe ser mantido e que debemos entendelo como vixente. Nese sentido eu non me apearía da modernidade.

O que si xa implica unha certa inxenuidade é pensar que ese mandato se realiza por si mesmo. O sistema educativo adoptou e asumiu o discurso da modernidade pero traduciu en prácticas educativas non acordes con modelos modernos, senón con modelos disciplinarios, non confiando na individualidade dos suxeitos nin promovendo a autonomía, senón promovendo a competitividade, o individualismo, a socialización pasiva; e nese sentido o discurso da modernidade segue vixente mesmo para criticar as prácticas actuais nas que se ten traducido.

O que xa é e constitúe un exceso da inxenuidade é pensar que a educación, a través da es-

cola, é todopoderosa. Como dicía Nietzsche: O ser humano ten a virtude de concibir ideais, pero como a realidade non obedece está condenado a sufrir decepcións. Nese sentido ten sido inxenuo crer que a educación a través da escola podía facer todo o que se presupuña que a escola facía. Nunha sociedade subdesenvolvida e tradicional posibelmente poderíamos atopar razóns para manter ese discurso: "quen non ten a escola, non ten outro instrumento". Pero nas sociedades actuais a socialización hai que entendela como producida por distintas instancias. Parece que nos temos esquecido de que os núcleos socializadores son code-terminantes e definitivos e que actúan previamente á entrada na escola, durante a permanencia na mesma e despois da escola; e nese sentido podemos afirmar que hai unha crise porque o que se aprecia é que outras instancias empezan a cobrar sentido e forza no proceso de determinación do que son os problemas.

Quizabes se pensou que o Estado tiña unha misión que cumprir e terminamos entendendo que esa misión era excesiva e que non se acomoda ás posibilidades dos mecanismos das institucións públicas e do Estado. Nese sentido a min paréceme normal e paréceme ben que se recupere o papel das familias; porén non se responsabiliza ás familias, que é outra cousa distinta. Parece correcto que se recupere o papel da escola, pero non responsabilizala do que non ten responsabilidades.

RGE. Ao sistema educativo preséntanselle constantemente novos retos e novas demandas, o que provoca unha ampliación dos contidos do currículo pero sen renunciar á reprodución dos contidos que tradicionalmente forman parte do mesmo. Iso tradúcese, en parte, nunha intensi-

ficación do traballo profesional e, en parte, nunha sobrecarga de contidos no currículo. Como debe comportarse o sistema educativo para facer fronte a estas demandas? Como se compaxina a necesidade de incorporar novas esixencias por una parte e non renunciar aos contidos clásicos do currículo por outra?

Gimeno: Seguindo o mesmo discurso que estamos comentando, é normal que a sociedade vexa na escola a solución ás necesidades que se presentan, é normal que vexa ou intente atopar, na institución escolar, unha maneira de atender ás novas demandas e retos cos que se enfrenta.

A verdade é que aquí hai unha primeira dificultade que consiste en que a sociedade, para poder facer fronte ás novas demandas e esixencias, necesitaría ter outro tipo de escola, porque a actual é útil para un tipo de sociedade que non é a sociedade que algúns desexamos: unha sociedade de individuos activos, comprometidos, expertos, críticos e educados para toda a vida.

A manía ou a tendencia a ampliar os contidos é un pouco froito desa obsesión na crenza de que a escola, e soamente a escola, é todopoderosa, de que o pode todo. A realidade é que a escola non se pode facer cargo de todas as demandas que, non moi coherente nin sisuda, nin razoabelmente, se lle están demandando á escola. O que pasa é que queda moi ben que digamos que se hai un problema de violencia pódese solucionar a escola e que logo digamos que se hai violencia a culpa tena a escola. O caso é botar balóns fóra.

O problema é porque estas demandas se fan á escola e non se fan á policía, ou ao goberno ou ao sistema de prevención, ou



ao sistema de seguridade, etc. É dicir, por que a escola ten que facerse cargo de todos os problemas e non outros estamentos sociais que si poderían facer fronte a algunhas destas demandas?

En relación coa incorporación de novos contidos, sempre hai que incorporar novos contidos e sempre hai que eliminar vellos contidos, ou sexa que parece correcto que se incorporen novos contidos, pero o que non se pode é entender esa incorporación como un aumento das tarefas e da densidade do traballo, porque entón a escola non dá máis de si. Algunhas veces digo que o que deberíamos pedir á escola é que cumpra co que xa ten asignado que xa ten dabondo. Se se ensinase a razoar, a falar, a escribir, a expresarse, a ser autónomos, a coñecer e a ter interese polo mundo... xa teríamos cumprido o obxectivo da escola.

Se a incorporación de novos contidos e a supresión dos vellos se fai coas matemáticas, está moi ben, se o fas coa educación para a saúde está moi ben tamén. O que me parece interesante é destacar que moitas veces estes novos contidos son triviais ou inocuos para cambiar o sistema educativo, pero outras veces están delatando a obsolescencia dos temas que tratamos na escolaridade. Se nos paramos a reflexionar sobre cales son os temas e problemas que ten hoxe o mundo: a globalización, a pobreza, a violencia, o medio ambiente, o problema do clima, a crise dos países de África, etc., veremos que as cousas importantes que marcan o curso da humanidade, están fóra da escola. A orixe da violencia, o porque da eutanasia, os produtos transxénicos, as células nai, etc, todo iso son cousas que á escola lle chegan polos medios que tamén se poden ver na casa pero na escola non penetran.

Para concluír este apartado, que se inclúan novos contidos paréceme ben sempre que teñan unha densidade substantiva como problemas para poder ser analizados e estudados. Se reducimos a incorporación deses problemas no currículo ao día da violencia, ao día da educación sexual, ao da igualdade, ou da muller, ou ao día da saúde, ou da alimentación, pois simplemente non. Iso non ten sentido; porén, falar da saúde e da enfermidade, falar da distribución da riqueza e da pobreza no mundo, das súas causas e consecuencias, por exemplo, sería importante pero como un tronco común de formación.

En relación a que iso axude á intensificar o traballo do profesorado, non o vexo claro. A intensificación do traballo é unha expresión que ten calado moito na linguaxe para salvar ao profesorado das avalanchas de novas esixencias e peticións que lle veñen de fóra. Creo que intensificar estaría moi ben; o que non hai que facer é "extensificar". (aínda que tamén segundo a quen habería que apuntarlllo).

O que pode aparecer é a imaxe de que o profesorado é responsábel socialmente de todo, e o mesmo que se di da escola se diga dos seus responsábeis e nese sentido si que é perigoso que se crea que o profesorado o pode todo, porque pode nalgunhas cousas e noutras non pode e ás veces hai condicións moi negativas que hai que considerar. "Extensificar" a min paréceme que non, que se non se cumpre o horario iso non é intensificar, hai que cumprilo e se se cumpre xa está ben de extenso.

RGE. Os contidos do currículo son sempre unha selección cultural e dado que a cultura seleccionada non se atopa igualmente distribuída entre os diferentes

grupos e clases sociais sempre favorecerá a uns máis que a outros. Como pode compaxinarse isto coa igualdade de oportunidades que o currículo debe favorecer?

Gimeno: Creo que nas sociedades actuais falar de clases sociais e culturas distintas é moi complexo porque están moi mesturadas. Cada clase social non está nun sitio nin recibe uns estímulos determinados, senón que todos reciben un bombardeo de múltiples estímulos e de distinto nivel de calidade, de distinto nivel de atracción e de distinto nivel de intensidade. O que ocorre é que uns son receptivos, polos seus condicionamentos a unhas cousas, a un tipo de estímulos e outros son receptivos a outras cousas e a outro tipo de estímulos.

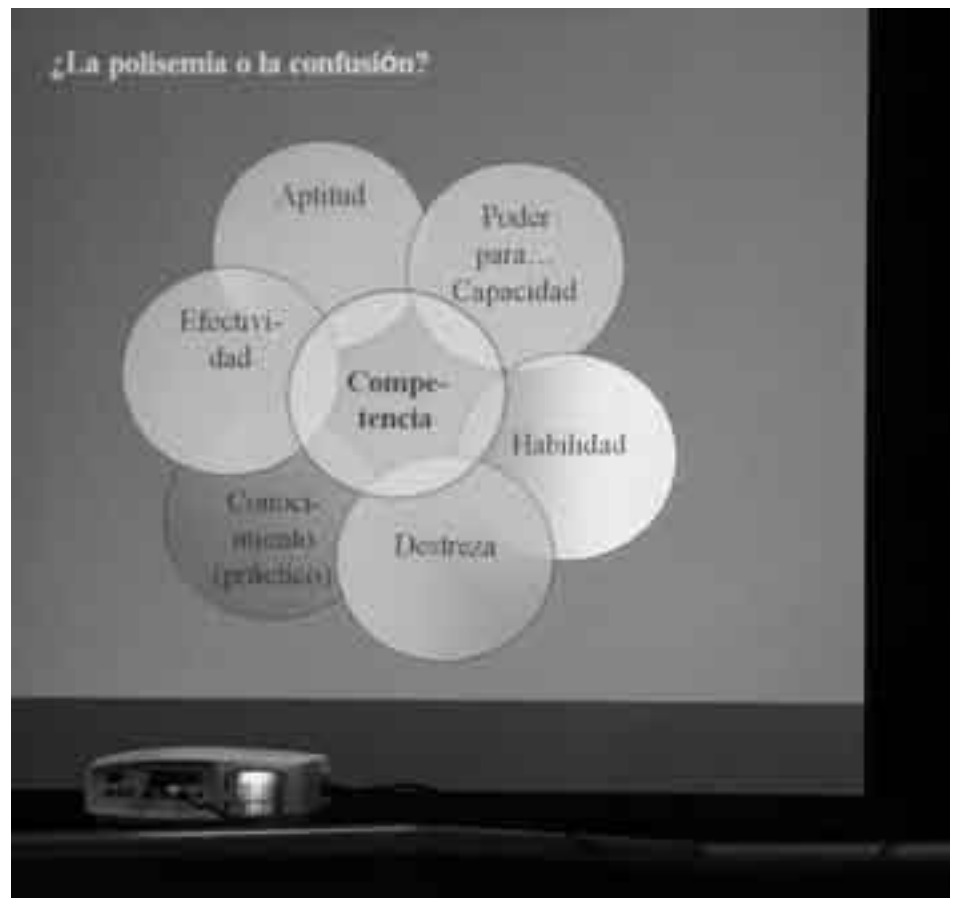
Desde logo, nos contidos, como dicía Ortega, hai que facer unha poda no coñecemento, porque na escola non cabe todo. O que cabe?, e en función de que está seleccionado? Eu creo que non é en función da clase alta nin da clase media ou da clase baixa; posibelmente iso estea hoxe obsoleto para todo. A clase social hoxe hai que vela máis en termos de déficits culturais para abordar calquera tipo de contidos, máis que dicir que un contido de ciencias, por exemplo, é máis apto para unha clase social que para outra. A enerxía atómica, é importante para calquera, agora ben o capital cultural que poidan ter uns rapaces ou rapazas e o que poidan ter outros para entendela e comprendela, iso si que é diferente.

Onde está o problema? En cambiar os contidos ou en cambiar as posibilidades dos suxeitos para poder abordar uns contidos válidos e que sexan racionais tanto para uns como para outros? Máis ben inclínome

pola segunda opción. Non creo que se poida dicir hoxe que unha determinada unidade didáctica, que un libro de texto é da clase obreira ou doutra clase social. Haberá que explicar o traballo e a explotación, e iso haberá que explicarllo ao rapaz ou rapaza da clase obreira e ao da clase burguesa. Que entenda, iso xa depende; é dicir, creo que hai que enfocalo máis en termos de déficits dos suxeitos para enfrontarse con determinados contidos que son de universal validez en canto á súa vixencia.

Agora ben o currículo, na medida en que esixe aprendizaxes simbólicas, na medida en que comprime o tempo cunha sobrecarga de contidos e na medida en que eses contidos non son interesantes e na medida en que

presiona cara un futuro que uns teñen máis claro que outros, etc, evidentemente xera desigualdade en distinto tipo de xente, pero non polo contido en si, non porque haxa contidos que atraian á clase obreira ou contidos que atraian á clase baixa. Para dicilo en termos típicos e tópicos, hoxe un neno da aldea non está máis dotado para entender os paxaros que un neno da cidade, ou un de clase obreira non está máis capacitado para entender a loita de clases que outro neno de clase burguesa. Ao mellor, ou ao peor, mesmo entende menos. A proba pode ser que a clase baixa, ás veces, vota a quen obstaculiza os seus intereses. É dicir, non hai unha coherencia entre grupo social predeterminado e o tipo de cultura que podería ser proclive para darlle a un e a outro. Creo





que a formulación clásica de Williams de que hai unha cultura popular, unha cultura obreira e unha cultura culta habería que revisala.

RGE. Actualmente cada vez é maior a toma de conciencia da diversidade cultural. Podería dicirse que non hai unha cultura universal, que o que hai son culturas particulares que ademais son dinámicas, cambiantes, abertas. O respecto á diversidade supón a crítica a unha visión cultural uniforme, universal, válida independentemente de lugares e tempos, pero a tradución práctica dese respecto á diversidade, a través de tratamentos pedagóxicos diferentes para persoas desiguais, escolas distintas para distintos grupos culturais, e de *curricula* diversificados en función de diferenzas entre suxeitos e culturas, non supón un mantemento das diferenzas e das desigualdades? Como compaxinar o respecto e a tolerancia ante a diversidade cultural e a igualdade de oportunidades?

Gimeno: Si. Este é un tema moi poliédrico, moi peliagudo e ofrece moitas caras e moitas facetas de desigual rango, importancia e proxección práctica.

Por outro lado, o tema da diversidade é un tema que ten moitas facetas e moitos enfoques como xa indicamos, e non é o mesmo falar dun neno con dificultades especiais de educación que falar de diversidade cultural, ou do mundo masculino e feminino, ou falar do mundo rural e urbano como na vella contraposición, ou falar de pedagogía para os occidentais ou de relixións, etc. É dicir hai diferenzas en relixións, hai diferenzas en linguas, en persoas, en crenzas, etc. A que diversidade nos referimos? Porque o mundo é diverso. Como dicía Montaigne: o mundo é mistura.

Falando de diversidade cultural, primeiro habería que determinar que é diversidade cultural, porque todas as culturas son diversas internamente, é dicir, dentro dunha determinada cultura existe a diversidade e ademais entre distintas culturas existen similitudes, hai semellanzas e hai diferenzas entre unhas, ás que chamamos culturas e outras distintas, ás que tamén chamamos culturas.

É dicir, que destacamos cando falamos dunha cultura? O que é singular ou o que é común con outras? Este é un debate sumamente importante porque ás veces haberá que poñer máis énfase, tomar máis conciencia do común que do singular ou do diverso e ás veces haberá que facelo á inversa.

Actualmente creo que, falando da diversidade cultural, o que habería que resaltar é facer fincapé no que nos une sendo híbridos e respectar aquilo no que somos diferentes, diversos, pero tendo como meta a igualdade común como primeiro principio. Simplificando, eu acostumo dicir que hai diferenzas que merece a pena estimular, hai diferenzas que merece a pena suprimir e hai diferenzas que merece a penas

deixalas en paz e que cada quen faga da súa capa un saio. É dicir, que actitude temos en relación á diferenza?, e despois formularse outro problema. Evidentemente, debemos recoñecer que hai grupos que profesan un tipo de crenzas, de actitudes, de sentimentos, de idioma común. É obvio, iso está aí e non só o hai que respectar, senón que é co que hai que traballar. Agora ben o feito de recoñecer esa diversidade non debe ser obstáculo para formularnos o problema noutros termos: facer menos militancia da diferenza e da diversidade e máis militancia do común, da hibridación, da mestizaxe, e respecto a ese proceso así como o recoñecemento de que todas as culturas son híbridas. Non hai ningunha cultura que sexa unha bóla fechada, senón que todas son froito da mestizaxe, todas son híbridas e nós mesmos somos híbridos. Cada un de nós vémonos como pertencentes a grupos distintos por diferentes motivos e non por iso perdemos a identidade.

É importante aprender a ter identidades múltiples e rebaixar a importancia do que nos diferencia porque, como dicía Lorenz, "cando as bandeiras ondean, a razón fala polas trompetas" e airear moito as bandeiras do meu pobo, a miña cultura, o meu país e a miña nación (o cal non significa chamar á perda da identidade) pode supor o non recoñecemento ou mesmo a negación do común.

Respectar a diversidade? Depende do que sexa "respectábel". A lingua é respectábel e hai que respectala, o maltrato á muller non é respectábel en ningunha cultura, ou a crenza de que hai seres humanos inferiores ou outras moitas crenzas non son respectábeis, pero non só é que non sexan respectábeis, é que hai que combatelas. Todo

aquilo que vaia en contra da Declaración Universal dos Dereitos humanos non é respectábel. Todo o que sexa equivalente aos dereitos fundamentais dos individuos, evidentemente hai que toleralo e respectalo.

En canto á igualdade de oportunidades favorécese partindo do común, do que une, das semellanzas e similitudes entre culturas. A diversificación de *currículas* ou a existencia de escolas distintas para alumnos de diferentes culturas non favorece a igualdade de oportunidades, nin a tolerancia e o respecto á diversidade. Calquera solución que supoña segregación, que supoña exclusión, non favorece nin a igualdade de oportunidades, nin a tolerancia ao que é tolerábel e respectábel.

RGE. Na sociedade actual débatesse entre o dereito de todos á educación tendo o Estado o deber de proporcionar os recursos necesarios para facer efectivo ese dereito, e o dereito e o respecto á liberdade na educación, defendendo unha política educativa descentralizada, flexíbel, respectuosa coa liberdade, unha política educativa desregularizadora. O problema é complexo. Referíndote a esta cuestión e á consideración da educación como un produto máis que se oferta no mercado escribiches o seguinte: "Coa visión da educación a través da metáfora do mercado, esta (o currículo, os métodos, etc.) pasaría a ser unha mercadoría máis que, como calquera outro artigo ou servizo, ten un prezo e cómprase ou véndese; os alumnos convértense en consumidores de produtos, os pais deciden o comercio ao que ir a mercar, os profesores son axentes que dispensan o servizo demandado polos clientes, e os administradores son os árbitros de todo ese xogo para que funcione correctamente..." E "a clave para

que esa engrenaxe funcione en educación reside en que os pais poidan elixir a educación que reciban os seus fillos". Neste xogo ocúltase algo?, nese caso que é o que se oculta?, é realmente urxente insistir na necesidade dunha escola pública á marxe do mercado?

Gimeno: Ben, como comentas, isto é moi complexo. En primeiro lugar o do "mercado e educación" é unha metáfora, porque non existe mercado na educación, non é que non deba existir, é que non existe. O mercado é poder ir á praza, ver o que hai, tentear o peto, ver o que custa e decidir se o podo mercar ou non e se non me gusta non volver mercalo, cambiar de produtor, cambiar de provedor ou cambiar de produto.

Na escola non se pode ofrecer a opción de elixir un produto e se non me gusta, rexeitalo e

cambiar. Forzando moito a metáfora, hai moita xente que non ten liberdade nin no mercado. Hai cantidade de poboación que non pode elixir a panadaría na que mercar o seu pan, porque soamente hai unha e merca o pan que hai e non outro nin noutra panadaría.

Na sociedade española, as enquisas din que o primeiro criterio dos pais para elixir o colexio ao que enviar aos seus fillos é a proximidade do colexio ao domicilio. O tema da calidade e do proxecto educativo é unha cousa secundaria que afecta a unha porcentaxe de pais que é moi reducida, aínda que con moita capacidade de influír na opinión pública. Pero a xente non desexa o mercado no sentido de querer cambiar de centro ou de poder elixir e pagar o que lle demanden. O do mercado é unha metáfora non adecuada (falamos dela e parécese moi ben utiliza-





O profesor Gimeno (esquerda) co profesor Xulio Rodríguez (dereita)

la), pero non se corresponde coa realidade, non hai mercado, non hai a opción de elixir.

O mercado ten unha vantaxe e é que nel o inútil desaparece. No Estado español parece que a mala educación non fai desaparecer aos malos colexios. E dito isto forzarei un argumento: se os partidarios do mercado opinan que a privatización favorece a competencia e a calidade, pois habería que dicir que este noso país é dos que máis ensinanza privada teñen de todo Europa, agás Holanda. Temos os mellores índices en privatización e segundo recorda estes días o Informe Pisa, somos dos peores. Se cadra temos que pensar que tanta ensinanza privada reduce a calidade, porque se somos moi altos nunha cousa e moi baixos noutra (elevada privatización e baixa calidade) pois igual teñen relación. Eu creo que o asunto é máis complexo e falar do mercado como virtude estimulante é unha forma de ocultar o "sálvese quen poida".

Creo que a educación é un servizo público e ten que ser un servizo público porque é a única forma de que os cidadáns en conxunto satisfagan o seu dereito. A educación, antes que ser privada ou pública é un dereito do alumnado e ese dereito debe estar garantido. Quen é o garante dese dereito? Indubidabelmente se non o garante o Estado, algúns non o van ter e non o van ter en igualdade de condicións e outros si que o van ter. Entón a ensinanza pública ten a misión de asegurar o cumprimento do dereito de todos á educación.

Se se quere ata pode forzar o argumento e alguén poderá collelo polos pelos e extrapolar o que quero dicir. O de ensinanza pública ou privada non creo que sexa o problema; o problema é que tipo de pública e que tipo de privada. Cando a privada actúa en detrimento da pública, cando os que poden optar polo privado, porque poden elixir, repercuten no deterioro dos que non poden elixir, entón a ensi-

nanza privada é ilexítima desde o punto de vista moral, pero se cumprise a función, en igualdade de condicións, o que sexa de xestión privada non garante que sexa peor que o que sexa de xestión pública e a xestión pública non garante que sexa mellor que o da privada. Agora o dereito á educación si que pode que non o garanta a privada, seguro que non o garante.

Por outra parte mencionas a liberdade de elección dos pais. Iso é un mito porque a elección pódena facer uns e outros non. Entón se falamos do dereito á elección, de quen o pode exercer e de quen non, hai que diferenciar. Fálase moito do dereito dos pais a elixir, pero non se fala do dereito dos fillos a non padecer as eleccións dos pais. É dicir, iso é un pouco a tradución da doutrina tomista da propiedade do pai sobre o fillo e sobre o seu destino que a cultura moderna ten mitigado, garantindo o Estado que, pola necesidade de cumprir os dereitos dos rapaces, hai que limitar o dereito dos pais a posuír aos fillos. Dito doutra maneira, o dereito dos pais a elixir ten uns límites que é o dereito dos fillos e, en definitiva, tamén o Estado ten que garantir os dereitos dos que reciben educación e non só dos que teñen a paternidade. Isto en termos extremos, pero o tema que hai a debate é o dereito do cidadán. Por exemplo, a educación cívica é un dereito dos pais ou é un dereito cidadán? Porque se é un dereito cidadán o Estado ten que garantir ese tipo de educación aínda que os pais non queiran.

RGE. Cal é a túa opinión en relación ao movemento xurdido tamén do pensamento neoliberal de que os pais podan ocuparse, fóra da escola institucionalizada, da educación e formación dos seus fillos?

Gimeno: Pois diría o mesmo. En primeiro lugar hai unha confusión ou un suposto instituído que non discutimos cando falamos del. Os nenos e nenas teñen dereito á educación, pero non deberíamos equiparar, *ipso facto*, educación e ensinanza. Os nenos teñen dereito á educación e iso pódeno cumprir distintos tipos de axencias, e se reclaman o dereito a educar aos seus fillos haberá que ver en que medida respectan o dereito á educación.

Se preguntas se é desexábel ese modelo, diría que non, porque sería o recoñecemento do fracaso da escola. A escola é un lugar de encontros, esa é a vantaxe da escola e da escolarización, e iso non o poderá ofertar ese tipo de *home school* que así se chaman, porque non poderán ofertar a oportunidade de vivir na diversidade social, na diversidade política e na diversidade de mentalidades, pero se esas asociacións de pais tivesen o carácter de heteroxeneidade, por exemplo, unha cooperativa de pais e nais que levan un colexio coas garantías de educación, respectando a heteroxeneidade, sería válida igual que un colexio público. Aí está a oferta do "Terceiro Sector", da que se fala moi pouco, as cooperativas que non son de lucro, senón que son servizos públicos con garantía de calidade.

O malo é cando iso se converte nun truco para salvarse dunha serie de obrigas para os fillos. No fondo hai unha certa hipocrisía e unha cantidade de xente que desconfía do sistema educativo e leva aos seus fillos a aprender inglés a ámbitos extraescolares. Ninguén se alarma porque a xente aprenda inglés fóra da escola, o que é alarmante. É alarmante porque así como na educación oral non se discute e semella claro que é responsabilidade da escolarización, na

aprendizaxe do inglés admitimos unha especie de privatización de este tipo de ensinanzas.

Creo que as *home school*, a escola na casa, ten un problema e é que negan a heteroxeneidade; confunden educación con ensinanza e favorecen a homoxeneidade dos grupos sociais, porque normalmente a xente non se apunta senón con quen quere e acostuma a xuntarse cos que se parecen máis a el e nese sentido si que non estaría de acordo en que se fomente ese tipo de asociacións.

RGE: Falemos de Reformas: A LOCE do Partido Popular de 2002. A LOCE e o esforzo. A LOCE e a calidade. A LOCE foi o esforzo pola calidade? Cal é a túa opinión?

Gimeno: A LOCE creo que foi a lei da mala uva concentrada, xustaposta e amalgamada. Dixen algunhas veces que a lei da calidade foi a lei da mala..., do enfado, do cabreo, do rexeitamento. Foi un conxunto de disposicións para dar satisfacción a todos os que tiñan algo que protestar sobre o sistema: a empresa privada que non tiña suficiente ámbito de privatización, os cregos e a igrexa que non tiña o ámbito de liberdade que quería, os profesores de secundaria encrespados contra a reforma, os pais que vían a oportunidade de botar a culpa ao goberno, os partidos políticos de dereitas que viron a oportunidade de xustificar os seus supostos, a privatización, etc. É dicir que é a lei do descontento. Pero tivo un rauto de intelixencia e foi chamarlle calidade ao que en realidade ofrecía.



A calidade é unha palabra “ómnibus” na que cabe todo o que se queira incluír e pensar sobre a mesma, e que non di nada, pero para eles dicía unha cousa ben clara e é que se baseaba, entre outras moitas cousas, na idea da privatización e o “pau e tente teso”. Baseábase, desde o punto de vista pedagóxico na crenza de que o mal estaba ou nos socialistas e a súa LOXSE, ou na vagancia e o nulo esforzo do alumnado, ou en ambas as dúas. Dende esas crenzas, culpabilizaba, por unha parte, a un partido político que o que fixera fora aumentar os dereitos da educación, e, por outra, culpabilizaba ás vítimas, xa que as convertía de “vítimas en culpábeis”.

É curioso ver como, nun curto espazo de tempo, a mesma pedagogía e os textos pedagóxicos e algúns intelectuais da educación pasaron de falar de “o mestre compañeiro e a pedagogía

libertaria”, que era un título dun libro que quero mencionar a título puramente anecdótico, a falar de “a escola cuartel” que era outro título doutro libro, ou de “a escola morreu”, para citar outro título máis¹, pero a escola estaba “morta” e era “cuartel” por quen a facía cuartel, non polos estudantes. Apoiándose en sucesos evidentes, obvios, reprobábeis e corrixíbeis da violencia nas aulas, predicase unha volta ás bases, o que chamaban en EE.UU., o *back to basic*, como se fose a solución, pero a xuventude de hoxe non é a xuventude de hai 20 anos nin 30; os rapaces e rapazas de hoxe non son tampouco os de hai 20 anos, pero as escolas si que son igual que hai 20 anos. O profesorado non estaba preparado para recibir a avalancha de “mediocridade” social que eles din que entrou no sistema educativo, pero non se pode dicir que o aumento da escolaridade supoña unha dimi-

nución da calidade da educación no país, salvo que pensemos que ofertar e proporcionar máis escola, máis anos de escolarización, é baixar o nivel educativo, é restar calidade, porque entón fechamos as escolas e obtendremos mellor calidade. Agora ben, se pensamos que os centros proporcionan educación, entón ter a máis xente dentro do sistema e durante máis tempo é mellorar o nivel educativo, xerar mellor calidade.

Educar a máis persoas e durante máis tempo ten producido problemas? Evidentemente, pero que se presenten problemas non quere dicir que os retos non sexan válidos. O que puido terse feito foi ter tratado o tema doutra maneira, con outros presupostos e con outra formación e avisando do que ía pasar, porque isto xa se sabía que tiña ocorrido noutros países.

Entón a LOCE paréceme que tiña este aspecto de “estajano-vismo”² social de que vale quen serve e o que non se esforza non vale. O esforzo é unha especie de recurso para expresar unha antropoloxía que leva implícita unha idea negativa da natureza do ser humano e do alumno; e o alumno non é un gamberro por natureza. Se hai problemas haberá que corrixilos e non hai que permitir a máis mínima mostra de violencia e haberá que reclamar as medidas oportunas e haberá que tomar medidas correctoras, pero non se debe facer disto a bandeira da catástrofe, non se debe utilizar a bandeira de que o nivel educativo baixa, cando se proporciona máis formación durante máis tempo, cando esa afirmación se converte nunha manipulación, porque simplemente falsea a realidade. Ademais, e para rematar, pode, seguro que se necesita máis esforzo, pero non só por parte do alumnado, tamén por parte da Administra-



O profesor Gimeno co Decano de Ciencias da Educación, prof. Lois Ferradás

ción, por parte do profesorado, por parte das familias e de toda a comunidade educativa.

Debemos recoñecer que ten habido problemas, que debemos mellorar, que se teñen producido torpezas e bastantes, pero a solución non está na LOCE, nin na privatización dun sistema público como é o da educación.

RGE. A aprobación da Lei Orgánica 2/2006 de 3 de maio, de Educación, nos artigos 18 e 24 establece a obrigatoriedade da materia "Educación para a cidadanía" na Educación Primaria e na Secundaria Obrigatoria respectivamente. Esa materia foi enormemente contestada pola xerarquía eclesiástica e tamén polo Partido Popular. Hoxe mesmo (7-03-2008) a "Consejería de Educación" da Comunidade de Madrid, abre un rexistro para a obxección de conciencia en relación a esta materia. Na túa opinión, está xustificada a contestación social que se ten producido? Trátase dunha materia necesaria para unha educación democrática ou constitúe a ocasión para un adoutramento do goberno?

Gimeno. Creo que constituíu a ocasión para que o Partido Popular lanzase toda a carga de manipulación política sobre o partido do goberno. Non é que sexa un inmiscirse no mundo dos valores, isto é unha utilización política como pode utilizarse calquera outra cousa. Se te dás conta, fomos pasando nos últimos anos por vagas de motivos preocupantes que logo van deixando de selo, así empezamos con que o Bacharelato era curto, quedouse curto e non pasou nada, logo seguimos coas humanidades, a cousa quedou como estaba e non pasou nada, despois veu a violencia e non pasa nada, máis tarde veu a vagancia dos alumnos e non

pasou nada, logo veu a calidade e a cousa non mellorou, ultimamente a reforma do Bacharelato e non vai pasar nada, a non ser o aumento de efectivos escolarizados nese nivel que boa falta nos fai. É dicir en cada momento socio-político-histórico a axenda dos temas que se debaten nos medios de comunicación foina marcando a dereita, e nisto vai gañando a batalla e constitúe un déficit da esquerda. (Chamemos esquerda-dereita en termos simplistas, sabendo o complicado que é esa distinción).

O mesmo ocorre coa Igrexa. A lei do aborto, por exemplo, estivo vixente durante o mandato do Partido Popular e a ningún bispo se lle ocorreu obxectala. Son bazas, bandeiras e escusas para a loita política, o cal está ben en canto a contraste de pareceres, pero non en canto que é unha manipulación. Eu tiven, e ti tamén, educación cívica como materia durante o franquismo, aínda que se chamaba doutra maneira, era Formación do espírito nacional. Despois houbo Educación para a Convivencia coa lei do 70 e a Educación Cívica é unha materia que está en todos os países de Europa e se é tan nefasta, deben estar eles no erro e nós na virtude. Pero o grave de todo isto é que lexitima unha posición de facer pensar que só eles (a Igrexa e o PP) teñen a virtude, a lexitimidade de determinar o que é valor moral. É a negación da existencia dunha área civil, laica, de valores universais que empezaron a defenderse desde a Revolución Francesa, que despois foron reflectidos nos dereitos do ser humano, declaración que, creo, non ratificou o Vaticano. O que queren é a liberdade de indoutrinar a quen queiran, segundo eles determinen, sen traba ningunha, pero ademais esconde unha loita contra o goberno. Dáme a impresión de que se ganase o Partido Popular este

tema desaparecería do debate e da axenda, porque a propia FERE acepta a materia.

Dicir que os valores de solidariedade, de civismo, de igualdade e os valores democráticos non son obxecto de ensinanza nin dignos de ser ensinados, é unha barbaridade de tal magnitude que só me queda pensar que o utilizan por comenencia política, por desgastar ao goberno. Se non é por iso entón a cousa é moito máis grave aínda.

RGE. Acaba de aprobarse tamén a Reforma do Bacharelato, como medida que, en principio, pretende favorecer un aumento de cidadáns que poidan obter un título de Bacharel. É tamén unha medida rexeitada polo Partido Popular porque "degrada o sistema educativo, e en lugar de fomentar o esforzo, o mérito, o premio e a busca da excelencia, crea un caldo de cultivo da mediocridade e do fácil" (en palabras de Ana Pastor) insistindo, unha vez máis, como o fixo na LOCE que o nivel educativo deste país descende ao igual que sucedeu coa LOXSE. Que consideración che merece esta Reforma?

Gimeno: O programa de Bush, o presidente que agora caduca afortunadamente, levaba un slogan, que foi de tanta utilidade na súa denominación como aquilo da calidade na LOCE, que dicía: "que ninguén quede atrás". Chegar ao acordo de que ninguén quede atrás neste país, que ten a menor cantidade de titulados en secundaria por cen habitantes de Europa ou dos que menos ten, parece imposíbel. Que ninguén quede atrás soluciónase impedindo que pasen con 3 materias ou con 4?, pois non, porque iso é poñer máis trabas. O que haberá que facer é evitar que repitan 3 materias ou 4 materias e non con esforzo do alumno soamen-



te, senón con esforzo e axuda. Que a xente se esforce, pero sendo axudada. Non dicir que o que fai falta é competitividade, represión e esixencia. Iso é unha bandeira que só acepta o profesor que pensa que a avaliación motiva, o que cre que "o pau estimula máis que a cenora". Resulta moi difícil de comprender que a xente se opoña a que o alumnado teña a oportunidade de pasar con tres materias sempre e cando reciba educación compensatoria. Eu aludo a unha realidade enormemente clarificadora: na educación universitaria o alumno pode facer 60 créditos, 80 créditos, 40 créditos, pode estar un ano, dous anos, pode ter pendente unha materia, dúas materias, tres materias e ninguén se escandaliza. Un pode acabar a carreira en cinco anos, outro en catro, outro en seis, outro pode estar dez anos. Todos temos ex-

periencia de ter na aulas, na universidade, alumnos de 20, de 25, de 30 e de 50 anos e non pasa nada. Permitir que pasen con tres, sempre que non supoña rebaixas de contidos, senón que supoña marcar a meta, compen-sar e axudar non supón ningún problema, agás que chamemos problema ao aumento dos efectivos escolarizados neste nivel.

Por que os alumnos, en matemáticas, na escola fallan, e cando reciben clases particulares superan e aproban esa materia? Polo esforzo que fan? Quen?, os pais pagando un profesor particular, non o alumno. O alumno o que fai é recibir axuda. O Informe PISA, do que tanto se fala, establece un ránking, por países, en distintas áreas. En matemáticas concretamente imos mal nese ránking. O Informe contempla un aspecto que quero subliñar

de xeito especial. Pregúntase ao alumnado de 15 anos de todos os países da OCDE cal é a súa opinión sobre esta idea: "cando teño dificultades o profesorado axúdame". O alumnado español está no primeiro lugar de todo o ránking dos países da OCDE dos que sinalan "que os profesores non lles axudan cando teñen dificultades". Entón que falla nas matemáticas? Pode que o alumnado perda a secuencia da aprendizaxe e haberá que individualizala máis, pode que haxa que cambiar a matemática porque non é o mesmo o que pide PISA e o que esixen os nosos profesores. Que hai que facer? Suspende e quedarse tranquilos e o que suspenda tres non pasa de curso e perdemos efectivos e provocamos o abandono? O que haberá que facer é investigar por que se produce, ter confianza nos rapaces e prestarlles a axuda necesaria para que poidan superarse e superar as súas dificultades. Prestar axuda a quen a necesite en vez de recorrer, unha vez máis, á bandeira do esforzo e do mérito individual, é moito máis efectivo.

RGE. Na discusión previa á aprobación da LOE suscitouse un interesante debate na sociedade e entre os profesionais da docencia sobre a necesidade de chegar a un consenso entre as distintas forzas políticas en materia de lexislación educativa coa finalidade de non estarmos constantemente adaptándonos e re-adaptándonos a sucesivas leis educativas en función da color política do goberno en cuestión como ten sucedido nos últimos anos. Na situación actual, consideras que sería necesario un esforzo colectivo para conseguir ese consenso ou as discrepancias son tales que tal consenso é imposible?

Gimeno: Certamente sería desexábel pola estabilidade do

país, dos profesores, dos centros e do sistema educativo, pero francamente non son optimista. Creo que sería necesario, pero non o vexo dado que as discrepancias non son dun tema ou dous; son de conxunto e son de calibre. Xa houbo consenso na Constitución e non se sentiron satisfeitos, xa houbo financiamento da escola privada e non están satisfeitos; xa case hai máis ensinanza privada que pública e non están satisfeitos.

Que é o consenso? A cesión por parte da esquerda e a aceptación de todo o que diga a dereita? Que acepta a dereita do que propón a esquerda en educación? "Con-senso" é por en conxunción os "sensos", é ter "sentidiño" que decides os galegos, é utilizar o "sensus mentalis", é chegar a acordos no sentido das cousas.

Que a educación obrigatoria ten que ser obrigatoria e que hai que axudar a quen teña dificultades e que hai que fomentar unha educación de compensación de déficits, leve quen leve a educación, sexa a dereita ou sexa a esquerda, é evidente, pero non o parece.

Que debermos aumentar os efectivos escolarizados a nivel de Bacharelato, porque somos dos últimos países da OCDE en porcentaxe por 100 habitantes, é evidente, pero o que se pide é que se poñan trabas e dificultades para a promoción axudada do estudantado con problemas.

Que se actualice o currículo interprétase como unha rebaixanos contidos. Ao profesorado non lle vén o Goberno cunha pistola rebaixándolles os contidos e, moito menos está detrás das editoras rebaixándolles os contidos. De feito, alguén pode dicir que os libros de texto rebaixaron os contidos? Dificilmente. O

que aumentaron é o tamaño e o prezo. Acaso diminúen as tarefas para a casa? Os españois, xunto con outro par de países, somos os que máis tempo obrigamos a estar facendo tarefas na casa aos estudantes. É dicir somos o país no que máis traballan os nenos fóra da aula.

Mentres non se chegue a consensos en cousas tan elementais como as que se acaban de citar, ou noutras tales como que os rapaces deben educarse coas rapazas en réxime de coeducación, que a educación nos dereitos cívicos é un dereito da cidadanía, etc, aínda que creo que o consenso é necesario, véxoo francamente difícil.

Cando un partido político utiliza a manipulación, é imposíbel o consenso. Afirmar que todo o mal do sistema educativo é a LOXSE, e que esta lei ten provocado o deterioro do sistema, como se fixo durante anos, é manipular porque a LOXSE o que fai realmente é aumentar o dereito á educación, e aumentando o dereito á educación non se carga a educación, por iso se trata dunha manipulación, e nesas condicións é difícil o consenso.

É difícil que haxa macroconsenso, cando se cre que privatizar é o mellor. O país máis capitalista da terra, EEUU, ten un predominio total da ensinanza pública (e din que por iso é mala, claro que tamén sería mala a nosa por ser privada). Alemaña ten un servizo público envexábel, Francia tívoa, aínda que ultimamente empezou a deteriorarse, pero os países de máis calidade, Finlandia, Suecia, Noruega, Dinamarca, practicamente non teñen ensinanza privada e son agora o exemplo.

É dicir, fai falta máis sensatez e menos hipocrísia e manipulación política, (máis *sentidiño*), porque isto todo repercute en deteriorar

a imaxe do sistema educativo ante a sociedade e do sistema público en especial.

RGE. A universidade está actualmente en pleno proceso de modificación dos seus planos de estudo con motivo da "converxencia europea". Cales cres que son os retos fundamentais aos que se enfronta a universidade española nestes momentos? Estes cambios van ser unicamente superficiais, burocráticos ou implican cambios máis profundos noutros aspectos?

Gimeno: A reforma da universidade arrinca do referente Bolonia, que é unha parte do programa de converxencia europea en educación, en todos os niveles do sistema. É dicir, a parte da converxencia europea no sistema universitario de educación é a que corresponde a Bolonia e a outra parte é o proxecto chamado "Educación e formación 2010", que presenta unha serie de retos aos sistemas educativos para que converxan cara a cotas de maior calidade e hai cinco criterios³ que se avalían periodicamente e xa se dixo que non se van a cumprir. Borrell, dixo no Parlamento europeo, a mediados de febreiro, que as metas do programa 2010 non se van cumprir e non se están cumprindo. España, dos cinco criterios establecidos só cumpre dous: o da escolarización infantil e o do número de licenciados universitarios, pero non cumpre o criterio de licenciados en letras, ciencias, matemáticas e tecnoloxía.

A universidade e a converxencia universitaria, como asunto, están sendo mobilizadas polo tema Bolonia e todo o que rodea a Bolonia. "Lendo Bolonia" un estráñase dos "bolonialistas". "Lendo Bolonia" un pensa e di: isto é unha cousa bastante simple, sinxela, elemental. Complicada ás veces para levala administra-

tivamente, pero é a invención do crédito europeo que é o equivalente ás pesas e medidas do sistema métrico decimal. Parece normal que para poder circular libremente por Europa, para poder moverse, haxa unha unidade de contido que faga equivalentes os planos de estudo.

A converxencia con Europa supón tamén os graos. Os graos supoñen unha redución dun ano nas actuais licenciaturas, que xa veremos que significa en canto a calidade do sistema universitario e en canto a que vai botar máis xente ao mercado de traballo, xa precario, porque os van "licenciar", digámolo en termos militares, cun grao, un ano antes, en lugar da actual licenciatura.

Que desaparezan os títulos atípicos e haxa un equilibrio entre titulacións parece correcto para a converxencia europea, pero a partir de aí, todo o que se montou é invención propia.

Polo mundo, que eu saiba, ninguén está redactando fichas de como realizar as actividades na clase. Ninguén está levando a cabo a interpretación das competencias como aquí se están interpretando, que os propios documentos oficiais non din o que aquí queren que digan ou din que dixeron, é dicir que os títulos baseados en competencias aquí non teñen referencia ou correspondencia coas competencias que se recoñecen na Unión Europea. Aquí houbo e hai fundamentalistas, papistas que desbordaron ao papa, "bolonialistas" que desbordaron a Bolonia.

Houbo un primeiro documento elaborado por expertos de nomes coñecidos, pero non moitos recoñecidos, que elaboraron unha xerga e esa xerga foise impoñendo nos Reitorados carentes doutras alternativas e desde

logo, sen ter pensado o que se facía, porque todo isto está repercutindo e traducíndose nunha reforma metafórico-lingüística que non ten a mínima oportunidade de traducirse na práctica en cambios reais, asentados e estábeis, aínda que sempre hai xente que cambiará algo e xente que aprenderá algo.

Intenta facerse unha revolución que non fai Columbia nin Harvard, nin Yale, nin Preston e que en Europa, a moitas persoas estalles provocando un escepticismo porque detrás disto hai un dominio da linguaxe tecnocrática e da linguaxe do mercado que, en definitiva, é o que explica tanto a reforma de Bolonia como as outras reformas. A declaración de Lisboa foi moi clara como arranque do programa 2010 dicindo que as universidades europeas non son competitivas coas de EEUU, e hai que procurar acurtar esa fenda de competitividade económica, comercial, tecnolóxica e todo o que iso supón. O que leva a que se desate un proceso de busca de rendibilidades, de eficiencias, de estudos encaixados ao mercado laboral, que despois é imposible encaixalos no mercado laboral porque á vez que están dicindo encaixar ao mercado laboral, o mercado laboral estase desregulando totalmente.

Que é apoiar ao mercado laboral cando o emprego precario inunda o mercado dos mozos e mozas, ou cando un traballador europeo vai cambiar de traballo de 8 a 15 veces ao longo da súa vida, como están cambiando os mozos agora? Que significa adaptarse ao mercado laboral? É unha bandeira que é facilmente asumíbel por moita xente porque, vale, debe responder a necesidades do mercado laboral, pero non estruturarse segundo o mercado laboral, porque, cal é o mercado laboral? O que exis-

te ou o que vai existir?, cal é o desexábel? Non o sabemos e entón haberá que acudir a competencias polivalentes como son a capacidade de razoar, de pensar, de escribir, de expresarse, de manexarse polo mundo e para iso fan falta idiomas.

Converxencia Europea: os estudantes españois son os que menos idiomas estranxeiros dominan de toda a Unión Europea, agás os ingleses porque como só necesitan saber o inglés xa o teñen todo resolto. España é dos países máis desexados para vir alumnos ERASMUS, pero é o que menos ERASMUS envía fóra, polo problema do diñeiro que custa e polo idioma. Converxencia Europea: O incremento dos presupostos, nos últimos 10 anos é o máis baixo de Europa. Que é converxer? Estamos diverxendo dentro de Europa.

En canto ao que dis de que se a modificación dos planos de estudo se pode converter nunha retórica, nun cambio unicamente nominal, formal, xa se están convertendo, porque cambiar o currículo é cambiar moi pouco. O cambio ten que afectar á ratio alumnos por profesor, á adecuación de espazos, á motivación do profesorado e do alumnado, a cambios institucionais, á dotación de recursos humanos e materiais e iso supón diñeiro. Tamén en todos estes aspectos diverxemos de Europa.

José Gimeno Sacristán, foi profesor na Universidade Complutense de Madrid e na de Salamanca, actualmente é Catedrático de Didáctica na Universidade de Valencia.

Nace en Zaragoza e estuda en Madrid. Foi "Consejero técnico" do Ministerio de Educación, participou activamente na creación dos CEPs como centros de formación permanente do profesorado. Foi membro do Consello Escolar do Estado e membro do Consello de Universidades. É un extraordinario ensaísta no campo pedagóxico e foi un dos máis destacados renovadores do discurso didáctico, ao que incorporou conceptos teóricos e debates paradigmáticos de gran transcendencia.

Entre as súas obras destacamos, por orden cronolóxica de aparición: *Una escuela para nuestro tiempo* (1976, Fernando Torres Editor), *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar* (1976, Departamento de Prospección Educativa, Sección de Coordinación y Control de Programas de Investigación), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum* (1981, Anaya), *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia* (1982, Morata), *La enseñanza. Su teoría y su práctica* (En colaboración con A. Pérez Gómez), (1983, Akal), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (1988, Morata), *Comprender y transformar la enseñanza* (En colaboración con A. Pérez Gómez) (1992, Morata), *La dirección de centros: análisis de tareas* (1995, MEC) *La transición a la educación secundaria* (1996, Morata), *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo* (1997, Lugar Editorial, Bs.As.), *Poderes inestables en educación* (1998, Morata), *La educación obligatoria. Su sentido educativo y social* (1999, Morata), *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía* (2001, Morata), *Los retos de la enseñanza pública* (2001, Akal), *El alumno como invención* (2003, Morata), *El sistema educativo: una mirada crítica* (2004, CissPraxis), *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación* (2005, Morata), *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar* (2006, Morata).

Notas

1. O entrevistado fai referencia ás seguintes obras.

Schmid, J.R. (1976). *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*, Barcelona: Fontanella.

Oury, F., Pain, J., (1975). *Crónica de la escuela cuartel*, Barcelona: Fontanella.

Reimer, E., (1973). *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*, Barcelona: Seix Barral.

2. Estajanovismo: movemento que propugna o aumento do rendemento da produción do traballo, a elevación da produtividade laboral

3. Está a falar dos cinco niveis europeos de referencia para valorar os avances nos sistemas educativos de cara á consecución de maiores niveis de calidade nos sistemas educativos da Unión Europea, dentro do programa "Educación e formación 2010". Son os seguintes:

a) Limitar ao 10% o número de abandonos nos sistemas educativos. Este nivel de referencia inclúe a participación en educación infantil, a atención a necesidades especiais e o abandono prematuro. Os datos de abandono prematuro da UE son do 15,7%, e en España son do 31%.

b) Número de titulados universitarios por 1000 e porcentaxe de titulados en matemáticas, ciencias e tecnoloxía. O obxectivo

vo é acadar 747 estudantes por cada 1000 habitantes e aumentar nun 15% o número de titulados en matemáticas, ciencias e tecnoloxía e neste caso acadar unha porcentaxe do 50% de mulleres. Dos matriculados nestas titulacións, en España temos o 54% de homes e o 30% de mulleres.

c) Que o 85% da poboación comprendida entre 20 e 24 anos acaden o título de educación secundaria superior. Os datos que temos: en Europa o 76,6% acadan o título, e en España o 61,8%.

d) Reducir a porcentaxe de alumnos con déficit en competencia lectora ao 13,5%. Inclúe o dominio da propia lingua e dunha lingua estranxeira. Os datos en Europa son: a poboación con déficit en lectura é do 19,8%, e en España do 21,1%.

e) Conseguir que un 12,5 % da poboación adulta comprendida ente 25 e 64 anos participe en actividades de formación permanente. En Europa participa un 8,5% e en España un 5%.

Un dato a maiores que se inclúe é a porcentaxe do PIB que os distintos Estados invisten en Educación, así como os gastos por alumno. As diferenzas entre os Estados é moi grande. A media europea está no 5,08 e en España é do 4,44%.

Os datos son do Informe conxunto do Consello e a Comisión da UE sobre execución do programa "Educación e formación 2010" no seguimento dos obxectivos, publicado no 2005.



O profesor Gimeno con estudantes da Facultade de Ciencias da Educación

OBSERVATORIO GALEGO DE E-LEARNING: O ESTADO DO E-LEARNING NA UNIVERSIDADE GALEGA

María José Rodríguez Malmierca (Coord.) et alii*



*Manuel Gromaz Campos, Miguel Bermejo Paradela, Carmen Fernández Morante, Beatriz Cebreiro López, María Isabel Doval Ruiz, Marta Fernández Prieto, Javier García Tobío

A área de e-learning do Centro de Supercomputación de Galicia coordinou o Observatorio Galego de e-learning, un proxecto de investigación financiado pola Dirección Xeral de Investigación e Desenvolvemento da Xunta de Galicia, o cal tivo como obxectivo analizar o uso das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC) na educación (e-learning ou aprendizaxe electrónica) tanto na Universidade como na empresa en Galicia.

Para levar a cabo esta investigación invitouse no caso da universidade, a expertos en educación e novas tecnoloxías da área de Tecnoloxía educativa das tres Universidades galegas (Universidade de Vigo, a Universidade de Santiago de Compostela e a Universidade da Coruña), mentres que no apartado empresarial contouse coa empresa EOSA consultores, para formar unha mesa de expertos que asesorase aos técnicos de e-learning do Cesga na metodoloxía máis apropiada e ferramentas a utilizar no desenvolvemento da investigación.

Para analizar o estado actual do e-learning na Universidade e na Empresa en Galicia, o Observatorio galego de e-learning estableceu os seguintes obxectivos xerais:

- Analizar a situación actual do e-learning nos sectores da educación superior e a formación continua en Galicia en entidades tanto públicas (universidades: centros de docencia e investigación e grupos catalogados de investigación) como privadas (empresas provedoras e demandantes de e-learning).
- Ofrecer unha visión global de como se atopa o e-learning nos sectores da Universidade e a empresa da nosa comu-

nidade autónoma proporcionando o acceso público á información obtida a través da páxina Web do Observatorio Galego de e-learning.

- Pór a disposición da comunidade galega un directorio con información actualizada de institucións e empresas que ofrecen servizos, tecnoloxía e contidos en e-learning en Galicia, para actuar como punto de referencia e vínculo de unión entre organismos académicos e empresariais.
- Proporcionar as condicións e fomentar as sinerxías necesarias para afrontar a creación da "Rede Galega de e-learning", un espazo de encontro e de xeración e intercambio de información, onde persoas interesadas neste campo poidan contactar con outros profesionais do sector, de tal forma que poidan compartir experiencias innovadoras, emprender accións conxuntas e formar un colectivo de referencia sobre e-learning na nosa comunidade.

Por outra banda, e polo que se refire á metodoloxía de investigación utilizada, neste proxecto recompiláronse datos a través de diferentes tipos de instrumentos como son os cuestionarios, as entrevistas e as fontes públicas documentais, elaborados, como veremos, de forma específica para cada un dos ámbitos de estudo: universidade e empresa.

Seguidamente, neste artigo, imos reflexar tan só un breve resumo dos resultados que consideramos máis relevantes obtidos no desenvolvemento desta investigación na universidade galega:

- O 78,2% dos profesores universitarios galegos aseguran utilizar as TIC na súa activida-

de docente, mentres que o 22% restante afirma non utilizar ningún tipo de tecnoloxía da información e da comunicación nas súas clases. (Gráfico 1).

Polo que respecta á antigüidade, levan utilizando este tipo de tecnoloxías unha media de 5 anos. Por outra banda, se se contrasta o número de materias nas que o profesorado imparte docencia co número de materias nas que se imparte docencia utilizando as TIC, pódese apreciar que os docentes utilizan estas tecnoloxías no 50,79% das materias.

- A utilización dos Campus Virtuais por parte do Persoal Docente e Investigador (PDI) aínda é baixa en comparación coa utilización dalgun tipo de TIC.
- Outro dato global de interese é a porcentaxe de uso destas tecnoloxías no contexto das titorías universitarias no que se reduce significativamente respecto ao uso global na docencia onde só o 50,4% dos profesores utilizan nestas situacións as TIC.

- Por outra banda, e no que a contidos dixitais se refire, aínda que en menor medida pero en relación directa coa utilización das TIC na docencia, a gran maioría dos profesores (75,5%) utilizan contidos en formato dixital para dar clase. (Gráfico 2).

- En canto á formación, o 51,1% dos profesores manifestan non recibir formación para o uso das TIC no ensino durante os últimos tres cursos académicos, mentres que tan só o 48,9% dos docentes recibírona. (Gráfico 3)

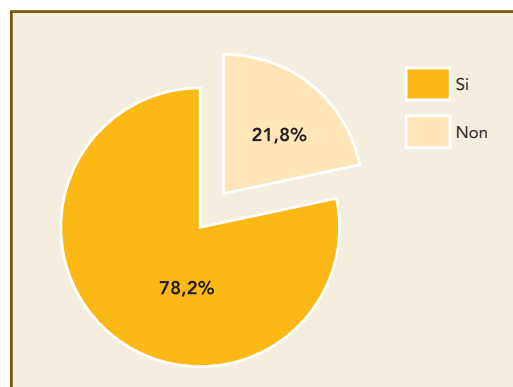


Gráfico 1: Utilización das TIC na docencia.

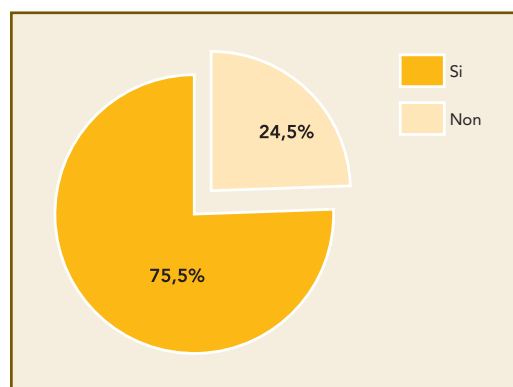


Gráfico 2: Uso de contidos en formato dixital.

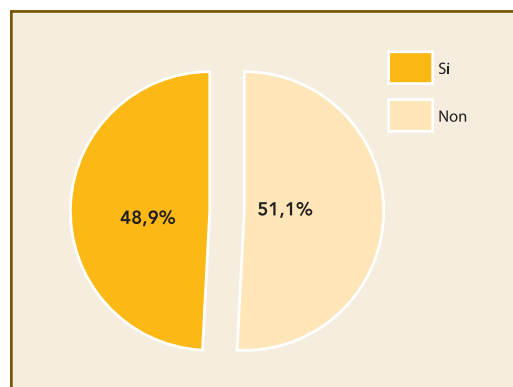


Gráfico 3: Formación en TIC para a docencia.



- En canto a investigación desenvolvida sobre e-learning en Galicia, nas tres universidades só hai dous grupos de investigación que teñen dedicadas todas as súas liñas de investigación a e-learning. En canto á tradición de investigación nesta materia, dicir que en xeral, os investigadores levan traballando nesta liña unha media de de 4,6 anos, tendo un dos grupos específicos de investigación nesta materia unha traxectoria de máis de 12 anos. Polo que se refire ás temáticas que están investigando en e-learning estes grupos, as liñas máis traballadas son o desenvolvemento de contidos dixitais e software educativo (32,5%), os usos das TIC na educación escolar (27,5%) e no ensino universitario (25%) e finalmente as aplicacións das TIC á educación non formal (12,5%).

A continuación reflectimos algunhas das principais conclusións que se poden extraer do estudo realizado no marco do proxecto de investigación deno-

minado "Observatorio Galego de E-learning" na súa vertente universitaria:

- Son moitos os docentes que cada vez máis incorporan a utilización das TIC na súa práctica diaria. A pesar diso, seguen utilizando estas tecnoloxías para reproducir o clásico modelo de ensino-aprendizaxe, onde os profesores utilizan as TIC fundamentalmente para presentar información e para captar a atención, o que fai pensar que utilizan unha metodoloxía de ensino aprendizaxe máis centrada na transmisión de información que na elaboración do coñecemento por parte do alumno/a, é dicir, prevalecen os usos transmisivos das TIC fronte a usos máis innovadores que potencian unha participación máis activa do discente.
- As ferramentas de máis recente aparición como poden ser os *webinars*, *weblogs*, etc., son as menos utilizadas polos profesionais na docencia, e das que non adoitan aínda

dispor as universidades. Con todo, constátase un interese nas mesmas por parte dos docentes, e xa que logo unha demanda destes recursos ás súas institucións educativas.

- É de destacar que as tres universidades galegas contan con campus virtuais, orientados á xestión da aprendizaxe presencial e online. Neste aspecto non hai uniformidade, hai universidades que contan cunha plataforma, e outras que contan con varias, orientadas a diferentes usos: ensino formal, investigación, posgraos, etc. Así mesmo, hai diversidade no modelo de software adoptado. Así atopamos sistemas de xestión da aprendizaxe de código aberto e solucións propietarias. En todo caso, nos últimos anos obsérvase unha revisión dos sistemas adoptados, mostrando moito interese nas solucións de código aberto, que permiten maior flexibilidade e adaptación ás necesidades das universidades. Tamén sería moi interesante a creación dun portal común ás tres universidades galegas como xa se está realizando en Andalucía, Madrid ou Cataluña para compartir recursos e desenvolver iniciativas comúns. Cada vez son máis os consorcios establecidos entre universidades á hora de levar a cabo actuacións en materia de e-learning, o que lles permite afrontar en mellores condicións a adquisición e aplicación de novas tecnoloxías.
- Máis perentorio aínda que a falta de recursos hardware ou software nas institucións de ensino superior, é a falta de recursos humanos especializados na utilización das TIC que formen aos docentes en metodoloxías de ensino innovadoras, xa que un tema

recorrente ao longo da investigación, é a falta de formación por parte dos docentes e investigadores á hora de utilizar as TIC, non só no aspecto instrumental, senón no aspecto didáctico e de deseño de materiais didácticos. Esta falta de formación e en moitos casos de información, convértese non só nunha barreira á hora de utilizar as tecnoloxías no ensino e na investigación en e-learning, senón tamén na reprodución de modelos tradicionais de ensino-aprendizaxe baseados na transmisión de información e na pasividade do alumno. Neste sentido é esperanzador que algunhas institucións inicien políticas de formación ao profesorado nesta liña, que indubidablemente se reflectirán nos próximos anos.

- A inmensa maioría do Persoal Docente e Investigador, utiliza contidos en formato dixital na docencia. Devanditos contidos son fundamentalmente de elaboración propia, aínda que tamén se adaptan contidos xa existentes e en ocasións utilízanse contidos comerciais. Iso si, para a elaboración destes adóitanse prescindir de criterios didácticos e de accesibilidade. Un potencial moi grande que se está deixando de aproveitar ata o momento, é a falta de cultura docente de compartir recursos elaborados. Neste aspecto, a creación de centros de recursos a nivel institucional, onde, tendo en conta os aspectos de propiedade intelectual e utilización sería moi proveitoso. A compartición destes recursos non só redundaría na mellora da calidade dos materiais, senón tamén no aforro de tempo.
- Detéctase unha ausencia de políticas de xestión e orga-

nización das TIC coherentes con desenvolvemento da docencia, tanto a nivel institucional como de centros de cara a facilitar un uso adecuado e flexible das TIC na docencia. Así, aspectos como a compra de tecnoloxía, utilización de recursos TIC, etc. poderían ser optimizados.

- O investimento económico en materia de e-learning é escasa, así o consideran por exemplo os órganos directivos das universidades. Ademais, neste estudo conséntase que toda a investigación desenvolvida sobre esta temática en cuestión, corre a cargo de proxectos das universidades, non dispoño ningún grupo de investigación de asignación económica estable para a investigación en e-learning senón que están suxeitos á variabilidade dos orzamentos concedidos en función dos proxectos de investigación aprobados.

Referencias bibliográficas

AAW (2006). *El estado del e-learning en Galicia. Análisis en la universidad y empresa*. Santiago de Compostela: CESGA.

AAW (2006). *Estado do e-learning en Galicia. Análise na universidade e empresa*. Santiago de Compostela: CESGA.

AAW (2006). "El estado del e-learning en la empresa demandante en Galicia". *Eticanet* nº 5. [En línea].

<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero5/Articulos/Formateados/Artigo.pdf>

AAW (2006). "La Red Gallega de e-learning: Una iniciativa del Observatorio gallego de e-learning". *Quaderns Digitals* nº 42. [En línea]. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=8998. ISSN 1575-9393.

AAW (2007). *El estado del e-learning en Galicia. Análisis en la universidad y empresa 2006*. Santiago de Compostela: CESGA.

AAW (2007). *Observatorio gallego de e-learning: metodología, técnicas e instrumentos*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Volumen 10, Nº 1.



UN POSGRAO EN EDUCACIÓN NO MEDIO RURAL: UNHA REIVINDICACIÓN FEITA REALIDADE

Pilar Abós Olivares

Facultade de Ciencias Sociais e Humanas

Campus de Teruel

Universidade de Zaragoza



A escola rural é un dos centros de atención da comunidade educativa aragonesa, non só pola súa existencia maioritaria no noso territorio, senón por ser uns dos focos importantes de innovación e de busca de solucións imaxinativas aos seus problemas. As leis educativas sempre marxinan á escola rural, e séguena marxinando, e esta tivo que buscar alternativas pedagóxicas e organizativas fóra da propia lexislación e mesmo ás costas da administración educativa. Neste sentido os CRAS foron o recoñecemento legal dun traballo real na escola rural e os CRIES xurdiron ao amparo de programas de educación compensatoria e como forma de evitar a desaparición de moitas escolas rurais

Os últimos anos foron fundamentais para a escola rural aragonesa e, dende o Modelo Educativo Aragonés pasando polo Pacto pola Educación ata chegar á declaración do Consello Escolar de Aragón sobre a Escola Rural en Aragón (2003), son diversos os feitos e decisións (congresos, xornadas, proxectos...) que fan pensar en que estamos nun bo momento para avanzar en positivo, a pesar de que no último documento sobre un Proxecto de Lei de Educación para Aragón, é inexistente o tema. Como en moitas outras ocasións, a escola vai por diante.

A Facultade de Ciencias Sociais e Humanas de Teruel foi e segue sendo neste sentido precursora en moitas destas actividades e tivo intervencións significativas. Así no ano 2000 participou a través de algúns dos seus profesores e xunto con outras institucións na organización do I Congreso de Escola Rural en Aragón, mantivo e mantén relacións importantes con centros e profesores para a realización de prácticas de materias e do Practicum na escola rural,



conta con profesionais externos procedentes da escola rural, desenvolveu un proxecto de innovación educativa cos alumnos de Maxisterio, organiza xornadas de achegamento Universidade – Escola Rural, mantén relacións con outras Universidades que traballan no tema, está a desenvolver unha Mestría en Educación Rural coa Universidade de León (Nicaragua) financiada por AECL...

Unido a todo iso, o Campus de Teruel, como parte da Universidade de Zaragoza está inmerso nun proceso de adecuación das titulacións ao novo EEES que o levará de xeito directo a esta-

blecer unha estreita relación das novas titulacións co ámbito político e cultural. Isto implica, non só unha nova forma de abordar o ensino na universidade, senón tamén un xeito diferente de afrontar a especialización daqueles profesionais que a sociedade demanda.

Aragón, e en concreto Teruel, tivo e segue tendo un enorme potencial para a innovación e investigación educativas no ámbito da escola rural e dende a nosa Facultade cremos que debemos liderar liñas de traballo que nos sinalen como pioneiros neste campo.

Neste sentido, é no que no curso 2005-06 se deseñou un posgrao en Educación no Medio Rural dirixido a formar profesionais da educación e doutros ámbitos profesionais relacionados co desenvolvemento rural capaces de xuntar esforzos para o deseño de proxectos de innovación que sirvan para aumentar a calidade da educación e deste modo as potencialidades do medio rural.

Estrutura do posgrao

Este posgrao preséntase como un estudo propio da Universidade de Zaragoza de 300



horas e ten a súa primeira edición durante o curso 2006-07 cun carácter semipresencial para favorecer a participación de aqueles profesionais que xa traballan no noso medio rural, e o obxectivo principal da cal é o de *"formar profesionais, con competencias suficientes para abordar o seu traballo na escola e o medio rural, partindo das peculiaridades desta, da análise das súas posibilidades como verdadeiros centros de innovación educativa, e a súa consideración como eixes dun desenvolvemento rural global e adaptado ás esixencias da sociedade do século XXI"*.

Obxectivo desenvolvido a través doutros máis operativos que permitan, entre outras cousas:

1. Adecuar os plans e programas de estudo, procedementos e instrumentos didácticos á reali-

dade cultural, xeográfica, económica e social dos nenos, novos e adultos que viven en sectores rurais.

2. Desenvolver procesos educativos integradores.

3. Participar de forma activa, creadora e eficiente no desenvolvemento da comunidade rural.

4. Implementar intervencións pedagóxicas que promovan a calidade e equidade da escola rural.

5. Identificar e promover o desenvolvemento dos valores propios da comunidade rural, como así mesmo a expresión das principais necesidades, intereses e inquietudes dos seus habitantes.

6. Establecer mecanismos axeitados de coordinación e integra-

ción de esforzos entre as diversas institucións e organizacións presentes na comunidade, de tal modo que permitan optimizar o uso dos recursos existentes e potenciar a comunidade como xeradora do seu propio desenvolvemento.

7. Abrir vías de investigación en temas relacionados coa educación no medio rural.

Con estas premisas deseñamos un plan de estudos que permita a consecución dos obxectivos citados e que dese unha visión global da problemática da educación no medio rural en torno a tres módulos de contidos básicos:

a) Antropoloxía social e cultural

b) A escola no medio rural

c) Educación e desenvolvemento local

Os contidos debían permitir ademais que os estudantes deseñasen como traballo práctico un proxecto de desenvolvemento educativo de carácter participativo, constituíndo este proxecto un cuarto módulo.

A estrutura semipresencial outorgada ao estudo configurou un calendario de sesións durante os venres pola tarde e os sábados pola mañá, cunha periodicidade quincenal, no que iamos dando forma aos contidos tratados de forma monográfica durante as diferentes sesións (socioloxía rural, lexislación e escola rural, atención á diversidade, TIC e escola rural...). A combinación de profesorado de diferentes universidades con profesionais do ámbito da educación e o desenvolvemento rural, intentaban outorgar ao curso o carácter teórico-práctico que nos propuxemos.

As dificultades

Como todo ao principio, e máis nunha poboación como Teruel, os comezos non foron doados. O centralismo da Universidade de Zaragoza e da propia Administración educativa, a falta de apoios económicos para autofinanciar o curso sen esixir matrículas excesivas e as dificultades para atraer estudantes, fixeron que o camiño non fose doado. Pero ao final 15 ilusionados alumnos permitiron empezar. Eles foron os que deron sentido ao traballo e os que nos permitiron seguir adiante.

Logramos empezar, aínda que cun mes de atraso, o que supuxo que algunhas das premisas iniciais non puidesen cumprirse e que o calendario programado tivese que ser modificado. A pesar diso en maio de 2007 conseguimos finalizar o curso, e estabamos en condicións de iniciar os trámites para a súa continuación.

Un final que é un principio

Os estudantes aprenderan, porque eles mesmos o dixeron, que a educación no medio rural non é nin debe ser a filla pobre da educación porque en moitas ocasións é berce de interesantes proxectos de innovación e en palabras dun dos profesores participantes "encerra un tesouro".

Coñecemos profesionais interesados no tema, establecendo relacións interpersoais, e logramos plantar unha semente que pouco a pouco e entre todos faremos converter nun bonita árbore. Este curso comezamos con 29 alumnos e cun espírito diferente porque seguimos crendo que a escola e o medio rural son diferentes e como tales merecen un tratamento específico que potencie as súas posibilidades e diminúa as súas dificultades. Só por este camiño poderemos falar de calidade con equidade.





Proxecto de educación ambiental "climántica"

Francisco Sóñora Luna
Director do proxecto Climántica
Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento
Sostible da Xunta de Galicia
climantica@xunta.es

Introdución

Climántica é o proxecto de Educación Ambiental que a Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible está a desenvolver en colaboración coa Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Aliméntase de oito unidades globais, unha por cada problemática ambiental –cambio climático, enerxía, residuos, ciclo da auga, biodiversidade, territorio, medio rural e medio urbano–, unha flexibilidade tal que permite múltiples adaptacións en diferentes niveis do sistema educativos, tanto a nivel disciplinar, como interdisciplinar e transversal. Tamén posibilita adaptacións a diferentes contextos de formación fóra do sistema educativo.

Todas as unidades relaciónanse co cambio climático para poñer en evidencia a repercusión de calquera problemática ambiental sobre o quentamento global. Ademais, con este fío condutor, esta proposta de Educación Ambiental de Climántica gaña coherencia interna, e permite actuar no particular e local pensando en facer fronte a este reto global.

Cada unha destas unidades está pensada para que poida adaptarse a múltiples contextos didácticos, tanto no sistema educativo como fóra del. Neste proceso de concreción e de adaptación a contextos é fundamental a divulgación, a interacción, a avaliación e a retroalimentación constante. A páxina web www.climantica.org situada en <http://medioambiente.xunta.es>, (Fig-1) xoga un papel chave para acadar estes obxectivos. Nesta páxina está accesible todo o contido do proxecto permitindo navegar polo seu contido e descargalo, participar, resolver propostas de autoaprendizaxe e acceder a múltiples recursos didácticos; posibilitando así que se desenvolva a súa vocación de uso universal, para o que se traduciu ao castelán e ao inglés.

Obxectivos xerais de climántica

- Elaborar unidades didácticas globais estruturadas baixo unha óptica interdisciplinaria, que sirvan de base para programar múltiples contextos de Educación Ambiental escolar e de educación non formal, que se centren nos grandes problemas ambientais e as súas relacións co cambio climático.
- Elaborar produtos didácticos secundarios máis concretos, a partir do contido das unidades didácticas que sirvan de modelo para concretar e contextualizar as unidades globais.



Fig. 1

- Desenvolver unha didáctica interdisciplinaria da Educación Ambiental abordando as problemáticas ambientais, relacionándoas co cambio climático como modelo de pensamento global.
- Desenvolver un modelo de Educación Ambiental colaborativo sobre a base da participación a través da web para intercambiar, avaliar e mellorar ideas, experiencias e iniciativas para a solución dos problemas.
- Enriquecer o currículo con propostas de Educación Ambiental achegando unha oportunidade de mellora da calidade ao abordar problemas reais complexos que preocupan á sociedade, estendendo as propostas educativas á educación non formal, adaptándoas aos diferentes contextos de formación permanente de adultos.

Metodoloxía e estado actual de desenvolvemento do proxecto

O seu deseño inspirouse na metodoloxía do método de proxectos que ten as súas orixes con Kilpatrick (1921), e que se concretou e actualizou para este proxecto mediante a incorporación de elementos propios dos métodos análise do discurso en Educación Ambiental (Sóñora et al., 2001). Tamén tomou como referencia a colaboración e retroalimentación en rede, mediante as TIC, sobre a preocupación social inmediata e urxente polas consecuencias do quentamento global de orixe antrópico. Esta interacción a través dunha web é acorde coa necesidade de sumar esforzos a nivel planetario para solucionar este problema global, e apórtalle unha dimensión potencial de interacción a nivel universal.

O desenvolvemento do proxecto é froito dunha intensa dedicación levada a cabo por diferentes expertos organizados en catro grupos de traballo -didáctica, edición gráfica, multimedia e asesoría científica - que traballan, dende setembro de 2006, coordinados mediante o uso dunha plataforma colaborativa, situada na intranet do proxecto. A dinámica de traballo baséase no esquema que se mostra na figura (Fig-2).

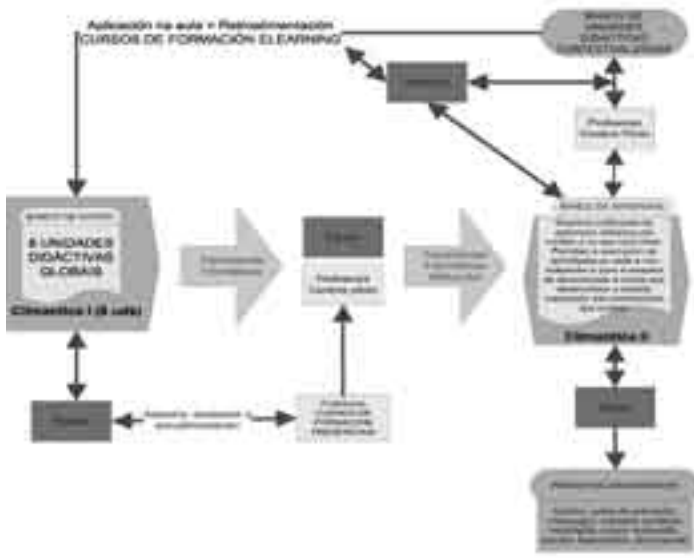


Fig. 2

Por cada unidade global existen dúas fases de traballo:

Fase I de climántica e o seu estado actual de desenvolvemento.

A primeira fase consiste no deseño desas unidades didácticas globais e na súa edición. Esta fase remata coa edición da unidade coincidindo co curso de formación do profesorado presencial sobre as bases científicas e didácticas da unidade. As oito unidades foron deseñadas para que a súa aplicación nas diferentes áreas, materias e módulos do ensino secundario resulte interesante, sinxela e eficaz e que ademais sexan o suficientemente amplas para concretar diferentes propostas didácticas no sistema universitario, na educación permanente de adultos e na área de coñecemento do medio do ensino primario.

A situación actual desta fase consiste na edición no mes de febreiro da unidade didáctica nº 1: "Cambia o clima?" (Fig-3) estando en desenvolvemento a



Fig. 3

unidade 2 sobre fontes de enerxía, eficiencia enerxética e cambio climático que se titula: "Se queimamos queimamos".

Fase II de climántica e o seu estado actual de desenvolvemento.

É a fase de contextualización e desenvolvementos específicos a partir do contido das unidades didácticas globais que se desenvolven na fase I. A adaptación ao ensino secundario é a que resulta máis directa dentro do ensino formal, por canto que algúns capítulos teñen unha aplicación textual no currículo de determinadas áreas e materias. As propias unidades poden desenvolverse como tales en determinados ciclos formativos de técnicos ambientais ou mediante o traballo interdisciplinario coordinado entre varios departamentos didácticos. A participación de profesorado nos cursos presenciais de formación sobre as bases científicas e didácticas da unidade didáctica global facilita o desenvolvemento de diversos modelos para a aplicación da fase II de cada unidade nos centros de secundaria.

O profesorado interesado en aplicala constitúese en grupo de docentes dos centros pilotos, que adaptan estes materiais concretos aos seus centros e aulas (fase II). Os autores seguen traballando tamén en produtos secundarios da fase II como: cómics, documentais, propostas curriculares concretas para niveis educativos, exposicións, videoxogos educativos, etc.

A fase II da unidade 1 "Cambia o clima?" iniciouse o 9 de marzo co seu curso de formación presencial sobre as súas bases científicas e didácticas. O profesorado asistente a ese curso desenvolveu aplicacións a modo de experiencia piloto aos seus centros e aulas, que enmarcaron os modelos básicos de aplicación en centros: Climántica meteoroloxía, Climántica ciencia-tecnoloxía e Climántica bibliotecas.

Nesta segunda fase, o equipo de Climántica publicou produtos secundarios elaborados a partir do contido "Cambia o clima?". Entre eles destacan o primeiro número da serie de banda deseñada de Educación Ambiental "Palmira e Marcial, odisea medioambiental" (Fig-4) para o terceiro ciclo de primaria, o libro "Climaeucambio" que é unha proposta para desenvolver as competencias básicas na

ESO cunha metodoloxía interdisciplinar que parte dos datos directos das estacións meteorolóxicas escolares para chegar ao estudo dos elementos de clima e do cambio climático. Esta iniciativa conta co apoio técnico de MeteoGalicia (Fig-5).

Estas novas liñas de fase II que se abriron co inicio deste curso 2007-2008 contarán co impulso de dúas iniciativas iniciadas polo Equipo no curso 2006-2007 "Climántica formación" (que facilita a autoformación a través de programacións didácticas web) e "Climántica tv" (que permite poñer a disposición da Comunidade Educativa recursos e contidos audiovisuais).

Climántica busca tamén a educación ambiental para a cidadanía en xeral polo que nos menús verticais da páxina web preséntanse os contidos máis divulgativos das unidades didácticas globais para a súa comunicación á poboación en xeral. Outro recurso para chegar á poboación en xeral son as entra-



Fig. 4

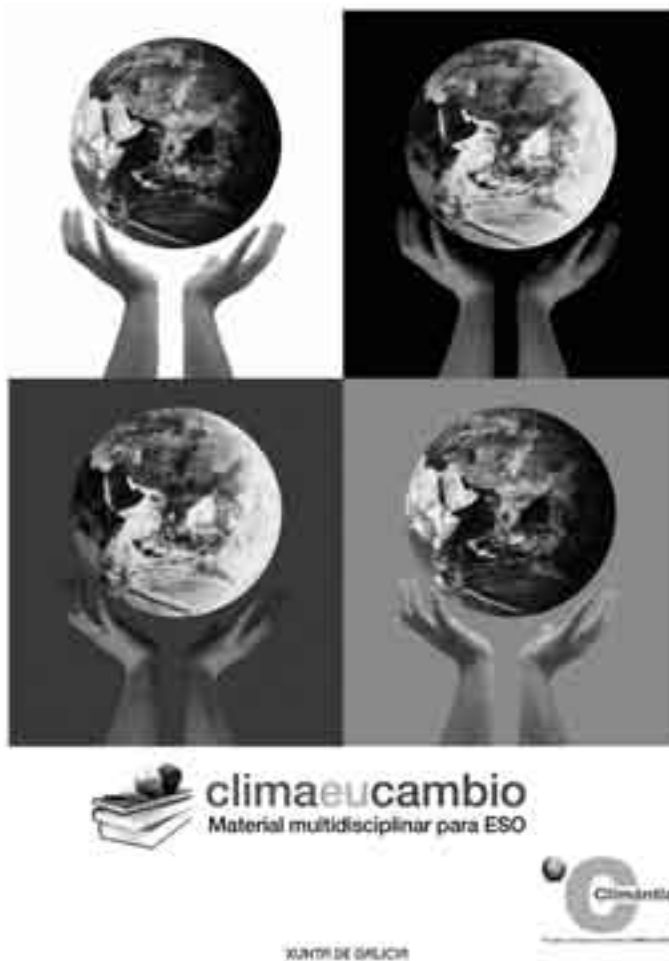


Fig. 5

das a modo de retos para o reflexionar, opinar, preguntar e debater, para o que se optou por unha web 2.0 a modo de blog que permite este tipo de interacción sobre determinados contidos das unidades facilitadores destas dinámicas. Este achegamento á poboación adulta (Fig-6) está a ter unha concreción académica importante na nova materia de cuarto ciclo que iniciou a súa andadura na facultade de Farmacia da Universidade de Santiago de Compostela



Fig. 6

o 7 de novembro de 2007-2008, seguindo tamén as liñas da iniciativa Climántica Meteo que inspirou a proposta para a ESO "Climaeucambio".

Polo tanto, o desenvolvemento da fase II correspondente á unidade didáctica nº1 deixou os seguintes modelos de aplicación:

Climántica Meteo: A proposta chega ao cambio climático a través do fío condutor da meteoroloxía e climatoloxía que de por si leva consigo o traballo cos obxectivos didácticos necesarios para o estudo destes ámbitos das CC. da Natureza, das CC. Sociais e das Matemáticas. Permite tamén desenvolver a competencia lingüística, relacionando os elementos do clima con textos que axudan a comprender eses elementos e a súa vez estimulan as habilidades, destrezas e actitudes lecto–escritoras, ao conseguir así un valor engadido de motivación para a lectura pola significatividade do seu contido.

Sobre a base desta iniciativa desenvolveuse o material "Climaeucambio" que se aplica en máis de 120 centros de Galicia, dos cales máis de 70 procesan os datos das súas estacións meteorolóxicas escolares na web de MeteoGalicia, facilitando a constitución dunha auténtica comunidade de meteorólogos escolares, que chega á elaboración dun mapa escolar diario de predición que convive na web de MeteoGalicia co oficial.

Climántica tv: Xa se iniciou a publicación na web de recursos didácticos audiovisuais, podendo verse ao final do curso 2006-2007 dous documentais -un sobre cambio climático e outro sobre mobilidade-. No primeiro trimestre do curso 2007-2008 iniciouse un importante desenvolvemento deste apartado coa publicación dunha serie de documentais e curtos correspondentes á unidade 2 e que constituirán un conxunto audiovisual denominado "Educación Enerxética" xunto con entrevistas a literatos que apoian a iniciativa de Climántica Bibliotecas. Tamén se vai iniciar a incorporación de traballos de alumnos de ciclos formativos de imaxe e son que desenvolvan o seu proxecto integrado dentro deste subproxecto Climántica.

Climántica multimedia: Trátase do desenvolvemento de propostas didácticas programadas para a autoaprendizaxe (fig-7) e expresión dende a web. Unha das súas modalidades son as unidades temáticas nas que os estudantes completan textos que se refiren a conceptualizacións gráficas sobre contidos moi complexos que requiren dun reforzo especial. Xa está situada en Climántica a primeira unidade temática multimedia titulada "A temperatura do planeta vivo" que conceptualiza o complexo modelo de efecto invernadoiro.



Fig. 7

Outra modalidade de didáctica multimedia de autoaprendizaxe son os cursos Moodle (fig-8), estruturados en varias leccións secuenciadas para cubrir o contido de cada unidade didáctica global, pero con autonomía suficiente para desenvolverse tamén dun xeito independente. No inicio do curso publicouse a modo de proba a primeira lección correspondente á unidade didáctica nº1, titulada "O clima e os seus cambios normais". Por último, esta proposta de didáctica multimedia péchase cunha oferta de blogs e foros, sobre os que se sustenta a maioría do desen-

volveremento de competencia dixital establecida en "Climaeucambio".



Fig. 8

Climántica bibliotecas: Baséase en fomentar a comprensión lectora e a visualización interactiva de documentais de Climántica tv, así como na autoaprendizaxe con Climántica multimedia moi útil para o seu uso en bibliotecas multi-recurso concibidas nos plans de modernización que actualmente convoca a Consellería de Educación.

Tamén se quere fomentar a produción de estudantes climántica autores de textos, exposicións (fig-9, curtos, etc. Para fomentar esta produción de material de "autores iguais" creárase a revista *Climántica bibliotecas* cunha periodicidade inicial dun número por ano, que terá como base inicial os traballos premiados do curso 2007-2008, e dentro da web publicaranse as presentacións, animacións e curtos.

Tamén se pretende que os autores Climántica celebren un congreso anual no que presenten os seus traballos. Co obxectivo de motivar esta produción, créanse os premios Climántica. Estes premios consistiron nunha estancia formativa desenvolvendo actividades como itinerarios, obras de teatro, visita a Sotavento para estudar as enerxías renovables, obradoiros de construción de fornos solares, de xestión de residuos, etc.

Estase a recoller a adhesión de literatos para que publiquen na revista de Climántica Bibliotecas. Xa se dispoñen de adhesións de premios literarios en lingua castelán como é o caso do premio Cervantes 2006 e tamén de autores con premios diversos en lingua galega.



Fig. 9

Climántica ciencia - tecnoloxía: Baseada nos modelos de semana da ciencia e semana da tecnoloxía. Con este modelo desenvolveranse actividades para poñer en práctica nos centros educativos interesados, que á súa vez se converterán en centros de retroalimentación, mellora e ampliación do subproxecto.

As actividades desta iniciativa baséanse en experiencias científicas de laboratorio como efecto invernadoiro, efecto ártico e antártico, formación de furacáns (fig-10). Tamén se recollen iniciativas para desenvolver no taller de tecnoloxía como a construción de instrumentos de medida meteorolóxica e de diferentes artefactos para poñer de manifesto o fundamento de aproveitamentos enerxéticos e a valoración da súa eficiencia.

Referencias bibliográficas

Kilpatrick, William Heard (1921). *The projet Method*, Nova York: Columbia University.

Sóñora, Francisco (Coord.) LIRES, Jose. (2007). *Cambia ou clima?* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Sóñora, Francisco (Coord.) e Fernández José (2007). *Climaecambio. Material multidisciplinar para ESO*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Sóñora, Francisco (Coord.), Lires, Jose e Bueno, Francisco. (2007). *Palmira e Marcial, odisea ambiental. N°1*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Sóñora, Francisco (Coord.) e Teira, Jesús M. (2007). *A temperatura do planeta vivo*. Extraído o 12 de agosto, 2007 de <http://climantica.medioambiente.xunta.es/roller/formacionProfesores/gl/page/didactica>

Sóñora, Francisco, García-Rodeja, Isabel, e Brañas, Manuel P. (2001). "Discourse analysis: pupils' discussions of soil science", en Isabel García-Rodeja et al.(ed.) *III Conference of European Researchers in Didactic of Biology*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela publicacións, pp.313-326 .

Sóñora, Francisco, e García-Rodeja, Isabel (1996). "Ideas dos alumnos de segundo ciclo de ESO sobre o efecto invernadoiro" en *Boletín das ciencias*, n°. 28, pp. 75-84.



Fig. 10

Querote

Rede de centros
de asesoramento
afectivo-sexual
para a mocidade

Acción formativas para centros de ensino e entidades

Información, asesoramento e
acompañamento no eido afectivo sexual



Para un pracer pleno e duradeiro

Habilidade para a erótica

Relacións afectivas

Métodos de protección e Anticonceptivos

Embarazos ETS

Identidade sexual

Orientación do desexo

Prácticas sexuais

Técnicas para mocear

Búscanos en:
www.querote.org

Tel: 902 14 16 17

Luns e venres: 10:00 a 14:00 h.
Luns e venres: 16:30 a 20:30 h.



XUNTA DE GALICIA
VICEPRESIDENCIA DA
IGUALDADE E DO BENESTAR
Secretaría Xeral do Benestar
Dirección Xeral de Xuventude e
Solidariedade



Un día o Antigo Exipto entrou na aula... e, que fixemos...?

M^a del Camino Pereiro González
Mestra de Ed. Primaria en Lán cara

Ángeles García Losada

Profesora de Didáctica da Matemática na
Escola de Formación do Profesorado de Lugo

A presente experiencia foi froito da colaboración entre a Escola de Formación do Profesorado de Lugo e o CPI *Ramón Piñeiro* de Láncara a través da materia Prácticas Escolares II. Desenvolveuse no CPI *Ramón Piñeiro* situado na Pobra de San Xiao, localidade que representa o centro institucional e comercial do concello de Láncara (Lugo), e nel impártense tres etapas educativas: Infantil, Primaria e ESO. Conta con 238 alumnos/as, 23 de infantil, 84 de primaria e 134 de ESO. O persoal docente está composto por 28 profesores.

Foi na aula de 5º curso de primaria onde viu a luz esta experiencia. A ela acoden 15 alumnos, seis nenas e nove nenos de entre 10 e 11 anos. Realizouse durante 15 días, cun número aproximado de 20 sesións repartidas dentro de catro áreas; coñecemento do medio, expresión plástica, lingua e matemáticas. A titora por parte de Escola de Formación do Profesorado foi Ángeles García Losada, e por parte do CPI *Ramón Piñeiro* foi Ángeles Barreira Rodríguez, sen as cales esta experiencia non tería visto a luz.

O proceso de ensino-aprendizaxe que realizamos desenvolveuse ao redor dun elemento de contido (as matemáticas, e máis concretamente a xeometría), que se converteu no eixe integrador do proceso, aportándolle consistencia e significatividade, a través do seu emprego como instrumento de comunicación e de representación da realidade e da cultura dos pobos.

“Coñecemos Exipto”

Co título “Coñecemos Exipto” presentamos unha programación interdisciplinar na que atopamos tres partes ben diferenciadas e na que traballamos contidos programados para 5º curso de educación primaria, nas áreas de coñecemento do medio natural, social e cultural, lingua, educación artística e matemáticas, sen esquecernos de tratar diferentes temas transversais. Na primeira parte da proposta fixemos unha aproximación á cultura do Antigo Exipto, na que dun xeito ameno mostramos a maneira que tiñan de desenvolverse en función da súa sensibilidade, por suposto moi diferente á actual. O xeito de enlazar esta cultura coa nosa foi a través do seu legado matemático.

Sen dúbida, foi o pobo o que máis perfectamente aplicou as leis matemáticas ao mundo real e foi así, aproveitando estes coñecementos, como conseguiron alzar esas tres pirámides do val de Gizeh, dun xeito tan perfecto que hoxe en día son a única marabilla da antigüidade que aínda se conserva.

E aquí é onde entra a creación dun conto colectivo.

Na segunda parte da experiencia tamén levamos a cabo un obradoiro de papiroflexia, no que xogo e temática foron da man.

Na terceira parte, utilizando como base o interese suscitado cos apartados precedentes, centrámonos na construción dunha aprendizaxe significativa en torno aos ángulos, segundo os obxectivos establecidos para 5º curso de ed. Primaria, e como remate do proxecto confeccionouse un libro no que puidemos ver o proxecto ao completo, e que pasou a formar parte da biblioteca do centro; alí pódense admirar as ilustracións orixinais do conto colectivo.

Tamén queremos comentar que cada un dos nenos e das nenas axudou a elaborar un caderno ao que se foron incorporando as diferentes partes do proxecto, co que traballamos durante o seu desenvolvemento, e que despois pasaría a ser un estupendo recordo desta experiencia.

Con que ensinar? Os materiais didácticos na actividade

Como primeira formulación no intre de enfocar e pór en marcha esta actividade pareceunos moi interesante buscar un xeito diferente para abordala, sen empregar como eixe central o libro de texto para poder ter en conta os factores que interveñen no proceso de ensino-aprendizaxe e que normalmente non se manifestan nos libros de texto; características dos alumnos, o seu nivel de desenvolvemento, medio sociocultural e familiar e recursos dispoñibles...

Por todo isto quixemos elaborar e adaptar materiais didácticos cuxa base fose:





- A participación dos alumnado para que se sentisen identificados; que cada un deles puidese desenvolver ao máximo as súas posibilidades, como "intelixencias múltiples" que son.
- A organización e a secuenciación axeitada de acordo co nivel madurativo do alumnado.
- A coherencia co modelo educativo que se ía desenvolver durante a práctica educativa e cos contidos que se pretendían transmitir.
- A utilidade para a nosa formación, contribuíndo á elaboración do noso propio coñecemento e a un mellor entendemento do alumnado.

Despois, o reto estivo en utilizar as estratexias axeitadas para que o alumnado se implicase activamente na súa aprendizaxe.

A súa fundamentación

A base desta proposta de traballo aséntase nun modelo educativo onde non só se potencien as habilidades relacionadas coa lingüística e coa matemática, senón tamén o resto das intelixencias, incluídas as de ámbito emocional que servirán para desenvolver valores que promovan a maduración tanto persoal como social. Así, este modelo quere asentarse na concepción múltiple da intelixencia, defendendo un modelo de aprendizaxe onde se integran o persoal e o contextual (modelos dialécticos ou bio-ecolóxicos de Ceci).

Trátase de acadar procesos de ensino-aprendizaxe que resulten próximos aos intereses do alumnado e cuxo obxectivo sexa o desenvolvemento de habilidades e procesos estratéxicos.

O alumnado debe configurar a súa capacidade para pensar, relacionar e integrar dunha forma axeitada e persoal a aprendizaxe, a sempre coa guía do mestre, como mediador e motivador de tal aprendizaxe.

Para iso débense ter en conta as características do grupo co que se traballa e os ritmos de aprendizaxe de cada estudante para poder adaptar os métodos e recursos ás diferentes situacións. Ademais, a avaliación debe ser continua para comprobar que os obxectivos formulados están sendo acadados.

Desenvolvemento

Coñecemos Exipto

Esta primeira parte céntrase sobre todo na área de Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural. Os contidos traballados foron xurdindo a partir das diferentes ideas e contribucións que fixo o alumnado sobre a cultura exipcia, e a partir de aí ampliámoslos, adaptados á súa linguaxe; ademais, foron xurdindo moitos contidos matemáticos. De seguida elaboramos un texto onde aparecen as principais características desta cultura. Entre outros, traballamos os seguintes aspectos:

- A situación xeográfica.
- As estruturas sociais.
- Os deuses.
- O calendario e a súa relación coa agricultura.
- A economía.
- As pirámides.
- As matemáticas e a súa importancia para o seu desenvolvemento como civilización.
- A morte e os seus rituais.
- A medicina, os xogos e as vestimentas.

Ademais destes aspectos, tamén introducimos un apartado de "preguntas de lóxica" que foron contestadas en grupo e tiveron grande aceptación.

Esta primeira parte desenvolveuse durante catro sesións, a primeira de preparación e a última de avaliación.

Un castigo diferente no Antigo Exipto

A base desta segunda parte é a creación dun conto colectivo e como complemento levamos a cabo un obradoiro de papiroflexia. Traballáronse as áreas de lingua e de educación artística.

Para a creación do conto colectivo o único requisito establecido foi que transcorrese no Antigo Exipto. O primeiro paso foi crear uns personaxes, sobre os que partiría a historia. Estes foron un faraón, *Tutenstein*, e os seus dous fillos, *Noel* e *Listán*. A partir de aí comezou a achega de ideas para crear a trama do conto.

Puxéronse en común varias e de entre elas escolliase a que nos parecía máis axeitada. Ao principio custoulles arrincar, así que procuramos ir contando o que se ía construíndo de xeito que sorprendese o resultado. Utilizáronse as técnicas dos contacontos; boa vocalización, entoación e expresión corporal axeitada.

Fóronse introducindo na historia, abríronse cada vez máis a ela e aumentaron as opcións. O máis difícil foi acabala, pois era cando estaban máis soltos, e as ideas saían soas. Pero tratábase de realizar un conto, non de escribir un libro. Creamos o conto nunha sesión. Pasalo a papel foi tarefa da profesora, e dividímolos en tantas follas como nenos e nenas eran, para que cada un puidese realizar unha ilustración.

Para realizar as ilustracións do conto os alumnos e as alumnas tiveron absoluta liberdade para deseñar o debuxo que lles parecía máis axeitado ao fragmento de texto que lles tocara ao chou. Foi unha actividade na que resultou fundamental explicar como se debuxan as formas xeométricas. En varias ilustracións aparecían pirámides e custáballes debuxalas. As ilustracións resultaron moi completas, esmeráronse en realízalas. Se nun primeiro momento eran algo simples, non tiñan problemas en completalas.

Obradoiro de papiroflexia

A papiroflexia é a arte de crear figuras facilmente recoñecibles a partir dunha folla de papel, sen cortar, nin pegar, e simplemente dobrando.



A papiroflexia como recurso educativo resulta de gran utilidade dentro da aula. Cun baixo custo e poucos medios pódese achegar ao alumnado ás matemáticas dunha forma lúdica. Ademais, a papiroflexia permítenos unha conexión entre o cerebro, as mans e os ollos e de aí a súa importancia na aprendizaxe das matemáticas como estimulante do cerebro.

Centrándonos na adquisición do coñecemento matemático coa papiroflexia traballamos:

- Simetría
- As partes dun todo como pode ser o dobre, o triple, a metade.
- Os tipos de liñas como paralelas, diagonais, perpendiculares ou oblicuas.



- Os ángulos rectos, chans, agudos e obtusos.
- As formas xeométricas básicas tales como o cadrado, o rectángulo, o triángulo ou os polígonos regulares (octógono, pentágono).
- A alternancia.

Para a elaboración do conto colectivo foi necesaria unha sesión e para as ilustracións e a papiroflexia tres sesións.

Traballamos cos ángulos

A terceira parte deste proxecto centrouse na xeometría, máis concretamente na aprendizaxe dos contidos que sobre ángulos e xiros están previstos para este curso segundo a programación xeral de área.



O primeiro paso foi indagar sobre os coñecementos previos que sobre os ángulos tiña o alumnado. Para iso falamos dos contidos que sobre estes traballaran no curso anterior e a partir de alí avanzamos. Tamén o fixemos mentres levaron a cabo as ilustracións do conto. Acordábanse, pero con algunhas ideas pouco claras. Unha vez visto isto estaba claro que se tiña que realizar un repaso do que xa sabían; e iso foi o comezo, e a partir de aí seguimos avanzando.

Os contidos parten das experiencia de *Listán e Noel* na súa clase de xeometría, na que contan co escriba *Shun* para guialos. As ilustracións das actividades tamén tiveron un formato acorde coas do conto. Foi a forma de enlazar os apartados precedentes co coñecemento matemático. A selección de contidos e actividades realizouse a partir da bibliografía existente no centro, unido isto aos de elaboración propia.

En canto ao seu desenvolvemento, ao alumnado que máis lles custou non foi tanto entender os conceptos senón levalos á práctica. O uso do transportador e o compás non é algo co que estivesen moi familiarizados e custáballes esforzo manexalos, pero co transcurso do traballo na aula lograron adquirir certa destreza.

Esta terceira parte levouse a cabo en dez sesións durante dúas semanas, sendo a primeira sesión de introdución e a última de avaliación.

Avaliación

A recolla de datos levouse a cabo a partir do traballo realizado na aula, tanto individual como colectivo. As principais fontes foron a observación estruturada de tarefas e actividades e unha proba escrita para a terceira parte.

Para a primeira parte, existiron unhas cuestións ao final desta parte da proposta que axudaron a establecer o grao de consecución dos obxectivos previstos. O importante non era adquirir unha serie de contidos concretos, senón xerar unha actitude positiva cara a unha cultura que non é a nosa e ante o coñecemento matemático.

Para a avaliación da segunda parte partimos do traballo realizado na aula, tanto individual como colectivo. Realizouse a través da observación das tarefas e actitudes e do resultado final da actividade.

No que respecta á avaliación da terceira parte, ademais de abarcar o exposto anteriormente, rea-

lizouse unha proba escrita a través da que se comprobou o grao de consecución dos obxectivos marcados para este curso sobre ángulos e xiros. A proba constaba dunha serie de actividades similares ás que se realizaran dentro da aula.

En canto aos seus resultados debemos dicir que foron moi satisfactorios. Todos os alumnos e alumnas alcanzaron os obxectivos mínimos previstos e a maioría deles amplamente.

A experiencia dunha alumna

Como remate, ofrecemos a valoración que sobre o proxecto fixo unha das participantes nesta experiencia.

Un proxecto moi produtivo

Durante as clases que tivemos sobre as matemáticas e o Antigo Exipto, debo dicir que aprendín moitas cousas e ademais divertínome moito.

Antigo Exipto

Debo dicir que o que máis me gustou de todo foi coñecer o Antigo Exipto e os seus costumes. Gustoume moito coñecer a súa cultura e darme conta dos inmensos coñecementos que tiñan os exipcios. Como foron eles os que dividiron o ano en 365 días e o día e a noite en 12 horas e como estaba composta a súa sociedade.

Impactáronme moito as súas crenzas e os que eran considerados os seus deuses, así como a ampla información que recolleemos sobre as pirámides e o embalsamamento. Unha das cousas que máis me gustou do Antigo Exipto foron os xeroglíficos. Recordo que nos deran un alfabeto exipcio con todas as súas letras e números, e logo fixeramos actividades con el.

Despois de coñecer as cousas máis importantes do Antigo Exipto, debo recoñecer que me sentín amplamente atraída por el e decidín buscar máis información; así como os meus compañeiros.

Creación do libro

Como despois de aprender todas estas cousas nas clases tiñamos tantos coñecementos, decidimos facer un conto. Empezamos decidindo que personaxes ían ser os protagonistas e cales ían ser os seus



nomes. Logo, demos comezo a inventar a historia. Ao principio custábanos un pouco sacar as nosas ideas, pero despois xa ían saíndo soas. Vou ser sincera convosco e dicirvos que nos quedou un conto moi bonito, do que estou realmente orgullosa.

Pero para facer un conto como é debido, non fai falla tan só texto, senón que tamén dispoñer de fermosos debuxos. Cada un de nós fixo un, e os resultados foron magníficos. Unha vez rematado o conto e os debuxos, unimos a eles tamén as fichas sobre o Antigo Exipto, fixemos unhas portadas para o libro, e logo encadernámolo. Tan bonito nos quedou que decidimos expoñelo na biblioteca do centro.

Papiroflexia

Aproveitando que estabamos a falar das pirámides, fixemos un obradoiro de papiroflexia, no que elaboramos un vaso, unha seta; e como non?, unha pirámide.

Ningún de nosoutros sabía que, con simplemente unha folla de papel e as nosas mans se podían facer

unhas figuras tan fermosas. Aínda que tampouco sabiamos o importantes que eran as matemáticas para levar a cabo esta actividade, así como o son para a vida cotiá.

As matemáticas e os ángulos

A partir do conto, demos o tema dos ángulos. *Listán* e *Noel* comezaban as súas clases matinais co escriba *Shun*. Ao mesmo tempo que a nosa mestra nos explicaba os contidos do tema, *Shun* explicáballelos a *Noel* e *Listán* e mais aos seus compañeiros. Resultaron ser unhas clases moi produtivas e divertidas á vez. Todos nos viamos con máis gañas de aprender, e ao mesmo tempo continuar coa historia dos nenos exipcios.

A miña opinión

Gustoume moito a creación deste proxecto. Aprendín moito e sobre todo divertínme. Aínda que non nos decatásemos, non só aprendemos cousas das matemáticas nin do Antigo Exipto, senón que tamén aprendemos a redactar, expoñer as nosas propias ideas, traballar a plástica etc. Gustárame que moitas das clases fosen así, xa que son unha gran forma para que os nenos nos interesemos máis por aprender e logremos entender moito mellor as cousas.

No congreso...

Un día, no colexio, déronnos a noticia de que o noso proxecto ía ser presentado nun congreso...



que ilusión levamos! Eu tiven a sorte de ir presentalo. Direivos que ao principio estaba un pouco nerviosa: que se me sairía mal isto, que se me sairía mal o outro...

Para prepararme ensaiara bastante e iso servíame de moito xa que me quitaba moito os nervios. Á chegada do congreso impresioneime moito: aquela inmensidade, a mesa onde se presentaban os proxectos... todo aquilo era espectacular! Eu imaxinárao doutra forma, pero desde logo, non me desilusionou.

A verdade é que me gustou moito expoñelo, aínda que fose diante de tanta xente; dende logo ao acabar, sentínme a nena máis feliz do mundo. Como non me ía sentir así, se contei co apoio dos organizadores, aos que por certo, lles dou as grazas.

Tamén me gustaron moito os demais relatorios, e puideron ver diferentes formas de traballar na escola e fóra dela.

Cristina Pernas Pereiro
Alumna de 5º curso de Ed. Primaria do
CPI Ramón Piñeiro (Láncara)

Referencias bibliográficas

Álvarez, L., Soler, E., González-Pineda, J. A., Núñez, J. C. e González- Castro, P. (Coords.) (2006). *Diversidad con calidad. Programación Flexible*. Madrid: CCS, 122 p.

Ball, J. (2005). *¡Alucina con las matemáticas!* Barcelona: Circulo de Lectores, 96 p.

Chicharro Valencia, G. e Muñoz Campos, S. (2006). *Papiroflexia*. Madrid: Libro Hobby. 68 p.

López Rodríguez, F e Dames, A. (2002). *La geometría de las ideas del espacio, o el espacio de las ideas en el aula*. Barcelona: Graó, 125 p.

Fernández Paz, A., Lastra Murais, X. e Vázquez Freire, M. (1991). *Animación a la lectura*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 35 p.

Rodríguez Rodríguez, X. (coord.) (2006). *Elaboración e adaptación dos Materiais Curriculares*. Santiago de Compostela: Edit. Concello de Santiago de Compostela, departamento de Educación e Mocidade, 253, pp 15-84.

Stilton, G. (2006). *Viaje en el Tiempo*. Barcelona: Destino, 297 p.



SEGURIDADE E SAÚDE NA ESCOLA: A cultura preventiva

Alfredo Álvarez Rivera
Servizo Prevención Riscos
Consellería de Educación. Secretaría Xeral



Cada día é máis destacado polas persoas expertas en prevención de riscos, seguridade e saúde, que ten que ser nos centros educativos onde debemos intervir en primeiro lugar e teremos que facelo dun xeito planificado, sistemático e canto antes. Se somos quen de sementar hábitos preventivos seguros no noso alumnado, teremos facilitado que na súa vida laboral asuman medidas de seguridade, saúde e protección persoal sen necesidade de imposicións normativas externas. Serán quen, no futuro, de identificar, comunicar e denunciar aqueles riscos non controlados e esixir as máximas medidas de prevención antes que teñan lugar os accidentes ou, simplemente, os efectos nocivos para a súa saúde. Teremos contribuído a posibilitar, de feito, unha me-



llora obxectiva na saúde futura e, por ende, na súa calidade de vida.

Nunca é demasiado pronto para facer chegar esta mensaxe, mesmo ás nenas e nenos máis pequenos, pero estamos a falar tamén dun proceso educacional que debería continuar ao longo de toda a súa vida escolar e aínda despois. Empezar canto antes, xa na etapa de infantil, vai garantir que nenas e nenos teñan máis posibilidades de enfrontarse con éxito aos riscos laborais existentes.

Tampouco as mozas e os mozos parecen estar suficientemente preparados para afrontar os riscos para a súa saúde no traballo. Un recente estudo europeo indica que os mozos de entre 18 e 24 anos teñen 1,4 veces máis posibilidades de sufrir un accidente laboral que a media das persoas traballadoras. Se queremos mellorar as estatísticas, a aprendizaxe sobre seguridade e saúde –a *educación no risco*– debe empezar xa na etapa de educación infantil.

Que temos que ensinar as nenas e aos nenos a traballar e a vivir con seguridade é unha das conclusións clave e máis repetida nos distintos foros que estudan este tema de tanta relevancia social.

Debería sensibilizarse a nenas e nenos sobre aquilo que é perigoso no seu medio –na casa, na escola, nos seus xogos– e o que poden facer para axudarse a si mesmas/os e aos demais a permanecer seguros.

Unha cultura preventiva no ensino ten que fundamentarse en dous piares básicos: **compromiso e participación**.

Hai máis de doce anos que a Lei 31/1995 de Prevención de Riscos Laborais, falou da cultura da prevención e definiu esta como o eixo, o obxectivo e o medio fundamental cara conseguir unha mellora efectiva das condicións de traballo nos centros de ensino.

A prevención temos que integrala no día a día da actividade das escolas e institutos como se fose un auténtico “*estilo de vida*” e nunca como unha imposición.

Unha cultura da prevención efectiva só pode darse como resultado dun longo e sistemático proceso de aprendizaxe que debe dar comezo canto antes. Poderase integrar dentro da educación para a saúde, concretamente dentro do valor *saúde*, e tratalo cunha metodoloxía transversal a todas as materias e áreas, collendo como referente básico inicial os riscos da propia escola ou instituto.

Diversos estudos poñen de manifesto que os accidentes infantís estanse a converter nunha importante preocupación xa que non deixa de aumentar o seu número nos últimos anos. É sabido que na actualidade nenas e nenos medran nun medio onde están presentes perigos que hai anos non existían (aparells eléctricos, coches, motos, etc.) e diariamente pasan bastante tempo sen os seus maiores preto. Segundo as estatísticas, ata os catro anos é na casa onde as nenas e nenos sofren en maior medida os accidentes. Os máis comúns son caídas, golpes, cortes, queimaduras e afogamentos. A partir dos cinco anos, o maior número de accidentes ocorre na rúa ou na escola e están relacionados con xogos, deportes e o tráfico. Tamén as estatísticas son claras ao reflectir un número elevado de accidentes de tráfico entre a mocidade, sobre todo cando acceden ao seu primeiro posto de traballo.

Unha grande cantidade dos accidentes poderíanse evitar ou previr. En primeiro lugar a familia e en segundo o profesorado teñen un papel determinante na ensinanza desta cultura da prevención dos riscos.

Un desenvolvemento efectivo desta cultura da prevención vai esixir un esforzo de colaboración entre as diferentes administracións implicadas cara á consecución dun dos obxectivos básicos, e primeiro chanzo, que non é outro que a formación das persoas traballadoras, docentes e non docentes, dos centros de ensino.

Parece claro que o profesorado vai necesitar dunha serie de recursos axeitados para comunicar estes novos coñecementos ao alumnado. O mesmo vai acontecer coas nais e pais. Temos que salientar que é fundamental a integración da perspectiva de xénero no conxunto das actividades e políticas preventivas, considerando as particularidades sociais, culturais e psicofísicas das traballadoras do sector de educación.

Xa o 13 de setembro de 1993, o Diario Oficial de las Comunidades Europeas, publicou unha serie de consideracións ao respecto dunha formación de *cultura preventiva* que seguen a estar completamente vixentes e que resumimos en tres puntos:

1. Fomentar o interese e a participación dos/as representantes das persoas traballadoras (comités de seguridade e saúde, delegados de prevención, etc).

2. Elaborar e deseñar criterios de formación, programas, estudos e, especialmente, avaliacións dos



- coñecementos adquiridos e das modificacións de condutas e actitudes.

3. Informar e formar ao profesorado e resto de persoas traballadoras nos centros de ensino e ampliar a formación do persoal asesor.

Referencias bibliográficas

De la Villa de la Serna, P. (2003). Cómo adaptarse a los cambios en la sociedad y en el mundo del trabajo: una nueva estrategia comunitaria de salud y seguridad, 2002-2006. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 42, 241-247.

Gay, E.; Milán, M.; Noguera, M.; Embuena, E. (2003). *Condiciones de seguridad y salud del trabajo docente*. Barcelona: Abacus.

Espeso, A.; Fernández, F.; Llana, J.; Menéndez, F.; Rodríguez, J.; Vázquez, I. (2006). *Manual para la formación de técnicos en prevención de riesgos laborales*. Valladolid: Lexnova.

Llacuna Morena, J. (1999). Cultura de prevención y procesos comunicativos.

Revista Prevención, Trabajo y Salud, 1, 12-16.

OPINIÓN



SE NON TES CABEZA, PARA QUE QUERES O SOMBREIRO?

Instrucións para gozar coas linguas (as propias e as alleas) ou de como outra educación lingüística é posíbel.

Alex Mene

Profesor de EPeV nunha sección bilingüe

Marisol Castellanos

Profesora de francés nunha sección bilingüe

IES CASTRO ALOBRE

Vilagarcía de Arousa

Nestes días de marzo de campañas electorais, cando este artigo é elaborado, algún dos candidatos a dirixir o estado español fixo declaracións nas que prometía, se saía elixido, fomentar políticas que defendesen a unha lingua española, o castelán, do suposto asedio doutras linguas españolas, o galego, o euskera ou o catalán. Pero non contento con esta mostra de descoñecemento intencionado, e calculado interese electoral, ese mesmo candidato prometía fomentar o inglés de tal xeito que, increíble pero certo, nos aseguraba o bilingüismo (harmónico?) en dous anos. E, logo, pasou impertérrito a outras cousas un chisco máis "familiares". E nós, a comunidade educativa, seguimos sen entender que terá que ver unha cousa coa outra, ademais de que as súas declaracións respecto das linguas oficiais non respectan as investigacións existentes sobre o tema e que, obviamente, contradín as súas palabras.

Nestes días nos que tamén gozamos coa lectura do estimulante ensaio de Teresa Moure titulado *Outra lingua é posible*, vinculado temática e emocionalmente a esoutro libro seu, desta volta unha novela, *Herba Moura*, no que fala das linguas en xeral, dos estereotipos e prexuízos cos que, ás veces, as valoramos e sentimos, e dos intentos e posibilidades de articular unha lingua "internacional", un esperanto para o entendemento dos pobos que non fose unha lingua xa existente.

Nestes mesmos días a casualidade (ou non) fixo caer nas nosas mans un artigo do xornal *El País*, no que Albert Blanchadell publica un luminoso e vizo-so estudo titulado *La lengua como arma arrojada*, que recomendamos a todos os educadores, candidatos e aspirantes varios. O texto recorda algunha das sentenzas do Tribunal Constitucional sobre o tema dos dereitos lingüísticos en España e fai un percorrido pola enxurrada programática que, sobre as linguas, incorpora un partido político de nova creación, UPD, onde bosquexa a situación lingüística e social dalgúns países europeos que teñen varias linguas oficiais e que, lonxe de converterse nun problema, constitúen unha fonte de riqueza inesgotábel e non impide a países como Finlandia obter o primeiro posto no último informe Pisa.

Nestes días, inevitablemente, e con este mar de fondo e tantas casualidades converxentes, os profesores da Sección Bilingüe do noso instituto non puidemos deixar de reflexionar sobre a ensinanza das linguas, en xeral, e en Galiza en particular, co obxectivo último de xerar un debate construtivo.

Coa nova normativa, a Orde do 18 de abril de 2007 da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, un alumno/a en secundaria só pode



formar parte dunha Sección Bilingüe, aínda que no seu instituto haxa máis, por exemplo unha en inglés e outra en francés ou portugués. Incomprensible, verdade? Por que alguén decide introducir esta prohibición na orde e perder un tempo ben fermoso que podería dedicar a cousas máis produtivas? Non ten senso ningún, primeiro, porque xa é difícil montar nun instituto dúas Seccións Bilingües; segundo, porque se así ocorre, poucos alumnos van querer formar parte das dúas seccións polo esforzo que implica e, terceiro, porque se así sucede, que hai de negativo en que un alumno queira gozar desas posibilidades? Ou será que os/as que deciden este tipo de normas dubidan de que en Galiza haxa alumna-do coas capacidades necesarias para iso? Pero se e así, volvemos ao de antes: por que molestarse en regular algo que non se cre posible que ocorra?

Pero aquí non acaban estas reviravoltas, o panorama anterior non é máis que a entrada ao fabuloso labirinto das normativas educativas en materia lingüística.

Na mesma Orde na que se regulan as seccións bilingües, pérdese tamén o tempo en regular o número máximo de materias que se poden impartir nunha lingua estranxeira: catro en secundaria. Evidentemente un número como outro calquera, pero, unha vez máis resulta desesperante ver como as



enerxías se empregan (ou enlean) nos sitios equivocados, posto que todos os/as educadores/as, alumnos/as, pais, nais e titores/as sabemos que se non é doado atopar centros nos que se impartan seccións bilingües cunha soa materia en lingua estranxeira, atopalas con dúas, tres ou catro nun mesmo curso é misión imposible e, no hipotético caso de que así sucedese, non sería realmente algo positivo e para apoiar e potenciar? Por que entón algún suposto profesional, político ou non, da educación decide pararse neste punto para limitalo? Que efectos negativos hai en que un alumno en 4º ESO ou 1º Bacharelato reciba cinco materias en lingua estranxeira? Vese, entón, como negativo a posibilidade de reforzar o seu bilingüismo e respecto polas outras linguas do currículo? Ou será que se volve dubidar da capacidade dos alumnos/as para seguir con normalidade un curso destas características (no ensino público, *of course*)?

Como terceiro punto -estamos xa dentro do labirinto, fuxindo do Minotauro (quizais xa morto) pero sen rastro do fío de Ariadna- debemos chamar a atención, tamén, no feito de que, segundo o Decre-

to133/2007, polas que se regulan as ensinanzas de ESO na comunidade de Galiza, un/unha estudante, agora, non pode cambiar a opción de primeira e segunda lingua ao longo do seu percorrido pola ESO, e antes si se podía no cambio de ciclo? E é que sempre topamos coa mesma pedra, non si? Pero cantos alumnos/as cambian de lingua ao longo da ESO para que supoña un problema que hai que regular? E, en razón de que criterio pedagóxico un alumno que entra con inglés como primeira lingua en 1º da ESO nun instituto non pode mudar a francés xa que, por exemplo, hai unha sección bilingüe en 2º ou 3º da ESO e da que descoñecía a súa existencia? Sen palabras (ou sen título). Ou será, outra vez, que se dubida da capacidade do alumnado para cambiar de primeira lingua? A historia do ensino no noso país, o percorrido académico e a experiencia persoal de cada un/unha de nós demostra o contrario.

Para rematar, poderíamos falar do esforzo persoal que estes profesores deben realizar antes (a súa preparación para ensinar nunha lingua estranxeira nunha materia non lingüística), durante (a preparación diaria da materia noutra lingua) e despois (manter

e actualizar os coñecementos nunha lingua que os alumnos, a medida que ascenden de nivel e curso, falan cada vez mellor).

Poderíamos comentar, tamén, o necesario apoio das direccións dos institutos e claustros de profesores que non sempre se producen, xa que o proxecto dunha sección bilingüe non sempre concorda cos seus (cos nosos) intereses egoístas e gremiais de grupos, profesores e horarios. Variábeis que se engaden e fan máis complexa, tamén máis rica, a organización do centro escolar. As seccións bilingües non poden depender de forzas de poder ou intereses persoais, senón que han de valorizar o ensino público ante calquera competencia, ataque ou comparación para poñer ao alcance de todas as persoas que se queiran formar as máximas oportunidades posibles con independencia dos recursos económicos. Igual sería necesario inserir de algún modo nesas normativas a posibilidade de que os centros teñan que aceptar un proxecto de sección bilingüe previamente presentado, organizado, razoado e xustificado polos profesores implicados ante a administración educativa posto que é un activo para o ensino público que non debería ser desperdiciado, senón fomentado con toda clase de medidas ao seu alcance... para que non lle pase como a un profe-

sor que nun instituto quería organizar unha sección bilingüe, pero o director e o claustro alegaron que non era posible: seica non era o momento oportuno, ademais de que, aducían, *se escarallarían* un pouco os horarios e, ademais, engadían, que iso era crear un grupo elitista (algún día explicarán onde está o elitismo: en privar a algúns estudantes dunha oportunidade –optatividade- máis ofertada a todos/as?).

Nestes días, por casualidade (ou non) e volvendo ao principio deste artigo (ás declaracións dos nosos políticos e aos intres oportunos), agasalláronnos un libro titulado *Now is the hour* (*Agora é o momento*), do escritor estadounidense Tom Spanbauer. O protagonista é un granxeiro adolescente, en plena crise de identidade, cun pai xenófobo, machista, homófobo, etc. Nun capítulo, un indio, vello e sabio, da tribo dos *shoshones* fala (mesturando shoshone e inglés) co protagonista sobre o seu pai e infórmao de que, paradoxalmente, o seu pai, de novo, deixábase caer por algúns dos bares da vila que eran frecuentados por homes que querían manter relacións con outros homes e como actuaba violentamente negando o seu propio desexo. O rapaz, desorientado, non é capaz de entender o complexo comportamento do seu pai, ao que o indio responde: *o que máis odia un home é o que leva no seu corazón*.





Recursos do contorno

Granxa Escola de Barreiros (Sarria)

Araceli Serantes Pazos
Universidade da Coruña

Nome: Granxa Escola de Barreiros

Propietarios: Instituto Galego de Educación Medioambiental A Ponticela

Xestores: Instituto Galego de Educación Medioambiental A Ponticela

Enderezo: Ctra. Sarria-Portomarín km. 5427612 Ortoá-Sarria (Lugo)

Contacto: Instituto Galego de Educación Medioambiental A Ponticela

Tel: 982 533 656

Fax: 982 533 656

Web: www.granjadebarreiros.com

e-mail: ponticela@telexline.es

Período de apertura: Todo o ano

Actividades para centros educativos de 1, 2 ou 3 días de duración durante o período escolar.

Campamentos de verán de 13 días para nenos e nenas de 4 a 12 anos, período estival.

Cursos para adultos sobre técnicas artesanais, agricultura biolóxica, etc., durante todo o ano (comprobar datas).

Destinatarios/as

Grupos organizados do sistema educativo formal (infantil, primaria, secundaria e educación especial), universitarios, educadores e outros colectivos interesados.

Requisitos

Só se realizan actividades programadas e concertadas con anterioridade.

Prezo: Consultar prezos (atendendo ao número de persoas, días de duración da actividade, programa elixido, etc.)

Características das instalacións:

A Granxa de Barreiros foi creada no ano 1948 por Antonio Fernández López como Escola Primaria de Orientación Agrícola; a súa finalidade foi poñer en valor a cultura rural galega e formar aos mestres e mestras en técnicas e metodoloxías que permitisen introducir nas aulas os ciclos naturais da natureza e do sistema produtivo agropecuario. Desde 1985 Barreiros funciona como Granxa Escola, ofrecendo actividades didácticas relacionadas coa agricultura ecolóxica, a gandería e o coñecemento do medio natural.



Dispón dun edificio acondicionado para a cocina, o comedor e os dormitorios (na actualidade conta con 64 prazas). Conta ademais con salas de obradoiros e de usos múltiples, para o que se recuperaron antigas infraestruturas como a palleira. Os exteriores están adaptados para realizar actividades agropecuarias (hortas, invernadoiros, cuerdas, galiñeiro, charca, etc.) e conta ademais con amplos espazos para realizar actividades de lecer.

Actividades

1. Visitas escolares

- 1.1. De 1, 2, 3 ou máis días, para explorar o mundo natural e coñecer aspectos da vida rural.
- 1.2. De 1 ou varios días en distintas estacións do ano para experimentar a relación e dependencia das persoas co medio ao longo do ano.

2. Colonias de verán.

Nun ambiente propicio para a convivencia e o coñecemento dos valores naturais. Teñen 13 días de duración e son para grupos de nenos e nenas de 4 a 12 anos.

3. Cursos monográficos.

Dirixidos a mestras e mestres, educadores ambientais e persoas interesadas. Normalmente celebrados en fin de semana e sobre temas monográficos.



rural existen algunhas dificultades para persoas con limitacións de mobilidade que son ben resoltas polo equipo educativo, capaz de facilitar alternativas.

As instalacións son moi coherentes en canto aos recursos, materiais, espazos, etc. Conseguen un agradable ambiente, ao tempo que coherente. En xeral están ben coidadas e cumpren as normativas de seguridade.

Hai sinalización na estrada á entrada de Sarria, así como nalgún cruce. É doado atopar a instalación. Non existen aparcadoiros, mais a oferta de actividades tampouco require a súa dispoñibilidade; os autobuses non teñen dificultades para acceder á mesma.

O servizo de comedor está incluído na oferta. Non existe servizo de cafetería ou restauración á marxe do comedor.

O programa educativo está adaptado aos distintos niveis educativos e mima os aspectos relacionados coa convivencia e a experimentación. O equipo educativo é profesional e capaz de sacarlle partido aos recursos existentes no equipamento. As actividades desenvólense xeralmente en grupos pequenos, e existe unha grande diversidade para elixir. Destacar os contidos e actividades baseados na agricultura ecolóxica.

Valoración

Ao tratarse dunha edificación antiga, constantemente adaptada e rehabilitada aínda conta con algunhas barreiras arquitectónicas aínda que cada vez menos. O cambio e ampliación nos dormitorios engade funcionalidade e calidade ás estancias de máis dun día. Ao tratarse dunha experiencia nun espazo





Víuna chegar. Traía unha bufanda azul celeste e unha chaqueta de la verde e vermella, como un campo de papoulas. Pese ás olleiras, tiña esta mañá unha mirada luminosa e serena. O mel dos ollos apañara o brillo sacudido por sorpresa da xeada. No inverno de Uz, hai que dicilo, o sol era un forasteiro. Os máis dos días, na humidade sombría, a bafarada do alento ficaba estática no aire, cabe da boca, como os bocadillos con que falaban os personaxes do tebeo que até entón estivera a ler o garda.

Se se decatou do mel dos ollos foi porque as outras veces só vira neles outra cousa: O terror.

Era atractiva. Non espectacular, é dicir, moi atractiva, pois érao con descoído. Os cadros que pintaba parecíanlle ao garda, el, que se apresurou a dicir que non entendía nada de arte, dunha beleza cegadora.

Imaxina que todo o que les cada día
fora tan apaixonante como un libro.

Máis
libros

PLAN GALEGO
DE LECTURA

CARA A UNHA IDENTIDADE
COLECTIVA:

I CONGRESO GALEGO DE INVESTIGADORES/AS DE TERCEIRO CICLO EN CIENCIAS DA EDUCACIÓN

Esther Vila Couñago
Yésica Teijeiro Bóo
Miguel Ángel Nogueira Pérez
María Muradás López
María del Mar Fernández Sestelo
Diana Priegue Caamaño
Nuria Abal Alonso
Comité Organizador Congreso
Universidade de Santiago de Compostela



Ao longo dos días 16, 17 e 18 de abril tivo lugar na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (USC) o "I Congreso Galego de Investigadores/as de Terceiro Ciclo en Ciencias da Educación". A súa organización correu por conta dun grupo de estudantes de Terceiro Ciclo e de Investigadores/as en Formación, xunto co Equipo Decanal da Facultade de Ciencias da Educación da USC.

O principal obxectivo do congreso era crear un espazo de formación e participación para o alumnado de terceiro ciclo, a través da promoción, intercambio e discusión de experiencias e investigacións desenvolvidas nas diferentes áreas de coñecemento do ámbito educativo. Con base nese propósito, formuláronse varios obxectivos máis específicos:

- Promover estudos e traballos de investigación nas diferentes áreas de coñecemento das Ciencias da Educación.
- Dar a coñecer as diferentes liñas de investigación que se están a desenvolver nas Facultades de Ciencias da Educación en Galicia.
- Reflexionar sobre as necesidades formativas e de desenvolvemento profesional deste colectivo.
- Fomentar o coñecemento, a comunicación e a cooperación entre os investigadores das diferentes áreas das Ciencias da Educación.
- Reforzar o recoñecemento dos estudos e investigacións nas Ciencias da Educación como motor de desenvolvemento da sociedade actual cara á mellora da realidade educativa e social.
- Divulgar a oferta existente en canto aos recursos e posibilidades económicas de axuda e financiamento para a investigación.

Para acadar estes obxectivos, elaborouse un programa constituído por te-

mas fundamentais na carreira investigadora, dende as políticas promovidas pola Xunta de Galicia para o fomento da investigación universitaria e os recursos e medios proporcionados polas propias universidades galegas para a investigación, ata a avaliación dos estudos de Terceiro Ciclo e as cuestións metodolóxicas na investigación educativa actual. Así mesmo, traballouse sobre a elaboración de teses e outros traballos de investigación e sobre os principais recursos para a busca e obtención de información científica de interese en educación.

Todos estes contidos foron abordados con actividades de diversos formatos, tentando acadar o mellor aproveitamento posible das sesións desenvolvidas. Neste senso, leváronse a cabo conferencias, mesas redondas, seminarios, contando ademais con tempos para a exposición de comunicacións e con espazos de encontro, debate e reflexión.

Os nosos perfís

Antes de perfilar as figuras dos matriculados no congreso, debemos ter en conta que estaba dirixido, fundamentalmente, ao alumnado de terceiro ciclo e investigadores en formación, así como a profesores noveis e alumnos dos últimos anos das diferentes titulacións no ámbito das Ciencias da Educación e, en xeral, a todas aquelas persoas interesadas na temática abordada no congreso.

Nestes termos, a convocatoria reuniu a máis de 100 participantes, dos cales por enriba dun 75% procedía da propia USC e ao redor dun 10% a cada unha das outras universidades do Sistema Universitario Galego —Universidade da Coruña e Universidade de Vigo— contando ademais cunha pequena participación por parte doutras universidades nacionais —case un 3%—, maioritariamente en proceso de formación no Terceiro Ciclo ou mesmo en período de elaboración de Tese de Doutoramento. Os perfís formativos dos asistentes debuxaban unha presenza maioritaria de titulacións como Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social e Maxisterio.

Entre outros datos recollidos na folia de inscrición, podemos destacar que as motivacións á hora de participar neste congreso foron variadas, aínda que na súa maioría os participantes alegaban ter interese na actividade porque lles facilitaría “tomar contacto coas liñas de investigación que se están desenvolvendo no ámbito socioeducativo”, así como “recoñecer todas as axudas que os relatores do congreso nos poidan ofrecer a todas as persoas que estamos a iniciarnos na investigación en educación”, ademais de ser unha plataforma onde se dera a coñecer en



que consiste a etapa do terceiro ciclo ou para expoñer os traballos que cadaquén estaba a desenvolver dentro da investigación educativa. Algunhas das persoas matriculadas tamén apuntaban que “resulta fundamental este tipo de encontros que permitan relacionar titulacións e persoas, rompendo a dinámica xeral de parcelar, diferenciar e levantar muros entre os campos de estudo que, inevitablemente, supón un detrimento na riqueza do noso labor investigador”. Aludíase, por tanto, á importancia do traballo interdisciplinar e do coñecemento conxunto do colectivo de terceiro ciclo no panorama educativo galego e, máis aínda, cando se falaba da posibilidade que o encontro ofrecía para configurar unha auténtica comunidade investigadora.

As nosas voces

Dentro do marco das actividades do “I Congreso Galego de Investigadores/as de Terceiro Ciclo en Ciencias da Educación” quixemos dar un papel destacado á participación e intervención dos asistentes en diversos tempos de diálogo, difusión e reflexión



como é o caso das mesas de comunicacións para expoñer as súas experiencias e traballos de investigación en educación e do foro para tratar aspectos con relación aos retos e desafíos do terceiro ciclo en Galicia.

Sen dúbida, nestes espazos as nosas voces convertéronse nas principais protagonistas. Por unha banda, deixáronse oír en preto de 40 comunicacións con diferentes liñas de traballo, tales como a pedagogía social e ambiental, a orientación profesional, as tecnoloxías da información e comunicación, a metodoloxía da investigación educativa, a didáctica xeral e as didácticas específicas; dando fe da gran



diversidade de áreas temáticas que existen e se traballan dentro das Ciencias da Educación. É máis, toda a variedade de temáticas abordadas permitiu facernos cunha panorámica da complexa realidade educativa, quedándonos boa mostra do amplo abano de posibilidades de estudo e tamén de saídas profesionais que existen neste campo, e, a súa vez, permitiunos reflexionar sobre as liñas de actuación de cara a optimizar a proxección investigadora e educativa da Universidade nos contornos do noso quefacer e da nosa sociedade.

Pola outra banda, o foro deu como froito unha explícita declaración dos sentires e necesidades dos investigadores noveis, entre os que destacan especialmente os seguintes:

- O incremento dos esforzos para proporcionar máis e mellor información, asesoramento e orientación académico-profesional no tocante á traxectoria investigadora.
- A esixencia dunha docencia de calidade, ampliando a formación continua e compartida ao longo da carreira investigadora en todas as súas dimensións teóricas, metodolóxicas e empíricas.
- O aumento de incentivos, destinando recursos específicos de apoio á mobilidade, á formación complementaria e á difusión de resultados de investigación.
- A mellor conciliación dos tempos persoais e profesionais, atendendo debidamente aos doutorandos, con independencia de que desempeñen a súa actividade académica a tempo parcial ou completo.

As nosas impresións

Tendo en conta que unha das razóns de ser do congreso era a de artellar unha actividade formativa, como tal, contou cunha avaliación, pensada non só para a recollida de información e valoración do evento, senón como un instrumento de reflexión e de mellora de cara ao futuro.

Xa que logo, facéndonos eco das opinións dos asistentes, a partir dos cuestionarios aplicados no último día das xornadas, o grao de satisfacción no seu conxunto resultou ser ben alto. Unhas apreciacións que se estenden tanto para as actividades desprezadas, como as temáticas tratadas e a organización xeral do congreso.

Máis polo miúdo, entre as sesións que despertaron grande interese sitúanse especialmente as que trataron a produción de teses de doutoramento e a avaliación dos estudos de Terceiro Ciclo. Así mesmo, o foro en torno aos *Retos e desafíos do Terceiro Ciclo en Galicia* resultou, dentro do desenvolvemento do congreso, unha actividade moi atractiva e moi enriquecedora.

Atendendo ao nivel organizativo, os aspectos mellor valorados atinxen ao material entregado e ao servizo prestado en canto á atención recibida e á información proporcionada —xa de maneira presencial, por correo electrónico ou por teléfono—. A xestión do congreso a través da páxina web tamén foi obxecto dunha valoración moi positiva.

Entre as suxestións de mellora recollidas, faise fincapé no mellor axuste aos tempos estipulados e tamén na mellor adaptación dos contidos tratados ao alumnado do 2º ciclo dos estudos universitarios. Ademais, salientase unha maior inclusión de actividades con outros formatos que dean pé a dinámicas máis activas e participativas.

En todo caso, entre as peticións realizadas sobresaee a celebración dunha segunda edición do mesmo. Neste senso, os asistentes recoñecen este congreso como unha iniciativa moi necesaria e proveitosa de cara á súa formación e desenvolvemento profesional como investigadores.

As nosas miradas

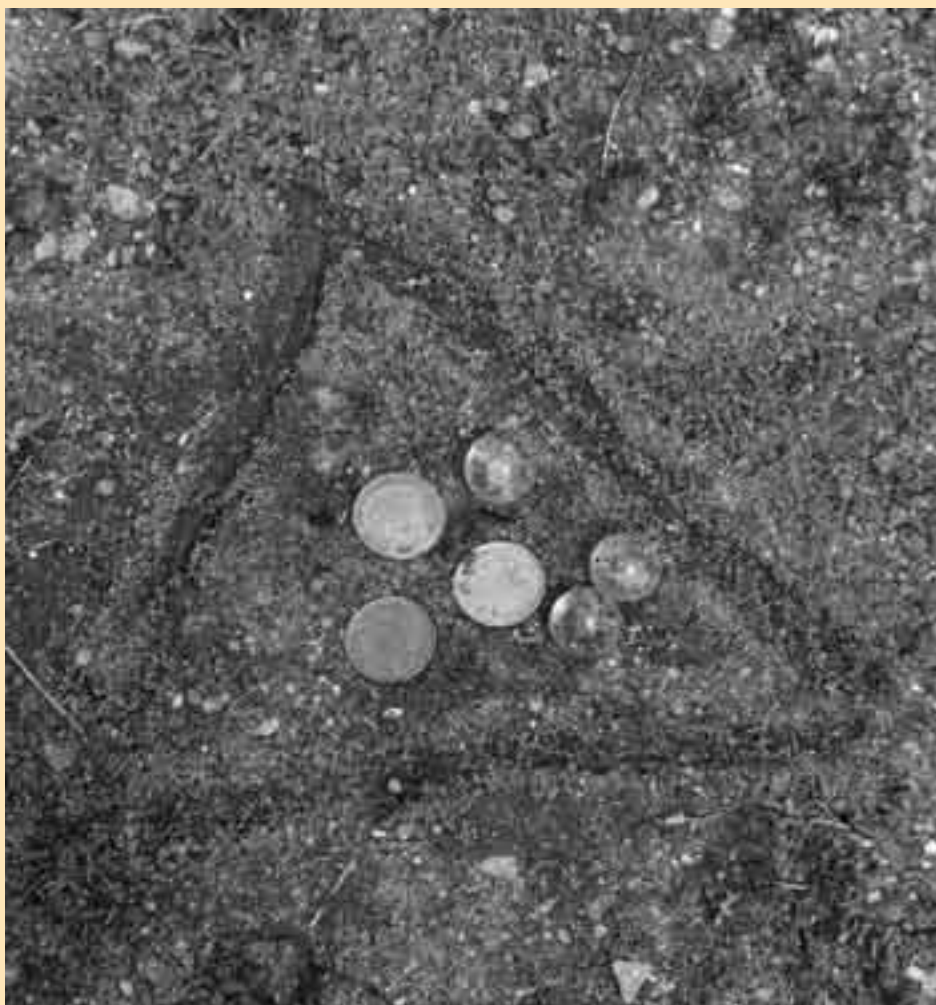
Vistos os obxectivos formulados, as actividades desenvolvidas, o nivel de asistencia e participación acadado, a satisfacción amosada... podemos dar conta do notable éxito do congreso. Sen dúbida, somos conscientes de que hai certas cuestións de carácter organizativo que cabería mellorar en futuras edicións, pero tamén é certo que quedan suplidas en boa medida por todo o que o congreso supuxo para o acervo investigador e institucional das Ciencias da Educación e, particularmente, por todo o que significou para o tecido relacional dos investigadores e estudantes de terceiro ciclo dos distintos e compartimentados grupos de investigación, departamentos, áreas, facultades e universidades. Se cadra, viñemos fortalecernos como individuos, ata o de agora descoñecidos e dispersos, e recoñecernos como colectivo, ata o de agora desdubuxado e invisible.

O congreso foi, un punto de partida na apertura de novas fronteiras e na creación de sentimentos compartidos de pertenza a un grupo: co congreso



empezamos a sentirnos parte dun “nós”. Un “nós” que hai que seguir cultivando co entusiasmo para poder defender e sacar adiante os nosos obxectivos comúns, para poder recoñecer os nosos desatinos e procurar cambiar en prol de melloras que beneficien a toda a canteira de investigadores noveis e, por tanto, á optimización da investigación socioeducativa en Galicia, con todo o que isto implica.

Neste senso, as nosas miradas proxéctanse de cara a un futuro prometedor, de cara a construción de pontes que posibiliten eliminar as fronteiras existentes na investigación educativa actual, facilitando desta maneira unha perspectiva interdisciplinar e institucionalmente compartida, tal como apuntaba o Vicedecano da Facultade de Ciencias da Educación, Jesús Rodríguez Rodríguez, no seu discurso do acto de clausura do congreso. Discurso no que se visualizaba o congreso como unha posibilidade para o inicio da construción de redes de colaboración, para xerar novos xeitos de entender o papel do colectivo de terceiro ciclo, onde se teña presente a obriga do equipo decanal, da facultade, dos departamentos, dos grupos de investigación, etc. para comezar a traballar, xunto cos nós —os estudantes e investigadores noveis—, en liñas de mellora e de propostas colaborativas, axudando a crear canles de comunicación entre os diferentes colectivos, “algo moi necesario polo ben de todos e todas”.



Xoguetainas e brinquetainas

O gua da terra de Melide e o seu rico vocabulario

Manuel Rodríguez Vázquez, *Charrancas*
Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

(As fotos son obra de Luísa Martínez, do "Mestre Pastor Barral",
de Melide)

Cando escribimos esta referencia á maneira particular de xogar ás bólas na Terra de Melide, estamos na primavera xa alta, andamos sobros de tempo e de brinquedos, ir aos niños, xogar ás chapas nos días soleados –aínda que este é un xogo propio do verán- na beirarrúa de Barral, que é moi lisa... Pero das chapas xa falaremos noutro momento. Hoxe toca falar das bólas estilo Melide. Para entender o xogo cómpre coñecer o vocabulario que se empregaba no desenvolvemento da partida. Vexamos algunhas particularidades.

Rey pica la mía. Tirábase desde o *gua* ata a raia de tiro, situada a uns 2,50 metros –todo en función do espazo dispoñíbel- para establecer a orde de tirada, o que máis picase na raia era o *rei*, é dicir o primeiro en tirar, logo a *reina*, logo o terceiro, etc. Así empezaba realmente o xogo.

Mater queda. Debía ser un latínaxo –eu aínda acordo a *misa* en latín- e significaba que se nun momento da partida a traxectoria da bóla era interrompida ou desviada por un xogador ou espectador, sempre involuntariamente, o xogador que dixese a última palabra, *mater queda*, no intre preciso no que paraba a bóla, a xogada continuaba. Pero tamén había o *mater non queda*, que habilitaba para repetir de novo a xogada.

Sucia. Indicaba que non se podía limpar o terreo para facilitar o lance. Contra isto cabía *Limpa* que significaba o contrario.

A levar a dados. Indicaba que se podía bater na bóla do contrario cantas veces quixésemos sen fallo, incluso até afogalo meténdoo no *gua*; o contrario sería *a non levar* e só se podía bater unha vez.

Cadeneta. Fai referencia a un punto de gancho, *adiantar*. Nós case sempre tirabamos dende o alto –outra das peculiaridades do xogo de Melide- máis ou menos a un metro do chan, case nunca a ras. Pero cando se elevaba a bóla para executar o tiro, adoitábase perder a perpendicular adiantando uns importantes centímetros. Cando sucedía isto e era percibido polo contrario, oíase *Cadeneta atrás!* Entón deixábase a bóla na posición anterior, e procedías a facer o tiro, con toda solemnidade, ante a inquisidora mirada de todos.

Morto. Morriase de dúas formas, ao caer no *gua*, por fallo ou porque te empurraban, ou despois de que eras alcanzado por outra bóla cando previamente se extraía unha bóla ou moeda do *gua*. Entón berrabamos case a un tempo *Hai mortos!*, para avisar se había algún despistado, pois cando eramos moitos e impares xogabamos cada un para si, é dicir todos contra todos.

Arremito! Era a palabra máis sacra e ameazante –de *arremeter?*– que se dicía cando ías por alguén. Era o equivalente a *vas saber quen son eu*, pero non era propiamente un lance do xogo, aínda que sempre lle daba moito aquel.

O xogo propiamente consistía en facer un triángulo equilátero duns 15 centímetros e cos lados marcados cunha profundidade de máis ou menos medio centímetro, que servían de freo para os que máis se arriscaban ao achegarse ao *gua* coa intención de sacar unha bóla ou moeda de a patacón, que, como se saber, era a décima parte de unha peseta. No centro do triángulo facíase unha pequena focha con dous ou tres xiros de calcañar, que era onde se depositaban as moedas. Aquel que tivese sacado do *gua* algunha bóla ou patacón,



se o mataban tiña que volvelos ao *gua*. Se se xogaba a parellas, sempre había unha parella gañadora, pero cando se xogaba cada un para si, se quedaban dous para o final podían pactar o reparto do botín, do *gua*.

Daquela xogábase en calquera sitio pero digamos que o *Nou Camp* era a Moa, a parte de atrás da Igrexa de San Pedro, desafectada a comezos dos anos 40. Por iso non era raro, cando facías o *gua* co tacón atopar algo duro, e acabar descubriendo que se trataba dun anaco dun óso, xa que alí estivera o cemiterio.

Hai que dicir que era un xogo no que un se xubilaba moi vello; xogabamos ás bólas ata os 17 ou 18 anos, pero bueno... eu aínda xogo agora.





AVALIACIÓN DIAGNÓSTICA DAS COMPETENCIAS BÁSICAS DO ALUMNADO DE MATEMÁTICAS (4º CURSO DE ENSINO PRIMARIO)

Análise dunha investigación

Luis Sobrado Fernández

Elena Fernández Rey

Cristina Ceinos Sanz

Rebeca García Murias

Universidade de Santiago

Introducción

A competencia matemática está vencellada coa capacidade do alumnado para a análise, o razoamento, a comprensión e a expresión de conceptos matemáticos, así como co planeamento, a resolución e a interpretación de problemas en diferentes situacións que contemplan termos de orde cuantitativa, espacial, etc. (Rey e outros, 2003).

A OCDE (2008) define a competencia matemática como a “capacidade da persoa para a identificación e a comprensión da función que posúen as matemáticas na sociedade actual, a emisión de xuízos fundamentados e para poder usalas e relacionarse con elas de xeito que se poidan satisfacer as necesidades vitais dos suxeitos como cidadáns construtivos, comprometidos e reflexivos”.

No mundo actual as metas da realización persoal, a plena participación na vida social e o emprego demandan que todas as persoas teñan competencias en Matemáticas e non só as que desexan facer unha carreira do ámbito científico, dada a relevancia destas, da tecnoloxía e a ciencia.

O rendemento escolar na área de Matemáticas e outras materias vencelladas ten repercusións positivas no rol que un país desempeñará no futuro no escenario da tecnoloxía avanzada. Dun xeito contrario, os déficits do alumnado cun rendemento baixo no ámbito matemático seguramente terán unha incidencia negativa sobre as perspectivas profesionais das persoas así como tamén nas súas habilidades de participación e integración plena na sociedade futura.

Xeralmente, os dirixentes sociais e o profesorado outorgan unha grande relevancia ao ensino das Matemáticas. Existe unha solicitude crecente de competencias matemáticas no alumnado de todos os niveis educativos e iso esixe a excelencia do propio sistema educativo, polo que resulta fundamental efectuar un seguimento da medida en que os sistemas escolares dotan ao alumnado de habilidades básicas nesta materia curricular.

As competencias básicas no ensino primario: Delimitación e diagnóstico

O termo de competencias básicas aparece asociado a unha tendencia de renovación no currículo escolar e posúe grande predicamento no contexto internacional. (Perrenoud, 2002). Diversos organismos internacionais (OCDE, UNESCO...) refírense nos seus estudos e informes ao concepto de competencia entendida como a capacidade para obter esperables resultados que no eido educativo cabe demandar ás accións formativas e escolares.

Trátase dun novo enfoque pedagóxico e representa unha garantía de calidade e equidade no sistema escolar. O diagnóstico de competencias básicas coa identificación delas leva consigo o deseño curricular fundamentado nelas (Eurydice, 2002).

Así, as experiencias realizadas neste eido nalgúns Comunidades Autónomas do Estado Español (en Cataluña, por exemplo) dende o ano 2001 co alumnado de 4º curso de Ensino Primario e de 2º curso de Ensino Secundario Obrigatorio foron relevantes para introducir na LOCE e posteriormente na LOE a obriga de efectuar un diagnóstico xeral do dominio das competencias básicas para todo o alumnado. (Sarramona, 2004).



A integración do termo de competencias básicas nas escolas e nas aulas debe representar no Ensino Obrigatorio unha plataforma para a renovación educativa. Asemade, supón un estímulo profesional para o profesorado que ten que enfrontarse progresivamente a retos cada vez máis complexos e tamén é un novo desafío para revalidar o compromiso dos centros educativos en relación coa inserción do alumnado na sociedade circundante (Barreira e Moreira, 2004).

A competencia defínese comunmente como a capacidade ou disposicións que se expresan mediante accións que integran as dimensións do saber (coñecementos), o saber facer (habilidades) e o saber ser (actitudes). As competencias son obxectivos que non se esgotan en si mesmo e que orientan os fundamentos para un desenvolvemento continuo das capacidades que comportan.

As competencias básicas son metas educativas de natureza competencial que se pretenden adquirir ao remate dos estudos primarios. Ao ser básicas deben estar ao alcance de todo o alumnado do período de escolarización correspondente.

En xeral, os profesionais da educación e singularmente o profesorado, deben posuír un rol preferente no proceso de delimitación e identificación de com-

petencias básicas, e igualmente outros sectores sociais deben participar nesta tarefa sobre todo cando se trata do diagnóstico que debe estar ao alcance de todo o alumnado na fase de escolarización obrigatoria, xa que teñen que servir para a vida cotiá.

En todo caso, parece imprescindible a consulta aos docentes, ao alumnado, ás familias e aos ex-alumnos mediante mostra de escolas de acordo con criterios de tamaño de poboación e de territorialidade, para que sexa representativa da tipoloxía existente.

As competencias matemáticas: Aspectos relevantes

Entre as materias instrumentais da cultura e do ensino atópanse as Matemáticas e a Lingua, sendo ademais a primeira unha modalidade máis da linguaxe. Historicamente, a escola debía ensinar a ler, escribir e contar e por iso se priorizaron sempre o ensino das Matemáticas e da Lingua como ferramentas fundamentais de calquera aprendizaxe.



Neste senso, o proxecto PISA da OCDE ten tres referentes fundamentais da súa acción, que son a lectura comprensiva, a matemática e o ámbito científico.

A área matemática posúe unha natureza formativa no desenvolvemento das capacidades e aptitudes xerais como son a capacidade de relacionar, a abstracción, e ademais un carácter instrumental, xa que son a linguaxe de ciencia de moitos escenarios no eido social. Trátase dunha linguaxe que describe realidades abstractas, naturais e sociais, a través dos números, dos gráficos, das expresións alxébricas e das representacións estatísticas, polo que resultan imprescindibles no dominio dos aspectos de comprensión do mundo actual.

A formación instrumental do alumnado de estudos obrigatorios debe integrar a capacitación matemática que o proxecto PISA (OCDE, 2003) chama "alfabetización matemática" entendéndoa como a capacidade de identificación e comprensión do papel que a matemática posúe actualmente ao realizar xuízos básicos, a de utilización desta na satisfacción das necesidades vitais de todos.

O termo "alfabetización matemática" hai que interpretalo, pois, nun senso amplo que inclúa as aptitudes dos escolares para recoñecer e interpretar as situacións que xorden na vida cotiá; a capacidade de traducir estes problemas nunha linguaxe e contexto matemático; de empregar os saberes e procedementos matemáticos para solucionar os problemas; de interpretar os resultados; de reflexionar sobre a metodoloxía aplicada e de elaborar e comunicar os logros.

O proxecto da UNESCO (1995) inclúe por todo isto as competencias matemáticas en tres escenarios procesuais que son a comprensión conceptual, os coñecementos procedimentais e a resolución de problemas, coas subcategorías que se expresan: as operacións, a linguaxe matemática, a medida, a resolución de problemas, o pensamento lóxico e as nocións de orde e clase.

Características das competencias matemáticas e das probas avaliadoras aplicadas para coñecer o seu dominio

O remate dun ciclo escolar ou o comezo do seguinte son un intre adecuado para coñecer os saberes e capacidades que o alumnado posúe e en que nivel. É interesante que o profesorado valore o grao de coñecemento matemático que os escolares

teñen sobre as competencias e contidos que se coñecen necesarios para poder progresar na aprendizaxe posterior e para previr problemas no futuro.

As probas pertencentes á materia de Matemáticas tratan de coñecer os conceptos e habilidades desta área adquiridos ao longo dos cursos 3º e 4º de Ensino Primario. Para iso selecciónanse aquelas competencias que posibilitan unha mellor valoración da capacidade curricular de cada alumno/a en cada un dos bloques fixados no currículo escolar da etapa referidos a: números e operacións, medida, instrumentos e unidades, formas xeométricas e situación no espazo (Sobrado, 2008).

Asemade, consideráronse diferentes tipos de contidos curriculares que fan referencia aos conceptos, ás habilidades e á resolución de problemas. É necesario comprobar as competencias matemáticas asimiladas por cada escolar para coñecer a situación real do seu dominio ao comezar o ciclo escolar seguinte, xa que moitas das competencias matemáticas que foron obxecto de aprendizaxe no ciclo segundo do ensino primario por exemplo (cursos 3º e 4º) reaparecen no terceiro ciclo, incrementando a súa complexidade e complementando a súa aprendizaxe.

A estrutura da proba avaliadora que utilizamos no noso estudio baseouse ademais nas consideracións seguintes:

1. Control do nivel de facilidade/dificultades.

O grao de facilidade das cuestións presentadas é alto nun 20%, medio nun 60% e baixo noutro 20%.

2. Distribución das cuestións seguindo a relevancia de cada bloque curricular e competencias matemáticas neste ciclo de Ensino Primario.

Na proba de avaliación aplicada, un 70% dos ítems refírense aos números e operacións, un 15% a instrumentos e unidades de medida, e o outro 15% as formas xeométricas e a situación no espazo.

3. Equilibrio no tipo de competencias.

Formuláronse os exercicios da proba avaliadora de tal xeito que na solución dos mesmos interviñan de maneira harmónica e equilibrada o manexo de conceptos e de procedementos matemáticos.

O alumnado galego participante na experiencia foi de 545 escolares de 4º Curso de Ensino Primario coa distribución provincial seguinte:

- A Coruña: 244 (44,7%)
- Lugo: 64 (11,74%)
- Ourense: 100 (18,35%)
- Pontevedra: 137 (25,14%)

Referente ás características específicas da proba de avaliación curricular de Matemáticas sinalaremos as seguintes:

O total do instrumento de 4º curso de Ensino Primario consta de 30 ítems coa distribución que se expresa nos bloques e competencias curriculares:

- Números: 21 ítems
- Medida: 5 ítems
- Xeometría: 4 ítems

No relativo á tipoloxía de contidos curriculares o reparto é o seguinte:

- Conceptos: 11 cuestións
- Habilidades: 10 cuestións
- Resolución de problemas: 9 cuestións

Respecto ás características das cuestións presentadas na proba aplicada de Matemáticas de 4º curso de Ensino Primario, indicamos que 25 ítems foron de elección única de resposta entre catro posibles; de tres o ítem 26, e de dúas as catro cuestións dos ítems entre o 27 e o 30.

A análise estatística efectuada foi a seguinte:

- 1». Nivel de acertos/erros das 30 cuestións da proba.
- 2». Descritiva de cada un dos ítems coas porcentaxes respectivas de acertos/erros.
- 3». Estudo das variables de xénero, contexto e tipo de escola.

Resultados medios das probas de avaliación aplicadas

Entre as variables utilizadas figuran os logros seguintes (en resultados medios de porcentaxes):

- a) Xénero:

alumnos: 62,43%

alumnas: 60,66%

b) Tipo de Centro Docente:

público: 56,09%

privado: 67,29%

c) Contexto:

medio-alto: 65,25%

medio-baixo: 51,55%

d) Fiabilidade: 0,871

Conclusións

Como conclusións máis relevantes figuran as seguintes:

- Nas probas de Matemáticas de 4º curso de Ensino Primario sobresa a media de 67,29 puntos sobre 100, nunca escala de 100, nos colexios privados sobre os públicos e o alumnado de contexto medio-alto (65,25) fronte ao de medio-baixo (51,55). A mostra nesta materia foi de 574 alumnos e alumnas e o coeficiente de fiabilidade foi bastante elevado (0,87).
- Referente aos valores do termo medio do alumnado do curso 4º de Ensino Primario de Galicia con respecto ao do resto do Estado, a cualificación total é lixeiramente superior: 12 sobre 11,8 nunha escala que vai de 0 a 20 puntos.
- En canto aos contidos e procedementos curriculares sobresa o alumnado galego nos de medida e resolución de problemas e o do resto das Comunidades Autónomas en xeometría. Nos outros contidos e procedementos hai un equilibrio nas medias obtidas.
- Na análise comparativa por contextos, no medio social alto obsérvanse uns resultados mellores dos escolares galegos nos valores de medida, habilidades e resolución de problemas e no outro alumnado na xeometría e nos conceptos.
- Respecto ao contexto medio baixo hai unha prevalencia dos logros do alumnado do resto das Comunidades Autónomas na media total e nos contidos e procedementos curriculares.

Tendo en conta o proceso, os resultados e as conclusións devanditas recoméndase á Administración Educativa e aos propios Centros docentes a necesidade de adoptar medidas pedagóxicas de diagnóstico e afondamento nas competencias básicas do alumnado galego, especialmente no ámbito curricular da Xeometría xa dende os primeiros cursos do ensino primario. Sobre os baixos logros dos escolares de Galicia do medio sociocultural baixo en relación coa media do alumnado do resto das Comunidades Autónomas do Estado é preciso desenvolver estratexias de actuación compensadora no eido de rebaixar a ratio actual profesor-alumnado no ensino infantil e primario, dotar de profesorado de apoio continuo nas propias aulas, accións sociais complementarias, etc.

Referencias bibliográficas

- Barreira, A. e Moreira, M. (2004). *Pedagogía das competências*. Porto: ASA Editores S.A.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave*. Madrid: M.E. e C.
- OCDE (2003). *The PISA 2000. Assessment Framework*. París: OCDE.
- OCDE (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana Educación S.L.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences des l'école*. París: ESF Editeur.
- Perrenoud, P. (2002). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. París: ESF Editeur.
- Rey, B. et alt. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruselas: De Boeck.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Sobrado, L. (2008). *Avaliación da calidade e innovación nos Centros Educativos*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade.
- UNESCO (1995). *Monitoring Learning Achievement*. París: Unesco.



Sobrado Fernández, L. M. (2008). *Avaliación da calidade e innovación dos Centros Educativos*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade.

As tendencias educativas actuais denominadas da efectividade do ensino e da mellora da escola pretenden reflexionar sobre os procesos educativos e propiciar innovacións e cambios no escenario pedagóxico das institucións docentes.

As escolas innovadoras posúen como obxectivo preferente a calidade do ensino e a equidade educativa para acadar avances e cambios progresivos na busca da mellora da formación dun xeito progresivo.

O propósito principal deste libro froito dun estudo en equipo dun amplo grupo de investigadores é presentar un traballo sobre avaliación externa de corenta escolas galegas de ensino primario e secundario.

Analizáronse as competencias básicas e os logros do alumnado de 4º curso de Ensino Primario das materias curriculares de Matemáticas e Lingua Castelá; de 6º curso da mesma etapa educativa, nas áreas de Lingua Castelá e Literatura e de Ciencias da Natureza. Asemade do Ensino Secundario Obrigatorio (ESO) estudáronse as materias de Lingua Castelá e Literatura, Ciencias da Natureza e Inglés de 2º curso e de 4º curso as áreas de Lingua Castelá e Literatura, Inglés, Bioloxía e Xeoloxía e Física e Química.

A selección destes cursos e áreas curriculares tivo en conta criterios pedagóxicos e de coincidencia con estudos semellantes efectuados noutras Autonomías, para poder facer, no seu caso, as análises comparativas que se coiden oportunas.

Na primeira parte da obra descríbese a avaliación da innovación e calidade no escenario educativo; inclúense os aspectos conceptuais destes termos e analízase o desenvolvemento da efectividade educativa. Asemade, especifícase a expresión de mellora escolar e expónse o desenvolvemento, os modelos e os plans desta nas institucións docentes. Descríbese, tamén a valoración da efectividade e mellora educativa no escenario europeo, con especificación de distintas experiencias investigadoras sobre estes sectores nalgúns países europeos.

Na segunda parte do libro efectúase unha análise avaliativa da calidade e innovación dos establecementos escolares e preséntase o deseño do proxecto investigador, concretando as fases del e os recursos humanos dispoñibles.

Tamén se expón a selección de instrumentos avaliadores, o cuestionario aplicado de habilidades metacognitivas de aprendizaxe e o proceso de aplicación de probas efectuado co alumnado da mostra escollida. Na parte terceira do libro abórdase a descrición e valoración polo miúdo dos instrumentos de avaliación aplicados ao alumnado.

Nas probas aplicadas analízanse os resultados das cuestións segundo as variables de xénero, tipo de centro escolar e de contexto e análise da súa fiabilidade.

A última parte da publicación trata da análise cualitativa dos diversos grupos de debate constituídos ao efecto, nun número reducido de escolas e desenvólvese tamén a constitución e análise deles.

Finalmente na obra recóllense as conclusións, recomendacións, suxestións e propostas de actuación educativa no marco da avaliación da calidade e innovación das institucións docentes.

Cristina Ceinos Sanz
Rebeca García Murias
Universidade de Santiago

PANORAMA PARA OLLA



Xosé Ramos Rodríguez
Antón Costa Rico
Nova Escola Galega

POLÍTICA EDUCATIVA

Constitución do Observatorio Galego da Convivencia Escolar.- A Conselleira de Educación e Ordenación Universitaria, Laura Sánchez Piñón, presidiu a constitución do Observatorio Galego da Convivencia Escolar o día 30 de xaneiro, coincidindo coa celebración do Día Internacional para a paz e a non violencia.

O Pleno do Observatorio Galego da Convivencia Escolar está constituído por representantes de toda a comunidade educativa: sindicatos, asociacións de nais e pais de alumnos/as, Xunta Autonómica de Directores, expertos neste eido; ademais doutros responsables da Administración galega. En total vinteito persoas. Delas sete forman a Permanente do Observatorio, entre as que se encontra Jesús Rodríguez Jares de educadores e educadoras para a paz e de Nova Escola Galega. O Observatorio ten como finalidade analizar e propoñer actuacións de investigación, prevención e intervención en relación coa mellora do clima escolar, así como ser canle de participación de todos os sectores con responsabilidades no tema da convivencia. Saúdamos a súa constitución e agardamos que non sexa un organismo mais á calor dunha sensibilización cidadá, máis ou menos inducida; e poña as bases para que a situación da convivencia nos centros non sexa "noticia".

Nova convocatoria de oposicións.- Despois das polémicas da última convocatoria de oposicións, vólvense convocar este ano sen moitas novidades, salvo a plausible obrigatoriedade de que a programación didáctica se faga en lingua galega. Na convocatoria do curso pasado observáronse situacións que puxeron en cuestión este proceso fundamental na articulación do acceso ao servizo público de educación. Desde Nova Escola Galega elaborouse un documento considerando que o actual Real Decreto 276/2007, eixo vertebrador do sistema de acceso, non é o instrumento máis idóneo para garantir que se faga seguindo os principios de igualdade, capacidade, mérito e o de publicidade (www.nova-escola-galega.org; "**Nova entrega de NEG opina**"). Cremos, por tanto, necesario, un debate pausado onde teñan voz todas as partes implicadas, que comece por definir que cuestións son relevantes para a selección dos profesionais da ensinanza pública.

Pensamos que un novo sistema debe de garantir, ademais dos principios de igualdade, mérito e publicidade, unha nova visión do mérito de capacidade. Debemos procurar que a selección teña como obxectivo a valoración das competencias que o profesorado debe posuír na sociedade actual.

Cremos que se debe recoñecer o traballo xa realizado por interinos e substitutos, case sempre en condicións de precariedade e escasa dignificación; mais tamén dando opción a que se avalíen outro tipo de competencias, como as sociais, as afectivas, as comunicativas, as xerenciais, as do uso das

TIC e as da interaccións con alumnado, familias e colegas. Para facelo non temos outro instrumento que o de fortalecer a fase práctica. Para modificar en profundidade esta fase, que aínda sendo agora formalmente selectiva na realidade nunca cumpre tal papel; sería necesario:

- Que a súa valoración fose como nas outras, con cualificación, e non so apto ou non apto.
- Que ordinariamente accederan a ela un número maior de opositores que de prazas.
- Que a valoración fose feita polo titor, que compartiría aula total ou parcialmente co titorando, e completada por outra instancia, como algún órgano colexiado do centro, a inspección ou o propio tribunal.
- Que o instrumento de avaliación desta fase fose descritivo e complexo, abordando os distintos ámbitos competenciais necesarios para o exercicio da función pública docente.

Ademais para garantir os principios de igualdade e mérito necesitaríase:

- Unha fase primeira de carácter eliminatorio, sobre os coñecementos disciplinares, lexislativos e pedagóxicos; e con instrumentos facilmente obxectivables.
- Unha segunda fase sobre a capacitación pedagóxica e didáctica, na que o tribunal teña capacidade real de valorar ás persoas aspirantes.
- Unha ponderación equilibrada das catro fases: das dúas xa citadas, e a dos méritos e da fase práctica, para constituír unha soa nota final.

Convocouse por segunda vez o concurso para as direccións dos centros educativos.- Nesta convocatoria rexe por segundo ano a normativa emanada da LOE, na que unha comisión de selección -compuesta en Galicia por tres representantes do Claustro de profesores, tres do Consello Escolar do Centro (non profesores) e un representante da Administración- valora os proxectos e coa puntuación obtida no concurso de méritos toma a decisión de proposta do candidato entre os presentados. O problema segue a ser xustamente a elevada taxa de centros sen candidatos. Unha responsabilidade tan importante como a dirección dun centro -pénsese que na maioría dos pobos e vilas os centros de ensino son con moito as organizacións que teñen mais empregados e mais persoal (alumnado) ao seu cargo- non está suficientemente recoñecida, nin pola retribución, nin polas condicións para o seu exercicio (horarios por exemplo), nin pola capacidade de manobra interna e externa; polo tan-

to moitas veces so o voluntarismo e profesionalidade das persoas fan que asuman os cargos. A estas condicións aludidas haberá que darlles un repaso para melloralas. En todo caso animamos a presentalas pois, ademais da importancia social que conleva, o exercicio do liderado pedagóxico, de xestión e de representación -nesa orde que o cargo comporta, debe ser un fito na construción profesional dun ensinante e aínda máis dunha comunidade educativa .

A pertinencia da existencia de especialistas en determinadas áreas de Ed. Infantil.- Este é un debate que, de maneira máis ou menos aberta, se manifesta en moitos centros. Sempre pensamos que é necesario minimizar o número de persoas que desenvolven a acción educativa na Ed. Infantil; non é ningunha novidade o recoñecer que nesta etapa se está a facer un traballo globalizado e esta forma de desenvolver o currículo casa mal coa entrada parcializada en pequenos momentos horarios dos referidos especialistas. Asolución sería a docencia compartida de dous profesionais por aula -isto sería o ideal-, ou tres en cada dúas aulas, cunha planificación e desenvolvemento curricular colaborativo. Por suposto, esta liña debe traer canda si unha formación inicial -e/ou permanente no seu caso- no que o peso curricular da formación en Música, Plástica, Ed. Física e L. Estranxeira sexa suficiente para un desenvolvemento satisfactorio do currículo de infantil. O que non se entendería é que para determinados aspectos (lingüísticos, matemáticos...) ninguén fale de especialistas e para as que nun momento se concibiron como especialidades, si. Nin sequera o currículo oficial é compatible con tal compartimentalización. Pero esta solución a medio prazo non é hoxe posible en todos os centros. Tampouco a Administración deu instrucións para esta atención dos especialistas na Etapa de Infantil, agás nos casos especiais de L. Estranxeira. Polo tanto, a decisión está nas mans dos centros. Estes son os que poden regular esta situación, e aquí aparece non poucas veces un conflito: a negativa dalgúns destes especialistas a cubrir ese horario en Ed. Infantil.

Salvados os casos en que o profesorado de infantil poda ter esa ratio 2 aulas/3 profesores, o procedente actualmente sería que os especialistas entren pero programando conxuntamente co profesorado titor correspondente. Existindo esa programación, e o traballo previo de coordinación, non sería necesaria a dobre presenza (titor de infantil e especialista). A razón desta esixencia -a programación conxunta previa- é que non pode haber un corte no traballo nin un ritmo diferente dos especialistas, en varios tramos horarios curtos. Polo tanto, o centro debe obrigar a que esa atención se faga no contexto do traballo de Ed. Infantil. Débese desmontar a falacia de que se pode considerar un favor para conseguir que

libren os de Infantil; polo contrario, trátase da optimización dos recursos do centro, e é este quen os regula no marco das súas competencias, e ao centro lle corresponde poñer as condicións.

O novo currículo de Bacharelato.- No momento de redactar este Panoraula acabase de debater no Consello Escolar de Galicia o novo Decreto que regulará as ensinanzas do Bacharelato. A polémica mediática e profesional céntrouse en que na proposta da Consellería, se introducía a nova e preceptiva asignatura común de Ciencias para o mundo contemporáneo con tres horas semanais, unha mais das dúas que obriga a LOE. Estas tres horas fan que desaparezan loxicamente outras tres da configuración horaria actual, e como non está previsto nin incrementar o horario do alumnado (32 horas en Galicia) nin diminuír o currículo, o conflito trasládase a varias materiais que verían afectado ese horario con respecto ao actual. Este é o caso da Educación Física que pasaría a ter unha soa hora; da asignatura de Filosofía e cidadanía, que substitúe á anterior de Filosofía, como asignatura cun obxectivo de formación cidadá, na liña de Educación para a cidadanía, que foi outra das novidades da LOE; neste caso a nova asignatura pasa a ter dúas horas polas tres que tiña a asignatura á que "substitúe". E dalgunha forma pasa o mesmo con Historia de España, que loxicamente debería duplicar os mínimos que marca a LOE

para o conxunto do Estado (2), para poder incorporar contidos da Historia de Galicia, e pola contra pasa das 4 horas da situación actual a 3. Pouco mais que xestos se poden facer con respecto ao rechazo unánime da presenza da Relixión, mentres non se alteren os actuais Acordos coa Igrexa Católica. Polo tanto ou se fai unha proposta moi diferente en canto a optatividade ou se amplía o horario. É mágoa que a presenza novidosa da materia de Ciencias, que remata co absurdo dun Bacharelato sen unha materia común de Ciencias, se vexa atravesada por esta polémica. Entre tanto, a Consellería de Educación informou que se manterán as 2 horas de Educación Física, quedando en 2 horas a nova materia de Ciencias.

O Regulamento Orgánico de Centros (ROC) segue no forno.- Cando isto se escribe aínda non se fixo público o borrador do novo ROC para poder preparar os cambios do novo curso escolar. Cuestións de tanta importancia como a organización interna dos centros, os documentos que regularán o seu funcionamento organizativo e pedagóxico, a caracterización das actividades complementarias e extraescolares, as responsabilidades dos diferentes tarefas internas dos centros (formación, plan TIC, proxecto lector, plan de convivencia...), en definitiva, toda a arquitectura interna dos centros está pendente deste documento. Agardemos que no que queda de curso haxa luz sobre a cuestión.

O GALEGO É NOTICIA

- Estamos no **Ano Internacional das linguas**. E por iso os responsables da política lingüística dos gobernos autonómicos de Cataluña, de Euskadi e de Galicia asinaron conxuntamente o pasado 8 de febreiro a *Declaración de París*, da que extraemos o seguinte:

2. "Os cidadáns vascos, cataláns e galegos, como cidadáns europeos, han de poder recoñecerse nas súas linguas propias, en réxime de igualdade de oportunidades co castelán, lingua cooficial nas súas respectivas comunidades. É, polo tanto, esencial que se adopten as medidas oportunas en orde a que os cidadáns dos respectivos ámbitos territoriais poidan valerse da súa lingua propia como vehículo principal de relación coa súa comunidade.

4. Todos e cada un dos poderes públicos europeos dos diversos ámbitos territoriais son responsables de garantir a diversidade lingüística e cultural europea. Na mesma medida, os poderes públicos, no ámbito que lle compete a cada un deles, haberán de fomentar e viabilizar ao máximo o compromiso lingüístico individual e colectivo dos cidadáns en favor do uso da

lingua propia, verdadeira pedra de toque de calquera avance en materia dun plurilingüismo real".

Pois, haber se é verdade.

- Desexamos que sexa verdade porque o *panorama sociolingüístico* e con respecto á normalización é teimudamente complicado. O presidente da Real Academia Galega, Xosé R. Barreiro Fernández, calificou de hemorragia viva a perda de uso e de falantes, nunhas declaracións do pasado mes de marzo.
- Nova Escola Galega con ocasión da celebración da súa asemblea anual, o pasado 29 de marzo, falou de **parálise** en canto á falta de operatividade e de dirección política por parte da Consellería de Educación para aplicar exitosamente o D. 124/2007 (Vid. texto completo en: www.nova-escola-galega.org).
- Os datos negativos son teimudos. A Universidade de Santiago, a máis galeguizada na docencia entre as galegas, apenas pode ofrecer un **20% da súa docencia en galego** nos seus primeiros e segundos ciclos, con apreciable baixada posterior, e sen que as estadísti-

cas se movan positivamente dende hai cinco cursos. Moitos alumnos non reciben ningunha docencia en galego e só o 30% recibe máis do 25% da docencia en galego. Aí están formándose os docentes do futuro. E tampouco os alumnos que abundantemente falan castelán non dan amostras de cambio galeguizador por estar en contacto apreciable con profesorado galego-falante na súa docencia.

- Benvida sexa, pois, a iniciativa emprendida por un grupo de profesores da Universidade de Vigo a prol

dunha **Galicia plurilingüe** (www.uvigo.es/plurilinguismo), ofrecendo servizos de asesoría que destacan os argumentos favorables para o desenvolvemento do D. 124/2007 e as vantaxes comunicativas, emocionais, identitarias, económicas, laborais, culturais, cognitivas e educativas que ten o ensino en galego, nun contexto de educación plurilingüe.

- Benvida tamén a iniciativa de Ir Indo Edicións que puxo na rede o seu gran **diccionario galego** (www.digalego.org).

Convocatorias

- A Asociación Profesional de Pedagogos de Galicia (APEGA) convocou no pasado mes de abril unhas interesantes Xornadas de Pedagogía do **ocio e do tempo libre**, celebradas en Pontevedra (www.apega.org).



- A Universidade de Vigo en Ourense, o Centro de Cultura Popular Xaquín Lorenzo e Nova Escola Galega convocaron en Ourense no pasado abril o **IIº Congreso de Patrimonio "O patrimonio do século XXI"** cun destacado programa.



- O Museo do Pobo Galego, a través do seu Departamento de Educación ven a convocar a VI edición do **proxecto didáctico Antonio Fra-**

guas, para recoñecer, por medio de dúas modalidades (10.000 €, en cada caso) o valor de traballos e investigacións realizadas por escolares no campo da etnografía e da antropoloxía e tamén no da xeografía e a historia local (www.museodopobo.es).



- Achegándose o verán, a Vicepresidencia da Xunta de Galicia e a Dirección Xeral da Xuventude convocan a **Acción Verán /2008**, que inclúe entre outras ofertas formativas a celebración de 39 campamentos e de varios campos de traballo. Mentres, botou a andar o novo "Programa de Formación do Voluntariado", encadrado no Plan de Voluntariado 2006-2010: 31 cursos de formación presencial e en liña, básica e especializada. Entre os programas de formación inclúense: obradoiros de habilidades sociais e de intelixencia emocional, voluntariado ambiental, e voluntariado con menores en risco de exclusión (www.voluntariadogalego.org).

Iniciativas premiadas

- A Federación de Libreiros de Galicia destacou co primeiro Premio Irmandade do libro na convocatoria do ano 2007 ao **IES de Sanxenxo** polo extraordinario traballo de animación á lectura realizado desde a súa Biblioteca escolar.
- A profesora Marta Novo, orientadora do **IES Auga da Laxe** de Gondomar (Pontevedra) recibiu o primeiro premio (modalidade de investigación) convocado polo Instituto Galego do Consumo, pola preparación dun material educativo audiovisual (DVD + Unidade didáctica escrita), arredor dos contravalores presentes na publicidade de TV.

Recoñecemento

- A Universidade de Escritores en Lingua Galega (AELG) homenaxeou á **ASPG** polos seus **30 anos** de vida a prol dun ensino galego. A Asociación Socio-Pedagóxica Galega, actualmente presidida polo profesor Xoán Costa Casas, veu desenvolvendo, a miúdo coa compañía organizativa da CIG, múltiples actividades formativas no campo do ensino. Felicidades, pois.



Animación á lectura

- O **Eco da Memoria** é o fermoso rótulo da VIII Campaña Municipal de Animación á lectura, que se convocou desde o Departamento Municipal de Educación do Concello de **Santiago**: sesións de contacontos, exposicións, un obradoiro de ilustración, un de banda deseñada, varios concertos didácticos de música tradicional nos centros de ensino, un obradoiro de plástica creativa, charlas para as familias, diversas actividades formativas para os educadores e o I Premio Internacional Compostela para álbums ilustrados; iso e unha densa e moi interesante programación.
- A Cidade da Cultura en **Santiago** acollerá un dos Centros IBBY de Literatura Infantil e Xuvenil, especializado na diversidade cultural. O centro atesourará todos os **fondos do IBBY** en linguas e culturas minorizadas de todo o mundo, segundo anunciou a Conselleira de Cultura, Ánxela Bugallo. Un punto de referencia mundial, como o será, a este respecto, a celebración en Compostela en 2009 do 32 Congreso Internacional do IBBY, co lema: "A forza das minorías".



Audiovisual nas aulas

Vai comezar a desenvolverse un novo proxecto de educación visual nas aulas, ao que se incorporaron 110 centros de ensino, logo da asinatura dun convenio entre a Consellería de Educación e a Secretaría Xeral de Comunicación da Xunta de Galicia.

Misións pedagóxicas

Nos pasados abril e maio volveu a Galicia, neste caso a Ferrol, a fermosa e ilustrativa exposición sobre as Misións Pedagóxicas, que preparou a Residencia de Estudiantes, baixo a guía do profesor Uxío Otero Urtaza.



A Consellería de Cultura e a Asociación Memoria Histórica Democrática prepararon un programa complementario con conferencias e visionado de filmes.

Vai de música

- Aínda que os recursos musicais para os escolares e cultivando a nosa lingua non son moitos, aos poucos, o panorama está a cambiar. Demos conta aquí do fermoso disco de cancións galego-portugueses editado dende Ponte nas ondas.

Damos conta hoxe da aparición do **disco Estiñada do grupo Leticia**, con 21 cancións, que está formado por un amplo grupo de nenos e nenas do colexio Manuel Masdías, dirixidos polo profesor (e Presidente de Nova Escola Galega) Xosé Lastra Muniais. O grupo Leticia, e con outros nenos e nenas, xa editara en 1997 o Cedé Polo correo do vento (www.leticia.org).



- Un proxecto de música infantil do Conservatorio Histórico de Santiago posibilitou, igualmente, a presentación no pasado mes de abril do disco **Cancións para coñecer e querer a nosa Terra**.

- E a Asociación de Gaiteiros Galegos, en colaboración coa Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural da Xunta de Galicia impulsou o proxecto **Pelo Gato 24**, un libro, un cedé e un DVD con xogos e cantigas tradicionais.



Familias inmigrantes e centros educativos

O traballo académico "A educación e a integración social das familias inmigrantes. Un programa centrado na participación" realizado pola pedagoga Diana Priegue Caamaño, no marco das actividades de investigación do Grupo Esculca da Universidade de Santiago, que coordinan os profesores Miguel A. Santos Rego e Mar Lorenzo Moledo, achégase con importantes datos e valiosas conclusións á problemática socio-educativa que presentan as familias inmigrantes en Galicia, aconsellando o fomento de relacións entre escolas e familias.

REVISTAS NOVAS

IDEA, nº 13 (2007).
Centro de Formación
e Recursos de Ferrol.

Saiu o novo número da edición anual de *Idea* que conta, como en ocasións anteriores, cun considerable número de contribucións. Nesta ocasión hai unha reportaxe sobre o Centro de Educación Especial ASPANAES de Ferrol, relatos de experiencias (concertos didácticos, as exposicións nun IES, experiencias de horta, educación alimentaria, animación á lectura, educación artística, proposta de roteiro xeolóxico, musicoterapia), proxectos europeos e de aulas bilingües e unha cumprida anotación sobre a represión franquista sobre o profesorado na comarca. *Idea*, publicación coordinada polo profesor Antón Cortizas Amado, é xa un soporte informativo estable para o profesorado.



QUINESIA. Revista de educación especial nº 40.

Volve Quinesia a súa cita cos lectores. Baixo a dirección de Francisco Insua. Agora integra contribucións sobre: "Efectos da prematuridade no desenvolvemento psicolóxico", "Os efectos dun programa de educación física no progreso de alumnos con dificultades de aprendizaxe en educación infantil", "Reflexións

filosóficas sobre educación inclusiva na formación de profesores de linguas", e a "Detección de necesidades no deseño dun programa de orientación psicopedagóxica", incluíndo, por fin, distintas referencias bibliográficas e legais. Grazas pola súa necesaria presenza.



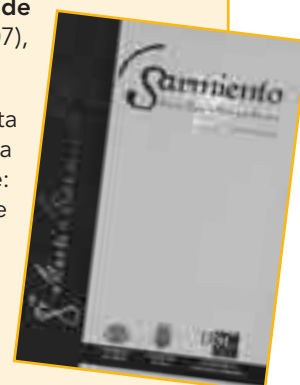
RAIGAME. Revista de arte, cultura e tradicións populares, nº 28 (2008). Centro de Cultura Popular Xaquín Lorenzo F.

Por impulso teimudo e amor de Mariló e Xulio Fernández Senra, acompañados por Javier Álvarez Campos e por Antonio Piñeiro, e contando co apoio da Deputación de Ourense, sae un novo número de *Raigame*, unha publicación de preciso uso, sobre todo, nos centros de educación de Ourense. Sempre, como un escenario delicado, acolledor e culto sobre tantos aspectos da cultura galega. Nesta ocasión, o centenario da morte de Curros e a celebración do día das Letras Galegas arredor de Xosé M^a Álvarez Blázquez, serven para ordenar as interesantes contribucións, ofrecendo un produto editorial coitado, coa axuda de Xosé L. Vázquez



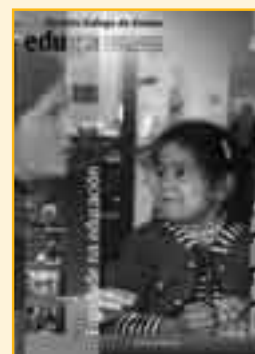
SARMIENTO. Anuario galego de historia da educación, nº 11 (2007), 207 pp. Universidade de Vigo.

Saiu un novo número da revista universitaria galega de historia da educación. Con contribucións sobre: os docentes de ensino primario de Ourense a comezos do século XX, o ensino portugués en tempos de Salazar, os manuais de "leccións de cousas", as orixes da educación pública europea, e, en particular, o traballo de Antón Costa, "A escola que mudou. Dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000)", un traballo entre a historia, a crónica e a memoria.



EDUGA. Revista galega de ensino nº 52 (2008). Consellería de Educación.

Na presente ocasión a parte monográfica atende á cuestión da "equidade na educación". Preséntanse diversas experiencias e traballos de investigación. Son entrevistados o brasileiro Moacir Gadotti e o profesor Herminio Barreiro Calvete, socio de honra de Nova Escola Galega, con ocasión dos seus 100 anos. Preséntase, tamén, a Fundación Secretariado Xitano.



CONTA DE LIBROS

POSE BLANCO, A. M^a, RODRÍGUEZ RODRIGUEZ, X. (Coords.). *Actividades e recursos educativos dos museos de Galicia*, Nova Escola Galega/Toxosoutos, Noia, 2008, 146 pp + 1 cedé.

Arredor dos museos como espazos de comunicación, aprendizaxe e educación desenvolveu Nova Escola Galega unha importante actividade hai un par de anos. Como colofón aparece agora este interesante volumen con 16 contribucións (a educación nos museos, experiencias educativas nos museos), que trazan no seu conxunto unha fermosa panorámica, que se completa co cedé onde van as referencias imprescindibles sobre actividades e recursos dos museos de Galicia con programación educativa estable. O libro, xunto co número 37 da *Revista Galega de Educación*, que coordinaron os mesmos profesores, significa un antes e un despois neste diálogo necesario entre museo e educación.



FUNDACIÓN 10 DE MARZO, *Do "gaudeamus igitur" ao "Venceremos nós"*, Tórculo Artes Gráficas, Santiago, 2008.

Tempo para o recordo este 2008. Pasaron 40 anos daquela importante mobilización universitaria vivida en Santiago xa desde o 1967, pero que estourou con viveza na primavera de 1968. Aquela fragua de múltiples compromisos profesionais, culturais e docentes, que contribuiu a algunha aceleración histórica a favor da democracia e á afirmación dunha identidade cívica galega, en confluencia con outras tomas de conciencia democráticas. Ricardo Gurriarán e Víctor Santidrián, tamén ligados a Nova Escola Galega e á *Revista Galega de Educación*, levaron adiante todo o proceso organizativo e técnico que permitiu instalar unha fermosa exposición en Fonseca e presentar, igualmente, un interesantísimo Catálogo; este, que queda aquí anotado.



R. JARES, X. *educación e paz I. 25 anos de educadores pola paz*, Xerais, Vigo, 2008, 223 pp + 1 cedé, e **R. JARES, X. (Coord.)**, *educación e paz II. presente e futuro da construción da paz*, Xerais, Vigo, 2008, 190 pp.

Con ocasión dos 25 anos de actividades do Grupo de Educadores pola Paz de Nova Escola Galega, e dentro do programa de actividades de tal aniversario, que incluíu a celebración en Vigo dos 22 Encontros Galego e Portugueses de Educación para a Paz, o seu coordinador, Xesús R. Jares, preparou coa intensa e eficaz colaboración editora de Manolo Bragado, que é tamén Director de Edicións Xerais de Galicia, este dobre volumen sobre educación e paz. No primeiro, faise unha recollida de todas as numerosas actividades formativas, publicacións, escritos, manifestos, campañas de sensibilización e outros, levados a cabo nestes 25 anos polo grupo, incorporándose, asemade, a través de Xosé M. Rodríguez Abella, Xosé M. Cid e Manuel Blanco, crónicas sobre as actividades arredor de educación para a paz, realizadas desde o Concello de Santiago, Ourense e Lugo, respectivamente. O II volumen, que recorda o editado en 1990 (*Construír a paz*) recolle en tres capítulos os necesariamente breves, máis por veces interesantísimos textos, que asinan 42 autores, entre eles, J. J. Tamayo-Acosta, J. Carbonell, Peces-Barba, Mayor Zaragoza, J. Galtung, Daniele Novara,

J. G^a Roca, Xulio Ríos, Carmen Magallón, Vidal Beneyto, Carlos Taibo, R. Arana, Ana Carita, e o propio Suso Jares, pasando revista a "o mundo no que vivimos", os "escenarios e presupostos de paz" e "o papel da educación para a paz e os dereitos humanos". Autores de Galicia e outros lugares de España, de Portugal, e algúns iberoamericanos e doutras procedencias europeas, compoñendo un caleidoscopio preciso sobre problemas o retos do noso tempo para construír a paz.



PORTO UCHA, A.S., *Mestras e mestres pontevedreses depurados polo franquismo. Primeiras accións represivas e estudo por concellos no sur da provincia (1936-1942)*. Alén Miño Edicións, Ponteareas, 2008, 264 pp.

O profesor e investigador Anxo Porto, que xa nos entregara en 2003 *Historias de vida. O maxisterio pontevedrés na IIª República, Guerra Civil e Franquismo*, da agora á luz, con prólogo de Xosé M. Beiras, este estudo sobre a represión franquista sobre o profesorado pontevedrés do Sur da provincia, durante os primeiros seis anos do franquismo. Un estudo pormenorizado, no que se perseguiron, se se permite a expresión, os detalles e os fíos case

invisibles, ata poder reunir e interpretar datos contrastados, sabendo da delicadeza das historias e das biografías. Só Xosé M. Cid en Ourense fixera algo parecido con respecto á represión política do profesorado. É así moi de agradecer o esforzo despregado por Anxo Porto



MATERIAIS

FERREIRO DÍAZ, L. (Coord.). *Coeducación afectivo-emocional e sexual*, Servizo Galego de Igualdade/Xunta de Galicia, 2008, 135 pp.

O Grupo Lúa Crecente, composto por profesionais da medicina que veñen traballando sobre os procesos de maduración persoal e as cuestións de xénero, constrúe aquí unha guía sobre a coeducación e a educación afectivo-sexual para o lograda maduración integral das persoas. Abordan os fundamentos psicolóxicos en relación cos procesos de desenvolvemento e de maduración que cristalizan na construción de personalidades plenas e as posibles estratexias e métodos de intervención educativa, con oportunas recomendacións prácticas. A guía pode descargarse en www.sgi.xunta.es



LEMA SUÁREZ, X.Mª, *Polas antas e mámoas da Costa da Morte*, Seminario de Estudos Comarcais, Santiago, 2006, 60 pp.

Fermosísima, ben concibida e ilustrativa guía sobre o megalitismo na Costa da Morte, que une aos textos didácticos e á información, un coitado tratamento de mapas e imaxes e que, alén de ser un instrumento de traballo educativo para os colexios e centros da Costa da Morte, pode servir de exemplo para outras guías de intencionalidade similar



SECRETARÍA XERAL DE IGUALDADE / Xunta de Galicia, *Plan de formación 2008. Persoal das Escolas Infantís 0-3*, Xunta de Galicia, Santiago, 2008, 40 pp.

A carpeta de traballo, dirixida ao persoal das Galescolas, parte da análise de necesidades formativas e da valoración de tal formación recibida por parte dos implicados, aborda o que son os módulos formativos máis demandados, e establece unha proposta xeral de formación nas áreas: sociolingüística, TIC, Transversais, Didáctica, Administración/Xestión, e Saúde.



LEMA SUÁREZ, X. Mª, MOUZO LAVANDEIRA, R., *O Conxunto etnográfico dos batáns e muíños do Mosquetín, na Terra de Soneira. Outros batáns, folóns ou pisóns de España e Portugal*, Consellería de Innovación e Industria, Santiago, 2007, 205 pp.

Coa mesma vontade didáctica, e tamén con acrecida paciencia franciscana, os autores realizan un estudo etnográfico, económico e social de batáns, folóns e pisóns, non só da Terra de Soneira, senón tamén doutros lugares, compondo, sen dúbida, o mellor texto galego sobre os batáns. O tratamento dos textos e as numerosas ilustracións axudan a compondo unha guía necesaria



LITERATURA PARA NENOS E A PROL DA IGUALDADE

Alén das varias e valiosas coleccións editoriais presentes no mercado, tamén a Xunta de Galicia está a promover a escrita para nenos. Así, referimonos á Colección “**Lagarto Pintado**” que edita a Consellaría de Cultura, en colaboración con Galix e a Federación de Libreros de Galicia. Libros de fermoso deseño e formato que en cada exemplar editado acollen tres ou catro pequenos contos de autores diversos.

É tamén o caso dos “**Contos da Igualdade**”, que edita a Secretaría Xeral de Igualdade en colaboración con Bahía Edicións, para menores de seis anos e acompañando cada volumen cun cedé producido por Imaxim.

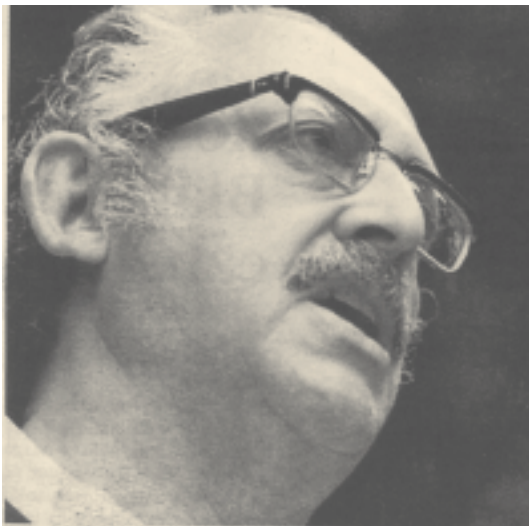


E a rúa saíu o nº 5 de **Praza das Letras** con debida e xenerosa información sobre actividades de animación á lectura, literatura infantil e textos traducidos. Unha chea de autores galegos traducidos a outras linguas.

E ademais

...E FOI CHEGANDO O DIA DAS LETRAS

A pouco a pouco, foronse achegando os días previos ao das Letras deste ano en que honramos a memoria de Xosé María **Álvarez Blázquez**, quen en 1950 puxo a andar co Inspector de ensino Luís Viñas Cortegoso Edicións Monterrey e logo en 1967 Edicións Castrelos, coas súas coleccións magníficas O Moucho e Pombal. De Álvarez Blázquez moitas cousas boas se destacaron

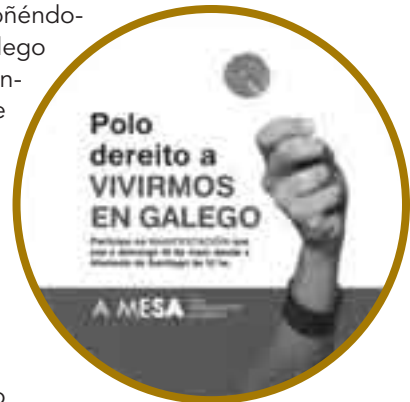


Xosé María Álvarez Blázquez, un polifacético creativo

nestes pasados días; entre tantas quedámonos co que dixo un dos seus fillos, Xosé M^a Álvarez Cáccamo, que destacou “ese seu ánimo pedagóxico de divulgación cultural”. Cantos Mouchos e Pombales entraron nas escolas!. Cantos, entre 67 “mouchos”! e sempre presente *O catecismo do labrego*,

como nos recordaba Henrique Monteagudo nun fermoso texto publicado en *El País* (Suplemento *Lucas* do 16 de Maio).

E houbo **Correlinguas**. Manifestos, pancartas, banda deseñada, revista e milleiros de nenos e mozos predispoñendos para un ensino en galego e para falaren habitualmente en galego, aínda que co risco certo da banalización, que nos debe preocupar. Haberá que incorporar ás familias, para que sexan co-participes, pois senon “non pasará de ser unha festa ou unha tenderetada” na que participan mesmo milleiros de nenos e nenas que van falando en castelán.



E chegou o Dia da **manifestación celebrada en Santiago**, apoiada por varios centos de asociacións (tamén por Nova Escola Galega), e a que acudiron milleiros de xentes de todo o País, aínda que moi

Milleiros de voces a prol do galego



pouquiños estudantes universitarios desta hora (cousa antes non vista). Porque vivir en galego é un dereito e como chamada ao compromiso persoal.

Os medios de comunicación e os xornais tiraron separatas e fermosos libros, o que tamén é de agradecer. Simpática foi a iniciativa de **Galicia hoxe** que editou e gasallou de balde aos lectores cunha historietta para nenos e nenas arredor da figura X. M^a Álvarez Blázquez, *Un heroe galego*, escrita por Carme Hermida.



Profesores homenaxeados

O día 18 de abril pasado era homenaxeado en Vigo o profesor **Suso R. Jares**, no marco do Serán pola Paz, discursivo, musical e literario, dos XXII Encontros de Educadores pola Paz de Nova Escola

Galega, que entre os días 18 e 20 se celebraron en Vigo con presenza de varios centos de participantes. O acto celebrado no Centro cultural de Caixanova, que a el contribuiu, foi fermoso, e foron densas as actividades todas celebradas, que remataron coa solta mariñeira da Pomba da Paz.

Aproveitando o Día das Letras Edicións Fervenza da Estrada homenaxeou a outro incansable: o profesor e escritor **David Otero Fernández**, un dos marcados referentes na vila nas actividades a prol da galeguización.

E tamén, a Fundación 10 de marzo, máis CCOO da Coruña homenaxearon, ao profesor **Francisco Álvarez-Fontenla**, un dos dinamizadores do movemento estudantil compostelano nos días do 68, hai só 40 anos, e logo sempre didacta das matemáticas.

Todos tres membros igualmente de Nova Escola Galega.

Novo Vieiros na Escola

E van 24. Nesta ocasión, o profesor Xosé M. Malheiro preparou un abodosamente interconectado Vieiros na Escola sobre as Sociedades de Instrución e as escolas de emigrantes.

Master oficial en

Intervención Logopédica na Infancia e na Adolescencia

DURACIÓN:

1 curso académico (60 ECTS)

PREINSCRIPCIÓN:

do 1 de xullo ao 14 de agosto

www.udc.es/estudos/gas/psoposgrao/

INFORMACIÓN:

Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña

Tel.: 981 167 000 ext 4640 / 1791

educa@udc.es

www.educacion.udc.es





reseña

Clásicos da literatura infantil en lingua galega

Miguel Vázquez Freire

Pinocchio ou a educación do neno proletario

De Carlo Collodi (nado Carlo Lorenzini) pode decirse algo que xa temos dito aquí doutros autores: que o seu nome atravesa os tempos unido de xeito inseparable a unha das súas criaturas. E mesmo algo máis: que o nome da súa criatura acabou escurecendo o seu propio nome. O cal resulta tanto máis paradoxal cando esa criatura, o famoso monicreque de pau chamado *Pinocchio*, pasa por ser unha variante do vello mito de Pígmalión, ese que conta a historia dun afamado escultor que ve como a súa obra acaba cobrando vida.

Quen foi Carlo Lorenzini? Fillo dunha mestra e dun cocíneiro, que traballaban para a casa duns señores aristócratas, Lorenzini fíxose xornalista e abrazou as ideas dos partidarios nacionalistas e republicanos de Garibaldi, como o outro gran autor italiano de libros para mozos, D'Amicis. Escribiu algúns contos máis, que apenas se reeditan en Italia e son ignorados fóra, e varias obras de teatro completamente esquecidas. Como xornalista, ben axiña adoptou o nome de Collodi, en homenaxe á vila onde pasara a súa infancia, e con ese nome, en 1882, comezou a publicar por capítulos un relato nunha revista para nenos, co título de *Storia di un burattino*. Pero –proba, desde o primeiro momento, da vontade de vida autónoma e persoal do *burattino* (= monicreque)- cando en 1883 concluíu a historia xa se chamaba *Le avventure di Pinocchio*. E Pinocchio para entón, no último capítulo, xa non era un monicreque de pau “senón que se volvera un neno como os máis todos”.

Hai nesta historia moitas dimensións e dunha complexidade que sorprendería atopar nun relato para nenos, se non fose porque os bos lectores dos mellores textos dirixidos para a infancia saben ben que isto non ten nada de sorprendente. A primeira destas di-

mensións xa a adiantamos: unha nova recreación do mito de Pígmalión. Pero esta é quizais a máis obvia pero tamén a menos relevante. Que o vello e pobre carpinteiro *Gepetto* constrúa un monicreque de pau que ben cedo manifesta sinais dunha gran vitalidade, máis que símbolo da excelencia do artista, parece expresión do desexo interior do propia criatura, pois antes mesmo de ser dotada da forma de monicreque, cando aínda só é un pau en bruto, xa dá voces e pega patadas. Así que o paso á vida non aparece vinculado coa acción necesaria do creador senón máis ben cun pulo presente no propio pau, do que o carpinteiro será apenas un instrumento.

Porque do que se trata non é tanto dun pau que accede á vida senón dun vivaz monicreque que quere deixar de selo. Non quere ser máis monicreque porque quere ser un auténtico neno. E neste punto ábrese a segunda e máis complexa dimensión. Que quere dicir esta aspiración do monicreque fedello a trocarse nun “nenos formal”? Digámolo pronto e claro: esta historia de Pinocchio é un conto didáctico e moralizante, como tantos e tantos contos escritos para os nenos, os máis hoxe esquecidos e desprezados porque o didactismo e a moralina adoitan ser considerados compoñentes contraditorios coa obra lograda literariamente. A historia de Collodi é un argumento republicano a favor da escolarización infantil universal.

Neste sentido, complementase con outro relato deste mesmo período finisecular (do século XIX): a *Alicia no País das Marabillas* de Lewis Carroll. Se Pinocchio é unha metáfora sobre a educación do neno proletario, Alicia éo sobre a educación da nena burguesa (desenvolverei a segunda parte desta tese cando me ocupe da fundamental obra de Carroll). Por iso en Pinocchio non hai bromas coa escola

(que abundan en *Alicia*) senón serias advertencias: os nenos que caen na tentación de crer nas falsas promesas dun país onde todo é diversión, acaban literalmente convertidos en burros. As aventuras de Pinocchio poden ser lidas, logo, como unha re-interpretación literaria da dobre tensión que debe superar a institución escolar para facer dos “nenos monicreques” “nenos formais”: a tensión derivada das inclinacións intrínsecas ao propio neno (o seu egocentrismo e egoísmo espontáneos, a resistencia á aceptación da disciplina escolar, a incapacidade para separar o tempo do xogo e o tempo de estudo) e a tensión orixinada na propia sociedade que ignora a importancia da escolarización universal e acepta a explotación do traballo infantil (pensemos nos reveladores textos do historiador italiano Carlo Cipolla sobre as resistencias, dos sectores conservadores, e mesmo dos propios pais proletarios!, á xeneralización universal da escolarización).

Deste xeito, o monicreque Pinocchio revélasenos como unha figura vicaria do propio neno. El quere, desde logo, chegar a ser un “neno formal”. Ben sabe que o vello Geppeto (a figura do pai) ten razón, como recoñece o asinado das consellas do Grilo parlante (representación da conciencia moral) e chora cando a Fada (figura da nai) coloca diante dos seus ollos todos os seus incumprimentos. Pero, que difícil é actuar de acordo cos mandatos dos pais e os ditados da conciencia! Pinocchio cabería dicir que é, en certo xeito, o anti-Peter Pan. Se este –vímolo nunha entrega anterior- pode ser interpretado como unha idealización literaria da resistencia do neno a medrar, a facerse adulto (e a resistencia á escola é unha batalla esencial nesta resistencia xeral), que en certo xeito a lexitima; Pinocchio reconstrúe literariamente esa mesma resistencia pero despois de toda idealización. O País de Nunca Xamais, trocado aquí no País dos Enredos, existe, si, pero os nenos que sucumben á tentación de acceder a el, son reducidos á condición de burros de carga. Iso é, dinos Collodi, o que agarda a todos os nenos proletarios que prefiren eludir as dificultades da vida escolar.

Pero queda, desde logo, na lectura das aventuras de Pinocchio a impresión evidente de que non é esa mensaxe didáctica a que fai deste conto un dos preferidos por todos os rapaces do mundo. O neno formal do último capítulo, sabémolo ben, nunca nos chegaría a apaixonar como o monicreque pillabán, que é quen permanece na memoria. Ese monicreque a quen lle medra un ridículo nariz cada vez que di unha mentira. Que é recoñecido como un igual polos monicreques do teatro do terrible Papa-Lume. Que pola súa mala cabeza é enganado dúas veces polos trampulleiros Golpe e Gato. Que é aforcado e dado por morto por non seguir os consellos de seu pai. Pero que sabe ser

tamén valente e xeneroso ata o extremo de ir na procura do vello Gepetto no ventre mesmo da gran Quenlla.

Ten este extraordinario relato compoñentes melodramáticos moi ben graduados; fórmulas que o asocian aos contos populares maravillosos con animais que falan, monstros e fadas; unha inventiva fantástica que leva ao lector de sorpresa en sorpresa (e hai moitas para quen cre coñecer o conto só por ter lido algunha das múltiples, e as máis das veces lamentables, versións reducidas que por aí circulan) e un humor sempre presente. Eu recomendaría aos mestres e mestras –ademais do consello obvio nesta sección de que se fagan co texto íntegro para a biblioteca do centro- a que lean en voz alta, nas aulas de infantil e primeiros cursos de primaria, un capítulo diario d’*As aventuras de Pinocchio*. Ver como os nenos e nenas rin coas trasnadas do monicreque, como chegan case ata as bágoas de medo por el nas escenas de perigo (hai episodios que son auténticas secuencias de terror) e como reclaman con ansia a nova aventura, é toda unha reconfortante experiencia. *As aventuras de Pinocchio* é a proba de que o didactismo non é *per se* contradictorio coa eficaz comunicación cos nenos nin coa excelencia literaria.

Para rematar, unha nota rápida sobre as versións cinematográficas. Hai dúas de aceptable valía. A longametraxe en debuxos animados que a factoría Walt Disney produciu en 1940 (a segunda, despois de *Branca de Neve e os sete ananiños*) e a versión italiana con actores, dirixida en 1972 por Luigi Comencini. En 2001, Steven Spielberg realizou *AI*, que sendo unha adaptación dun relato do escritor de ciencia ficción Brian Aldiss, ao mesmo tempo é tamén unha perturbadora recreación das andanzas do monicreque que quería ser un neno, esta vez actualizadas como a trágica historia dun robot xoguete que quere chegar a ser un auténtico ser humano.

Referencias bibliográficas

Carlo Cipolla (1970). *Educación y desarrollo en occidente*. Barcelona: Ariel.

Carlo Collodi (1987). *As aventuras de Pinocchio*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. Tradución de Antón Santamarina.



Xa hai un ano que nos deixou Pepe Agrelo



É necesario lembralo dende unha revista como esta: polo seu labor como mestre de moitas xeracións que poden dar fe da súa profunda pegada, polo traballo como editor que fixo posible unha serie de publicacións relacionadas coa escola, pola repercusión da dinamización cultural que levou a cabo e, tamén e sobre todo, pola súa obra.

A profesora Aurora Marco, nunha conferencia pronunciada na Casa da Cultura de Outes, facía fincapé na necesidade de estudar a súa produción, pois ao tratarse dunha figura tan poliédrica, dedicada a tantas facetas diferentes e que atendía con urxencia ás demandas que se lle facían dende calquera campo no día a día, tivo que padecer o feito de que a crítica non se fixese eco suficientemente da súa obra.

Agora, na medida das miñas posibilidades, tentarei facer visibles as pezas de teatro que escribiu para a infancia, sabendo que pode haber algunha outra coa que máis tarde poderemos atoparnos, como é o caso dunha que pode titularse "O rei destronado".

O primeiro que temos que dicir de Pepe Agrelo, é que debemos presentalo como un dos profesores /directores/ autores que máis ten feito polo teatro para nenos e nenas neste país, especialmente no rural. Traballou no teatro dende a escola, organizando grupos infantís cos que representaba as obras da súa creación ou adaptacións doutros. Creou, organizou e dirixiu estes grupos ao longo do tempo, dentro e fóra do colexio, grupos que recibiron diferentes nomes... pero que todos eles buscaban o mesmo, a afección polo teatro dende a máis curta idade, o gusto polo feito teatral, a busca da vivencia dramática, razón pola que non debe estrañarnos que certos actores moi coñecidos fosen da súa escola como é o caso de Pico ou Víctor Fábregas, aínda que o seu obxectivo non era facer artistas senón espertar o interese por ese xénero literario que se completa cando se representa nun escenario.

Como autor, teremos que citar as pezas publicadas. Unha delas no libro *O xogo dramático (de, con, por, para NENOS)*. O volume, que pertence á colección Cruceiro do Rego de Sementeira, vai dirixida, nas palabras do autor, "a todos os educadores que teñen ganas de facer teatro na escola e non posúen coñecementos nin medios". Para axudar ao seu labor ofrécenselle tres experiencias xa realizadas polo Grupo de Teatro Infantil Agrocobo do Colexio Público de Esteiro. Desa maneira, despois dun esquema orientativo para a dramatización nas aulas, preséntanse tres experiencias: a adaptación do seu conto "O espantapaxaros", o xogo dramático feito sobre algúns poemas escollidos de *Os soños na gaiola* de Manuel María facendo estrutura teatral e a peza "Sogima", á que me referirei a continuación.

"Sogima", o título, non é nin máis nin menos que a palabra "amigos" lida do revés. Os seus personaxes son catro nenos e tres nenas, só que algún deles é extraterrestre. A acción sucede nunha praia pola que anda a rapazada a xogar cando aparece unha nave espacial da que baixan os dous extraterrestres que veñen buscando algo: os vellos xogos que eles teñen perdido.

Como en Rodari, nas historias de Pepe sempre aparece o realismo dos pobres, dos pouco favorecidos, neste caso é Ricolo que ten o pai enfermo e soña con emigrar a Estados Unidos. Cando a pobreza é moita non hai nin tempo, así Ricolo –unha ironía de nome- non ten nin un xogo deses que pode facer calquera cun garabullo ou casca de noz. E por se non fose dabondo, cando toca xogar á guerra ese

mesmo neno ha de facer de indíxena que leva unha bomba no caldeiro, o mesmo caldeiro no que apaña uns berberechos, ameixas e mexillóns para axudar na economía familiar.

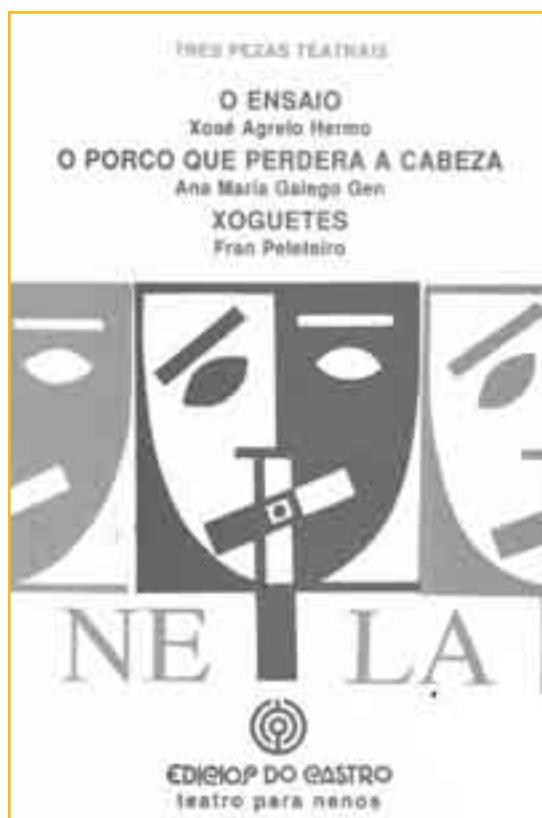
A historia achéganos outros valores moi do estilo do autor, así, os extraterrestres veñen recuperar xogos e xoguetes antigos despois de que unha revolución acabara cos bélicos, pero ademais desa chiscadela a respecto da paz tamén ten outra en relación ao medioambiente cando pon na boca de Andrés mentres tira ao mar coa pistola, convencido de que é necesario rematar con ese tipo de xoguetes: “-Ao demo coa pistola. ¡Hala! Á marea”, e á necesidade de conservar a tradición deses xogos populares como a corda, a carraca, a estornela, o tirabogas, o tiratacos, o arco ou o carro con rodas, que nos fai lembrar o papel de Agrelo na festa das carrilanas en Esteiro.

Porque o teatro é, antes que nada, xogo, este aparece na linguaxe dos extraterrestres e na busca dos palíndromos -eses capicúas da lingua- ou na graza dos saúdos -narís con narís e cu con cu- co que se remata, despedíndose de todos e favorecendo a participación do público.

O *cartafol de Ruperto*, é unha peza de cinco escenas, publicada integramente na Biblioteca Virtual Galega. Nela cóntase a historia do porco Ruperto ao que unha nena axuda a fuxir a terra de mouros, alí onde os porcos non sexan perseguidos polo San Martiño para facer chourizos. Sobre todo, é un relato que trata do poder dos libros e da palabra; no Corán aprendeu a nena que os mouros non poden comer carne desa especie, e en *As mil e unha noite* coñecen a un dos personaxes, pero ademais, a nena regálalle un cartafol de palabras que poderá trocar polo que necesite nese longo camiño que o espera. Por el vai atopando, Ruperto, diferentes personaxes que o acompañarán: a bruxa Caramuxa, o bandido Gumersindo, a muller Pirata e o ladrón Alí Babá.

A obra conta co humor (ese elemento tan querido e necesario no teatro para a infancia, como pode apreciarse nos diálogos) e unha serie de acertos coma o feito de xogar con personaxes que non son o que parecen (bruxas boas e bandidos que non rouban), de achegar valores propios da bondade (hai quen non ten calleiro para quitarlle nada á xente e menos aos pobres), a valentía na defensa do país de cada un -aínda que sexa de adopción- e a beleza das palabras que son tesouros e valen máis que o do capitán Flint, segundo se di no obra.

O *ensaio* é unha das pezas ganadoras do Premio Estornela, na súa terceira edición de 2004, xunto



con outras dúas da autoría de Ana M^a Galego Ben e Fran Peleteiro.

Cítase ao comezo que no escenario haberá unha arca de madeira grande e anticuada que será a protagonista do decorado, e nela estarán os disfraces cos que se vestirán os actores para converterse nos personaxes a representar. Todos os mestres e mestras lemos nesas palabras que se trata dunha peza que recoñece o que sempre hai na escola e que se trata xustamente dunha obra dirixida ás aulas, pois está a xogar cun elemento imprescindible en todas as que se precen de traballar co teatro. Diso se trata, dun ensaio no que os nenos e nenas en base aos disfraces que atopan na arca, crean unha acción e un texto, mentres improvisan. Son acertos desta obra, ademais do citado, a relación do teatro co entroido, a adopción dos personaxes tipo dos contos tradicionais para pequenos (fada, princesa, pirata, bruxa...), a elaboración da obra entre todos mediante un traballo en equipo e o humor con referencias á actualidade.

Oxalá se lean estes textos e oxalá se representen, pois esa é a mellor homenaxe ao seu autor.

Pilar Sampedro Martínez



Rinocerontes e quimeras

Marcos S. Calveiro

Colección Catavento

Editorial Tambre, 2007

Aínda a risco de resultar esaxerada, quixera saudar a aparición desta novela como se dunha xoia se tratase, xa que é -ao meu parecer- un libro inesperado na literatura xuvenil galega e, posiblemente, en calquera outra.

A nosa literatura para a mocidade é rica, cunha variedade moi interesante de obras que non son de usar

e tirar senón que tratan a ese/a lector/a co respecto e a consideración dunha persoa intelixente que é quen de ir máis lonxe do que ten diante dos ollos. As obras de Miranda, Docampo, Aleixandre, Fernández Paz, Alfaya, Casalderrey... así o teñen demostrado e quixera pensar que non hai demasiada novela de instituto nin no senso temático nin comercial. Aínda así, esta obra semella demostrar que o sistema está tan vivo como para abrir novos camiños que nos levarán a imaxinarios máis ricos.

Sitúase a novela a finais do XIX, cando o circo representaba un espectáculo de festa e luxo, un universo de maxia, moi arredado do olor a decadencia do espectáculo actual. Unhas criaturas deformes: Nenopíngüín, Nenasiamesas, Nenapaxaro, Nenolifante e Nenaxirafa constitúen unha atracción de monstros de feira. Son seres rexeitados, con corpos estraños e tolleitos que por perder ata perderon o seu nome orixinario. Cóntasenos o relato nun tempo de espera, mentres agardan a que o dono do circo veña buscalos ao vagón de tren abandonado nunha vía morta, onde os deixou ao coidado dun mozo, que é gardián e ao tempo está encadeado, que se sente diferente a eses "fenómenos" aos que se enfrenta pero que pouco a pouco ha de asumir o seu papel, tamén, de perdedor.

A historia de cada un deles mostraranos un decorado e unha ambientación propia, de forma que lela é coma viaxar polos contos e as películas que gardamos na memoria constituíndo a substancia da nosa fantasía, así a de Nenapaxaro terá algo de *Foixe co vento* ou a de Nenolifante lembrananos en algún momento a *Polgariño*, pero todas elas arrastran unha crueldade que nos obriga a imaxinalas en

branco e negro como as historias dun tempo afastado. Seremos espectadores que asisten ás leas entre as dúas siamesas condenadas non só a vivir pegadas senón tamén atadas por unha única trenza que recolle o pelo de ambas; seremos lectores que seguen os pasos de Nenopíngüín actuando coma un guerreiro apocalíptico ou que observan os días de Nenaxirafa encadeada nunha corte... Nenos, separados dos seus e agora abandonados, tendo que repetir unhas consignas que semellan o adestramento verbal dun exército.

Pasa o tempo sen medida nese vagón, mentres nos mergullamos nas historias que levan a cada un ata o circo; coñeceremos a infancia do xefe, Míster B, un neno da inclusa que tivo que aprender a sobrevivir loitando contra os que eran como el, movéndose en augas revoltas que rozan a delincuencia e medra superándose a si mesmo; descubrimos ao taxidermista, un artista que non se conforma con disecar o que estivo vivo senón que acabará creando seres imposibles, verdadeiras quimeras, e como uns e outros serán desbancados polos autómatas, esas máquinas prodixiosas con factura de realidade. Pasa o tempo, mentres unha e outra vez se enfrontan entre eles, ao gardián, e sobre todo ao dilema de irse ou permanecer, de seguir obedecendo as ordes de quen os abandonou ou asumir a liberdade. A liberdade que tamén supón o medo ao descoñecido, ao que os pode esperar fóra desa prisión a eles que son abominacións, refugallo da sociedade, e que concordan no sentimento mutuo de seguir xuntos porque ese grupo é o máis parecido a unha familia que tiveron e terán na vida. Daquela, cando saltan do vagón, pisan terra e corren pola herba, recobrarán os seus nomes e poderán volver a ser quen foron algún día...

Talvez esta novela nos fai sentir a dor das historias tristes que nos emocionan e nos fan ver esa parte da realidade que non sempre temos presente, porque hai outros mundos que seica andan por este e que enxergamos en certas interseccións, cando os camiños se entrecruzan. Porque semella unha novela das de antes, que retrata unha época de abraio ante as novidades do progreso, unha novela chea de referencias literarias que nunca semellan postizas e nos levan de *David Copperfield* a Melville e outras pantasma que deambulan entre liñas, mentres...

"A torga medra devagar entre os croios da vía e enguedéllase, silandeira, entre as rodas de ferro, sobe polos estribos, gabea polas paredes de madeira e acada o teito podre do vagón que permanece abandonado no apeadeiro das gándaras"

Pilar Sampedro Martínez



CARIDE, J. A., PEREIRA, O. e VARGAS, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade.* Porto: Profedições. 358 pp. ISBN: 978-972-8562

A educación, a sustentabilidade e o desenvolvemento comunitario local constitúen os elementos chave que articulan o contido desta obra elaborada desde a atenta mirada da Pedagogía Social. Desde unha visión crítica da educación e do desenvolvemento, ao longo de catro capítulos e un epílogo os autores afondan nas seguintes temáticas: o desenvolvemento social, o local e o comunitario como dúas opcións globais, a dinámica social e a acción escolar-formal nos procesos de desenvolvemento comunitario, e a educación para o desenvolvemento sustentable e global no Decenio das Nacións Unidas-UNESCO para a Educación e para o Desenvolvemento Sustentable (2005-2014).

As controversias asociadas ao termo “desenvolvemento” vinculado nun primeiro momento a procesos lineais e ao crecemento económico ilimitado, xunto coas relacións dialécticas que se establecen entre a pobreza e a riqueza, a participación e a exclusión, a dominación e a autonomía, etc, configuran un dos interesantes núcleos temáticos que se abordan no primeiro capítulo deste libro. As desigualdades existentes a nivel mundial esixen cuestionar e revisar o concepto convencional de desenvolvemento e tomar en consideración a existencia de diferentes “desenvolvementos” nos diversos contextos xeográficos e sociais. Neste sentido, faise necesario poñer de relevo a multidimensionalidade do desenvolvemento tendo en conta os múltiples factores (de carácter máis cualitativo que cuantitativo) que inflúen na súa definición. Porén, a partir da segunda metade do século XX o desenvolvemento, desde a visión occidental dominante, estivo ligado a unha serie de sinais identitarias tales como: o antropocentrismo, o etnocentrismo, a estrutura xerárquica, o individualismo, a estabilidade económica, etc, afastándose as reflexións da propia complexidade que entraña este concepto.

Por outra banda, no segundo capítulo do libro os autores aluden á necesidade da articulación de relacións Locais-Globais poñendo de manifesto a complementariedade dos procesos de desenvolvemento comunitario e global, de xeito que o desenvolvemento da comunidade pode incidir no desenvolvemento económico e social do propio país ou rexión e viceversa. Neste sentido, o Desenvolvemento Comunitario é entendido como un proceso de transformación social, caracterizado polo papel

central outorgado ás comunidades locais na tarefa dun desenvolvemento a escala humana, tendo como referente o principio ecolóxico-social da sustentabilidade e a mellora da calidade de vida das persoas. A Investigación-Acción Participativa, como estratexia que contribúe a tal desenvolvemento, significa a toma de conciencia da poboación das súas propias capacidades e recursos, o coñecemento máis fondo dos seus problemas e a busca de alternativas para resolvelos.

Sendo así, a Educación e o Desenvolvemento están intrinsecamente interrelacionadas, xogando a educación un papel fundamental no desenvolvemento e representando este último un proceso educativo en si mesmo. Trátase dunha educación que ha de estar atenta ás múltiples dimensións dos problemas sociais e ambientais nun mundo cada vez máis globalizado e interdependente. É, polo tanto, esta dimensión “social” da educación entendida como un proceso que vai máis alá do ámbito escolar, a que se salienta nas páxinas do terceiro capítulo.

A apertura das escolas ás comunidades, e tamén das comunidades ás escolas, constitúe unha das principais esixencias das sociedades contemporáneas a fin de contribuír á construción das condicións necesarias que promovan o benestar individual e social da cidadanía. Neste sentido, os autores no capítulo cuarto propoñen interesantes posibilidades e alternativas que as escolas poden emprender para a súa plena integración nas comunidades facilitando así o desenvolvemento comunitario.

Finalmente, e a modo de epílogo, no marco da Década das Nacións Unidas para a Educación e para o Desenvolvemento Sustentable (DEDS) (2005-2014) os autores do libro destacan o importante papel que a educación desempeña na consecución dun desenvolvemento equitativo e sustentable, sendo a súa principal aposta conseguir que os cidadáns sexan axentes activos e promovan mudanzas sociais que teñan como soporte fundamental os Dereitos Humanos. Asemade, aluden á necesidade de que a Educación Ambiental continúe ocupando un lugar prioritario no traballo pedagóxico e social non substituíndo nin superando a Educación para o Desenvolvemento Sustentable.

En definitiva, a lectura deste libro consegue facernos reflexionar en torno ás múltiples contradicións que se xeran arredor de tres piares fundamentais: Educación, Desenvolvemento e Sustentabilidade, deixando nas derradeiras páxinas interrogantes abertos á espera da avaliación das propostas elaboradas pola UNESCO con motivo da DEDS. A mirada da Pedagogía Social, presente ao longo de 358 páxinas, outorga á obra unha interesante perspectiva crítica para a análise dos temas propostos.

Laura Varela Crespo

Universidade de Santiago de Compostela

puntos de venda da revista galega de educación

POBOACIÓN	LIBRERÍA	ENDEREZO	TELÉFONO	CORREO-e
A Coruña	Librería LUME	Fernando Macías, 3 -15004,	981.263.408	info@lumelibros.com
A Coruña	Librería DIDACTA	Avda Rubine, 13-15 -15004,	981.278.991	libriariadidacta@mundo-r.com
A Coruña	Librería XIADA	Avda Finisterre, 76-78 - 15004,	981.276.950	xiada@ctv.es
A Guarda	Librería ATLÁNTICA	Rúa Concepción Arenal,10	986.613.431	
Burela	Comercial AUMA	Rúa da Igrexa, nº 13 - 27880	982.580.879	
Burela	Librería CADERNOS	Rúa Álvaro Cunqueiro, nº 6 - 27880	982.586.081	
Ferrol	Librería CAMPUS	Avda de Esteiro, 30-32 -15403	981.364.027	libriariacampus@verial.es
Lugo	Librería BIBLOS	Doutor Fleming, 1,	982.224.201	
Lugo	Librería TRAMA	Avda. de A Coruña, 21 - 27003	982.254.063	libriariatrama@mundo-r.com
Melide	Librería PARRADO	Moa, 3	981.505.039	
Ourense	Livraría TORGA	Rúa da Paz, 12 - 32002		
Ourense	Librería TANCO	Rúa Cardenal Quevedo, 22,		
Pontevedra	Librería MICHELENA	Rúa Michelena, 22 - 36002	986.858.746	info@libriariamichelena.com
Santiago	Librería COUCEIRO	R/ Hórreo, 50 -15701	981.586.237	libriariacouceiro@autonomos-ata.com
Santiago	Librería FOLLAS NOVAS	Rúa Montero Ríos, 37 -15706	981.594.406	follasnovas@follasnovas.es
Santiago	Librería ABRAXAS	Rúa Montero Ríos, 50 -15706	981.580.377	grialibros2@infonegocio.com
Vigo	Librería CARTABÓN	R/ Urzáiz, 125 - 36205	986.37.28.83	lcartabon@verial.es
Vigo	Librería ANDEL	Rúa Pintor Lugrís, 10 - 36211	986.239.000	andel@andelvirtual.com
Vigo	Librería MAÑÁN	R/Cadaval nº21	986.226.167	libriariamanan@mundo-r.com
Vigo	Librería LIBROURO	R/ Eduardo Iglesias, 12-36202	986 226 317 986 221 439	librouro@arrakis.es
Vilagarcía	Librería AROUSA	Rúa Edelmiro Trillo, nº19 -36600	986.501.475	
Vilalba	Librería SEGREL	Av. Pravia, 13	982 510 040	



**MODER
NIDADE
CALI
DADE
INNOVA
CIÓN**



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

www.udc.es

**Hai moitas formas de aprender,
a cuestión é chegar onde ti queres**



mergúllate
uvigo'es



Universidade de Vigo

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.
 - **Escríbenos:** 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@mun-do-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@mun-do-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 procederáse 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 parase 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 procederáse 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. Agradecemos o envío de información e documentos para a Sección de Panoraula

12. 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.

13. Por cada colaboración o autor/a recibirá de balde un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

14. 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 25 euros. Subscríbome desde o número 41.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome:	NIF:
Enderezo:	
Localidade:	Provincia:
Teléfono:	
E-mail:	

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

<input type="checkbox"/> Domiciliación bancaria en conta	<table border="1"><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 componen o C.C.C.)
<input type="checkbox"/> Titular da conta																						
<input type="checkbox"/> Cheque a favor de Nova Escola Galega																						
<input type="checkbox"/> Transferencia bancaria contra prestación de factura																						
<input type="checkbox"/> Reembolso (25 euros máis gastos)																						

-----, de ----- de 2008

Sinatura

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN

Subscricións

Se desexa suscribirse 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.subscricions@mundo-r.com

Se desexa algún número atrasado da Revista Galega de Educación, solicíteo enviando un correo electrónico a: rge.redaccion@mundo-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 concorrencia competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

