

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

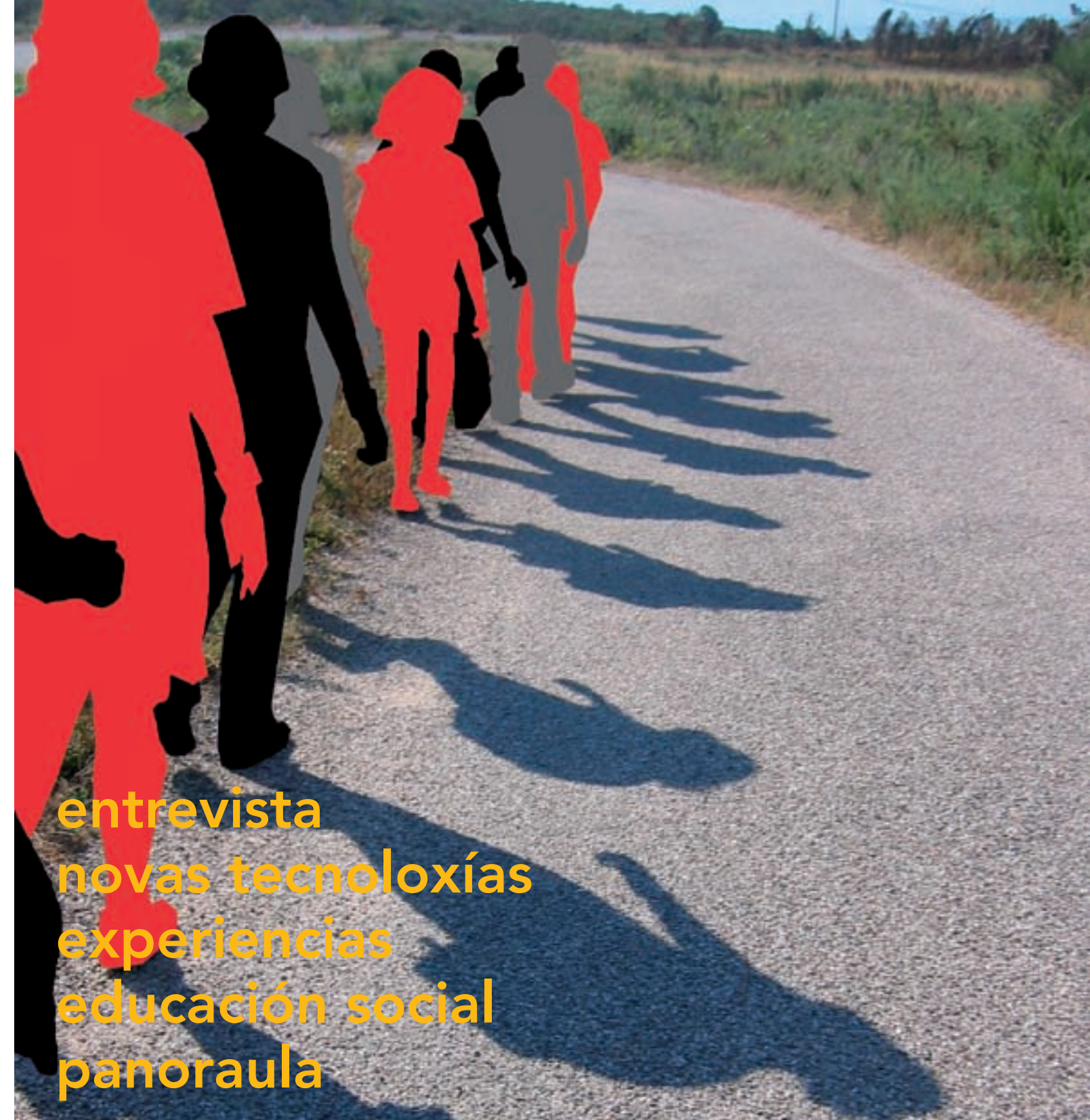
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



06 premios |



SXIII Narrativa • Torrente Ballester - SXIII poesía • Miguel González Garcés
VI Artesanía • Antonio Fraguas - VII Fotografía • Luis Asado
VI Ensayo • Manuel Murguía - II Banda Deseñada • Castelao
VI Literatura Infantil e Juvenil • Raíña Eupa - I Grabado • Jesús Núñez



entrevista
novas tecnoloxías
experiencias
educación social
panoraula

FAMILIAS e ESCOLAS



construímos
coñecemento

DOcENTES

POIS SI, DOUTOR, É ALGO RECORRENTE: SOÑO QUE O ALUMNADO ACEPTA A MIÑA AUTORIDADE NA AULA, OS PAIS COMPRENDEN O SIGNIFICADO DA "DISCIPLINA", E A VALORACIÓN SOCIAL DA MIÑA PROFESIÓN É POSITIVA...
E XUSTO AÍ ESPERTO.
E ASÍ TODAS AS NOITES!!



AOS 25 ANOS DE AUTONOMÍA UN ACORDO NACIONAL GALEGO POLA EDUCACIÓN

O sistema educativo de Galicia é hoxe moi distinto daquel existente no comezo dos anos 80, ás portas do inicio da xestión autonómica da educación (xullo 1982). Distinto no seu tamaño e diversificación de centros e estudos, na cualificación do profesorado e demais técnicos da educación, na acción e cometidos curriculares, nas máis diversas mediacións instrumentais... Algunhas das máis graves e ferintes eivas daquel sistema foron superándose a través de distintas vías: legais, económicas e administrativas, formativas. No medio de demandas, conflitos, contradicións e no contexto dunha sociedade con crecente conciencia de si propia, en proceso de construción democrática, inserta en escenarios de globalización e sometida a unha imparable dinámica pluriforme de cambio social.

Todo isto fixo que novas problemáticas, novas demandas e novas manifestacións se desen cita en relación co desenvolvemento educativo e cultural, vindo sumarse aos comportamentos máis asentados e tradicionais –por iso- do noso sistema educativo.

A fasquía e a problemática actual da sociedade do coñecemento entre nós, o impacto cultural, social e económico das TIC, os retos da globalización, a internacionalización das problemáticas relacionadas co medio ambiente e o desenvolvemento sostible, as imparables migracións cara ao contexto europeo, a vivencia da cidadanía democrática, a creba da familia tradicional, a integración constitucional da diversidade social, a consideración da cuestión identitaria na súa varia expresión, a re-consideración do que a sociedade debe promover como o preciso patrimonio socio-cultural como asento da memoria para proxectarse no horizonte, a renovación daquilo que debe informar á educación moral precisa no marco dunha sociedade laica en tanto que polis, entre outros asuntos, conforman un amplo, diverso e multifactorial escenario de novos problemas e retos, dos que a educación non pode escapar. Son todos asuntos que están, ou debesen estar, aquí e acolá nos currícula escolares, que se transforman en “incómodas” preguntas que “inesperadamente” lanzan os estudantes nas aulas, que están incidindo nas vidas das familias dos escolares; son cuestións que están no sochán de moitas das expresións de fracaso e de baixo rendemento escolar, que están nas condutas de “auto-protección” buscadas polos colexios privados; que están nas mostras de cansazo e de tensión de moitos profesores e profesoras, nas novas desigualdades, que se suman ás vellas (rural/urbano; clase alta/clase baixa) ante a efectivización do dereito a unha educación de calidade para todos e todas.

Son asuntos que veñen incidindo, nun contexto de políticas neoliberais (mesmo aplicadas, con frecuencia, a-criticamente por gobernos supostamente socialdemócratas), no deterioro das grandes e decisivas funcións sociais que a Escola Pública, como eixe central propositivo e de articulación social, debería xogar a prol da construción social democrática, desde os principios necesarios e interrelacionados da Calidade e da Igualdade.

Aos 25 anos da Autonomía política en Galicia e na educación, que pouco deron de si, tal como estabamos coutados por unha falta de proxecto de política educativa por parte dos sucesivos gobernos conservadores, é obrigado que reparemos colectivamente e seriamente. Ademais, a entrada en vigor e paulatina implantación da LOE (e mesmo tamén da LOU) son ocasión especialmente favorable para esta reflexión, como tamén o é o cambio do Goberno Autonómico en Galicia, da man do PSOE e do BNG. Escenarios que nos permiten construír un renovado proxecto educativo; unha nova oportunidade.

Preguntabamos hai meses se chegara a primavera á educación en Galicia. Algunhas medidas e iniciativas da Consellería de Educación si queren dicir que algo debe mudar. Aínda así son xeralmente tacticistas. Non están situadas no necesario e mesmo compartido horizonte estratéxico para a nosa educación e a nosa sociedade.

Propoñemos desde Nova Escola Galega a construción dun “Acordo Nacional Galego pola Educación”, que parta do adecuado diagnóstico, e que tendo un horizonte xenericamente político, nos permita deseñar unha estratexia amplamente compartida de desenvolvemento educativo, recoñecida socialmente, amparada en sede parlamentaria e executada con adecuación. Un “Acordo” significa desenvolver unha ampla convocatoria social e un programa de traballo; un reto para todos e tamén para a Consellería de Educación: un par de anos para a súa construción e aprobación. Nunca tal fixemos na nosa casa. Pero vai sendo hora. Estamos a disposición.

6 O tema
Familia e escolas

67 Educación social e
escola

II Xornadas "A escola, punto
de encontro entre o profesora-
do e educadores/as sociais"

69 A entrevista

A Presidenta de CONFAPA
Galicia. Olga Patiño Doval

73 Novas Tecnoloxías
A "pedagoxía" de supernanny?

76 A escola rural

As comunidades de
aprendizaxe desde a escola de
Pantín

86 Experiencias

- Claves para unha ética da memoria.
- Miramos pola saúde dos lombos do noso alumnado
- Coñece o teu patrimonio. Experiencia didáctica no Concello de Rois

98 As outras escolas

C. P. Luis Morales (Badajoz):
unha experiencia con éxito de
ensino bilingüe

102 Recursos do
entorno

Cos nenos en Rianxo. O
contorno e a nosa casa

106 Pais e nais

Que quere dicir unha escola
participativa?

108 Xoguetainas e
brinquetainas

A cruz do mestre

110 Panoraula

121 Ao fío da
aprobación da LOE

122 Per una nova
educació publica

Declaració de la 40 Escola
d'Estiu de Rosa Sensat. Juliol
2005.

124 Reseñas

Literatura infantil e xuvenil

129 Normas de
publicación

130 Subscríbete

131 Humor

Orrietas

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 36
Outubro 2006

Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Consello de Redacción:

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

Consello Editorial:

Agustín Fernández Paz
Antón Rozas Caeiro
Carmela Cons Pintos
Chis Oliveira Malvar
Emilio González Legaspi
Fina Mosquera Roel
Francisco Candia Durán
Lois Ferradás Blanco
Mª Dolores Candedo Gunturiz
Manuel Bragado Rodríguez
Manuel Pazos Crespo
Manuel Vieites García

Marilar Jiménez Aleixandre
Mercedes Suárez Pazos
Narciso de Gabriel Fernández
Pilar Bernárdez Sanluís
Ramón López Facal
Victor Santidrián Arias
Xosé Álvarez Castro
Xosé Lastra Muruais
Xosé Manuel Barreiro González
Xosé Manuel Cid Fernández
Xosé Manuel Rodríguez-Abella



FAMILIA e ESCOLAS

8 A escola e a comunidade: unha relación cambiante

17 O concepto de familia hoxe: implicacións para o desenvolvemento do neno

23 Familias, escolas e comunidades

27 Implicar á familia no proceso educativo de nenos e nenas

33 "Tempo para a familia": Razoamentos sobre o tempo e a súa influencia na educación familiar

39 Facer familia, crear sociedade

45 Estilos educativos familiares e problemas de conduta

48 Experiencia

- Instituto das comunidades educativas
- Federación de colectivos de nenos, pais e profesionais (ACEPP)

50 Conciliación da educación familiar e escolar dos inmigrantes marroquí en España

52 Incidencia da inmigración nas familias marroquí

54 Inmigración, familia e escola dende un prisma socioeducativo

57 Os nosos vellos e vellas na familia

60 APAs, (nais-pais) e escolas hoxe

63 Andaina:
A xestión da comunicación como base para un marco de participación e convivencia

65 Para saber máis

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

Deseño da cuberta: José María Mesías Lema
Asesor de fotografía e identidade visual: José María Mesías Lema

Deseño: Acordar
Maquetación: Gairí Barreiro
Impresión: Litoron

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

FAMILIA



ESCO

Lois Ferradás Blanco
Coordinador do Monográfico

LIAS E

As transformacións acaecidas nas últimas décadas nas vidas das familias e dos centros educativos da nosa contorna e, en consecuencia, nas relacións entre ambas instancias, teñen producido tales desaxustes nas funcións de cada unha e nas expectativas mutuas, no que esperan e desexan as familias dos profesores e os profesores das familias, que non esaxeramos se afirmamos que prevalecen o malestar e o desconcerto.

A RGE quixo facerse eco desta problemática, escoitando a voz de protagonistas e expertos, para mellor comprender a situación e achegar un punto de apoio para a súa transformación. Que vai atopar o lector neste monográfico?

Un grupo de artigos de "fondo" da autoría de expertos universitarios intentan axudar a comprender as coordenadas dos cambios dos escenarios da educación, dos tempos e dos papeis dos seus actores. Entre outras, atoparemos unha achega sobre as implicacións das distintas formas familiares para o desenvolvemento dos nenos e nenas, no que parecen importar máis as súas funcións básicas que a súa estrutura. Outro artigo deste bloque, o máis extenso, ofrece unha aguda e suxestiva mirada sobre as relacións entre a escola e a comunidade, no que podemos destacar a socialización da socialización (ou educación) e o derrube da xerarquía escola-familia.

Noutro grupo de artigos resoa a contundente voz de pais e nais organizados, protagonistas en busca da súa oportunidade. Qué lonxe están algúns discursos e mesmo disposicións legais sobre este asunto e a realidade do día a día dos colexios e institutos,

espazos blindados na práctica á participación de pais e nais!

Tamén recolleemos pioneiras e esperanzadoras experiencias realizadas en distintos ámbitos e niveis, algunhas recentes e outras con décadas de percorrido, nas que a participación das familias, a súa información ou implicación, son a clave.

Algunha das restantes achegas sitúa na confluencia das relacións entre familias e centros educativos algunha cuestión candente como os problemas de conduta de alumnos conflictivos ou a conciliación da educación familiar e escolar dos inmigrantes marroquís. Por fin, destacaremos a noticia que se dá dos Colectivos de Pais, Nenos e Profesionais (Francia) no que destaca o protagonismo de asociacións locais na creación e mantemento de servizos de acollida e educación de nenos pequenos, e o Instituto das Comunidades Educativas (Portugal) que promove a implicación das comunidades locais no apoio aos centros educativos, especialmente no medio rural.

Cremos modestamente que logramos recoller unha mancha de valiosas contribucións que nos axudarán a repensar as cambiantes relacións entre centros escolares, familias e a enteira comunidade. Seguramente faltan importantes voces; foi ata aquí a onde nos permitiron chegar as nosas limitacións e o espazo dispoñible neste número da revista. Pero non pretendemos dicir a última palabra, senón situar o tema na axenda e presentalo a discusión. Os froitos dese diálogo e as novas experiencias de mellora da comunicación, da participación na acción educativa e na toma de decisións compartida serán presentadas seguramente en vindeiros números da RGE.

OLAS



A escola e a comunidade: unha relación cambiante

Mariano Fernández Enguita
Universidade de Salamanca

1 *El, porque a boa salvaxe Sophie é mantida e confinada no seu xardín, a natureza (bela e inxenua, por suposto). Á cadea dualista cultura / natureza, civilizado / salvaxe, home / neno, engádese así outro par: masculino / feminino.*

Coido que foi Octavio Paz quen dixo que a historia de España e América era a dun encontro, un desencontro e un reencontro. A secuencia resulta particularmente suxestiva para a escola, pois o símil entre a educación (dos individuos) e a civilización (das sociedades) non é novo en modo algún. O descubrimento de América polos españois e a colonización europea da África subsahariana e dos mares do Sur alimentaron unha idea da evolución da humanidade, da barbarie á civilización, que axiña se proxectaría sobre a escola. O neno, dicía por exemplo Hegel, debe percorrer na súa educación

as sucesivas fases que ten seguido a humanidade no seu proceso de civilización. A ontoxénese –o desenvolvemento do individuo–, diríamos hoxe, debe seguir os pasos da filoxénese –o desenvolvemento da especie–. O Emilio de Rousseau non era senón unha transposición do bo salvaxe, conducido suavemente polo seu mentor cara á madurez, é dicir, cara á civilización¹.

O período de expansión da escolarización foi, e aínda é, un pouco como a conquista de América. Tamén se ten dito do encontro entre os dous mundos que foi máis ben un enfronta-

mento, e o mesmo cabería predicar da escolarización: familias carentes de educación en vez de indios alleos á civilización; aldeas ou barrios de absorción en vez de asentamentos; mestres en vez de misioneiros; escolas en vez de igrexas ou misións; a letra –que *con sangue entra*– en vez da cruz –pero, xeralmente, mesturada con ela–; a obrigatoriedade escolar no canto do repartimento e a encomenda... As familias, por un lado, non podían resistirse a esa invasión e, por outro, non vían por qué facelo, dado que, á fin e ao cabo, tamén abría para os seus fillos un mundo de oportunidades inéditas e prometedoras. No mellor dos casos, a xeneralización da escolaridade puxo á institución en contacto cun mar de familias deferentes, situadas e percibidas por ambas partes un chanzo por debaixo daquela na escada da cultura, da civilización, da modernidade, do progreso. Ao mesmo tempo, sen embargo, a escola presupoñía á familia, contaba con ela como base de apoio, se ben o profesorado, no seu eido de actuación, substituíra con plenos dereitos aos pais (*in loco parentis*).

Todo iso ten cambiado de xeito radical. A familia xa non está no lugar asignado ou, polo menos, xa non é a mesma familia, coas mesmas posibilidades e funcionalidades que antano dende o punto de vista da escola. Isto supón un desprazamento da familia á escola, en primeiro lugar, das funcións de custodia, e, en segundo, da socialización na súa forma máis elemental. Por outra parte, a familia xa non acepta con facilidade unha posición de subordinación deferente fronte ao profesorado, o cal produce un terceiro problema: o de quen controla a quen. Vaíamos por partes.

COMUNIDADE, FAMILIA E CUSTODIA: O ADEUS Á TRADICIÓN

Os nenos adoran ir de vacacións á aldea, pois para eles representa un espazo no que poden moverse libremente, sen verse encerrados nin nas escolas –son vacacións–, nin nos fogares –a vida faise na rúa–. Os pais, malia que quizais preferirían o Caribe –sen nenos–, tamén, pois o pequeno tamaño do lugar, o feito de que todo o mundo se coñeza e a probable inflación de parentes adultos na casa, permiten unha socialización non institucionalizada de coidados infantís: dáselles de comer ás horas –ou nin sequera iso– e quedan soltos o resto do día. Estas vacacións *retro*, tan pouco atractivas noutros moitos aspectos, teñen, aparte de funcións varias², a espectacular virtude de reproducir as condicións xa desaparecidas de socialización e control da infancia na sociedade tradicional. Por un lado, unha comunidade pequena, na que todos se coñecen directa ou indirectamente a través de xeracións –todo o mundo é o *fillo de*– e saben a que familia pertence cada neno, o cal permite un control difuso de toda a infancia por toda a xeración adulta. Ademais, os límites son reducidos e accesibles, non hai estraños, os vehículos a motor non teñen outro remedio que circular amodo, etcétera. Por outro lado, unha familia extensa na que se reúnen varias xeracións de adultos e ramas coetáneas do mesmo tronco que o resto do ano viven separadas, os mozos que tamén están libres de escola e traballo e poden cooperar nalgunhas tarefas domésticas –debería dicir as mozas–, os varóns adultos están na casa ou preto dela –como cando só se afastaban ata a horta ou o pequeno taller artesanal–, etcétera. Neste contorno, o control dos nenos e

² Miguel Delibes atribúelles, por exemplo, a de permitir amosar ou facer pensar aos paisanos a cantidade de cartos que ten gañado un dende que se foi do lugar (*La hoja roja*).

os adolescentes é unha carga relativamente liviá e compartida.

Para ben e para mal, esta forma de vida tradicional tense ido para non volver, malia que reapareza de maneira folclórica nas vacacións. Xa apenas quedan familias *extensas*, con máis de dous adultos (avós, irmáns ou curmáns dos pais...), cun rosario de irmáns entre os que os maiores coidan dos menores e coa nai permanentemente na casa, ao tanto de todo. No seu lugar, temos familias *nucleares*, sen máis adultos que a parella de proxenitores, ou tal vez cun só deles (xeralmente a nai, aínda que as familias de pai e nenos son hoxe as que máis rapidamente crecen), nas que todos teñen un emprego remunerado fóra do fogar, malia que sexa a tempo parcial, e cunha media de menos de dous fillos, é dicir, a maioría cun ou dous fillos –e, aínda nese caso ou no caso de ter máis, de idades tan próximas que ningún está en condicións de coidar do outro–. O cambio máis importante, sen dúbida, é a saída da muller ao mercado de traballo, mesmo cando ten lugar en condicións precarias ou de dedicación parcial. O propio maxisterio, co seu espectacular nivel de feminización, é a mellor testemuña diso, malia que as mestras non deberían esquecer que non todas as mulleres conseguen traballos de xornadas curtas e vacacións longas nin, menos aínda, que coincidan minuto a minuto cos horarios e calendarios escolares dos seus meniños.

Por outra parte, tamén teñen desaparecido as pequenas comunidades tradicionais (aldeas, lugares, incluso barrios urbanos nos que as mesmas familias viviron por xeracións) nas que o coñecemento era xeral e os nenos podían sentirse protexidos –e controlados– por todos os adultos. Varreunas do mapa a gran cidade, na que ningún coñece a

ninguén; primeiro, polo número e, segundo, pola intensa mobilidade xeográfica –e social e profesional, o que constitúe un obstáculo adicional para as relacións entre os veciños, que poden non ter en común outra cousa que a residencia–, tanto inter coma intraxeracional. Con ela chegaron as vantaxes da densidade demográfica, a multiplicación das opcións e as oportunidades, a liberdade do anonimato, pero tamén a anomía, o risco, a violencia... Para as familias con fillos, a rúa deixa de ser a extensión do fogar para converterse nun lugar máis temido que outra cousa.

Non estou a lamentar nada, nin moito menos suxerindo que calquera tempo pasado foi mellor. Poderíase facer nutritiva lista das vantaxes traídas por esta evolución: maior liberdade persoal, maior diversidade social, maior

riqueza cultural, desaparición do abafante control das pequenas comunidades, emancipación progresiva da muller, etcétera. Pero resulta igualmente claro que a custodia da infancia, antes asumida sen problemas pola gran parentela e a pequena comunidade, ten pasado de non ser problema algún a constituír o gran problema de moitas familias. Cidades inabarcables e hostís e fogares exiguos son xa parte do problema, polo menos tanto como parte da solución. Nestas circunstancias, a sociedade vólvese cara ao que ten máis a man, e en particular cara a esa institución máis próxima á medida dos nenos, a miúdo axardinada e que conta cun cadro de persoal profesionalizado na educación: a escola.

Aínda que entre o profesorado son frecuentes os reproches cara a “deixazón” de responsabilida-



des por parte da familia (queren desembarazarse o maior tempo posible dos nenos, ven na escola unha gardería ou un apartamento, etcétera), nada hai de chocante neste proceso. Trátase, valla a redundancia, dunha socialización da custodia análoga á de calquera outra actividade para a cobertura das nosas necesidades. Os fogares son cada vez menos autosuficientes, e todos consumimos o que non producimos e producimos o que non consumimos, como corresponde a unha sociedade baseada no intercambio. Ademais, a maior parte do que producimos o facemos en cooperación, o cal xera notables economías de escala e garante certa normalización, é dicir, certa calidade. Confíase (en parte) a custodia á escola como se confía a produción do pan ao panadeiro, a do leite ao leiteiro, etcétera. Resultaría sinxelamente impensable a saída das mulleres á esfera pública (ou a dos homes, se non fora porque xa saíron a costa das mulleres) sen esa socialización, é dicir, sen esa maneira colectiva de asumir a custodia. A escola complementa hoxe á familia coma onte o facía a pequena comunidade.

Lamentarse deste desprazamento das funcións de custodia da infancia cara a escola é absurdo. Se os pais tiveran máis tempo para estar cos seus fillos a todas horas, moitos deles poderían, simplemente, prescindir da institución e de quen traballa nela. Non é tanta nin tan obvia a superioridade dos mestres sobre as familias á hora da educación infantil e primaria. Xa se dan a miúdo, por certo, os movementos *desescolarizadores*, ou por unha *educación sen escolas*, nos que abonda, por exemplo, o acordo de cinco familias conformes e con fillos dunha mesma idade para substituír por roldas á escola con evidentes vantaxes e con desvantaxes non tan evidentes. A escolarización é un todo que comprende, ademais do ensino, a custodia e outras funcións, e nunca antes se tiñan ofrecido por separado. De feito, cando o profesorado reclama o apoio do público xeral ou da súa clientela particular para obter das administracións medios que, á vez, son melloras das súas perspectivas profesionais (a ampliación da escolaridade obrigatoria ou da oferta asegurada, a creación ou financiamento de máis grupos-aula, etcétera) non entran estes distingos, que só chegan despois, unha vez que xa se ten conseguido o que se quería. Do que se trata é, simplemente, de estudar cómo combinar ensino e custodia asegurando que ambas as dúas sexan formativas.

A socialización da socialización e o imperialismo escolar

A crise da familia e a comunidade como institucións custodias é tamén, en parte, a súa crise como institucións socializadoras. E aquí conflúen outros procesos similares, como os que afectan á aprendizaxe e á relixión. En





3 A aprendizaxe tamén cumpría outra función: retrasar a incorporación á condición de oficial e, sobre todo, de mestre artesán, mantendo así unha escaseza artificial e, asemade, unhas condicións de vida e traballo ameazadas pola competencia.

4 Aínda subsisten, non obstante, xeitos e vestixios da aprendizaxe, paradoxalmente informais na industria (como a simple asignación do novo traballador á tutela e supervisión doutro máis vello e experto) e formais nalgunhas profesións (coma o sistema de médicos internos e residentes). Pero presupoñen un título escolar, aparecen xa a unha idade máis avanzada e non inclúen unha dimensión moral.

5 Lémbrese a inefable imaxe daquel triángulo cun ollo –ou ó revés– pousado nunha árbore para reprender polos seus pecados a Caín, a Saulo ou a quen fixera falla.

todos os casos, institucións que antes compartían a socialización –a domesticación, o disciplinamento e a moralización, para ser máis exactos– da infancia, agora desaparecen, repréganse, inhíbense ou, simplemente, perden eficacia a este respecto, facendo que aumenten así, por simple exclusión, a necesidade e a carga relativas da escola.

A aprendizaxe dos oficios ten desaparecido virtualmente. Cando unha proporción importante de familias vivían en economías de subsistencia (como parte do campesiñado) ou do traballo por conta propia (campesiñado, artesanado, pequeno comercio), cando a lei permitía unha incorporación máis temperá ao traballo asalariado, a escolarización estaba menos estendida e cando grupos ocupacionais controlaban as condicións de acceso ó oficio ou profesión, entón, os adolescentes e mozos convertíanse cedo en aprendices,

axudantes, asistentes, paxes, mozos de hotel e similares (ou en axudas familiares), quedando baixo unha difusa tutela dos traballadores adultos. Os estatutos de aprendices reflectían moi ben esta relación dual: transmisión das cualificacións, por un lado, e formación moral por outro (a cambio do cal o aprendiz traballaba gratis ou case e servía ao mestre)³. Hoxe, o traballo por conta propia é minoritario e, nunha alta proporción, profesional (o que exclúe a incorporación a el se non se posúe un título superior); as empresas familiares son escasas e, moitas veces, os seus propietarios non queren ser sucedidos polos seus fillos ou son estes quen non desexan facelo; os gremios teñen perdido, en xeral, o control sobre a formación e o acceso aos oficios. A formación profesional ten hoxe a súa sede no sistema educativo formal⁴.

A igrexa pasou dunha forte integración a unha relación superficial coa comunidade local, e dun lugar principal a un papel secundario na socialización de nenos e adultos. Se mantén un peso importante é, en boa medida, por e a través da escola, pola súa capacidade de promover e manter centros privados, os seus privilexios nos públicos e o seu influxo sobre o maxisterio. É a relixión quen está en débeda coa escolarización, e non ao contrario. As prácticas e as crenzas relixiosas téñense privatizado e suavizado, pasando da submisión a un poder omnipotente (o *temor de Deus*) a unha simple sublimación da moral. Malia que non albergo a menor dúbida de que temos gañado moito máis do que temos perdido (e así seguirá sendo) coa secularización da sociedade, unha das cousas perdidas, para non volver, é ese cómodo *mecanismo vixilante* do deus omnipresente que todo o ve e case todo o castiga,⁵ insubstituíble para acadar

un comportamento conforme ás normas na clandestinidade (a soidade), en todo caso, e no anonimato da gran cidade, tanto máis cando a comunidade difusa desatende esa función.

A escola, pola súa parte, tamén cambiou. De ocupar apenas un discreto lugar na vida das persoas (catro a seis anos para a maioría, menos ou nada para moitos e máis que iso só para os poucos encamiñados a profesións liberais ou burocráticas), ten pasado a absorber practicamente a nenez, a adolescencia e boa parte da xuventude: dez anos obrigatorios de dereito (primaria e ESO), máis outros cinco ou seis obrigados de feito (infantil e secundaria superior). Nin que dicir ten que ese tempo de máis na escola é tempo de menos na familia, na comunidade e no traballo, o cal xa xustificaría por si mesmo un maior papel da escola na moralización da infancia.

Progresivamente, pois, a escola varreu a todas as institucións extrafamiliares antes encargadas da socialización da infancia, a adolescencia e a xuventude, e foi acantoando á propia familia. É importante subliñar que o primeiro interesado niso ten sido o profesorado, que viu na expansión do sistema educativo formal e informal unha fonte de oportunidades profesionais. A escolarización, e aínda máis a pública, ten sido sempre presentada como a alternativa necesaria ao adoutramento relixioso, a unha aprendizaxe pretendidamente ineficaz e constringida polo conservadurismo dos gremios e as desigualdades sociais e culturais de orixe. Pero estas demandas formulábanse como se con só pedir e obter máis do mesmo (máis tempo de escolaridade e para máis xente) fose a chegar a solución de tódolos males, mentres que agora se reclaman medios adicionais para que non se vexan alteradas

as vellas condicións de traballo (a manida *falla de recursos*).

A escola é a primeira institución pública (pública vs. doméstica, sexa estatal ou privada) á que os nenos acceden de xeito sistemático e prolongado. Isto, por si só, a sinala como o lugar de aprendizaxe de formas de convivencia que non cabe aprender na familia, onde aquela está vertebrada polos lazos do afecto e a dependencia persoal. A familia pode educar eficazmente para a convivencia doméstica, pero é constitucionalmente incapaz de facelo para a convivencia civil, posto que non pode ofrecer un marco de experiencia. Nisto

pode cooperar coa escola, pero non pode entregarlle o traballo feito. Polo demais, a escola pode atoparse con que a sociedade máis ampla e a súa propia lóxica institucional a empurran en direccións distintas ás da familia, ou ás dalgunhas familias, mesmo en terreos nos que a socialización doméstica si é eficaz (por exemplo, o eido das relacións de xénero, onde aquela tende a ser máis igualitaria que esta).

Ademais, a escola é, para a maioría, o primeiro lugar de aproximación á diversidade existente e crecente na sociedade global. Nela vese o neno levado a convivir de xeito sis-





temático con alumnos doutras orixes, razas, culturas, clases e capacidades cos que, fóra da escola, ten unha relación nula ou escasa –algo aplicable mesmo, en moitos casos, para alumnos doutros sexos e doutros grupos de idade–. Aínda que o respecto cara ao outro ou a igualdade de dereitos de todos os cidadáns poidan predicarse na familia, de ningún xeito poden acadar nela a materialidade práctica e continuada que atopan na escola. Esta experiencia, esencial para a convivencia civilizada, non pode ser ofrecida pola familia, pois é precisamente o contrario a esta: a convivencia buscada, creada, consciente, cos *outros*, fronte á comunidade natural cos *nosos*.

A escola é, así mesmo, a *primeira experiencia coa coerción e a autoridade impersoais*. Non falo da clásica denuncia da “escola-prisión”, a “escola-cuartel” ou a “aula-gaiola”, senón da autoridade e a coerción necesarias

e inevitables que toda sociedade exerce sobre tódolos seus membros, ao esixirles adaptarse a unhas normas de convivencia coa independencia das súas filias e das súas fobias. O reverso disto é que a actitude do individuo fronte á autoridade tende a ser menos efectiva e tradicional e máis instrumental (relación medios-fins) e racional (cálculo custo-beneficio) que no contexto familiar, co posible cuestionamento aberto da autoridade do profesor e das esixencias da institución, aberto a calquera tipo de manifestación aínda que non necesariamente atentatoria contra a convivencia.

A principal *función da escola non ten sido nunca ensinar, senón educar*. Para ben ou para mal, o obxectivo da institución escolar, como de calquera forma de educación, sempre estivo máis en modelar a conduta, as actitudes, as disposicións, etcétera, que o coñecemento teórico ou

as actividades prácticas. De xeito explícito unhas veces e implícito outras (a través das actitudes e as prácticas asociadas á adquisición de saberes e destrezas), a escola sempre ten servido para formar súbditos ou cidadáns, traballadores subordinados ou profesionais autónomos, mentes submisas ou críticas... De feito, mestres e profesores sempre teñen reivindicado o seu papel de *educadores* fronte ó de simples *ensinantes*, sendo agora cando, por vez primeira, podemos atoparnos co contrario (“Eu son xeógrafo, non un traballador social”). Esta é a idea latente tras fórmulas tan muidadas como *educación integral, multilateral, completa...*: que o individuo é un todo, e a escola non pode pretender ocuparse de só unha parte.

A *socialización da socialización* (a colectivización da educación, para entendernos) que supoñen o papel crecente da escola fronte á familia e a comunidade e a perentoriedade das demandas dirixidas a aquela, non son máis que outro aspecto da socialización galopante da vida. Depéndese máis das escolas para a educación da infancia e da xuventude, como se depende máis dos hospitais para a atención ós enfermos, das residencias para o coidado dos anciáns, da policía e a xudicatura para o mantemento da orde social, ou do mercado e do Estado para o aprovisionamento de bens e servizos. Coa educación sucede como coa comida, pero ao revés: esta a mercamos medio feita na tenda e rematamos de facela na casa; aquela enviámola a medio facer á escola. Neste contexto, o manido reproche de que as familias se desentenden da educación carece por completo de sentido (como afirmación xeneralizada).

Ao prolongarse a escolaridade obrigatoria, o profesorado de

secundaria (e, en particular, o de bacharelato) recibe en masa a un alumnado que antes estaba fóra da escola (ou na formación profesional), e o maxisterio vese levado a lidar con algúns alumnos de idade cada vez máis avanzada. Ao mesmo tempo, a crecente sensibilidade social respecto das condicións da escolarización, os dereitos e ámbitos de liberdade dos nenos, etcétera, leva a unha limitación da autoridade do profesorado de todos os niveis –como tamén dos funcionarios e os profesionais en todos os eidos, pero, fronte aos nenos, todo parecía permitido–, á vez que o repregamento doutras instancias de socialización e control de nenos, adolescentes e mozos e as carencias da familia fan que os alumnos poidan chegar ás aulas, por dicilo dalgún xeito, máis asilvestrados. A crecente alarma sobre a violencia nas aulas, ou nas relacións cos pais, non pasa de ser unha inxustificada e inxustificable tormenta nun vaso de auga, alimentada polo malestar xeneralizado do profesorado e pola avidez de acontecementos dos claustros, que unha e outra vez magnifican nimiedades ou presentan como signo dos tempos o que non son máis que casos excepcionais⁶. Sen embargo, permanece en pé o feito de que, á vez que se limita e acouta a autoridade do profesorado ante o alumnado, a diversificación deste presenta novos problemas, entre eles algúns de convivencia e disciplina.

Nestas circunstancias non creo que teña sentido marear a perdis sobre se os pais abdicaron de controlar a conduta dos seus fillos ou se é o profesorado quen o fixo, se as familias piden demasiado á escola ou é esta a que ofrece demasiado pouco, e así sucesivamente. O que importa é comprender que a familia e a escola quedaron soas na tarefa, que ningunha outra institución vai a

vir nin pode vir socorrelas, salvo en funcións secundarias, e que a elas lles corresponde, por tanto, buscar un novo reparto de tarefas axeitado, suficiente e eficaz.

O DERRUBE DA XERARQUÍA ESCOLA-FAMILIA

Á redistribución das funcións de custodia e de socialización e control acumúlase o cambio nas posicións relativas de familia e escola, pais e profesores. Cando xa parecía que a escolarización primaria era parte inescusable da vida mesma, tan inevitable como se di que só o son os impostos e a morte; cando xa parecía que o conxunto da poboación non tiña que ser convencida ou forzada para acudir á escola, senón que ela mesma o reclamaba e non podía imaxinalo doutro modo (a escolarización como *dereito* e, en consonancia, como *demanda*), resulta ser que non, que algúns grupos non incorporados á corrente xeral, ou incorporados de xeito tardío, de mala gana e de non menos mala maneira, poden ser suficientes para romper a aparente calma. É o caso, sen ir máis lonxe, de importantes grupos de xitanos que foron embutidos nas aulas baixo a presión dos traballadores sociais, as políticas de erradicación do chabolismo e os subsidios mínimos de integración, todos os cales soen requirir a escolarización dos nenos a cambio dos seus servizos e transferencias aos adultos; e tamén o dalgúns grupos inmigrantes procedentes de zonas rurais e bolsas de pobreza escasamente modernizadas. Cando a escolarización era só nominalmente universal, a desescolarización de feito e o absentismo eran a válvula de escape que libraba á escola daquela presión interna dos grupos máis resistentes. Cando a universalidade se ten feito efectiva, problemas que antes estaban fóra das aulas pasan a estar den-



⁶ Magnifícase calquera incidente no que a vítima sexa un profesor e minimízanse ou ignóranse aqueles nos que vítima e agresor son alumnos (por non falar xa daqueles nos que o agresor é o profesor). Sen embargo, antes de atreverse cun profesor, un alumno debeu normalmente de adestrarse a conciencia cos seus compañeiros.

tro. Non quero dicir que debera prolongarse a situación anterior, con grupos excluídos ou segregados de feito como os houbo ata os oitenta, aínda que quizais puidera terse proxectado a súa incorporación doutro modo, buscando un maior consenso dos seus fogares e as súas comunidades⁷. O que quero dicir é tan só que o problema está aí, engadíndose a outros que atravesan a institución.

No outro extremo, onde o mestre atopaba tipicamente a uns pais e nais cun nivel académico e profesional moi inferior ao seu, sempre dispostos a aceptar a súa autoridade como lexítima e indiscutible, apoiada na súa condición de funcionario público ou eclesiástico e na súa cualificación profesional, agora atopa todo tipo de interlocutores, entre eles moitos con niveis académicos iguais e superiores aos seus, dispostos sempre a conceder un período de graza pero nunca un cheque en branco ao educador. A súa palabra xa non é unha revelación, as súas decisións poden ser discutidas, a súa capacidade e o seu desempeño profesional chegan a verse cuestionados. Dito en breve, o *status* –ou, se se prefire, o prestixio– relativo do profesor, sobre todo do mestre, fronte ao seu público, deteriorouse, e non porque a súa formación tivese empeorado senón porque non mellorou, en medio dun proceso de democratización do acceso ao ensino universitario. E iso a pesar de melloras espectaculares na remuneración e as condicións de traballo nos tres decenios últimos.

No ensino secundario, coa universalización (particularmente, agora, coa Educación Secundaria Obrigatoria, se ben a implantación do EXB xa significou a universalización do que noutros moitos países –os seus dous ou tres últimos cursos– tería sido conside-

rada secundaria) chega ás aulas un alumnado que xa non é incondicional, con máis frecuencia da desexable non moi convencido da conveniencia de estar tanto tempo na escola, ou polo menos nese tipo de escola academicista e de utilidade para eles dubidosa ou pouco visible, e no que abundan os chamados *obxectos escolares* (un cualificativo tan tendencioso como enxeñoso, pois esquece o frecuente que é, tamén, a obxección escolar –iso si, sobrevida– entre o profesorado). Ademais, unha parte dese público, acadada a maioría de idade, vén xa só, sen uns pais aos que o profesorado poida recorrer en demanda de axuda cada vez que escapa ao seu control. Todo o que lle sucede ao profesorado de secundaria sucederlle xa antes ao de primaria, se ben é certo que a desafección do alumnado cara á escola crece coa idade e que a dificultade de mantelos baixo control nesas circunstancias tamén o fai.

Nun eido máis propiamente político, a transición española da ditadura á democracia trouxo consigo importantes cambios nas relacións entre a profesión e o seu público. Do deber de ofrecer –por parte da Administración– as institucións e os profesionais, e o dereito a recibir –por parte dos alumnos– un servizo, pasouse á idea do dereito de todos os *sectores implicados* a participar na xestión do sistema e dos centros de ensino. Aínda que nun principio todos parecían estar de acordo nesa proposta de coxestión, o que permitiu que se recollera na Constitución de 1978 e nunha serie de leis orgánicas posteriores, pronto se viu que non era esa a idea que o profesorado tiña de quen debería gobernar os centros de ensino, nin sobre cales terían que ser as súas relacións cos alumnos e os pais. Dende entón, temos asistido a un progresivo afastamento do

profesorado respecto dos consellos escolares e a un empeño sistemático na súa burocratización, converténdoo, en vez de órganos de xestión colexiada e bipartita profesión-público, en meras instancias de control *pro forma* das decisións que se toman no claustro e –menos– pola dirección, aínda que tamén en instrumentos para a mobilización ocasional dos pais en apoio ás decisións e reivindicacións dos profesores. E, como consecuencia, tamén temos presenciado un progresivo desencanto de pais e alumnos respecto de calquera mecanismo de participación⁸. Isto, sen embargo, condúcenos a unha reconsideración a fondo da organización escolar e as súas relacións co contorno e da dinámica da profesión.

7 Teño analizado detidamente a escolarización dos xitanos en Fernández Enguita, (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en la educación*. Barcelona: Ariel

O concepto de familia hoxe: implicacións para o desenvolvemento do neno



ELEMENTOS SOBRE OS QUE DEFINIR UN NOVO CONCEPTO DE FAMILIA

Se algo caracteriza á familia na nosa sociedade é que, en non poucos casos, se afasta do prototipo de pai + nai + fillos biolóxicos. Nas últimas décadas, reducíronse drasticamente os fogares múltiples ou complexos (aqueles nos que convivían a familia dos pais e dos fillos) mentres que, xunto ás familias nucleares, teñen ido adquirindo cada vez máis presenza as que se coñecen como “posnucleares”, nas que diferentes configuracións son posibles; de xeito que un dos trazos definitorios das

sociedades contemporáneas é a gran diversidade de formas de organización familiar que hai no seu interior. Cada vez son menos excepcionais as familias monoparentais, tanto as formadas tras o divorcio como, en menor medida, as que configuran unha nai solteira e o seu fillo; as formadas por adopción ou acollemento; as “reconstituídas”, formadas a partir de unións anteriores; ou as *homoparentais*, aquelas nas que os nenos viven con proxenitores gays ou lesbianas.

O feito de que existan novas formas de familia e, sobre todo, que comecen a facerse máis visibles, suscita novas preguntas á sociedade e obriga, por tanto, a

María Fernanda Páramo
e Adelina Guisande

Dpto. de Psicoloxía Evolutiva
e da Educación
Universidade de Santiago de
Compostela

buscar novas respostas, de xeito que un dos aspectos que máis preocupa é a posible incidencia sobre o desenvolvemento do neno. A xuízo de Flaquer (1999), estaríamos asistindo a unha nova transición familiar, na que se teñen esfumado os límites entre a lexitimidade e ilexitimidade familiar. Ante este panorama de aparente incerteza e debilitación da familia, existe unha forte tendencia a considerar indesexables e negativas ou, polo menos, problemáticas para o desenvolvemento dos nenos, estas composicións familiares que se afastan do tradicional.

Como pode cambiar o modelo de familia sen que esta resulte afectada no que se poden considerar os seus elementos esenciais? Non cabe dúbida de que estabilidade e cambio son inherentes a un sistema social como é a familia. Durante a década dos noventa e principios deste século, os psicólogos evolutivos e educativos preferiron evitar definicións e encamiñar os seus esforzos na procura de factores que poderían ser denominados *de calidade do entorno familiar*, que actuasen como elementos facilitadores dun desenvolvemento psicolóxico san. A investigación ten acumulado incontables evidencias (por exemplo, Arranz, 2004; Beck-Gernsheim, 2003; Berenstein, 2002; Day, 2002; Gimeno, 1999; Rodrigo e Palacios, 1998, entre outros) que demostran que, no que ó desenvolvemento infantil respecta, o importante non é tanto a estrutura da familia –máis ou menos tradicional na súa composición–, como as funcións que dela emerxen. Serán estes aspectos funcionais os que máis claramente axuden a diferenciar e definir un contexto familiar como de mellor ou de peor calidade.

En realidade, un modelo tal de familia implica, por unha parte,

analizar as necesidades básicas dos nenos (véxase táboa 1), pois constitúen o principal parámetro sobre o que medir as prácticas educativas e de crianza con eles empregadas, que aseguren o maior benestar posible dos menores implicados; e, por outra, considerar que as funcións da familia (véxase táboa 2) débense referir ao logro do desenvolvemento pleno dos seus diferen-

tes membros; no que teñen que coexistir de xeito equilibrado a promoción do desenvolvemento dos adultos e a promoción e atención ao desenvolvemento e educación dos fillos. Estas funcións son moi importantes, xa que do modo en que os pais organizan a vida familiar e interaccían cos fillos depende en gran medida a adaptación persoal, escolar e social destes.

Táboa 1. Necesidades básicas dos nenos

- Relacionadas coa seguridade, o crecemento e a supervivencia.
- Relacionadas co desenvolvemento emocional: apego, autoestima...
- Relacionadas co desenvolvemento social: comunicación interpersonal e interacción social...
- Relacionadas co desenvolvemento cognitivo e lingüístico: comunicación, linguaxe, diálogo, comprensión da realidade e a súa relación con ela...
- Relacionadas coa escolarización: incorporación á escola, acceso ao coñecemento cultural curricularmente organizado...

(Recollidas no sistema de protección da infancia: Convención dos Dereitos da Infancia, aprobada pola Asemblea Xeral da ONU en 1989 e ratificada en España)

Táboa 2. Algunhas funcións básicas da familia

Funcións da familia como promotora do desenvolvemento dos adultos

- Crecemento persoal.
- Afrontamento de retos e asunción de responsabilidades.
- Encontros interxeracionais.
- Superación de retos nas diferentes etapas do ciclo vital.

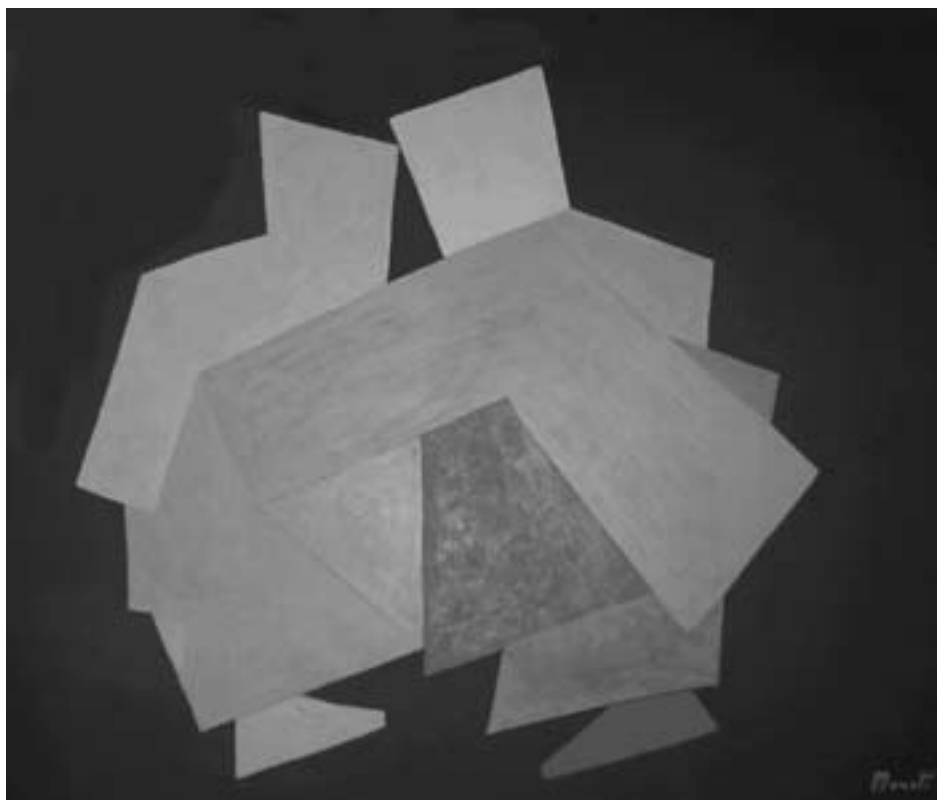
Funcións da familia como promotora do desenvolvemento dos fillos

- Asegurar a súa supervivencia e normal crecemento e desenvolvemento, alimentación, hixiene, prevención de situacións de risco, etc.
- Prestar cobertura emocional e atención continuada.
- Fomentar relacións de apego seguro, baseado na confianza, a seguridade e as emocións positivas.
- Fomentar a autoestima e a conduta independente e madura.
- Manifestar interese na súa aprendizaxe e as aspiracións que alberguen sobre o seu futuro.
- Dar oportunidades para configurar a propia identidade.
- Inculcar valores e normas acordes coas situacións e comportamentos que hai que corrixir ou que promover.
- Estimular interaccións positivas, tales como a comunicación interpersonal, a cooperación, o respecto, etc.
- Promover un contexto que estimule a súa capacidade para a comunicación e o diálogo.
- Estimular a súa capacidade para apreender a realidade e enfrontarse aos problemas que presenta.
- Posibilitar a apertura a novos escenarios educativos, novas esixencias, novas aprendizaxes e novos desenvolvementos.

Nos inicios do novo século e no medio de condicións sociais adversas, que xeran a miúdo un sentimento de impotencia e fracaso, a familia non só ten subsistido senón que segue a manter a súa condición de primeiro e máis importante contexto para promover o desenvolvemento dos fillos; non en balde é a institución máis valorada polos nosos mozos. A isto non é allea a progresiva evolución cara a estilos de socialización cada vez máis democráticos, o que se reflicte nunha serie de indicadores:

- Consolidación dun clima familiar presidido polo diálogo e a comunicación.
- Socialización recíproca ou bidireccional, e non como unha cuestión de simple adoutramento de carácter unidireccional.
- Participación dos distintos membros da familia na toma de decisións.
- O uso do reforzo positivo (en forma de eloxios e premios) en maior proporción que o castigo.
- A implicación dos pais no proceso educativo.
- As cada vez máis frecuentes demandas de formación en diversos eidos de actuación dos pais que lles permitan desenvolver un proceso de comunicación máis eficaz cos seus fillos.

Dende esta perspectiva, a familia non é boa porque se axuste a unha determinada estrutura, senón porque ofrezca no seu interior un tipo de relacións estreitas, personalizadas e marcadas polo compromiso e a atención continuada. Se resulta hoxe en día totalmente defendible a idea de familia como un contexto protec-



tor e optimizador do proceso de desenvolvemento, tamén debe preocuparnos que cando non cumpre estas funcións, os efectos negativos en todas as áreas do desenvolvemento son evidentes e persistentes ao longo do tempo.

UN DELICADO EQUILIBRIO: O NENO FRENTE Á DIVERSIDADE DE ESTRUCTURAS FAMILIARES

Fronte á diversidade de estruturas familiares, cada vez máis numerosas e evidentes, asistimos a un importante desafío social no que a razoable cautela ante o novo, os valores, as crenzas, os prexuízos ou estereotipos mestúranse configurando un ambiente sempre complexo, moitas veces hostil, cando non turbio. É certo que non todas as estruturas familiares se atopan co mesmo nivel de aceptación: algunhas,

co paso dos anos, teñen empezado a ser asumidas con normalidade; outras, coma é o caso das familias homoparentais, seguen xerando unha forte controversia social.

Estes escenarios familiares non convencionais viñeron acaparando progresivamente o interese dos psicólogos no noso país. Con todo iso, non se pode dicir que o grao de coñecemento do que se dispón na actualidade sobre a realidade destas familias en España sexa nin suficiente, nin similar ao existente noutros países do noso contorno socioeconómico, onde non só existe unha tradición na análise das súas múltiples dimensións, senón que se dá un amplo debate social e político, sobre todo nos Estados Unidos, o Reino Unido e os países nórdicos.

Sen dúbida, o aspecto que máis preocupa á sociedade é a posible incidencia que sobre



o desenvolvemento dos nenos ten o feito de ter crecido nelas. Asumindo a enorme dificultade—cando non imposibilidade— de subtraerse ao debate social, as investigacións que teñen analizado o funcionamento de agrupamentos familiares de características diversas chegaron á conclusión de que o fundamental non ten que ver co tipo de estrutura, senón coas funcións que as familias asumen. É dicir, non parece existir unha “familia ideal” ou único xeito de facer ben as cousas, pois outras estruturas familiares poden exercer as mesmas funcións e configurar contornos favorecedores do desenvolvemento infantil.

Pero isto non significa que todo vale, nin tampouco se trata de defender a pluralidade do irrecorrible, xa que non todos os estilos de interacción nin todos os modos de interacción son igualmente funcionais. É frecuente escoitar afirmacións do tipo: “se a vida en común se fai dificilmente sostible, a separación é o máis beneficioso para o neno” ou “se unha familia non cumpre axeita-

damente as súas funcións, o contacto con outra é suficiente para reparalo”; con estas afirmacións estase a dar por suposto que se trata de agrupamentos estables. Se nos limitamos, por exemplo, aos datos dalgúns estudos españois recentes (Palacios, Sánchez Sandoval e Sánchez Espinosa, 1997; Paniagua e Palacios, 2005) sobre nenos adoptados e acollidos, resaltan, entre os problemas máis frecuentemente mencionados como fonte de graves perturbacións, os reiterados cambios de familia aos que se ven sometidos. Estes cambios non lles permiten consolidar unha relación estable, os nenos vense arrastrados de acontecemento en acontecemento sen entender qué finalidade se persegue ou cales son as súas perspectivas de futuro. A adopción e o acollemento son unha alternativa satisfactoria para a maioría dos pais e os nenos, pero pódese converter nun escenario de indubidable risco para os últimos se non se teñen en conta factores que facilitan a adaptación á nova situación, tales como a idade do neno no momento do acollemento ou

adopción, as expectativas que presenten os pais, ou o apoio que lles proporcionen a estes os profesionais dos servizos sociais. Os problemas de adaptación dos fillos pertencentes a familias divorciadas e reconstituídas tamén van en aumento (Hetherington e Kelly, 2002; Rodríguez Sumaza e Luengo Rodríguez, 2000). Cando a investigación documenta atrasos e problemas nestes nenos, faise realmente difícil precisar, entre a multitude de variables potenciais, onde radica a orixe destes problemas.

A diversidade de modelos familiares non implica unha ameaza para o desenvolvemento e a educación dos fillos, sempre que se teña en conta que os límites desta diversidade os impoñen os dereitos e as necesidades básicas dos menores implicados. Pero unha realidade tan diversa, na que o denominador común é a variedade de situacións e de características de todos os implicados, así coma a heteroxeneidade de problemas, esixe arbitrar unha serie de medidas nas que o eixo central sexa o benestar do neno. Dende a teoría ecolóxica de Bronfenbrenner (1986) —o marco que na actualidade se emprega para analizar a influencia do contexto sobre o desenvolvemento—, a familia é un espazo interactivo multiinfluenciado do que a crianza forma unha parte importante pero non exclusiva, porque na configuración dese espazo hai que considerar detidamente a influencia de variables contextuais. Intervir sobre estas variables, que sen dúbida suporá unha considerable mellora na calidade destes novos escenarios familiares, esixe entre outras moitas cousas:

- Unha resposta social aos problemas formulados por estes novos escenarios familiares, que permita confrontar opinións, mellorar a información e a formación da sociedade

para evitar confrontacións de carácter ideolóxico.

- A urxencia de dotar aos especialistas de instrumentos de valoración e intervención.
- A necesidade de continuar analizando variables pouco exploradas, que deriven nun diagnóstico preciso de cales son os problemas e necesidades que estas novas estruturas xeran, con que medios se conta e cales son as súas perspectivas de futuro.
- Fomentar programas grupais de Intervención Familiar encamiñados á reeducación e optimización das pautas de relación e comunicación familiar.

Non é doado asumir con naturalidade unha configuración familiar distinta á propia, como non o é descubrir o inesperado, que inevitablemente suscita o desafío de revisar ideas, valores, prexuízos. Incorporar nas mensaxes verbais cotiás a idea da diversidade como pluralidade e non como foco de temor permitirá aos nenos aproximarse ás diferenzas dende a tolerancia e o respecto.



Referencias bibliográficas

Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice-Hall.

Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.

Berenstein, I. (2002). Contemporary Familial Problems or Nowadays Familial Situation. Invariance and Novelty. *Psicología USP*, 13, 15-25.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.

Day, R.D. (2002). *Introduction to family processes*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Flaquer, L.L. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.

Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.

Hetherington, E.M. e Kelly, J. (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. New York: Norton.

Paniagua, G. e Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

Palacios, J., Sánchez Sandoval, Y. e Sánchez Espinosa, E. (1997). *La adopción en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales.

Rodríguez Sumaza, C. e Luenngo Rodríguez, T. (Dirs.) (2000). *Las familias monoparentales en Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Santidad y Bienestar Social.

Rodrigo, M.J. e Palacios, J. (Coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.



Home sen nome
Suso de Toro



Os libros arden mal
Manuel Rivas



Se buscabas un Deus
Xabier Quiroga



Corredores de sombra
Agustín Fernández Paz



O emperador púrpura
Herbie Brennan



A sombra descalza
An Alfaya
PREMIO LAZARILLO, 2005

Familias, escolas e comunidades



As relacións entre as familias e os centros educativos é tema de permanente actualidade: o profesorado fala con frecuencia disto; é obxecto do lamento diario nas conversas dos pais de alumnos; é aludido continuamente polos articulistas na prensa, etc. Coma todo asunto complexo pode e mesmo require ser tratado desde diferentes, complementarios ou contraditorios puntos de vista, e por iso deberá retornar periodicamente a estas páxinas. Por esta vez pídeseme unha colaboración que enmarque o tema obxecto do monográfico. En pri-

meiro lugar farei referencia á súa dimensión legal; despois voume referir a estudos que referendan a importancia das relacións de colaboración entre as escolas e as familias; a continuación describirei e criticarei o que acostuma acontecer no noso contorno neste campo, como achega para axudar á mellora, xa que, tamén nisto, o campo do posible é moito máis amplo do que nos atrevemos a imaxinar. Para rematar, referireime ás relacións dos centros coa comunidade do seu contorno.

Lois Ferradás Blanco

Dpto. de Didáctica e
Organización Escolar
Universidade de Santiago de
Compostela

O DEREITO A PARTICIPAR

A participación de pais e alumnos é unha das características do noso sistema educativo. Destaca na LODE, onde se afirma que a participación é mecanismo idóneo para atender adecuadamente os dereitos e liberdades de pais, profesores e alumnos. Esta opción pola participación, recollida xa no artigo 27 da Constitución, constitúe unha aposta por un sistema educativo moderno no que unha comunidade escolar activa e responsable é coprotagonista da súa propia acción educativa. Foi recollida no seu día no artigo 2.3b da LOXSE e, de novo, a participación é sinalada na LOE como un dos principios que debe inspirar o sistema educativo (artigo 1), xa que é un valor básico para a formación de cidadáns autónomos, libres e responsables (artigo 118.1); e sinálase que para facer efectiva a corresponsabilidade entre o profesorado e as familias na educación dos seus fillos, as administracións educativas adoptarán medidas que promovan e incentiven a colaboración efectiva entre a familia e a escola (artigo 118.4). Pero entre o recoñecemento dun dereito e o seu exercicio efectivo, ás veces hai unha distancia demasiado longa.

OS EFECTOS ACADÉMICOS DA INFORMACIÓN E COOPERACIÓN DE DOBRE SENTIDO

Afortunadamente, a investigación sobre a influencia da familia na aprendizaxe académica ten unha longa historia, pero córrese o perigo de poñer demasiada énfase (ou atribuír demasiada responsabilidade) na contribución da familia para lograr a aprendizaxe, se esquecemos as limitacións ou puntos débiles do centro escolar. Por isto

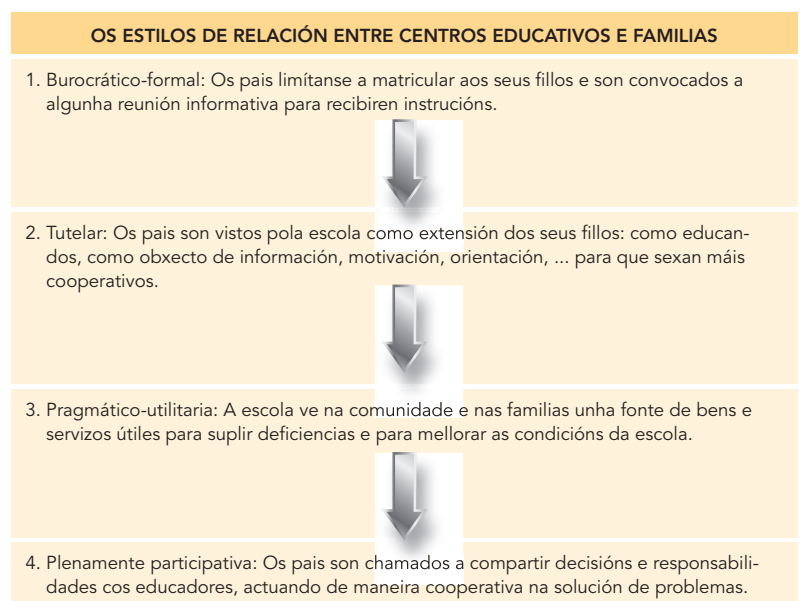
queremos destacar aquí a necesidade da colaboración mutua entre estes dous ámbitos para o desenvolvemento das persoas. Xa hai máis de 30 anos que sabemos por Bronfenbrenner que o potencial de desenvolvemento dun escenario no que se crían e educan persoas vese incrementado en función do número de vínculos sustentadores, que achegan apoio e reforzo, entre ese escenario e outros contextos nos que se insire o neno e os adultos responsables do seu coitado e educación. Por isto non é de estrañar que os alumnos vaian mellor nos seus estudos cando os pais e os profesores comprenden as súas expectativas mutuas e se manteñen en contacto para falar de hábitos de traballo, actitudes cara ao centro escolar e progreso académico. Isto fálanos da necesidade de planos de acción dirixidos a facilitar e fortalecer estes vínculos entre centros e familias, con especial atención nos casos de minorías culturais ou lingüísticas.

UN NECESARIO CAMBIO DE ACTITUDES

Aínda admitindo importantes diferenzas entre centros e en-

tre etapas educativas, podemos afirmar que o clima xeral é de insatisfacción, que se manifesta en oposición, recriminación, indiferenza: profesorado que se sente desautorizado e que critica o desinterese das familias; pais reducidos a receptores de información burocrática e de chamadas de atención, que consideran que o profesorado non cumpre axeitadamente as súas obrigas; por veces parece que asistimos ao diálogo entre dous acusados no que cada un, para desculpase trata de descubrir as lagoas do outro, ou transfire ao neno ("difícil", "agresivo") o seu malestar. Non queremos esaxerar, pero especialmente en Educación Secundaria predomina a dinámica acción-reacción, os centros serían ingobernables sen cualificacións e sen as ameazas de castigo ou expulsión.

Aínda que cada centro é un caso único, poderíamos establecer a modo de hipótese catro fases dun continuo no que se poderían identificar as características das relacións entre centros e familias.



Este camiño ten que ser percorrido xuntos, asumindo familias e profesorado cada un o seu papel. É verdade que soñamos unha fase final plenamente participativa, pero a esta só se poderá chegar se o profesorado exerce un forte liderado neste proceso, enriquecendo a súa profesionalidade e asumindo, como sinala Perrenoud, que lle corresponde a tarefa de fomentar reunións informativas e de debate e implicar aos pais na construción dos coñecementos. As competencias necesarias deste profesional, reforzado no seu prestixio, non deben consistir en gastar a enerxía en defenderse, en rexeitar ao outro; senón máis ben, en aceptar negociar, escoitar e comprender o que os pais teñen que dicir, sen renunciar a defender as propias convicións.



PUBLICIDADE

ANAYA

foro anaya

club en Internet para docentes de
Anaya Educación

▶ Cursos de formación on-line para o profesorado con certificación oficial.

▶ Recursos didácticos, proxectos curriculares e materiais descargables para a aula.

▶ Ofertas exclusivas para socios en materiais de Anaya

Todo á súa disposición en:

www.anayamascerca.com

A COMUNIDADE CAMPO DE APRENDIZAXE E DE COMPROMISO

As relacións dos centros educativos coa comunidade teñen no noso país escasa presenza –agás excepcións, mesmo de relación moi intensa–; predominando a separación ou o contacto ocasional. É verdade que moitos concellos cumpren satisfactoriamente coas súas obrigas de atender ás necesidades de mantemento, conservación e acondicionamento especialmente das pequenas escolas no medio rural. Tamén é certo que, especialmente en certas cidades, a iniciativa municipal ofrece aos centros accións de apoio, axudando a pagar actividades extraescolares ou facilitando que o seu alumnado participe en programas como natación, animación á lectura... Pero os centros educativos, normalmente, seguen cerrados dentro dos seus valos, illados do seu contorno.

Son a excepción, os concelleiros, membros dos consellos escolares, que asisten ás sesións destes órganos. Unha clara expresión desta cultura do afastamento é que a inclusión que fai a LOE dun concelleiro como membro dos consellos escolares dos colexios concertados foi cualificado de inxerencia.

Outra manifestación da escasa apertura dos centros e da falta de compromiso da sociedade con eles é que apenas existan empresas que se relacionan ou apadriñan centros de ensino, que podería ser tan interesante desde a Educación Infantil ata a Formación Profesional .

Tan interiorizada está esta forma de entender a educación escolar separada da vida que incluso as saídas que, aínda que escasas, realizan os grupos de

alumnado cos seus profesores, por exemplo, a espazos naturais ou a museos, redúcense a incidentes irrelevantes ou a simples excursións de lecer; poucas veces son preparadas e integradas efectivamente no desenvolvemento dos contidos curriculares.

A transformación experimentada polo sistema escolar nas dúas últimas décadas, xunto cos cambios sociais e culturais nos que estamos inmersos e dos que ignoramos aínda todo o alcance, supoñen fortes retos no funcionamento dos centros escolares. Pero estamos seguros de que as dificultades e problemas como a indisciplina, o aburrimiento, a desmotivación de profesorado e alumnado, a incomunicación, a insatisfacción... é mellor abordalos non no illamento ou con medidas disciplinarias, senón coa contribución de todos os implicados, asumindo cada un responsablemente o seu papel, abrindo os centros educativos ás familias e á comunidade e promovendo o compromiso destas na educación da infancia e a mocidade.

Implicar á familia no proceso educativo de nenos e nenas



Museo Belas Artes , A Coruña, 2005.

Falar de colaboración entre a familia e a escola aos que formamos parte do equipo de Preescolar na Casa resúltanos relativamente fácil. A nosa actuación educativa parte desta implicación. Non concibimos ningunha acción educativa que non teña en conta a responsabilidade do contexto social para co desenvolvemento dos nenos, contexto no que se inclúe á familia como primeiro escenario educativo onde se desenvolven. As certezas pedagóxicas e psicolóxicas sobre as

aprendizaxes dos nenos lévannos a manter unha coherencia na nosa práctica diaria á hora de implicar ás familias neste proceso.

A experiencia de Preescolar na Casa amosa que é posible, complicado pero factible. Como educadores debemos pararnos a pensar qué modelo educativo sustenta a nosa práctica diaria, qué papel se lle outorga aos pais dentro deste modelo e qué facemos para consensuar ambos os dous.

Celia Armesto Rodríguez

Equipo Preescolar na Casa

1. COLABORACIÓN FAMILIA-ESCOLA. RAZÓNS QUE A FAN NECESARIA

1.1. Normativamente establécese... (LOE)

Exposición de motivos:

O 2º principio consiste na necesidade de que todos os compoñentes da comunidade educativa colaboren en conseguir a educación de calidade.

...Pero a responsabilidade do éxito escolar de todo o alumnado non só recae sobre os alumnos e alumnas individualmente considerados, senón tamén sobre as familias, profesorado, centros docentes, Administracións educativas e, en última instancia, sobre a sociedade no seu conxunto.

O principio do esforzo [...] debe aplicarse a todos os membros da comunidade educativa... As familias terán que colaborar estreitamente e deberán comprometerse co traballo cotiá dos seus fillos e coa vida dos centros.

A participación da comunidade educativa e o esforzo compartido [...] constitúen o complemento necesario para asegurar unha educación de calidade con equidade.

A lei concibe a participación como valor básico para a formación de cidadáns autónomos, libres, responsables e comprometidos, [...].

Art. 1. Principios

j) A participación da comunidade educativa na organización, goberno e funcionamento dos centros docentes.



Art.2. Fins

j) A preparación para o exercicio da cidadanía e para a participación activa na vida económica, social e cultural con actitude crítica e responsable e con capacidade de adaptación ás situacións cambiantes da sociedade do coñecemento.

Art. 12 Principios xerais (Educación Infantil)

3. Co obxecto de respectar a responsabilidade fundamental de nais e pais ou titores desta etapa, os centros de E.I. cooperarán estreitamente con eles.

Art. 118 Tit. V. Participación, autonomía e goberno dos centros

1. A participación é un valor básico para a formación dos cidadáns autónomos, libres, responsables, e comprometidos cos principios e valores da Constitución.

3. As Adm. educativas fomentarán, no ámbito da súa competencia, o exercicio efectivo da participación de alumnos, profesorado, familias e persoal de administración e servizos nos centros educativos

Art. 119. Participación no funcionamento e no goberno dos centros públicos

5. Os pais e os alumnos poderán participar tamén no funcionamento dos centros a través das súas asociacións.

Art. 121. Proxecto educativo

a. 5. Os centros promoverán compromisos educativos coas familias nos que se consignen as actividades que pais, profesores e alumnos se comprometen a desenvolver para mellorar o rendemento académico dos alumnos.

1.2. Cambios sociais

A relación entre familia-escola nunca foi fácil. Nos últimos tem-

pos esta situación vese agravada polos cambios que ten experimentado a sociedade, cambios que determinan un novo concepto de familia: maior número de familias monoparentais, menor estabilidade nas relacións (máis separacións), a cada vez maior incorporación da muller á vida laboral, atraso na maternidade, menor número de nacementos, paternidade/maternidade máis planificada...

A familia atópase en medio de contrastes ante os cales se sente sobrepasada e pregúntase cómo responder ás demandas dos seus fillos que están fóra dos esquemas das súas propias experiencias. A familia atópase buscando novos piares onde asentar unha nova identidade.

Por outro lado, a escola tamén se atopa nunha situación similar. Os vellos patróns educativos non serven para educar hoxe. Asfixiada pola burocracia, fáiselle difícil vivir o sentido comunitario que proclaman os documentos que a rodean e lle esixen novos valores democráticos. Sente a presión das demandas que van máis alá da súa función transmisora.

Que poden facer familia e escola ante esta situación? Empezar xuntas un camiño que lles permita crear unha nova concepción da educación desde unha perspectiva comunitaria real onde o verdadeiro protagonista sexa o neno. Analizando e reflexionando, tratando de responder ao tipo de educación que queren dar e ao tipo de persoa que queren formar. Trataríase de elaborar un proxecto educativo común entre familia e escola.

1.3. Mellora da calidade educativa

A participación dos pais na escola tómase como un dos criterios

máis claros de calidade educativa. As investigacións amosan que canto máis estreita e activa é esta implicación, mellores e máis satisfactorios resultan ser os efectos sobre o neno. Parece que a implicación dos pais dá outra perspectiva sobre o neno e a súa educación, apórtalles novas actitudes e novos estilos de relación, ideas e prácticas máis estimulantes.

Por isto a participación dos pais no planeamento educativo séguese tomando como un criterio de calidade e como unha garantía de eficacia da acción educativa.

Todas as teorías pedagóxicas e científicas apuntan que responder ás necesidades dos nenos require dun traballo conxunto entre a organización escolar e a organización familiar.

Promover o desenvolvemento óptimo dos fillos é unha das finalidades do escenario fami-

liar. Poderíamos facer extensiva esta función ao escenario escolar. Esta finalidade implica que o escenario educativo, sexa cal sexa, debe realizar unha serie de funcións. O Informe da UNESCO da Comisión Internacional sobre a Educación para o s. XXI basea a educación para o futuro nestes catro piares:

- Aprender a coñecer: o mundo que o rodea, as relacións, a cotorna, os iguais,... de maneira que o neno estruture un tempo e un espazo que lle permitan concretar unha concepción sobre si mesmo.
- Aprender a ser: aprender a ser el mesmo diferenciado dos demais. Un ser individual que descubre as súas posibilidades e limitacións.
- Aprender a facer, desenvolvendo habilidades e destrezas, observando, experimentando e descubrindo todo ao seu redor.
- Aprender a vivir en comunidade, exercitando a partici-



pación, o diálogo a cooperación e a toma de decisións consensuadas.

Haberá un momento na vida do neno que os dous escenarios educativos se desenvolvan ao mesmo tempo, e unha boa comunicación entre ambos será básica para lograr que o desenvolvemento dos seus fillos e alumnos sexa equilibrado e harmónico.

Se pretendemos dar resposta educativa partindo dun enfoque ecolóxico, temos que ter en conta os diferentes contextos educativos: familia, escola e comunidade como contexto máis amplo no que se insiren os anteriores. Adultos de ambos contextos (familia, escola) temos a responsabilidade de facilitar o desenvolvemento dos nenos. O traballo en equipo de pais e profesionais convértese na combinación ideal para a educación dos nenos. Os profesionais da educación temos a responsabilidade de prover aos pais desa formación que re-

sulta necesaria para desenvolver ao máximo as potencialidades dos nenos.

Garantir unha atención de calidade para os nenos é unha responsabilidade compartida. Este é o sentido que ten na actualidade o programa Preescolar na Casa .

1.4. Resultados

Cando os pais e nais participan activamente no centro escolar, os fillos incrementan o seu rendemento académico e o centro mellora a súa calidade educativa. En suma, os nenos beneficianse cando pais e profesores se comunican entre si en ambas direccións, cando comprenden as súas expectativas mutuas.

Hai estudos que atopan unha serie de vantaxes específicas para os nenos, os pais e as escolas e polo tanto, defenden e confirman a necesidade de traballar de forma coordinada:

ÁREAS BENEFICIADAS	
Vantaxes para os nenos	Rendemento escolar
	Benestar socioemocional
	Realización de tarefas
	Independencia
	Concepto de si mesmo
	Desenvolvemento da linguaxe
	Cooperación
Vantaxes para os pais	Organización familiar
	Actitudes e eficacia
	Desenvolvemento profesional
	Satisfacción marital
	Relacións sociais
Vantaxes para a escola	Menos repeticións de curso
	Menos clases de apoio
	Relacións escola-fogar
	Participación comunidade
	Planificación para o neno
	Relacións adulto-neno

2. DIFICULTADES QUE SE ATOPAN PARA DESENVOLVER A COLABORACIÓN ENTRE FAMILIAS E CENTROS.

1. Falla de formación específica do profesorado, o que implica manifestar sentimentos de inseguridade ante a presenza dos pais nas aulas:

- Como involucralos na actividade docente?
- Cal é a función do mestre, cal a dos pais?
- Quen decide sobre o neno?
- Que facer cando a participación é excesiva, cando é mínima?
- Ata que punto temos que saber das súas vidas?
- Como actuar: aconsellar, informar, dicir que deben facer?
- Como superar o sentimento de abafado ante a presenza continua dos pais?.
- ...

2. Convencemento de todo o equipo docente desta necesidade. A descoordinación docente e individualismo do profesorado.

3. A rutina nas prácticas docentes. (A rutina proporciona seguridade).

4. A concepción da educación e da escola imperante na sociedade como dúas realidades distintas, identificando escola como lugar de aprendizaxes conceptuais, restando importancia á aprendizaxe da autonomía, responsabilidade, hábitos, valores.

5. A nova realidade social: Os tempos das familias non coinciden cos tempos da escola, o que dificulta a compatibilización á hora de elaborar un proxecto común. A sociedade aínda non ten recollido a participación dos proxenitores na educación dos fillos no período escolar como

un dereito de cada pai e nai. Esta situación obriga a delegar, a crear dous mundos educativos paralelos que só se entrecruzan de cando en vez.

Esta realidade social, onde a familia apenas ten espazos para atender aos nenos, foi atribuíndo á escola de cada vez máis responsabilidades. A introdución dentro do currículo escolar de valores, normas e actitudes así como dos temas transversais leva a unha certa “dimisión dos pais” en materia educativa, a atribuírle á escola e aos mestres a responsabilidade única da educación: “Que eduquen eles”.

Esta profesionalización da educación leva implícita certa idea de mercantilismo, a educación é un servizo, que se ofrece e, como tal servizo os pais e nenos son clientes que esixen unha serie de prestacións. Neste plano contraposto e así entendido, é normal atoparse con posturas críticas dos pais cara ao mestre porque ensina, adopta, promove determinadas accións con seu fillo que non son compartidas coas crenzas e valores deses pais. A complicada relación familia-escola neste contexto cada vez é máis complexa, introducindo un elemento máis de dificultade: a desmotivación da comunidade educativa.

3. O QUE NON SE DEBE ESPERAR DA COLABORACIÓN DOS PAIS

Debemos ter en conta que existen moitas formas de educar e estimular ben a un neno. A nosa visión non é a única, as nosas actitudes e expectativas de cara o neno non son as únicas formas posibles. Isto significa que a colaboración dos pais non ten que identificarse co desexo de cambiar o seu comportamento ou estilos de relación co seu fillo.

Non se debe pretender cambiar o que un pai pensa para poder modificar a súa práctica educativa. Os cambios nos adultos non son así de rápidos. A conduta adulta é difícil de cambiar.

4. A METODOLOXÍA

A metodoloxía de Preescolar na Casa parte da base de que os pais son capaces, competentes.

Asumir o modelo de competencia implica ter presente na planificación da metodoloxía e na súa posta en marcha diversos *principios metodolóxicos* que se poden agrupar en cinco grandes bloques:

1. *A educación é, antes que nada, aprendizaxe social, na medida en que:*

- Educámonos interaccionando, dado que a maior parte

dos procesos de aprendizaxe acontecen en situacións interpersoais de comunicación.

- O apoio social é básico para un desenvolvemento equilibrado e para garantir unha boa socialización.

2. *Para comezar calquera proceso educativo é preciso:*

- Observar e identificar as necesidades, así como os factores que poden facilitar ou dificultar o proceso.
- Centrarse nos aspectos que teñen importancia para a vida diaria máis que en coñecementos teóricos.
- Partir de que todas as persoas, non só os expertos, teñen achegas que facer (A capacidade de influencia non depende só dos coñecementos, senón máis ben da confianza gañada por estar culturalmente máis cerca da xente, e pola forma de actuar).



- Ser consciente de que as persoas non deben sentir ameazada a súa autoestima.

3. *Que facer?*

- Potenciar e desenvolver máis que protexer, xa que os pais teñen o protagonismo.
- Procurar un balance axeitado entre compromisos e posibilidades, non pedindo máis do que cada familia pode dar.

4. *Como facer?*

- Diseñar os pasos do proceso de aprendizaxe.
- Ter en conta o ambiente.
- Ser coherentes co desenvolvemento evolutivo.
- Ter en conta os procesos polos que as persoas aprenden, activando o maior número de sentidos, propoñendo a actividade (facer) .
- Eloxiar, resaltar o bo e reflexionar sobre os erros.
- escoitar e ser respectuosos coa diversidade de opinións.
- Actuar coordinadamente con outros profesionais.
- Proporcionar información ou diferentes opcións máis que consellos.
- Avaliar.

5. *O proceso educativo será máis eficaz canto máis autonomía promova nas persoas que nel participen.*

En definitiva, a metodoloxía non pode ser directiva e vertical, onde os profesionais teñen os saberes e as verdades absolutas de todas e cada unha das situacións, polo que é suficiente con que transmitan os seus consellos ós pais e estes os leven a práctica directa e inmediateamente. Pola contra, trátase de crear o escenario que permita que sexan os mesmos pais e nais quen, a través da lectura, a reflexión e o contraste de distintas prácticas educativas, con outros membros da familia ou pais, descubran o seu papel como educadores e

cómo actuar para favorecer o desenvolvemento equilibrado dos seus fillos.

Desde este punto de vista o profesional é quen ten que deseñar esa situación, que contribúa ó enriquecemento das familias, deixando de ser o principal protagonista do proceso, para participar nel nun plano secundario e tendo en conta que na súa actuación deben estar presentes os aspectos que inciden para que a aprendizaxe dos adultos sexa efectiva ou funcional. Estas serían as condicións a ter presentes para que as persoas se impliquen:

- Estímulo e seguridade.
- Dependencia e independencia.
- Reorganización da experiencia anterior.
- Satisfacción para a persoa.

Estas condicións derivan das *leis de aprendizaxe que caracterizan ós adultos*, que son:

- Lei da resistencia: dificultade de cambiar coñecementos e actitudes fronte aos que xa ten.
- Lei do interese: que saiba ben onde vai e porqué.
- Lei da curiosidade (motivación).
- Lei do ritmo individual.
- Sentido da responsabilidade: que se sinta e sexa activo.
- Medo ao fracaso e á frustración, respecto á creatividade.

Por último, resaltar que é na educación de adultos onde cobra todo o seu sentido a *autoavaliación*.

Para que o adulto aprenda, primeiro hai que cambiar o que pensa antes de que haxa cambios no seu comportamento. Ten moita importancia a observación e repetición de condutas exitosas. Ademais hai que ter en conta que:

- Hai que dar boas razóns para o cambio.
- Hai que ofrecer alternativas nas que poida confiar.

Todo o anteriormente sinalado supón ao/á educador/a a nivel metodolóxico:

- Crer na capacidade das persoas.
- Partir do saber e o facer das familias, de modo que as novas aprendizaxes se asenten nas anteriores.
- Axudar a resaltar as prácticas educativas valiosas que se dan na vida diaria, para potenciar esas situacións e fomentar os sentimentos de competencia, autonomía e autoestima.
- Deixar que as persoas se expresen, conscientes de que isto implica escoitar, esperar e ser pacientes, que os cambios van ser máis lentos pero máis eficaces.
- Facilitar situacións onde as nais e os pais poidan ampliar as súas percepcións sobre os nenos.
- Ser consciente de que a súa propia actuación serve de modelo ás familias.
- Aproveitar o medio.
- Implicar conxuntamente a nenos e adultos.
- Coordinarse con outras institucións e persoas que estean presentes nas zonas (pediatras, traballadores sociais, equipos psicopedagóxicos, educadores familiares...).

“Tempo para a familia”: Razoamentos sobre o tempo e a súa influencia na educación familiar



Existen escasos estudos acerca da xestión do tempo e a súa influencia no proceso de desenvolvemento emocional e cognitivo das persoas e das familias, sendo este un tema ignorado pola maioría dos investigadores e profesionais dedicados ao ámbito da Educación Familiar. Non obstante, cabe observar, que o factor tempo é unha variable fundamental na vida e no proceso de desenvolvemento das persoas, en canto condiciona a formación, as relacións e as modalidades e niveis de convivencia, sobre todo no contexto contemporáneo, espazo onde o tempo se converteu nun ben

prezado do cal carecen moitas unidades familiares.

O tempo convertido nun ben escaso. En Occidente, sófrese unha escaseza crónica de tempo, privación que vai irremediabilmente acompañada por outras dificultades coma o estrés individual, a “destrución” das redes familiares, o “confinamento” dos fillos en institucións – gardería –, o escaso contacto personalizado e o laxismo na educación ética e social, entre outros. Un conxunto de problemas que a curto prazo auguran a proliferación de persoas con dificultades de desenvolvemento e integración

Germán Vargas Callejas

Universidade de Santiago de Compostela



Portal do templo de Kalasasaya (Bolivia)

psicosocial (Heras, 2005), debido á súa carencia de elementos afectivos e formativos propios do contorno familiar.

Neste escenario, é imposible volver ao pasado ou ter soidade de tempos nos cales, valla a redundancia, se dispoñía de moito tempo. Vivimos nunha sociedade de transición, con paso da calma propia da tradición a unha aceleración desenfreada da modernidade, en palabras de Subirats (2001: 23); estamos en transición desde “unha situación na que predominaba un modelo familiar tradicional cunhas estruturas ríxidas, onde a relación era homoxénea e os tempos eran estables. Agora, en cambio, estamos nunha situación de heteroxeneidade, non sabemos que modelo familiar temos diante. E todo in-

dica que temos que ser flexibles ante uns tempos inestables”, a nivel de organización das estruturas sociais e de xestión das múltiples dimensións do tempo: individual, familiar e social.

A heteroxeneidade social e a súa inherente inestabilidade presente, invitan a pensar o tempo desde a diversidade e a renuncia a unha definición unívoca, para comprendelo en termos de medida e experiencia vital; algo que, como se observará de seguido, é significativo no ámbito da formación e o desenvolvemento psicolóxico, afectivo e social das persoas e o seu contorno familiar. Para argumentar esta afirmación recorreremos a múltiples investigacións, publicacións e reflexións persoais sobre este

elemento da vida socio-familiar, conformando ideas que na realidade son propostas aproximativas para o exercicio da reflexión arredor do problema do tempo e a familia.

1. A concepción do tempo familiar é cultural

A experiencia “existencial” do tempo é unha cuestión subxectiva, cultural e social, que en sentido real marca o ritmo da vida individual e colectiva, sendo unha medida que delimita as accións e as experiencias das persoas. Pese á invención dos instrumentos para a medición do tempo, a súa comprensión e emprego responden intrinsecamente a unha postura persoal fronte á existencia; en consecuencia, o tempo non existe como tal pola posibilidade de cuantificación, senón pola consciencia de ser e de transitar dun estadio a outro, dun espazo a outro, unha consciencia temporal presente en todas as culturas.

A ubicuidade do tempo en todas as culturas e a súa organización “non responde ó azar senón a procesos concretos entre axentes sociais ubicados diferencialmente na estrutura social; uns intereses que eran e son frecuentemente contrapostos” (Instituto de la Mujer, 1996: 224). Esta afirmación leva a pensar que o tempo non é unha variable totalmente independente da acción humana, senón unha construción racional que, inevitablemente, estivo sometida a unha loita de intereses.

Consecuentemente, a visión cultural do tempo non está desligada doutras variables tales como o espazo (rural-urbano), o grupo humano, a situación de desenvolvemento socioeconómico, etc. Aspectos que foron ordenados nunha dimensión

obxectiva e mensurable do tempo, nunha unidade de medida que pretende igualalo todo; non obstante é innegable a existencia da dimensión subxectiva do tempo: individual, familiar, social e cultural. Unha singularidade que vén dada polos estados de ánimo, as circunstancias vitais, os acontecementos, a compañía, etc. (Poelmans, 2005), que no seu conxunto condicionan a experiencia e a visión do tempo en cada cultura.

2. A xestión do tempo condiciona as relacións familiares e o desenvolvemento psicosocial das persoas

Se ben o tempo ten unha calidade subxectiva, non se debe esquecer a súa dimensión obxectiva, de medida ou *chronos*, que inevitablemente condiciona as relacións familiares e sociais. Nesta liña, é natural pensar que a máis tempo dedicado á relación familiar, son maiores as posibilidades de desenvolvemento de lazos profundos de afectividade, ao tempo que se incrementa exponencialmente a posibilidade de influencia dos uns sobre os outros, isto en canto os aprendizaxes tenden a ser máis efectivos en función do tempo que se lles dedique. Por tanto, non é errado afirmar que a maneira como se emprega o tempo e simplemente a maior presenza temporal entre os membros dunha familia, condiciona as súas relacións de convivencia e desenvolvemento persoal.

A importancia do tempo e a súa xestión familiar non se asocian unicamente ás posibilidades de aprendizaxe; máis alá, o tempo que se dedique ao "outro" inflúe decisivamente no seu desenvolvemento psicolóxico e afectivo; esta influencia pode ser

positiva ou negativa, en función das calidades educativas e a intencionalidade dos suxeitos na súa acción de estar co outro. En todo caso, unha presenza positiva, indiscutiblemente, potencia as posibilidades dun desenvolvemento equilibrado a nivel social e afectivo; polo contrario, unha presenza negativa, pode dar lugar a traumas e disfuncións na capacidade de integración e convivencia social dos suxeitos.

3. O desenvolvemento de lazos de afectividade non está en directa proporción ao tempo real que se utiliza para estar con outro. O importante non é a cantidade senón a calidade do tempo na convivencia familiar

O tempo obxectivo que se poda pasar xunto á familia conta e é importante para o desenvolvemento dos seus membros, pero é máis se este tempo ademais de cantidade se singulariza pola súa calidade, aspecto que en palabras de Poelmans (2005: 3) "[...] ten que ver con optimizar o tempo que invertemos en canto a eficiencia e, o que é máis importante, en canto a alcanzar a felicidade, tanto para nosoutros como para nosos seres queridos, dentro dos límites dos nosos propósitos, obxectivos e prioridades".

A calidade do tempo remite, segundo Poelmans (2005), á felicidade e á significatividade da experiencia vital. Isto sen esquecer que os conceptos de felicidade e significatividade tamén son subxectivos, sendo o único criterio para facer referencia á calidade do tempo, o benestar que experimenten os individuos e neste caso os membros da familia.

O tempo de calidade no seo familiar non é un fenómeno automático; máis ben é unha experiencia que debe ser constantemente pretendida, un obxectivo vital, que suporá o benestar individual e de toda a familia. Sendo fundamental, nos procesos de educación familiar, non só a cantidade de tempo material que se poida pasar xunto ao outro, senón e sobre todo a significatividade dese tempo, que de ser rico en experiencias xeradoras de benestar e felicidade, pode ser un factor propicio para o normal desenvolvemento afectivo, psicolóxico e social dos membros da familia.

4. Os tempos familiares están condicionados pola organización e xestión do tempo das demais institucións do sistema social e, sobre todo, polo sistema económico.

A familia non se desenvolve á marxe das demais institucións sociais; inevitablemente, o seu modelo de organización e xestión do tempo está condicionado pola acción de entidades como os centros de traballo, os institutos educativos, os servizos sociais, as entidades dedicadas a ofertar actividades de lecer e os medios de transporte, entre outros. Polo tanto, na xestión do tempo familiar débense tomar en conta outras variables que, en moitos casos, escapan do control dos membros desta unidade social, unha realidade que presenta dificultades significativas á hora de estruturar a vida familiar.

Por outra parte, a organización do tempo familiar está intrinsecamente relacionada cos procedementos, expectativas e valores do sistema económico. Así, no ámbito europeo, o sis-

tema económico obriga a unha xestión rixida do tempo, visible nos prazos, normas horarias e a escasa flexibilidade no ámbito do traballo, todo baixo a premissa de que “o tempo é ouro”. Unha perspectiva que en moitos casos ignora as relacións humanas é a necesidade de contar cun tempo material suficiente para o desenvolvemento das persoas e as súas afectividades no seo familiar, algo que na maioría dos casos leva o sentimento de abandono, soidade que, segundo Heras (2005:168), se atenúa falando por teléfono, navegando en internet, dedicado aos videoxogos ou vendo a televisión, elementos que artificialmente pretenden substituír ao “outro” como presenza antropolóxica e familiar.



Porta do Sol. Medida do tempo nos Andes Bolivianos

5. O tempo é fundamental para a educación das persoas e para o desenvolvemento de valores e normas de convivencia social

Os tempos familiares cumpren unha función específica, isto é: constituír contextos apropiados para a xeración de procesos educativos-comunicativos, propicios para a aprendizaxe de múltiples coñecementos e, sobre todo, de valores e normas propias da sociedade e a familia á cal pertence. A familia e os seus tempos constitúen un elemento fundamental para o desenvolvemento integral das persoas, unha realidade que está sendo descoidada na sociedade contemporánea; nesta liña, por exemplo, “moitos nenos dos grandes núcleos urbanos, ata chegar á adolescencia, ven limitada a súa relación con outros nenos ás horas de gardería ou de colexio. O resto do tempo case o pasan con adultos; algúns ni sequer con ningún dos seus pais, xa que estes chegan do seu tra-

ballo máis tarde, ou moito máis tarde que eles” (Heras, 2006: 168), limitando visiblemente os procesos de interacción familiar.

A redución do tempo real de interacción entre os membros da familia pode supoñer un déficit nos procesos de educación e transmisión de valores humanos e sociais, co cal queda limitada a potencialidade formadora da familia, especialmente cando ao problema da carencia de tempo se integran outras cuestións de orden social, tales como o divorcio e a separación; uns efectos que son visibles na relación entre pais e fillos, tomando en conta esta realidade, afirma Heras (2006:160) que “moitos pais, unha vez que se separan, deixanlles facer aos fillos case todo o que queren, a fin de non distanciarse deles afectivamente, sobre todo se só os ven algunhas fins de semana, co argumento de que non van utilizar o pouco tempo que os ven en rifarlles ou

discutir” (Heras, 2006: 160), un procedemento que potencia a predisposición para a instauración de modelos familiares permisivos e difusos nos seus patróns de autoridade.

6. O tempo é unha variable controlable; pode ser organizado, xestionado e redistribuído en función das necesidades das persoas

Malia as condicionantes contextuais culturais e propias do sistema económico presente, o tempo é unha variable que si pode ser controlada ou, no seu caso, mellor xestionada, de modo que as familias contén cun tempo de máis calidade, aínda que menor en cantidade. O control do tempo responde a dúas cuestións fundamentais, a primeira: a vontade individual para crear espazos de interacción e convi-

vencia de maior calidade para a interacción familiar; e a segunda, a negociación da familia co resto das institucións sociais, para adaptar horarios, co obxectivo de incrementar os espazos temporais propios da vida familiar.

Por suposto, “a negociación dos usos do tempo non é unha tarefa sinxela nun mundo que, de forma rutineira, vaise acelerando e vai esixindo máis de cada un de nosoutros, sempre máis de présa. Un dos retos do século XXI será encontrar modos de encontrar e dedicar o tempo necesario para a importante tarefa de aprender” (Stoll, et al, 2004, 57). Esta é a tarefa pendente da nosa sociedade: optimizar a xestión do tempo e adecualo ás necesidades das familias, máis alá da primacía dos intereses económicos. En último caso, fronte ao peso inevitable dos intereses económicos, o desafío consistirá en crear un sistema de ordenamento temporal negociado que integre, en condicións vantaxosas e de calidade, a vida familiar á cultura económica do noso tempo.

A modo de conclusión destas teses preliminares sobre a influencia do tempo na existencia cotiá das familias e o desenvolvemento integral dos seus membros, cabe afirmar que existe unha relación íntima entre o desenvolvemento da personalidade, a cohesión familiar e o tempo; non obstante, tamén se debe observar que o tempo non vale tanto pola súa cantidade como pola súa calidade, aspecto que debe ser máis coidado, sobre todo nesta época singularizada pola escaseza de tempo.

O colapso progresivo dos tempos familiares, pola súa integración a unha realidade de aceleración e redución dos procesos de interacción comunicativa no seo familiar, presenta un desafío ineludible que consiste

na formación dos membros da familia na xestión do tempo, de maneira que a idea de “tempo de calidade” se transforme nunha experiencia normal e cotiá. Unha tarefa que supón renunciar a múltiples formas de “perder o tempo” ou no seu caso enfrontarse a diversos “ladrons do tempo” (Poelmans, 2005), tales como “o traballo”, a televisión, internet e demais medios de comunicación e ocio; un abuso reduce os tempos de interacción social ou de experiencia consciente da presenza do “outro”. Para rematar, é pertinente afirmar que o desafío para as familias e para a sociedade na súa totalidade é a conciliación dos tempos e a construción de consensos que permitan “redeseñar a administración do tempo” (Hargreaves, 2003), para o seu uso máis adecuado a favor da convivencia familiar e o desenvolvemento integral das persoas.

Referencias bibliográficas

Adelman, N. e outros (2003). *Una carrera contra reloj. Tener tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la Reforma Escolar*. Madrid: Akal.

Caride, J. A. (Coord.) (2005). *A xornada escolar de sesión única en Galicia: avaliación da súa implantación e desenvolvemento nos centros de Educación Infantil, Primaria e Públicos Integrados*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Carrasco, C. (Coord.) (2001). *Tiempos, trabajos y género*. Barcelona: Publicacións de la Universitat de Barcelona.

Hargreaves, A. (2003). En conclusión: nuevas formas de pensar sobre los docentes y el tiempo. En Adelman, N. e outros (Eds.), *Una carrera contra reloj. Tener tiempo para la enseñanza y el*

aprendizaje en la Reforma Escolar. Madrid: Akal.

Heras, J. (2005). *La sociedad neurótica de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa.

Instituto de la Mujer (1996). *Tiempo social contra reloj. Mujeres y transformación en los usos del tiempo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

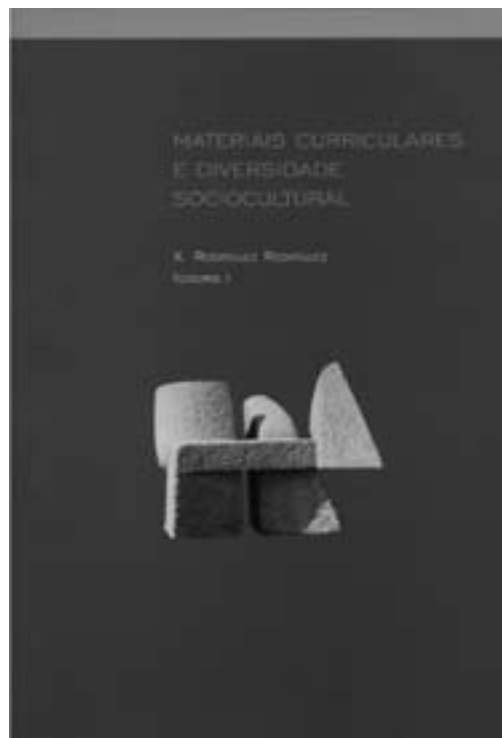
López, S. e Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial CCS.

Poelmans, S. (2005). *Tiempo de calidad. Calidad de vida*. Madrid: Mc Graw Hill.

Stoll, L. e outros (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.

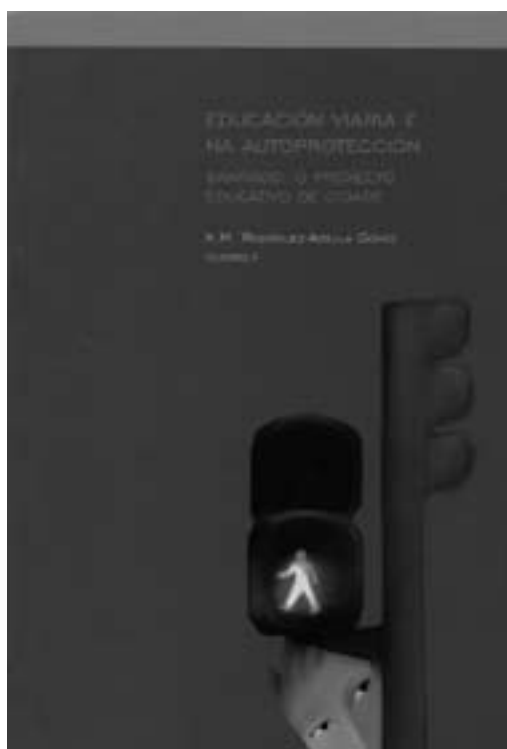
Subirats, J. (2001). Conferencia inaugural. En Federación de MRPs, *Tiempos escolares, tiempos vitales: XIX Encuentro estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica*. Calella – Barcelona (multicopiado), 19-29.

Centro de Documentación e Información pedagóxica



Colección Santiago: o proxecto educativo de cidade.

Documentos



Facer familia, crear sociedade



1. FACEMOS FAMILIA

Falemos da familia ao tempo que facemos familia, esa institución que funciona como un microcosmos configurador do noso pequeno mundo. Sometida ás tensións dunha sociedade tan viva e problemática como a nosa, é o espello que reflicte os cambios que suceden ao redor: a muller que pode ser nai e pode ser moitas cousas máis, a natalidade escasa, o envellecemento da poboación, a educación dos máis pequenos como responsabilidade do pai tamén, o poderoso bombardeo de mensaxes que

hai que aprender a seleccionar, a tecnoloxía coa que convivimos, e as cousiñas cotiás da casa que non queren ter sexo feminino.

A familia é moitas cousas e hai moitos tipos de familia, pero todas intentan ser un lugar de encontro gratificante que potencie ao máximo as capacidades e as posibilidades das persoas que a forman. E segue a ser o alicerce onde se fundamenta a vida dun grupo pequeno de persoas que comparten vivencias, afectos, historia, herdanzas, traballos, mesa e casa. E onde os nenos, un ben escaso, son moi valorados.

Antón Pinto

Preescolar na casa

No caldo socializador da familia conquístanse coñecementos, modelos, hábitos e valores. Nenos ensinando a outros nenos. Baixo o mesmo teito protector, e da man dos que lles queren, adquiren maneiras de pensar, de sentir e de actuar. Todos somos familia, e construímosla entre todos como un elemento vivo e dinámico que acolle e acubilla aos que viven xuntos.

A familia actúa como unha poderosa escola democrática onde todos teñen unha voz activa no planeamento e na resolución dos conflitos que alfombran a convivencia cotiá. Tamén é o teatro máis adecuado para o proceso de socialización dos máis pequenos que atopan alí a queutura e o apoio emocional para desenvolverse sans. Pola porta entreaberta das casas podemos albiscar tamén as cores escuras do maltrato. A sobreprotección dos nenos é unha forma inédita de maltrato omnipresente na nosa sociedade obesa de opulencia.

Hai varios tipos de familia pero algunhas, sobre todo no rural, aínda podemos atopar a riqueza de ver diferentes xeracións relacionándose útil e afectivamente, e influíndo poderosamente nos máis pequenos. Os avós, coa experiencia acumulada, dispoñen de recursos educativos formidables e teñen unha facilidade innata para comunicarse cos netos creando un clima de seguridade e de benestar ao tempo que os nenos perciben que o tempo do avó é un tempo que lles pertence. Tamén actúan como depositarios e transmisores da sabedoría cultural e posuidores dunha perspectiva histórica máis ampla e rica. Eles son as raíces fondas duns modos de ser e de vivir que non se poden perder.

Involucrar a máis persoas da familia de distintas xeracións presenta moitos beneficios: revitalí-

zase o sentimento de pertenza á casa e a importancia da familia. Estas interaccións xeracionais existiron sempre. E sempre que sexa posible é bo utilizar educativamente a riqueza dos recursos humanos próximos afectivamente ao neno.

As persoas somos seres sociais ao longo de toda a nosa vida, pero o período socializador por excelencia é o territorio da infancia. Neses primeiros e máis importantes anos, os nenos teñen todo por aprender e unha maior aptitude para facelo.

Entre todos facemos familia. A familia pode ser ese espazo vital onde cadaquén medre como persoa e asuma a súa parte nun racional reparto de responsabilidades. Pero na familia que queremos, cadaquén constrúese como persoa mentres xuntos edificamos a familia, na que non hai dependencia senón traballo compartido, na que hai maternidade e tamén paternidade corresponsable, e na que o traballo da casa non ten nome de muller senón que se chama reparto de responsabilidades.

Así facemos familia. Medramos en familia. Somos familia.

2. INFANCIA E SERVIZOS EDUCATIVOS

A infancia representa o futuro dos pobos. Un dos aspectos que máis caracteriza ás sociedades modernas e avanzadas é a atención que proporciona á infancia. Hoxe ninguén discute que *os primeiros anos son decisivos para o desenvolvemento do ser humano*.

Dende a Convención sobre os Dereitos da Infancia (1989), temos que falar dunha nova concepción de infancia: nenos e nenas deben ser considerados

como cidadáns, suxeitos con plenos dereitos e deberes.

Conxugar os dereitos dos nenos e o que as investigacións amosan, coa marcha da sociedade é algo ben complexo. Unha sociedade fortemente dedicada a realizarse profesionalmente non permite respectar o dereito dos nenos a criarse cos pais dende os primeiros momentos da súa vida.

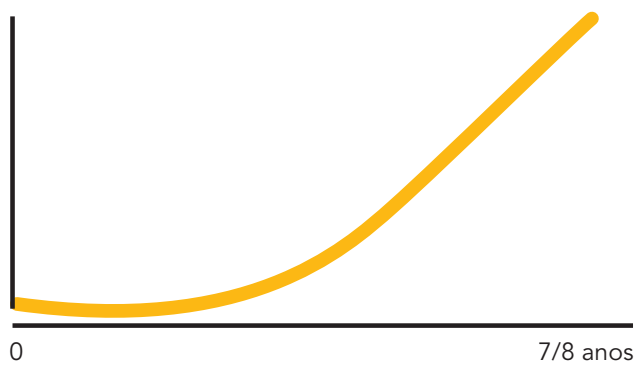
Aos pais transmíteselles a idea de que son as escolas as que teñen a responsabilidade de educar, de que son os expertos en educación os que saben. Polo tanto, educación e escola veñen a ser sinónimos. Nada máis lonxe da realidade. A educación débese utilizar como un concepto que vai máis aló da "escolarización". O obxectivo da educación terá que contribuír ao desenvolvemento de nenos e nenas sans, equilibrados e competentes, capaces de comprender a realidade, intervir nela e vivir en harmonía consigo mesmo, cos demais e coa natureza.

A escola, polo tanto, non pode ser a única opción educativa nestes primeiros anos. En todo o proceso educativo os pais e a familia xogan un papel fundamental.

O programa Preescolar na Casa-Educación en Familia, partindo da importancia da educación para o desenvolvemento das persoas e dunha sociedade máis xusta, crítica e comprometida, tivo por obxecto dende o ano 1977, reforzar o papel dos pais como primeiros e insubstituíbles educadores.

3. DÚAS OLLADAS Á INFANCIA

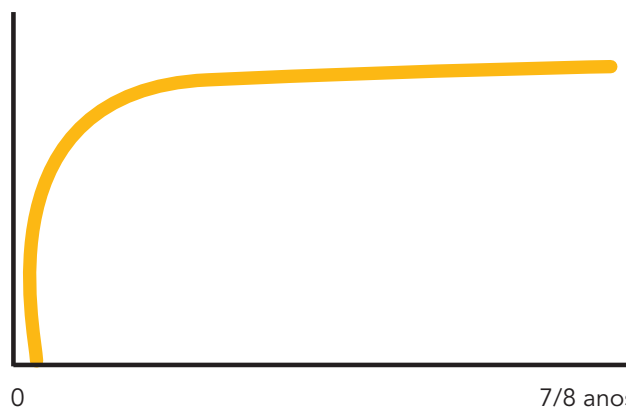
Hoxe coexisten na sociedade dúas maneiras de ver á infancia:



Por unha parte, os que ven ó neno como un ser débil nos primeiros anos da vida que hai que coidar, protexer, non tanto polo que é, senón polo que vai ser.

Os nenos importan como persoas a partir dos 7/8 anos, polo que a atención prestada nos primeiros anos da vida son coidados e atencións dende un plano máis asistencial que dun plano con enfoques educativos.

Unha segunda, onde o neno e a nena importan dende os primeiros momentos de vida.



Considérase a etapa de maior desenvolvemento e onde hai que facer maior esforzo educativo, porque o importante non está por vir senón que xa está sendo. Os nenos non esperan por solucións futuras, os nenos aprenden.



Esta dobre ollada á infancia que expoñía o coñecido pedagogo italiano Francesco Tonucci, no verán de 2004 en Santiago de Compostela no transcurso dos III Encontros de Educación Infantil, pon de relevo canto queda por facer no campo da concienciación e da correspondente resposta político-educativa ás necesidades desta etapa de desenvolvemento infantil. A segunda ollada á infancia coincide claramente co que a Convención dos Dereitos propugna, pero non coincide co interese das nosas sociedades sobre a etapa infantil.

Sen embargo, está demostrado que o investimento en programas para a primeira infancia é unha das maneiras máis eficaces de actuar sobre unha gran variedade de problemas sociais. A primeira infancia é un período no que os máis pequenos cambios positivos poden xerar beneficios sociais de longo alcance. Se a sociedade fora consciente disto obtería moitos beneficios: cidadáns mellores, máis sans, creativos, mellor formados, con menos gastos en desemprego e servizos sociais.

4. A FAMILIA NUN MUNDO QUE CAMBIA

O ámbito de desenvolvemento por excelencia da primeira infancia é a familia; espazo de crecemento de maior significatividade, onde a aprendizaxe vai inevitablemente unida ó afecto, auténtico motor da aprendizaxe. Na familia é onde homes e mulleres se converten en cidadáns. Os pais son insubstituíbles en todo o proceso educativo.

Pero os cambios experimentados nas sociedades modernas nas últimas décadas, onde a familia pasa por numerosas transformacións, obriga a modificar o tipo de atención á infancia,

xerando unha serie de servizos onde os nenos pasan gran parte do seu tempo.

Velaquí os cambios sociais que afectan á familia:

- a incorporación da muller ao mercado laboral,
- o aumento da taxa de vida, cunha maior porcentaxe de persoas maiores de setenta anos,
- a escasa natalidade, menor número de fillos por familia,
- menor número de parellas que se constitúen para ter fillos,
- menor estabilidade de lazos que se establecen (máis separacións) co conseguinte aumento de fogares monoparentais,
- prevaleza do TER no canto do SER.

En definitiva, estes novos modelos de familia, provocan que os pais de hoxe teñan acumulada unha gran carga de responsabilidades sen ter apoio, sen referentes nos que fundamentarse e, o que é mais importante, sen tempo.

As familias actuais non cumpren as funcións que tradicionalmente se lles atribuíron (reproducción, coidado de nenos e maiores, socialización...). Non hai un único modelo, non hai referente polo que guiarse, son escasos os apoios sociais e económicos...

Esta realidade social provoca, naqueles pais que teñen interese en educar aos fillos, unha inseguridade sobre o que terá valor no futuro, ao tempo que sentimentos de culpa por non poder desempeñar a súa tarefa como pais. Interróganse sobre cal é a mellor educación para os fillos e, ao mesmo tempo, poñen en dúbida os modelos tradicionais nos que eles mesmos se educaron.

A sociedade, por outro lado, demanda a implicación da familia na educación. Pide participación nas escolas, pide que non renequen da súa tarefa como pais. Pero esta petición non vai acompañada de medidas que poidan facilitar un cambio, medidas que eviten que os pais renuncien á súa tarefa educativa.

O actual sistema neoliberal prima o desenvolvemento persoal e profesional, en detrimento da educación dos fillos e da familia. Faise necesario crear medidas de apoio á familia para facer compatible a vida familiar e laboral, que leven a recuperar o papel insubstituíble dos pais na crianza dos fillos, medidas que contribúan á incorporación do pai-home ao mesmo nivel que a muller.

Todas as respostas pasan pola familia cando estamos no momento álxido do ciclo do cambio social, polo que a desorientación é aínda maior.

5. AXUDAR Á FAMILIA, CREAR SOCIEDADE

Certo é que a protección da familia é un tema prioritario na axenda política. A nivel europeo, hai acordo en que son necesarias políticas que fortalezan o papel da familia como elemento esencial de saúde das sociedades, como medio de vertebración. Estas políticas deberán ir acompañadas dun aumento do produto interior bruto en gasto social, porque ter fillos é un ben para a sociedade. Iso implica corresponsabilidade social.

No que se refire á infancia, as medidas de apoio á familia hoxe pasan principalmente pola creación de prazas en centros de educación infantil, pero, aínda sendo necesaria esta medida, non dá resposta á necesidade do neno de criarse xunto ao seu

pai e á súa nai. Tampouco dá resposta ás necesidades dos pais de buscar modelos de educación que lles devolvan e recoñezan a capacidade como educadores, que os fagan sentirse capaces, seguros e sen medos.

O Consello das Comunidades Europeas sobre o coidado dos nenos, aprobado o 31 de marzo de 1992 (art.3 apartado II), recomendaba aos Estados membros:

“fomentar a flexibilidade e diversidade de servizos de atención aos nenos como parte dunha estratexia tendente a aumentar as posibilidades de elección e responder ás preferencias, necesidades e circunstancias específicas dos nenos/as e dos proxenitores, mantendo a coherencia entre os distintos servizos para facer posible: o incremento de oferta de servizo de calidade a prezos accesibles que fomenten o benestar do neno, velando para que sexan satisfeitas as súas necesidades e as das súas familias; a compatibilidade entre a vida familiar e a laboral; a igualdade de oportunidades para homes e mulleres” (Jubete, 2002: 117).

Entre as recomendacións que propón a Rede Europea de Atención á Infancia da Comisión Europea está a creación de servizos de calidade para a primeira infancia, a promoción de servizos e programas de apoio ás familias. Servizos de calidade cun alto grao de preparación técnica por parte das persoas que traballan directamente cos nenos, directivos, investigadores, e outros profesionais cualificados.

Estes servizos esixen unha cultura favorable e informada, o que implica *“un alto grao de concienciación pública e política das necesidades dos nenos, pais e familia, así como o recoñecemento da importancia social e económica que comporta cubrir estas necesidades”* (Red de Atención a la Infancia, 1996: 8).

En definitiva, é necesario ofrecer contextos que contribúan á educación infantil na súa dobre vertente:

- Colaborar no desenvolvemento das capacidades dos nenos.
- Ofrecer apoio á tarefa educativa familiar –contexto educativo por excelencia–, nas súas responsabilidades educativas, a través da posibilidade de compartir espazos onde poder confrontar puntos de vista sobre a educación con outros adultos.

É necesario ofrecer apoio a través de modelos abertos á diversidade de necesidades, horarios, situacións, dimensións e posibilidades. Modelos que articulen un sentido comunitario parello á educación infantil en familia.

Ao mesmo tempo, tamén é necesario que exista unha estrutura que coordine e integre ideas, propósitos, alimemente posibilidades, un argumentos, sume esforzos... de todos os que teñen que ver coa infancia e a educación.

Analizando a situación galega, vemos que comparte as características cara a onde se move o resto da sociedade, indicadas antes. Coa diferenza de que na nosa Comunidade a situación agrávase coa cada vez máis destacada despoboación do medio rural. Isto fai que as familias, pais e nenos estean máis sós. Os servizos que existen na actualidade non responden a todas as necesidades.

PnC leva preto de trinta anos tomando o pulso á realidade social galega. Neste tempo foi evolucionando e adaptándose a novas realidades e necesidades.

No momento actual é necesario facer fronte a novas necesidades, tratando de unir os recursos

e esforzos de todos os servizos implicados na atención á familia e á infancia. Os obxectivos serían os seguintes:

- Promover a corresponsabilidade educativa dos membros da familia.
- Promover a corresponsabilidade da familia-escola-comunidade na educación dos máis pequenos.

En definitiva é necesario sensibilizar ao conxunto da poboación e aos sectores profesionais específicos en beneficio dos nenos, da familia e, por extensión, da sociedade global, pois falar da infancia actual equivale a falar do futuro dos pobos. Tal e como advirte o proverbio africano, *“Necesítase un pobo para educar a un neno”*.

Referencias bibliográficas

Arnaiz Sancho, V. (2002). Servizos educativos para la primera infancia. En VV.AA., *La educación y la cultura de la infancia*. Granada: Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada, 105-114.

Jubete Andreu, M. (2002). Cambios sociales y servicios educativos de atención a la infancia y la familia. En VV.AA., *La educación y la cultura de la infancia*. Granada: Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada, 115-128.

Paz Combarro, S. e Armesto Rodríguez, C. (1999). *Preescolar na Casa: unha utopía realizable*. Lugo: Preescolar na Casa, Cáritas.

Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea (1996). *Objetivos de calidad en los Servicios Infantiles*.



Novas publicacións



:: 1



:: 2



:: 3



:: 4



:: 5

1:: El reto de la educación emocional en nuestra sociedad

Iglesias Cortizas, M^a José; Couce Iglesias, Alejandro; Bisquerra Alcina, Rafael; Nué García, Carlos
::Monografías

Conxunto de cinco estudos sobre intelixencia emocional que abordan respectivamente as teorías da intelixencia, as bases biolóxicas da emoción, o papel da educación emocional na formación do profesorado, o deseño e a avaliación dos programas de educación emocional e as aplicacións prácticas dos mesmos, desde a prevención da violencia de xénero até as dinámicas interculturais.

::Ano: 2004 ::N.º Páxinas: 209 ::Formato: 17 x 24 cm
::ISBN: 84-9749-130-0 ::Prezo:14,00 euros

2:: La cooperación en educación infantil Dilemas de una investigación-acción 2ª edición

Sánchez Blanco, Concepción

::Monografías

Investigación sobre os principios e os procedementos utilizados polo profesorado do segundo ciclo de Educación infantil para o desenvolvemento de actitudes de cooperación entre nenos e nenas, así como entre os distintos integrantes adultos da comunidade educativa (familias, equipa docente, persoal non docente, etc). Os resultados do traballo empírico permiten a definición dun marco teórico xeral e dun conxunto de estratexias concretas para a transformación e a mellora da práctica docente.

::Ano: 2005 ::N.º Páxinas: 349 ::Formato: 17 x 24 cm
::ISBN: 84-9749-162-9 ::Prezo:19,50 euros

3:: Investigación en educación matemática Octavo simposio de la sociedad española de investigación en educación matemática

Castra, Encarnación; De la Torre, Enrique

::Cursos e congresos

Volume que recolle as contribucións presentadas no octavo simposio de SEEM. Inclúe os traballos correspondentes a dous seminarios de investigación arredor da formación do profesorado de matemáticas e a avaliación do coñecemento matemático, seguidos de catorce comunicacións que versan sobre aspectos específicos da didáctica das matemáticas.

::Ano: 2004 ::N.º Páxinas: 307 ::Formato: 17 x 24 cm
::ISBN: 84-9749-120-3 ::Prezo:15,00 euros

4:: Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación

Alfonso Barca Lozano director

::nº 10 (Vol. 12) ::Ano 2005

5:: Sarmiento, Revista galega de historia da educación

Hermínio Barreiro Rodríguez director

::nº 9 ::Ano 2005

:: SERVIZO DE PUBLICACIÓNS :: CONTACTO

Edificio de Socioloxía, 1º andar
Campus de Elviña
15071 A Coruña

teléfono 981 167 000 _ext 4892 _4893 _4894

fax 981 167 103 _ext 4872

publica@udc.es

www.udc.es/publicaciones

Estilos educativos familiares e problemas de conduta



Diante dos conflitos e problemas de conduta, aparece frecuentemente o desencontro entre a familia e a escola, culpabilizándose mutuamente das dificultades. O centro educativo acostuma a ver aos alumnos conflictivos como rapaces maleducados e a familia percibe que os profesores se despreocupan e non axudan ao seu fillo adaptando o currículo ás súas necesidades.

Entendemos por problemas de conduta os comportamentos

que afectan negativamente a un mesmo e ao sistema no que un vive, por romper as normas de convivencia e deteriorar o desenvolvemento persoal e social. Na súa diagnose hai que avaliar a intensidade, duración, frecuencia, idade á que se presenta e medio socio-cultural (Armas, M., 2005).

A importancia dos trastornos de conduta mídese polo deterioro ou grao de incapacidade que ocasiona na vida afectiva, social e laboral das persoas.

Manuel Armas Castro

Especialista en Trastornos de Conduta do E.O.E. da Coruña

Pilar M^a Barreiro González

Orientadora do IES "Eduardo Pondal" de Santiago

Cales son os problemas de conduta máis frecuentes?

As condutas problemáticas que máis encontramos nos ámbitos familiar e escolar son:

Sobreprotección, permisividade, falla de normas e límites: o consumismo, ter as cousas sen esforzo, a escasa resistencia á frustración, ou egocentrismo, son hábitos cada vez máis entendidos entre os rapaces como parte da cultura competitiva e agresiva da sociedade actual.

Condutas disruptivas: a disrupción é o problema de convivencia máis frecuente nas aulas. Podemos definila como o comportamento do alumno que busca romper o proceso de ensinanza ao ir contra a tarefa educativa. Un replanteamento do currículo e da metodoloxía evitaría moitas das condutas disruptivas.

Déficit de atención con hiperactividade: síndrome que se define pola presenza de tres síntomas: a incapacidade de concentrar a atención o tempo suficiente para rematar unha tarefa, a impulsividade e o exceso de actividade motriz.

Comportamento oposicionista desafiante: caracterízase pola existencia dun patrón recorrente de comportamento negativista, desafiante, desobediente e hostil, dirixido contra as figuras de autoridade.

Trastorno disocial: defínese como unha forma persistente e reiterada de comportamento disocial, agresivo ou retador. As formas da conduta nas que se basea a diagnose poden ser do seguinte tipo: graos excesivos de pelexas ou intimidacións, crueldade cara as persoas ou animais, destrución grave de pertenzas alleas, incendio, roubo, mentiras reiteradas, resistencia escolar e

fugas do fogar, rabechas graves frecuentes e persistentes.

Violencia entre iguais: o “fenómeno bullying” ou intimidación pode definirse como a violencia mantida, mental ou física, guiada por un individuo ou por un grupo e dirixida contra outro individuo que non é capaz de defenderse a si mesmo nesa situación, diante do silencio do grupo de espectadores que asiste pasivamente á agresión, que se desenvolve no ámbito escolar (Armas Castro, M. e Armas Barbazán, C. M^a, 2005).

Causas dos problemas de conduta

Nos problemas de conduta inflúen múltiples variables, tanto de tipo biolóxico e constitucional como psicolóxico e ambiental. Temos que contemplar a interacción de factores xenéticos, neuroquímicos, familiares, escolares, sociais e da propia personalidade. Dentro desta visión multicausal, os expertos dan maior importancia ás variables de tipo persoal e ao estilo educativo familiar e escolar. Tanto na avaliación como na intervención teremos que implicar ás distintas variables dos sistemas familiar, escolar e sociosanitario para intentar establecer, de forma consensuada, solucións contextualizadas que favorezan a extinción das condutas problemáticas e a aprendizaxe de novas habilidades prosociais.

Eixes estratéxicos de prevención e intervención.

A mellor intervención é a prevención. A prevención dos problemas de conduta realízase a través dun estilo educativo familiar e escolar que busque o desenvolvemento integrado da intelixencia racional, emocional e condutual, harmonizando nor-

mas, diálogo e autonomía. A prevención e intervención diante dos problemas de conduta no ámbito familiar debe xirar arredor dos seguintes eixes estratéxicos:

Estilo educativo recreador: que supera o permisivismo sobreprotector e o autoritarismo, integrando normas, diálogo e autonomía.

Establecer normas de convivencia. Os pasos a seguir son: establecer claramente as normas, establecer as consecuencias, ser coherente co que se di e aplicar as consecuencias con tranquilidade, seguridade e constancia. É moi importante non ceder á chantaxe e a manipulación dos fillos, *unificando os criterios de actuación entre a parella e os adultos que conviven na casa.*

Aplicar consecuencias: premios e castigos. Moitos fillos teñen todo menos o que necesitan. O “non” tamén educa e axuda a medrar. Hai que dicirlles aos fillos: “porque te quero, pñoche límites”. Os castigos son un sinal para chamar a atención de que se saltou un límite. A estratexia de extinción da conduta problema debe ir acompañada do reforzo ou premio da conduta positiva alternativa. As estratexias de contención e extinción máis utilizadas son:

- *Retirar a atención ou ignorar as condutas inaxeitadas que buscan chamar a atención.*
- *Saír da situación:* explicándolle porqué o deixamos só e dicíndolle que cando estea tranquilo nos busque para falar.
- *Tempo fóra:* cando o fillo/a berra, chora, entra en crise; hai que retiralo da situación onde está, mandándoo só para un sitio neutro e segu-

ro. Trátase de que se aburra para desexar incorporarse de novo ao grupo. A duración do illamento debe ser breve, pero suficiente para que se calme, pode seguirse a regra dun minuto de tempo fóra por ano de idade.

Comunicación e diálogo. O amor incondicional aos fillos manifestado nun clima de comunicación e diálogo é a mellor estratexia para facer prevención e intervención nos problemas de conduta.

Autonomía para mellorar a autoestima. Asumir responsabilidades axeitadas á idade e aprender a superar as dificultades das tarefas educativas e dos conflitos cotiáns é o camiño para mellorar a autoestima (Barreiro, P. M^a, 2006).

Os pais como modelo de conduta reflexiva: grande parte da conduta humana (desexable e indesexable) apréndese a través da observación. Se un pai observa en si mesmo certos hábitos que están sendo imitados polo fillo, sería conveniente que eliminase eses hábitos antes de intentar modificar os mesmos comportamentos indesexables no seu fillo.

Buscar apoio psicolóxico familiar. Os problemas de conduta frecuentemente ocasionan un desgaste importante para todos os membros da familia. O apoio psicolóxico do sistema familiar beneficia a todos e actúa como soporte para que os pais valoren os pequenos avances e non se desanimen na súa loita por transformar o escenario familiar nun lugar máis pacífico e sostible.

Coordinación da familia co centro educativo e os servizos de apoio: A familia e o centro educativo deben unificar os criterios de actuación e coordinar a información dos distintos profesionais de saúde mental e servizos sociais que poidan estar axudando aos rapaces con problemas.

Onde podemos atopar máis axuda?

Se somos constantes en aplicar estas estratexias de prevención e intervención e non encontramos saída ao sufrimento causado polos conflitos, é o momento de pedir axuda profesional. Podemos utilizar os seguintes camiños, que son compatibles e complementarios, para clarificar a diagnose e establecer o corres-

pondente tratamento farmacolóxico, terapéutico e/ou sistémico, se fose necesario:

Vía educativa: a familia e o profesor titor/a, de mutuo acordo, solicitan unha avaliación psicopedagóxica ao orientador/a do centro educativo, que pode pedir a colaboración do equipo de orientación específico e/ou dos servizos de saúde mental infantil, e/ou dos servizos sociais, se o consideran necesario.

Vía sanitaria: a familia pode solicitar ao médico pediatra ou médico de familia unha consulta en saúde mental infantil para clarificar as dúbidas que teña sobre os problemas de conduta que observa na casa o que lle manifestan dende a escola.

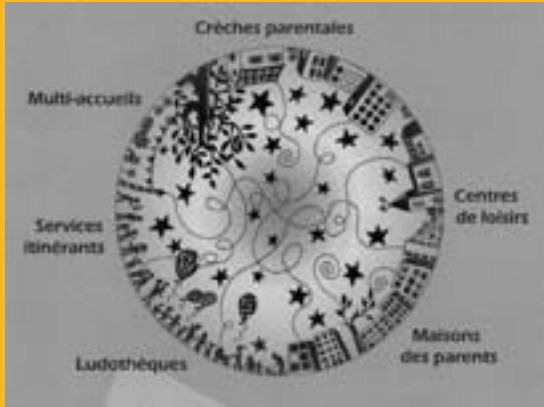
Referencias bibliográficas

Armas, M. (2005). *Alumnado con problemas de conduta*. Santiago: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

Armas Castro, M. e Armas Barbazán, C. M^a (2005). *Violencia Escolar*. Vigo: Nova Galicia Edicións.

Barreiro, Pilar M^a (2006). *Estudar mellor...todo un deporte*. Vigo: Nova Galicia Edicións.





Experiencia

- Instituto das comunidades educativas
- Federación de colectivos de nenos, pais e profesionais (ACEPP)

Lois Ferradás Blanco

Departamento Didáctica e Organización Escolar
Universidade de Santiago de Compostela

Instituto das comunidades educativas

O Instituto das Comunidades Educativas (ICE), é unha organización constituída en 1992 que intervén en todo Portugal (está presente en 85 concellos de norte a sur do país), promovendo o desenvolvemento local, a animación e a intervención en diferentes comunidades, co obxectivo de combater a exclusión social, cultural, étnica e económica e a desertización das áreas rurais a través de proxectos educativos. Nesa perspectiva, estas son as súas realizacións:

- Pólos permanentes de desenvolvemento local (Asociacións culturais, Proxectos de aldea, Museos de bens e patrimonio culturais, Territorios ambientais, etc.).
- Estruturas informais e non formais de apoio a nenos deficientes, a persoas maiores, a mulleres, a mozos, etc.
- Proxectos educativos de escola, orientados á contextualización de prácticas educativas e á transformación da escola en recurso da localidade.
- Produción e difusión de coñecemento marcado pola reflexión sobre a experiencia (en forma de publicación diversas, entre as que sobresaen as que vén producindo sobre o desenvolvemento no medio rural e a educación de adultos).

Nestes anos ten animado e participado como socio en proxectos como:

En medio rural:

- Condución e animación dun Proxecto de Intervención Familiar Itinerante en medio rural.
- Condución e animación dun Proxecto de Escolas e Comunidades Rurais.
- Responsabilidade metodolóxica dun proxecto de ámbito nacional orientado á promoción de mozos en medio rural.
- Coordinación e promoción dun Programa de Intervención Precoz en medio rural.

En medio urbano:

- Organización e promoción dun proxecto de cualificación da Comunidade Xitana.
- Coordinación e orientación dun Programa de Cualificación da Comunidade Timorense inmigrada.
- Responsabilidade e desenvolvemento de dous proxectos de prevención da toxicodependencia.

Apostando preferentemente por unha formación en contexto, o ICE ten posto en marcha ou colaborado en módulos e cursos estruturados, entre os que se poden mencionar:

- Concepción e orientación de Curso de Animadores Comunitarios.
- Participación en Cursos de Mestrado en desenvolvemento local e rural promovidos pola Facultade de Psicoloxía e de Ciencias da Educación do Porto.
- Concepción e promoción dun curso de formación profesional para mulleres timorenses.
- Concepción dunha Guía de Animadores Locais en formación de adultos.

Publica con periodicidade trimestral o boletín ICE-Infor.

O seu director executivo, Rui D'Espiney, tense manifestado recentemente moi crítico co proxecto do goberno portugués de cerrar decenas de pequenas escolas de primeiro ano. Recoñecendo que "a escola non é o único instrumento contra a desertización das aldeas", "canto máis se descapitalicen as comunidades, retirándolles servizos e todo o que lles garanta algunha calidade, máis sofren". E engade: "a escola non combate a crise do mundo rural, mais a súa saída vai acelerar esa crise".

Contacto:

ICE – Rua Nª Senhora da Arrábida, nº 3/5.
2900 Setúbal.
Teléfono 00 + 351 + 065 573544.

Federación de colectivos de nenos, pais e profesionais (ACEPP)

Estendida por toda Francia, a ACEPP consiste nunha rede que

agrupa a 800 lugares de acollida, 800 asociacións locais de pais e nais, con 30.000 familias, 35.000 nenos e nenas, 7.000 asalariados, e outras 30 asociacións rexionais ou departamentais, que se organizan para facer funcionar de forma próxima as demandas e iniciativas locais: escolas infantís, garderías periescolares, ludotecas, lugares pasarela, servizos itinerantes, comedores, lugares de encontro pais-fillos, obradoiros de estimulación cultural...

Tanto o seu consello de administración como o equipo directivo están compostos por pais, por profesionais representantes de asociacións de pais e de asociacións departamentais e rexionais, por persoas físicas e por antigos pais e nais de estruturas parentais como as mencionadas.

Trátase dun movemento que se define como parental, educativo e cidadán, con pais implicados e profesionais motivados.

Os pais participan das responsabilidades e da toma de decisións, e recoñéceselles o seu papel como educadores dos seus fillos. A dinámica parental constrúese a través de intercambios e discusións, implicándose cadaquén no proceso asociativo e educativo en estreita colaboración cos profesionais.

Os nenos desenvólvense en espazos preparados para eles. Nas escolas infantís, nos centros de lecer... no entanto que en centros de acollida de nenos pequenos a escoita dos ritmos e da expresión de cada un favorece a súa estimulación e o seu desenvolvemento.

Estes espazos favorecen a autonomía dos nenos e nenas, a iniciativa, a participación colectiva. Son ricos en experiencias innovadoras, en intercambios e axudas, e crean unha base para

iniciativas locais nos barrios ou pequenas poboacións. Trátase de lugares de convivencia para medrar xuntos.

As actividades da federación ACEPP oriéntanse ao servizo dos proxectos das asociacións locais, e pódense resumir en:

- Apoio e orientación técnica para a creación e xestión dos lugares de acollida e estímulo para nenos pequenos con participación parental. Esta axuda consiste especialmente en acompañar na mobilización e na participación dos pais no proxecto, así como na análise e toma en consideración do específico de cada territorio e das políticas locais.
- Animación dunha rede de estruturas para a primeira infancia e as familias. Os intercambios que se promoven, compartir os instrumentos e o saber facer, permiten facer progresar as prácticas e asegurar a adaptación dos servizos ás demandas dos usuarios.
- Difusión de informacións e de documentación entre un gran número de pais e nais, entre profesionais do sector sanitario e social, de políticos, de responsables de empresas.
- Formación de voluntarios das asociacións, de profesionais da primeira infancia, de mozos en inserción laboral, ...
- Investigación-acción para soste e enriquecer a acollida a todos, o enfoque intercultural, o desenvolvemento no medio rural...
- En concreto, desde a súa fundación en 1980, publica *La Gazette*, revista de actualidade de pais e nais ("parentalité"), de iniciativas, de debate sobre a primeira infancia. Para a difusión do seu saber facer e das experiencias, tamén ten publicado guías prácticas, vídeos, CDs, dossiers temáticos, útiles tanto no comezo como en todas as etapas dos proxectos das asociacións locais.

Dispoñen dunha completa e accesible páxina web (<http://www.acepp.asso.fr>). Nela podemos atopar actualmente unha elaborada "Declaración para a acollida da infancia" ou o posicionamento contra o proxecto do goberno francés de establecer para cada neno ou nena, aos tres anos e sen que os pais coñezan o seu contido, unha ficha de detección de indicios de delincuencia: "Non ao carné por puntos para ser pai".



Conciliación da educación familiar e escolar dos inmigrantes marroquís en España

Vicente Llorent Bedmar
Universidade de Sevilla

Con maior ou menor celeridade, cando un individuo realiza un proceso migratorio, prodúcese certos cambios e modificacións en aspectos inherentes á súa identidade cultural e costumes. Inevitablemente, este feito migratorio inflúe nos seus patróns e formas de conduta. O proceso migratorio implica unha serie de transformacións no eido familiar, que se van decantando atendendo, en gran medida, á variable tempo de estanza en España. No ámbito familiar, estes cambios van incidir fortemente na educación que reciben fillos e fillas.

Esta situación implica un novo reto que non podemos obviar,

e ao que debemos dar resposta dende os múltiples eidos que conforman o noso sistema social: educativo, político, empresarial, sanitario, relixioso, civil...

Como non podía ser doutro xeito, no caso concreto das familias inmigrantes procedentes de Marrocos que residen no noso país, a nova realidade socioeconómica onde se inxiren non implica en absoluto o rexeitamento e esquecemento dos seus costumes e cultura. En xeral, podemos afirmar que, sendo plenamente conscientes das diferenzas existentes entre ambas culturas, a do país de orixe e a do país de chegada, os inmigrantes procu-

ran respectar aspectos esenciais das súas propias raíces, sen importarlles o lugar onde conxuntamente se atopan.

Para que exista unha verdadeira sociedade intercultural, onde a convivencia –que non a mera coexistencia entre os distintos grupos sociais– sexa unha realidade, impónse un gran esforzo para compaxinar e facer que garde unha maior coherencia entre si dúas das institucións educativas máis importantes na vida do menor, como son a familia e a escola.

Como fora que a cultura, costumes, relixión, valores, hábitos, actitudes e formación que se transmiten aos fillos e filas no eido das familias inmigrantes marroquí van a diferir, en boa lóxica, da que estes mesmos reciben nas nosas escolas; amósasenos como prioritario harmonizar a educación que estes pequenos reciben en ámbalas dúas institucións, escola e familia. Non só para que o inmigrantes e os seus fillos se integren axeitadamente na nosa sociedade, senón para que, aínda máis importante, estes reciban unha educación integral e coherente que lles posibilite o seu pleno desenvolvemento. Este feito, favorecerá as súas potencialidades e permitirá que se formen uns cidadáns libres, que respecten os valores da sociedade receptora e que, ao mesmo tempo, poidan conservar a súa propia cultura e valores familiares.

Tal e como dende hai décadas se está a levar a cabo en países europeos cunha maior tradición inmigrante, a formación escolar dos inmigrantes ten que contemplar aspectos tan importantes e necesarios coma o son os seus propios costumes, lingua materna, relixión, valores... En definitiva, conseguir que estes non perdan as súas "raíces".

Para posibilitar o pleno desenvolvemento do alumnado estranxeiro marroquí matriculado nos centros educativos españois, o noso sistema escolar debe formularse novos retos educativos. Entre eles, outorgar un especial coidado e respecto á relixión islámica, cuxo seguimento implica toda unha forma de vida e unha guía para o comportamento cotiá dos musulmáns. Neste sentido, consideramos que, mentres se imparta a materia de relixión católica nas nosas escolas, tamén se deberían desenvolver clases de relixión islámica, onde os pais dos menores participen de xeito activo.

O desenvolvemento do autoconceito, o desenvolvemento moral, a formación de habilidades sociais, a creatividade, a psicomotricidade e as habilidades cognitivas, entre outras, constitúen tarefas que comparten as familias e a escola. A colaboración e, polo tanto, a comunicación entre ámbalas dúas, amósasenos como unha das ferramentas máis eficaces para conseguir unha correcta adaptación escolar das fillas e fillos de inmigrantes. Esta debería garantir unha continuidade e coherencia entre ambas as dúas institucións, xa que teñen funcións complementarias.

Estimamos que para conseguir que as familias inmigrantes e, sobre todo, as súas fillas e fillos, se integren axeitadamente na nosa sociedade, ten que realizarse un complexo labor socioeducativo que require do esforzo de todos. É de vital importancia que estes poidan recibir unha educación integral e coherente que posibilite o pleno desenvolvemento das súas potencialidades, como obxectivo para chegar a ser uns cidadáns libres, que respecten os valores da sociedade receptora e que, ó mesmo tempo, poidan conservar a súa propia cultura e valores familiares.





Incidencia da inmigración nas familias marroquís

Verónica Cobano-Delgado Palma
Universidade de Sevilla

A familia é unha institución crucial dentro da nosa sociedade. Dada a diversidade de tipos de familias existentes, definir esta institución tórnase nunha tarefa ardua e difícil. A pluralidade de modelos que conviven nun país vai a depender, en gran medida, da cultura e costumes existentes no mesmo.

En Marrocos, como en calquera outro país, os factores contextuais teñen suma importancia na diversidade e conformación tipolóxica da familia. Esta institución vai situar o neno dentro dun contexto determinado, dentro dunha clase social cuns costumes

establecidos que, á súa vez, proveñen da situación desa familia, das tradicións e da cultura que o envolve; de tal xeito que vai a condicionar substancialmente a educación que fillos e fillas vaian a recibir.

Somos conscientes de que falar da institución familiar de forma xeneralizada en Marrocos sería restrinxir a realidade. A heteroxeneidade entre rexións, cidades, barrios e, por suposto, clases sociais, obríganos a referirnos a distintos tipos de familias. A variedade de factores económicos, sociais, relixiosos e culturais que inciden nela, impídenos a

conformación dun modelo único de familia. Aínda a risco de simplificar a heteroxénea realidade marroquí, imos a sistematizala resaltando os tres tipos de estrutura familiar máis estendidos en Marrocos, que conviven conxuntamente e que, dun modo ou doutro, comparten determinados valores e tradicións:

A. *A familia tradicional ou extensa.* Este tipo de familia caracterízase porque os lazos de parentesco son bastante amplos, xa que na morada familiar soen convivir máis de tres xeracións¹. É bastante común nas zonas rurais e naquelas cidades onde a urbanización e industrialización non teñen tomado protagonismo. Neste modelo familiar, de clara tendencia patrilínea, as responsabilidades familiares son asumidas e compartidas por todos.

B. *A familia nuclear ou moderna.* No fogar familiar soen convivir, sen máis parentes, pais e fillos. Ata hai pouco tempo, este modelo non foi o máis predominante nas redes familiares existentes en Marrocos, aínda que actualmente atópase cada vez máis presente. Factores de moi diversa índole participan deste cambio: entre eles, podemos destacar o movemento migratorio tanto interior coma internacional, a incorporación da muller ao mercado de traballo, a planificación familiar...

C. *Outros tipos de familias.* Familias mononucleares, familias reconstruídas... onde a estrutura ofrece unha maior confusión na determinación dos seus límites. Aínda que minoritario entre os marroquís que viven no seu país de orixe, as familias que poderíamos denominar como desestruturadas adquiren especial relevancia naquelas familias que protagonizan unha migración.

En efecto, son moitas as familias marroquís que, ben no seu lugar de orixe, ben na sociedade de chegada, non contan con todos os seus membros, xa que xeralmente o proxecto migratorio iníciase un dos seus membros. Esta situación pode ser definitiva ou conxuntural. Co paso do tempo, moitas destas familias tenden a reagruparse.

O proceso migratorio implica unha serie de transformacións que, en moitos destes casos, poden ser un dos detonantes que propician a ruptura matrimonial de familias marroquís tras a súa migración a España. A adquisición de certa autonomía económica por parte da muller, os importantes cambios nos roles dos cónxuxes, o incuestionable choque cultural e demais cambios provocados directa ou indirectamente polo feito migratorio, constitúe, en moitos casos, o detonante da ruptura conxugal.

En moitos casos, a muller inmigrante marroquí adquire un maior grao de autonomía debido a que a maioría delas exercen traballos remunerados no noso país. Esta situación fai que empecen a considerar que as mulleres casadas, ademais de realizar as funcións atribuídas ao seu xénero por tradición, poidan conciliálas con traballos remunerados no "espazo público". Aínda que, paradoxalmente, co paso do tempo, as mulleres marroquís que xa emigraron a España reafirman determinados aspectos da súa identidade cultural adquirida en Marrocos, especialmente aqueles relacionados coa construción do xénero no eido familiar.

1. Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.



Inmigración, familia e escola dende un prisma socioeducativo

Teresa Terrón Caro

Universidade Pablo de Olavide (Sevilla)

Como é sabido, a miúdo a inmigración procedente doutros países cuxa cultura é diferente, provoca actitudes de rexeitamento na sociedade de chegada que, en moitos casos, é percibida como un problema ao que debe darse unha pronta resposta. A falta de integración entre os distintos grupos culturais propicia certos resentimentos que se fan explícitos frecuentemente nos comportamentos de ambos os dous colectivos, dándose o fenómeno, cada vez máis habitualmente, dos guetos culturais.

Debido á amplitude e globalidade que caracteriza o fenó-

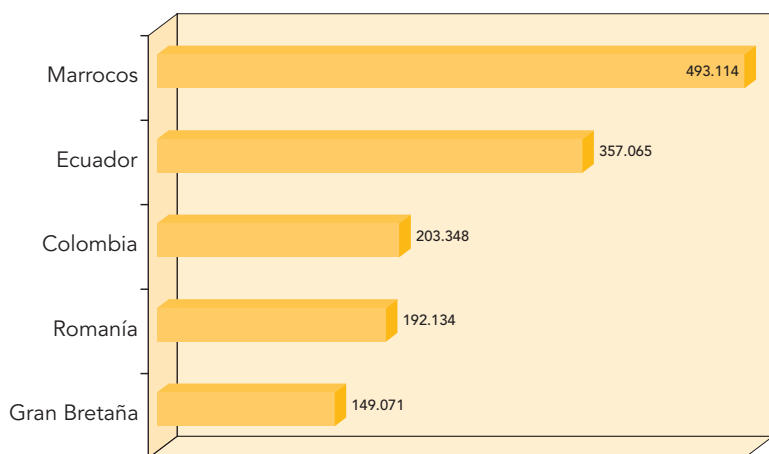
meno migratorio, esta realidade pódese analizar dende múltiples e diversas perspectivas. Ao estudala dende un prisma socioeducativo, observamos cómo dúas institucións esenciais da nosa sociedade destacan como protagonistas principais á vez que se conforman como dúas potenciais promotoras dunha sociedade verdadeiramente multicultural. Referímonos á familia e á escola.

Sen máis dilación, temos que subliñar con énfase a complexidade do fenómeno migratorio que se está a desenvolver no noso país dun xeito xeral, e en Galicia en particular, tal e como

se pode observar nas gráficas que presentamos. A pluralidade cultural que actualmente caracteriza a nosa sociedade e os prexuízos latentes que determinan moitas das nosas actitudes cara aos grupos sociais “distintos” ao autóctono –en grande parte,

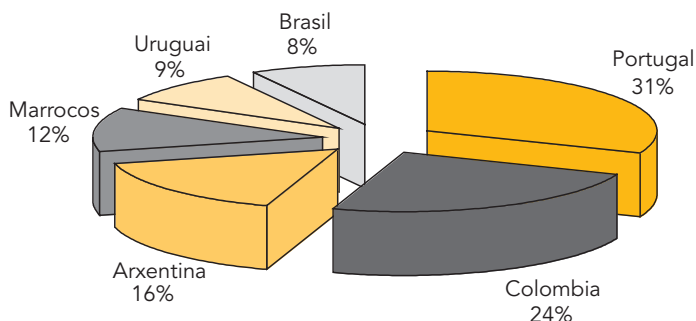
froito do descoñecemento que temos deles–, son dous aspectos ben diferentes que nos animan a reflexionar sobre a necesidade urxente de coñecer as realidades socioeducativas e familiares dos colectivos de inmigrantes.

Nacións de grupos estranxeiros maioritarios en España con tarxeta ou autorización de residencia en vigor, 31/12/2005



FONTE: Elaboración propia a partir de datos extraídos do Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais. *Estranxeiros con tarxeta ou autorización de residencia en vigor a 31 de decembro do 2005*. Madrid, a 2 de xaneiro de 2006, pp.3-4.

Nacións de grupos estranxeiros maioritarios en Galicia con tarxeta ou autorización de residencia en vigor, 31/12/2005



FONTE: Elaboración propia a partir de datos extraídos do Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais. *Estranxeiros con tarxeta ou autorización de residencia en vigor a 31 de decembro do 2005*. Madrid, a 2 de xaneiro de 2006, pp. 19-24.

Unha vez presentados estes datos e coñecida esta realidade migratoria, debemos partir da idea de que a traxectoria dunha persoa non empeza no lugar onde se asenta, senón que arrinca nunha fase anterior, no seu país de orixe. Aínda máis, a formación que ao longo da súa vida ten recibido no seu país, a súa situación socioeconómica e a cosmovisión que esta, os seus familiares e conveciños teñen, van a incidir e marcar de xeito indeleble o proceso migratorio de cada individuo

A vinculación co seu país de orixe non remata cando emprende a marcha. En moitos casos, as redes familiares e sociais que teñen no seu país de orixe fanse máis fortes debido á morriña dos emigrantes pola súa terra, ao desexo de volver ver aos seus familiares ou á necesidade de recuperar as súas raíces...

Todo o acervo cultural froito da súa idiosincrasia vaise a transmitir dunha ou doutra forma aos seus descendentes, independentemente do lugar onde se atopen. E, polo tanto, vai a incidir considerablemente na formación que estes reciban.

Este é un dos motivos polos que a educación no marco da unidade familiar ten un papel crucial na transmisión da estrutura social. Nesta liña, estimamos que son de grande importancia as funcións que a muller, como nai e educadora, desenvolve en dita institución –especialmente nas familias inmigrantes procedentes de países non comunitarios–, tanto na súa sociedade de orixe como na de chegada. A educación dos fillos e fillas no eido familiar é considerada como unha das funcións primordiais que a esposa debe realizar no fogar, aínda que o marido lle axude a desenvolvela. Trátase dun labor transmitido de nais e

país a fillas e fillos, a través dun proceso de enculturación desenvolvido no núcleo familiar.

Non debemos pasar por alto o papel tan relevante que xoga a escola no proceso formativo de fillos e fillas inmigrantes, conformándose xunto coa familia coma os dous grandes núcleos sobre os que xira a educación dos mesmos, ao que habería que sumarlle as influencias dos grupos de iguais, medios de comunicación e un longo etcétera de continxencias imposibles de controlar. Tendo en conta estas realidades socioeducativas observamos que existen grandes discrepancias entra dúas das institucións que teñen maior relevancia no seu desenvolvemento.

Por un lado, debemos considerar que o tipo de educación que moitos destes menores reciben nas súas familias, debido á súa estrutura social e cultural fundada no patriarcado, está intimamente relacionado coas tarefas e funcións que nenas e nenos deberán realizar nun futuro próximo. É dicir, existen grandes diferenzas educativas atendendo ao rol e ás funcións que homes e mulleres deben desempeñar na institución familiar. Mentres que, por outro lado, o modelo educativo e os valores presentes no curriculum dos centros escolares españois avoga cada vez con maior firmeza pola coeducación.

A aspiración pola igualdade do home e a muller no noso país,

está reflectida tanto na lexislación como nas medidas políticas e educativas que, enmarcadas na Constitución Española, se están a poñer en marcha. Acentúanse aínda máis coa derradeira reforma do sistema educativo e as medidas tendentes a incorporar a muller ao mercado laboral.

Así pois, e asumindo a discordancia que en moitos destes casos se dá entre os valores e modelos educativos imperantes en ambas as institucións; imponse, polo menos, a procura de estratexias e medidas tendentes a que a formación que reciban estes pequenos no seu fogar e nos centros escolares garde toda a coherencia que poidamos conseguir.

PUBLICIDADE



Os nosos vellos e vellas na familia



Cal é hoxe o papel das persoas maiores nas familias? Penso que non se trata dunha cuestión doada de responder sen incorrer no erro de xeneralizar, reducindo ou interpretando a realidade social dun xeito simplista. É un tema que poderíamos abordar dende múltiples dimensións e prismas de análise; mais eu vou seleccionar aquí a perspectiva das posibilidades e as potencialidades (non a das limitacións, os conflitos, os atrancos ou os lastres nos que, para moitas familias, tamén poden chegar a converterse as súas relacións cos maiores). Dende esa dimensión positiva (malia que non idealizadora ou bucólica), presentarei catro sinxelas ideas arredor das cales coido se podería cavilar e discutir amplamente:

1. As premisas das que parto: fuxindo de xeneralizacións

Os nosos maiores son diferentes –moi diferentes– entre si. Entendo que un non se sublima ou envilece sistematicamente ao cumprir certa idade (neste caso, os legalmente establecidos sesenta e cinco anos como fronteira administrativa, social e convencionalmente admitida para delimitar dúas etapas da vida). Entendo tamén que todos somos froito dunha determinada traxectoria vital, que pode ser máis ou menos rica, pero que resulta única, idiosincrática e intransferible, e que inexorablemente irá transformando, construíndo e reconstruíndo os nosos xeitos de pensar e de vivir. E, por ende, entendo asemade que non

Maria Helena Zapico Barbeito

Dpto. de Didáctica e Organización Escolar
Universidade de Santiago de Compostela



debemos idealizar este estadio do desenvolvemento humano, dun xeito artificial e paternalista, pois teño para min que os anos, de por si, non entrañan máis ou menos dignidade ou sabedoría, nin transforman a un automaticamente nun ser máis ou menos xusto, razoable, agarimoso ou cordial. Coido que, ao igual que sucede con calquera outra fase do ciclo vital, non debemos incorrer endexamaís no erro de xeneralizar, pois a idade pode non ser máis que unha actitude ante a vida e o porvir.

2. Algunhas posibilidades da vellez

Malia todo, coido tamén que a vellez constitúe un tempo no que os acontecementos vividos, os pequenos anaquiños, se emulsionan para constituír un todo que poderíamos denominar experiencia, bagaxe vivencial ou

cultura. Os vellos e vellas teñen tras de si un camiño percorrido que non deberíamos obviar, pois moito podería ensinarnos. Atesouran na súa memoria unha parte valiosísima da historia dos nosos pobos. Eríxense en pezas clave na preservación do patrimonio cultural e etnográfico dunha comunidade. E albergan os recordos, as pegadas dun tempo pasado que nos axuda a comprender o presente e a afrontar o futuro con privilexiadas ferramentas, dotados e ilustrados coas súas testemuñas.

Penso que só nos derradeiros anos da vida pode chegar a acadarse (se se sabe facer) a síntese da experiencia acumulada, a plenitude. Pero a experiencia, en si mesma, non ten sentido pleno ou valor engadido se non se transmite e se aproveita dalgún xeito, se non atopa o seu cumprido reflexo nos outros, e non axuda dalgún modo a construír o porvir, baixo o manto da consciencia e a

coherencia co pasado.

3. Os maiores na familia: onte e hoxe

Ata hai relativamente pouco tempo, os nosos maiores eríxíanse nun dos piares sustentantes das familias. Transmisores dos coñecementos e experiencia substantivos, gardaban no seu haber algúns dos elementos prioritarios, esenciais, para a supervivencia material e cultural da comunidade. Eles conservaban o saber, os costumes e as tradicións; a eles se acudía cando se desexaba coñecer a trastenda do pasado; eles ensinaban a manter o equilibrio natural do ecosistema familiar, axudando a termar dese microcosmos particular.

Porén, dun tempo a esta parte, o rol sociofamiliar dos avós e avoas ten mudado substancialmente: xa non desempeñan o papel que antano lles correspondía e se lles recoñecía sen sequera dúbida un chisco. Xa non son valorados como fontes de sabedoría nin coñecementos, pois estes, e toda a información e recursos que un precisa para saír adiante na voráxine social, parecen poder atoparse nun remuíño de fontes diversas que, a miúdo, exclúen a transmisión oral do patrimonio.

4. A prol da revalorización das avoas e avós

Ao meu entender, e sen ánimo de xeneralizar nin caer na absurda idealización de tempos pasados –que todos sabemos tampouco foron tan doces ou idílicos–, si deberíamos reflexionar, como educadores, sobre o papel que os maiores poden e mesmo deben cumprir na familia. Familias que, como ben coñecemos, son

tan diversas, heteroxéneas e calidoscópicas coma os primeiros, pois todo muda, se transforma e xira irremisiblemente (penso, tamén, que afortunadamente). Conscientes pois da necesidade de fuxir da homoxeneización dun colectivo tan amplo coma interindividualmente diverxente, non podemos esquecer algunhas das achegas que moitos dos nosos vellos e vellas poden seguir a cumprir no seo dos espazos familiares e, por extensión, no marco dunha sociedade que non debe deixalos á marxe. Cal é, entón, o papel que seguen ou poden seguir a cumprir moitos dos nosos maiores nas familias? Revisémolo moi sucintamente:

As avoas e avós seguen a ser os gardiáns da memoria familiar, os nexos de unión co pasado, e un dos elementos de cohesión interxeracional máis fortes dos que dispoñemos.

Son, a miúdo, fontes de tenrura e agarimo, de apoio anímico e psicolóxico, de afecto e educación emocional para os cativos e non tan cativos do fogar. Nunha época caracterizada pola présa, a tensión e o desacougo permanentes, cando os minutos esvaran das nosas mans sen apenas decatarnos, e nos vemos afundidos en vertixinosas dinámicas vitais, moitos maiores posúen aquilo que tanto ansiamos: tempo repousado e paciente, que é preciso ensinar a aproveitar e a compartir.

Asemade, moitos avós e avoas eríxense hoxe, habitualmente, en soporte e apoio insubstituíble no coidado e educación dos netos e netas, en peza clave da convivencia e a engrenaxe doméstica, axudando a soste económica, funcional e infraestruturalmente o universo familiar. Algúns desempeñan un labor calado, constante e pouco recoñecido; amósanse dispoñibles e entregados;

e invisten un esforzo que vai máis aló da implicación, para converterse en auténtico compromiso solidario, logrando suplir decote as carencias temporais de moitos pais e nais, que se ven imbuídos e mesmo atrapados nun intricado tecido sociolaboral.

Os maiores ensinan o valor da palabra, ofrecen modelos de referencia para os máis novos, e saben tamén como converterse en guía –moitas veces inestimable– que contribúe a desenvolver o sentimento de pertenza comunitaria, e a fornecer os cimentos sobre os que se ergue a personalidade do cativo. Con frecuencia, exercen de referentes sólidos, de figuras sempre próximas, que non se deixan pexar polas eivas persoais e establecen unións afectivas fortes, que proporcionan seguridade aos netos e netas.

Moitos dos nosos vellos e vellas son fonte inesgotable de historias, que nos axudan a lembrar as orixes, a preservar as raíces do pobo, e a protexer eses sinais de identidade que, doutro xeito, imos perdendo paseniño, pois o esquecemento é unha arma sempre aleuta e disposta a esnaquizar.

En definitiva (e insisto, malia as sensibles, incuestionables e mesmo abismais diferenzas interpersoais), moitos maiores desempeñan un papel relevante nas familias, un rol aínda non esgotado: a través do seu traballo voluntario; compartindo a súa bagaxe cultural e experiencial; complementando, apoiando e coidando dos seus; e participando de xeito crecente no devir cotián dun espazo tan complexo coma abraintamente fértil en posibilidades.

Porén, con estas sucintas verbas non pretendía máis que suscitar o que coído necesario

cavilar en torno a un colectivo que, a cotío, non recibe o recoñecemento social que merece, e cuxo potencial tantas veces se ve lamentablemente desaproveitado, cando non subestimado ou desprezado. Poida que, coma educadores, precisemos tamén abrir os ollos e, sobre todo, os oídos, ante aqueles que xa viviron o que a nós nos resta por vivir. Poida que debamos ensinar aos nosos cativos a comprender, respectar e valorar a lonxevidade no que é; a gozar da compañía dos nosos vellos e vellas; a aprender deles e xunta eles, estimulando un intercambio interxeracional que pode chegar a non ter prezo. Quizais niso vaia, non só xa unha parte do noso pasado, senón tamén do noso futuro.





APAs, (nais-pais) e escolas hoxe

Punto de partida

Non é doado hoxe falar do rol da familia ou dos pais na escola e por ende na sociedade, pois o cambio que se produce no último terzo do século XX e os cambios que se propician nos primeiros anos do século XXI levan a unha nova interpretación da sociedade que abandona en Galicia o seu secular vitalismo rural, e convértese nun novo sector urbano, o cal non é alleo á idea da globalización e ás consecuencias das que é portadora. O axente educativo, que sempre se entendeu como “o mestre, o profesor, o docente”, ou sexa, o que facía

a intervención educativa, amplíase agora á familia, aos pais, ao centro cultural, ao centro deportivo, ao centro recreativo; algo do que empezan a estar dotados os nosos contornos, que pasan dunha sociedade estática, onde dominaba a agricultura e a artesanía, coa familia como unidade de produción e de consumo, a unha sociedade dinámica e coa vida cotiá cidadá, tanto no contorno rural como no urbano. Con cambios de ocupación e de emprego, e con relacións máis fragmentadas que na vida rural tradicional. Co despoboamento do campo cara a cidade, co choque que se produce entre os valores

Fco. Xosé Silvosa Costa
Escola de Maxisterio de Lugo

sociais e culturais do campo e os da cidade, e a emigración que trae canda si un cambio brusco: na familia rural traballan o pai e a nai na casa, e o fillo incorpórase dende neno ao traballo da casa; pola contra, agora todos traballan e viven moito máis fóra da casa e tamén por isto as estruturas familiares se modifican profundamente, acadando un novo formato.

Os contornos urbanos, que agora inclúen aos contornos rurais semi-urbanizados, infelizmente, son contornos non pensados para os nenos fóra do mundo escolar, o único lugar onde eles se expresan e viven "en cidade", en conflito a miúdo cun profesorado e cunhas estruturas escolares remisas a integrar o conxunto das necesidades de convivencia infantil, e que a miúdo tamén ofrecen uns contidos de aprendizaxe carentes de relevancia para os nenos.

Unha escola de clase

De algún modo, ocorre o anterior porque as escolas son parte dos Aparellos Ideolóxicos do Estado na sociedade capitalista, tal como nos presentou en 1970 L. Althusser no seu ensaio "Ideoloxía e Aparellos Ideolóxicos do Estado"; onde expoñía cómo se produce o dominio de clase e cómo se realiza a reprodución das forzas e das relacións de produción necesarias para perpetuar o modelo económico e social hexemonizado polo gran capital e a alta burguesía.

As escolas, tanto porque inflúen sobre millóns de persoas, como porque o realizan durante anos e en todos os días lectivos, son parte fundamental deses "aparellos ideolóxicos": os contidos e as prácticas escolares ordinarias non só ocultan as relacións sociais, impedíndolle ao

alumnado a análise das condicións reais da existencia, senón que ademais realizan un proceso de diferenciación, a través das cualificacións, facendo que tal proceso pareza neutro e natural.

Funcionan, así, estes "aparellos" de modo máis sutil que os "aparellos represivos" (exército, tribunais, policía...), facéndoos eficaces para asegurar a dominación de clase. Emporiso, o sistema escolar transmite ideoloxía e coñecementos e destrezas que responden á "división social do traballo", e é tamén unha eficaz axencia para a interiorización dun sistema de normas e valores, que favorece o sometemento ideolóxico dos estudantes.

Hai que sinalar que esta visión das escolas, nunha sociedade de clases, "é compartida", dada a influencia da clase dominante, pola maioría das familias, que así contribúen a condicionar no anterior sentido referido aos seus fillos en canto que escolares, provocando a docilidade do alumnado a través da memorización de contidos cos que se presupón que terán acceso ao mercado laboral.

De todos modos, o mundo escolar é tamén un espazo contradictorio e de loita entre visións sociais distintas. Sen dúbida, a historia escolar do século XX pon de manifesto múltiples experiencias e teorizacións que van nunha diferente dirección, ofrecendo, pois, o plano da realidade escolar tamén imaxes contradictorias, como tal aparello de dominación de clase, e espazos de liberdade, propicios para a construción da necesaria "soberanía persoal" dos individuos. Isto mesmo permite e posibilita dispoñer actualmente de enfoques políticos da educación que son de apreciar, como é o caso que se indica no Tratado da Constitución Europea:

"A educación debe ter como valores de respecto a liberdade persoal, a dignidade humana, democracia, igualdade, e respecto aos dereitos humanos. A Escola (pública) ten o deber e a obrigaición de potenciar unha sociedade caracterizada polo pluralismo, a non-discriminación, a tolerancia, a xustiza, a solidariedade e a igualdade entre mulleres e homes como participantes e membros dunha sociedade". (T.C.E. artigo 2)

Participación nas escolas?

Nestas contradicións e ás veces atrapadas nelas, móvense as Asociacións de Pais-Nais de Alumnos/as (APAs), como representantes dun sector da comunidade educativa e social. Na actualidade pasan por unha etapa delicada nas súas competencias e representatividade. Non se lles quere "deixar ser"; non se acepta a liberdade e independencia que teñen de seu. A necesidade de participación nas tarefas do educar fai moitas veces posible o desencontro entre os pais e os mestres, entre os pais e os fillos, e entre os mestres e os alumnos.

Unha das eivas máis fortes coas que se conta na actualidade é a extrema dificultade de participación nas tarefas educativas nos centros, sendo case imposible pórse de acordo cos claustros de profesores e pórse de acordo tamén nos propios consellos escolares dos centros; e isto por varias razóns, pero a máis dura, e a que máis afecta aos pais e ás nais e aos seus representantes, é a dos horarios dos mestres e profesores que están xeralmente en desacordo cos horarios laborais máis habituais; tamén é importante sinalar que entre o profesorado da educación secundaria falta conciencia de "educadores", polo que as relacións que teñen coas familias son só as que

por lei se obriga e, aínda así, con pouco xeito.

Debemos avanzar na filosofía educativa dos centros, tanto por parte dos docentes, como das nais e dos pais. Estes deben comprometerse na elaboración por consenso das regras de vida e de convivencia. Os alumnos deberían, igualmente, contribuír a tal clima, e o conxunto da comunidade educativa deberá comprometerse positivamente na vida de cada centro.

Emporiso cómpre ir a unha visión ampla e positiva sobre a comunidade escolar e as súas vivencias, na busca da harmonía das relacións entre as persoas e os sectores da comunidade escolar. Pois a realidade dos problemas que hoxe se viven na escola non se poden analizar só de modo conflictivo, xa que isto proxecta sobre elas unha forte carga negativa, que leva como consecuencia medidas punitivas e de control, que normalmente van dirixidas aos estudantes e ás familias, ás que se considera principais causantes dos conflitos nas escolas.

Para avanzar

Nunha nova perspectiva de comunidade educativa é necesario:

1. Organizar a vida participativa nos centros a modo de Asemblea, co fin de "Educar en democracia" do mellor modo posible: vivindo a democracia e facéndoa vivir, compartindo as tarefas de goberno dos centros e tamén as responsabilidades que impón a liberdade.

2. Os claustros (suprimo por obvio o de profesores) dos Colexios e dos Institutos deben abrirse a novos profesionais (educadores e/ou traballadores

sociais, graduados en deporte, ocio e tempo libre, ou educadores familiares), para deste xeito poder dar adecuada resposta pública ás necesidades socio-educativas.

3. O alumnado debe organizarse en asociacións de alumnos (AA. de AA.) como xermolo de democracia e de participación, ao servizo da educación cívica e (suprimo eiquí: da responsabilidade) na aprendizaxe autónoma, no marco do proxecto educativo de centro, e no exercicio da coresponsabilidade.

4. Debe crearse o Consello de Tutoría nos centros, con participación e representación importante das APAs, como lugar onde os distintos sectores participen educativamente e con responsabilidade nas decisións.

5. Os concellos deben implicarse máis na educación e formación do alumnado, futuros cidadáns, dende a coordinación dos *Distritos Educativos*.

6. Hai que crear os *Distritos Educativos*, cun proxecto común zonal, como forma para unha máis homoxénea escolarización, equilibrada no uso dos recursos públicos, e desde onde se proboñan actividades complementarias, en relación cos Proxectos Educativos de Centro, estes, á súa volta, interrelacionados cos proxectos territoriais.

7. Sería moi importante a creación dunha Escola de Nais e Pais en cada territorio, para a formación familiar en relación coa problemática da educación dos fillos e a formación escolar.

8. Imponse avanzar mediante a reflexión, o diálogo, as propostas e os consensos, evitando calquera tipo de imposición unilateral, deste xeito o centro ten que converterse nun lugar de

encontro, participación, debate e convivencia.

Andaina: A xestión da comunicación como base para un marco de participación e convivencia

Comisión de Comunicación do Centro Educativo Andaina

A participación e implicación das familias nun centro escolar esixe a existencia dun marco previo de información e comunicación, que pon as bases para que ambos interlocutores establezan e definan un marco ou realidade conxunta na que farán realidade a súa implicación. Esta comunicación permite alcanzar unha cultura común construída en base a un conxunto de valores, ideas e proxectos compartidos respecto do Centro e do seu labor educativo. Dende este marco comunicativo, familia e escola séntense corresponsables e comprometidos nese proxecto común, nesa tarefa coherente e compartida que supón educar.

Para que esta comunicación sexa efectiva, debemos partir dun modelo de "xestión da comunicación", o cal implica o establecemento de canles de comunicación áxiles e eficaces familia/escola e o seguimento e avaliación de todo ese proceso comunicativo.

O Centro Educativo Andaina, perseguindo este obxectivo de lograr unha auténtica implicación e participación das familias, establece un modelo de xestión da comunicación dinamizado dende un órgano principal ou "Comisión de Comunicación".

Esta comisión dinamiza, coordina e supervisa todos os procesos de comunicación familia-escola, garantindo a necesaria coherencia no Centro (máxime

nun Centro que medra ano a ano con tres etapas educativas abertas: educación infantil, primaria e secundaria).

A nivel formal, dende a comisión elabóranse as normas de estilo do Centro, difúndese entre os diferentes departamentos e vélese polo seu cumprimento nun proceso de revisión lingüística, de estilos e formatos das diferentes informacións dirixidas ás familias.

A nivel organizativo, establécese un calendario mensual de comunicacións ordinarias dende os diferentes ámbitos: no centro (información xeral anual: calendario escolar, organigramas, concreción dos servizos, subvencións, etc.); na aula (comunicacións relacionadas cos procesos de ensino-aprendizaxe vehiculizados dende cada aula) e nos diferentes departamentos (dirección, tecnoloxías, comedor, actividades extraescolares...).

Toda esta información pode difundirse a través dunha serie de canles previamente estipuladas en función do seu carácter e obxectivo:

- Circulares entregadas a todas as familias a través dos fillos/as. Trátase de comunicacións de carácter urxente, nas que non queda marxe para empregar outras canles (cambios en dinámicas, prazos legais...).
- Taboleiros de aula: neles expónse toda a información relativa aos procesos de ensino-aprendizaxe de cada aula (proxectos, dinámicas, saídas...).
- Taboleiro de centro: situado na entrada principal, recolle toda a información xeral de centro.



Asemblea de aula. A comunicación é unha realidade no día a día do Centro.



- Circulares para usuarios de transporte: entrégase unha copia da información do taboleiro de aula para aquelas familias que non veñen a diario ao centro, de xeito que estean puntualmente informadas da vida da aula e se sintan partícipes dela.
- Parte privada da web: recolle a información dos taboleiros de aula e centro, ofrecendo unha alternativa rápida, directa e ecolóxica de información e comunicación co centro. Mantéñense as outras canles para non crear discriminacións en función dos diferentes graos de acceso á sociedade da información das familias e garantir a todos un acceso puntual e cómodo á información.
- Atención directa por parte dos diferentes departamentos: o coordinador de cada equipo educativo ten un horario específico semanal de atención a familias exposto no taboleiro de centro, de xeito que calquera familia poida concertar unha cita e resolver as súas dúbidas, inquietanzas en relación aos diferentes aspectos educativos e servizos do proxecto.

Todo este proceso require dun feedback ou resposta por parte das familias que permita o seu reaxuste, mellora e adaptación continua á realidade e circunstancias de cada momento. Posto que todo proceso comunicativo se caracteriza pola existencia dun emisor, un receptor e un intercambio continuo no que os papeis de ambos se trocan sucesivamente, entendemos que os dous axentes deben estar presentes no proceso avaliativo e participar del.

Deste xeito, a avaliación da comunicación lévase a cabo no seo do Consello Escolar, dentro dunha

comisión específica que traslada a toda a comunidade os resultados do proceso. Este plan continuo de avaliación da comunicación presenta unha serie de fases:

- Documentación-formación no seo do Consello Escolar sobre a comunicación familia-escola. Consulta de estudos e documentación, análise de modelos de calidade...
- Formación ás familias sobre o modelo de xestión organizativa da comunicación a nivel de centro. Edición dunha guía cos tipos e canles de comunicación por nivel educativo.
- Consulta directa ás familias sobre este ámbito á través dunha enquisa (vivenciación, propostas de mellora, problemas detectados...).
- Debate no Consello Escolar e elaboración dun monográfico de conclusións que será elevado á Comisión de Comunicación do Centro para a adopción das medidas oportunas.

A existencia deste modelo claro e definido de xestión da comunicación, xunto coa participación das familias na súa avaliación, seguimento e mellora, permítenos un avance constante da saúde democrática do centro e senta as bases para obter un marco de participación e implicación das familias como parte activa da comunidade educativa.

Para saber máis

A pesar da súa importancia, son máis ben escasos os libros e artigos que abordan de forma específica esta temática. Con todo, existen algúns que cremos que lles interesará coñecer aos lectores.

Familia, escola e comunidade

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE-Horsori.

Este libro é unha excelente guía introdutoria para a globalidade do tema deste monográfico. Comeza establecendo un marco teórico xeral, referíndose ás especiais relacións entre mente, cultura e educación e ás prácticas educativas nas sociedades occidentais. Describe, despois, de forma sintética as prácticas educativas familiares e a influencia educativa dos medios de comunicación. Estuda tamén as prácticas educativas escolares en relación con outras prácticas, e as formas e características da vida da infancia. Complétase cun amplo capítulo que trata da intervención psicoeducativa na familia e na comunidade, no que se comenta nun abano de programas/servizos clasificados en tres grandes grupos: a) comunidade, familia e servizos educativos, b) servizos educativos dirixidos á infancia e ás súas familias, e c) programas de formación xeral de nais e pais.

Relacións familia-centro educativo

Palacios, J. e Paniagua, G. (1992). *Colaboración de los padres*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.

Forma parte dos libros da "Caixa vermella" de materiais para a Reforma Educativa da Educación

Infantil editados en 1992. É accesible porque está nas bibliotecas de moitos colexios e porque se trata dunha presentación equilibrada e sinxela do tema. Despois de ofrecer algúns datos que axudan a comprender o problema e porque é tan importante esta colaboración, fai unha proposta organizada arredor de dous grandes eixes: o intercambio de información e a implicación dos pais. De interese tamén para a Educación Primaria.

Autoría compartida (2003).

La participación de los padres y madres en la escuela. Barcelona: Graó.

Colección de artigos sobre o tema, publicados antes na revista Aula de Innovación Educativa, organizados en dous bloques. No primeiro, diferentes autores presentan reflexións sobre a temática: a comunicación coas familias, a participación dos pais e alumnos, a resposta do marco escolar fronte ás novas necesidades da familia e do alumnado, o papel da familia na motivación escolar do alumnado... No segundo, tendo de fondo as distintas etapas educativa, achegan novas e estimulantes reflexións e experiencias realizadas en centros, tales como: abrir as escolas ás familias, fomentar o diálogo entre familias e escolas... Sinxelo e rico. Referido á Educación Infantil, á Educación Primaria e á Educación Secundaria.

Cunningham, C. e Davis, H. (1988): *Trabajar con padres: Marcos de colaboración*. Madrid: MEC-Siglo XXI.

Trátase, sen dúbida, dun dos mellores libros sobre esta temática publicados en España. Baseándose na teoría dos "Construtos Persoais" de G. Kelly, os autores ofrecen unha orientación para desenvolver os

marcos e as técnicas necesarios para que os profesionais poidan traballar de forma máis harmónica, perspiz e eficaz cos pais de nenos con necesidades especiais. Presenta, entre outros temas, os modelos de relación entre pais e profesionais, comprender as familias na comunidade, uso das técnicas de asesoramento, etc. Útil para traballar en calquera etapa.

Relacións centro educativo-comunidade

Ajuntament de Barcelona. I Congreso Internacional De Ciutats Educadores (1990). *La ciudad educadora*. Ajuntament de Barcelona.

Obra ampla sobre o tema da comunidade educadora. Foi publicada con ocasión do I Congreso Internacional de Cidades Educadoras, celebrado en Barcelona. Inclúe 26 artigos expresamente elaborados por especialistas internacionais nalgunha das dimensións da idea da cidade educativa. Os traballos organízanse en tres partes. Na primeira preséntase a relación entre a educación e a cidade desde diversas perspectivas disciplinares: a filosofía, a política, a arquitectura, a historia, a psicoloxía ambiental... Na segunda parte, abórdase especificamente desde a pedagogía a idea global de cidade educativa, tratando cuestións como: o problema conceptual, a integración escola-territorio, o papel das administracións locais, a cidade e o desenvolvemento moral, o tema do interculturalismo. Na última parte trátanse distintos ámbitos, institucións e medios educativos da cidade: a familia, a escola, a animación socio-cultural e a educación no tempo libre, a marxinação xuvenil, as novas tecnoloxías e a paisaxe urbana.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Seguramente é unha das obras máis estimulantes e suxestivas para repensar a cidade, de maneira que a Administración baixe os seus ollos á altura do neno, para non perder de vista a ninguén, aceptando a diversidade intrínseca do neno como garantía de todas as diversidades. Nel atopamos unha fundamentación desta idea, seguida de propostas prácticas e de dúas ducias de experiencias realizadas. Hai quen o cualifica de utopía. Será unha utopía realizable?

D'Espiney, R. e Canario, R., Org. (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade: Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

É o relato coral da posta en marcha e desenvolvemento do proxecto ECO (Escola Comunidade). O libro está organizado en tres bloques. No primeiro defínese ECO como unha experiencia de innovación, como un proceso estratéxico de mudanza. O segundo consta de seis relatos e reflexións sobre a animación e a formación dentro deste proxecto. O terceiro céntrase na constitución da comunidade educativa e conta, entre outros, temas e experiencias como: a escola na rúa, educación de infancia itinerante, estudo do medio coa comunidade, comunidade e dinamización local do sistema educativo. Destaca a coherencia e o compromiso transformador que zumega.

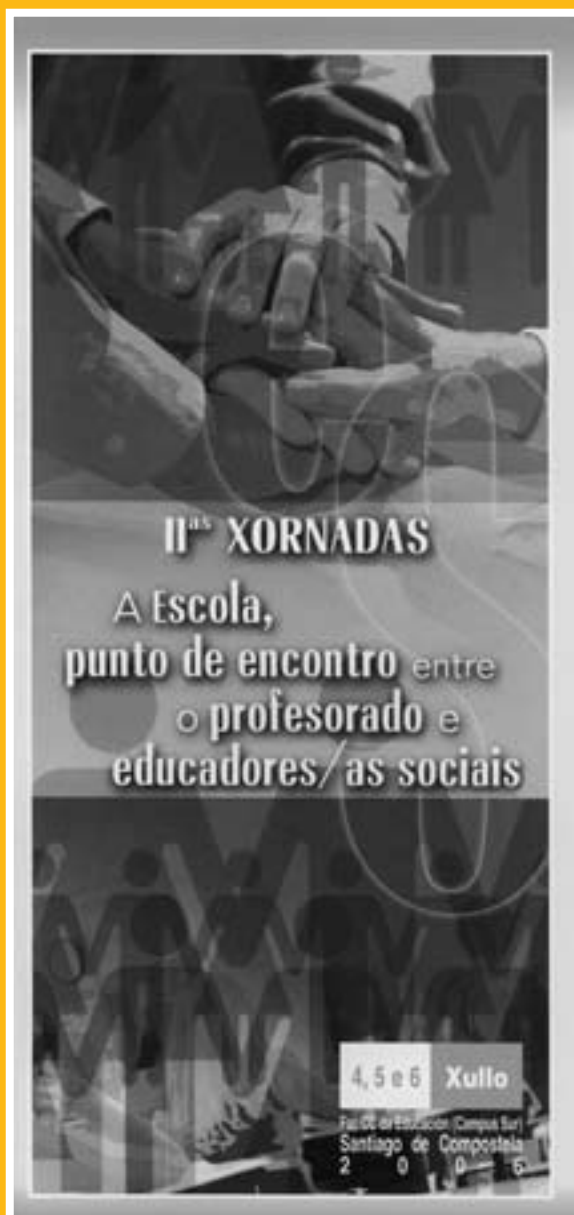
Zabalza Beraza e Outros, (1996). *A participación nas Escolas Galegas*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Trátase dun informe correspondente ao curso 1993-1994 que responde ao tema escollido polo Consello Escolar de Galicia sobre a Participación. No traballo recóllese información relacionada coa participación nos consellos escolares, nos claustros de profesores, coa participación nos Equipos directivos e nas Estructuras de Coordinación, sobre as APAs e as Asociacións de Alumnos/as.

II XORNADAS

"A escola, punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais"

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez
 Monserrat Castro Rodríguez
 Xesús Rodríguez Rodríguez
 Mariló Candedo Gunturiz
 X. Manuel Cid Fernández



Ao longo dos tres días que duraron estas II Xornadas avanzáronse moitas ideas, tanto por parte dos relatores ou dos participantes nas mesas redondas, canto polos asistentes ás actividades. A modo de conclusións pódense articular as seguintes achegas:

1.- Cómpre definir, ou redefinir, o modelo de escola que precisa a sociedade actual. Este proceso de revisión debe ser aberto e participativo. Non pode facerse exclusivamente desde o punto de vista dos profesionais da escola, ou só desde o propio marco escolar. A sociedade debe clarificar que escola precisa sobre a base de reformular as funcións sociais que son esixibles á institución escolar.

2.- Se non se produce ese proceso de reformulación e clarificación, a integración de distintos profesionais da educación e o traballo colaborativo entre eles no marco escolar será máis difícil, toda vez que non está suficientemente articulado o sentido do seu labor, entendido de maneira individual ou colectiva.

3.- A sociedade, tanto a través da cidadanía canto das institucións que a representan nun determinado territorio –e que teñen encomendadas importantes funcións en relación á potenciación da igualdade de oportunidades, á promoción da cultura, á participación social e, en definitiva, á vertebración sociopolítica dun espazo comunitario concreto- debe avanzar no seu compromiso coa escola, tendendo pontes desde as potencialidades educativas das propias institucións sociais. Non é admisible a delegación dos retos e problemáticas sociais na escola sen prestarlle o menor apoio, e sen ofrecer alternativas que comprometan e impliquen a outros colectivos profesionais e outros recursos que non sexan exclusivamente escolares.

4.- Cómpre considerar as motivacións que sustentan a incorporación dos educadores e educadoras sociais ao marco escolar nas distintas Comunidades Autónomas nas que está regulada, así como noutras experiencias, no contexto da comunidade educativa, onde se contempla a intervención destes profesionais. Nesta liña é destacable como o seu traballo se entende necesario para afrontar retos sociais e educativos que se relacionan coa mellora da convivencia, a atención á diversidade, a prevención dos problemas de exclusión social, a configuración educativa do tempo de lecer, a potenciación da educación en valores, a mellora dos vínculos entre a escola e o contexto sociocomunitario de referencia.

5.- Existen distintas alternativas para integrar o traballo dos profesionais da educación social na escola. É necesario afondar nas súas posibilidades e limitacións á luz das experiencias prácticas que se coñecen.

- A incorporación dos educadores e educadoras sociais ao marco escolar, integrados nos Departamentos de Orientación, require un esforzo de planificación e adecuación de proxectos a cada realidade socieducativa, así como a recreación de mecanismos de coordinación entre os distintos profesionais chamados a intervir: profesorado, orientadores e educadores/as sociais.
- A presenza e colaboración dos profesionais da educación social coa escola, desde distintas instancias do contexto sociocomunitario (administración local, asociacións, etc.) obriga igualmente a clarificar as distintas dimensións do proxecto educativo que se pretende impulsar, así como a

procura de canles de comunicación e coordinación entre os profesionais, e as institucións ou instancias implicadas.

6.- A formación inicial e permanente do profesorado, dos educadores/as sociais e dos orientadores/as debe tomar en consideración as novas circunstancias que afectan aos profesionais da educación e incidir no coñecemento dos aspectos comúns e diferenciadores dos distintos perfís profesionais, para sentar as bases dun traballo colaborativo, superador das visións reducionistas que cada cultura profesional vai xerando.

7.- No contexto galego cómpre ir avanzando nas direccións debuxadas, sendo para isto prioritarias, entre outras, unha serie de apostas:

- dar a coñecer as experiencias de traballo colaborativo entre escola e educadores/as sociais que existen na actualidade
- impulsar o estudo das alternativas para a incorporación dos educadores e educadoras sociais ao marco escolar, considerando a regulamentación que existe noutras Comunidades Autónomas e as características e circunstancias da escola que temos, así como os novos retos sociais aos que debe dar resposta. Nesta liña, Nova Escola Galega comprométese a crear unha comisión de traballo, contando coa participación do CESG e as tres Universidades galegas así como cos profesionais que estime conveniente consultar, a fin de presentar un documento de suxestións á propia Administración Educativa.
- aproveitar a configuración dos novos títulos de grao de

ámbito educativo para introducir cambios na formación inicial destes profesionais.

- promover actividades de formación e debate co obxectivo de promover o creación de marcos de colaboración estables entre os distintos profesionais.
- procurar o establecemento de pontes entre o traballo socieducativo que se realiza na escola e desde outras instancias comunitarias, na liña de desenvolver proxectos educativos centrados no territorio.



ENTREVISTA

A PRESIDENTA DE CONFAPA GALICIA

Olga Patiño Doval

Xosé Ramos Rodríguez

Nova Escola Galega

- Dinos algo de ti mesma:

O meu nome é Olga Patiño Doval, nada e residente na Coruña. Non cursei os meus estudos á idade habitual, senón que me reincorporei á formación superior despois de ter tido unha etapa laboral previa, e xa con dous fillos me titulei como Arquitecta Técnica, profesión que exerzo desde o ámbito da patoloxía construtiva, baixo a faceta de Perita Xudicial. As miñas afeccións favoritas son o cine e a lectura; mesmo me resulta imposible conciliar o sono se non é despois de ler un dos moitos libros que me acompañan na mesa de noite, aínda que sexa de forma moi

breve. Outro dos trazos do meu carácter é o de participar en ámbitos de voluntariado social, actividade que nestes momentos fai que ocupe o cargo de Presidenta de CONFAPA Galicia, confederación que aglutina ás asociacións de nais e pais da escola pública a nivel autonómico.

- Parece que ultimamente estase a dar un certo reproche ás familias dicindo que descargan a maior parte das súas responsabilidades na educación dos fillos na escola, que pensas ao respecto?

É certo que se lles reprocha ás familias que declinan a súa responsabilidade na educación dos seus fillos, pero non estou de acordo nesta afirmación tan xeneralizada, senón en todo o contrario; non todos os membros da xeración que agora está a educar tiveron acceso previamente a unha educación eles mesmos, xa que ata o momento non estaba garantida a educación da mocidade de forma universal, co cal non parten das mellores posicións para desenvolver a súa faceta de educadores, sobre todo cando, así mesmo, ante os cambios sociais tan profundos que estiveron acontecendo no noso país desde hai 30 anos, os propios adultos nos sentimos perplexos sen nos explicar en moitos casos o que está a pasar, como nos van superando os acontecementos e imos a cabalo dos sucesivos cambios sociais que os medios de comunicación e a sociedade de consumo nos impoñen. Partindo destas premisas, creo que as familias o que fan é compartir a educación dos seus fillos cos profesionais docentes, os cales, ademais, na maior parte das ocasións consideran que participaron dunha alta formación inicial como educadores e que teñen acceso á reflexión cotiá destes feitos a través da súa formación permanente.

- En que grao a escola debe (e pode) responder aos valores que a familia pretende que lle sexan trasladados aos seus fillos? Deben existir canles para tal fin ou a institución escolar debe ser allea a estes intereses particulares?

Na sociedade do ano 2006 debemos ser realistas e darnos conta de que, ademais das familias, a mocidade está a ser formada en valores pola escola e os medios de comunicación (prensa, tv, publicidade, cine, música, xogos tecnolóxicos, internet, etc.), e que en moitísimos casos as mensaxes e o criterio de valores que pais e mais tentamos transmitir chocan frontalmente coas mensaxes e prioridades que lles infunden estes medios. Como nais e pais incidir no mundo da comunicación e a transmisión que desde eles se fai destes valores perversos nos resulta moi difícil, pero si debemos aliarnos cos nosos compañeiros naturais de viaxe, que é o mundo docente, establecendo sistemas de co-participación e co-decisión entre o profesorado e as familias para transmitir unha mesma mensaxe, unha mesma escala de valores.

- Insisto no anterior, débese facer o posible na sociedade para que as familias poidan escoller centros que eduquen aos seus fillos segundo as súas propias conviccións?

Nunha sociedade plural, a escola debe reproducir en si mesma esta pluralidade, deberá ser un espazo de encontro entre as distintas realidades das que parten os seus compoñentes (alumnado, profesorado e familias), un espazo socializador onde entre todos sexamos quen de transmitir valores cívicos, de desenvolver o espírito crítico, de dotar ao alumnado de habilidades que lle permitan nun futuro, como adultos, ser cidadáns responsables e comprometidos cos seus propios

principios éticos. Subtraerlles esa experiencia mostrándolles tan só una parcela da realidade, manténdoo nunha burbulla onde só podan coñecer unha parte do mundo no que viven e sobre todo, e o que é mais grave, unha parte do mundo no que terán que vivir e tomar decisións, é ao meu xuízo, un auténtico atentado contra a súa formación.

- Como está a ser a participación das familias no sistema de ensino?

No momento actual, e salvo honrosas excepcións, ás familias só se nos permite "participar" como espectadores no referente á xestión, administración, control, ideario, etc., ... do centro escolar. Todo se "coce" previamente nos despachos de dirección ou no claustro de profesores: somos informados e só se nos pide a colaboración no caso de establecer reivindicacións de infraestruturas, dotacións de recursos humanos, de equipamento, ou de xornada escolar. E isto no mellor dos casos, xa que as máis das veces, sobre todo despois da etapa de educación primaria, as nais e pais cando nos achegamos ao centro docente nos atopamos cun auténtico muro de cristal blindado, disuadíndonos de seguir adiante, e facéndonos crer que ese territorio non nos pertence, que somos uns intrusos, cando, polo contrario, somos nós e os nosos fillos e fillas os protagonistas deste espazo, e que por nós e co noso sustento económico, existe o centro.

- Pensas que os espazos de participación das familias no ensino (APA, Consellos Escolares de centro, municipais, de Galicia) son os adecuados? Tedes propostas desde a Federación de APAs para melloralas?

A lexislación educativa actual ten reguladas as ferramentas de participación das familias na co-

munidade educativa, a través das Apas, dos Consellos Escolares de Centro e Municipais, e demais organismos deste cariz, pero aínda que segundo esta normativa as atribucións e ámbitos de intervención das familias na vida do centro é amplísima, de forma xeral se lles fixo ver que a súa área de traballo se debería centrar tan só no desenvolvemento de actividades extraescolares, excursións, pór en pé e responsabilizarse dos comedores escolares alá onde a Administración non os quere asumir... Así, tanto o profesorado como a Administración educativa só involucraron ás familias na prestación dos servizos que o centro escolar debería ofrecer por si mesmo, despois dunha posta a punto da comunidade educativa co-decidindo (as familias en pé de igualdade) sobre os contidos destes servizos, e integrándoos no ideario e Proxecto Educativo de Centro como parte esencial do mesmo. Os decretos de desenvolvemento da futura LOE e a adaptación da norma básica á Comunidade Autónoma, deberán precisar no seu articulado as formas de co-participación das familias na comunidade educativa, partindo ademais dun fomento en positivo, tal como se fai con políticas de igualdade de xénero. Un pequenísimo avance sería que a partir deste momento, e despois de anos e anos de que CONFAPA GALICIA o veña reclamando á Consellería de Educación, as eleccións a Consellos Escolares de Centros se celebrasen nun único día en toda a comunidade autónoma cunha campaña institucional chamando á participación de familias e escolares.

- Existe unha preocupación polas manifestacións de violencia que se viven nas aulas; pensas que é unha situación realmente alarmante e propós algunha medida para mellorar a situación?

A sociedade actual madurou neste xeito e xa non é permisiva con ningún tipo de violencia, nin física nin psíquica ou emocional. Dixo basta, e considera que un só acto desta natureza xa é intolerable. E, por iso, se manifesta tamén esta preocupación nos centros educativos, malia que esta sensibilidade non representa a existencia dun incremento numérico dos casos vividos nos centros escolares, senón unha sensibilidade distinta en canto ó xeito de contemplalos. De todas formas, non podemos facer un tratamento parcial deste feito, aínda que o discurso do mundo da docencia e da Administración educativa tenten parcializalo e compartimentalo, contemplándoo como accións que se desenvolven dentro dos colexios. Isto débese a que desta forma, unha vez que a súa xornada laboral acaba para os docentes acabouse o problema e a Administración deixa de ter responsabilidade en canto os alumnos traspasaron a porta da escola ou o instituto. Pero nós somos nais e pais as 24 horas do día os 365 días do ano, e non podemos permitir que as accións para promover boas prácticas de convivencia se circunscriban ao centro educativo, xa que os nosos fillos e fillas viven mais alá da casa e a aula, se moven e teñen actividades por toda a cidade. Ademais temos constatado que na resolución destes problemas ou se implican todas as administracións autónomas e locais creando equipos multidisciplinares de actuación, ou ao único ao que se chega é a parchear, creando unha grande frustración cando se apalpa a incapacidade de atinxir unha solución desde unha formulación parcial.

- Despois dun tempo de actuación do novo goberno en Galicia, que medidas de política educativa deberían encarar para mellorar a

situación da educación dende o voso punto de vista?

En primeiro termo, actuar cunha maior comunicación e posta en valor das familias representadas por CONFAPA GALICIA e as Federacións Provinciais, xa que ata o momento nos viñeron mantendo á marxe das súas propostas e decisións, pois nin sequera nos manteñen informados dos pasos que van realizando. En segundo lugar, traballar de forma activa en fomentar a co-participación das familias e a mocidade na comunidade educativa, desenvolvendo a planificación dese impulso e avaliando posteriormente que se logran as metas desexadas e, de non ser así, deseñar novas estratexias ata lograr o obxectivo fixado. Tamén, marcar directrices moi serias e reconducir actitudes acerca da idea que se fixeron moitos directores de centros educativos sobre o que significan as accións das APAs no desenvolvemento de actividades extraescolares e comedores, xa que o están a identificar día a día (se cadra fomentado e consentido polos anteriores Conselleiros do Partido Popular) como que esta colaboración representa o asumir a responsabilidade total sobre elas, baixo a óptica de que estas accións son algo á marxe das súas propias atribucións, en lugar de contemplar estas actividades das familias como un intento de participación suplindo a indolencia da Administración nuns casos ou dos propios docentes noutros. Outra medida sería establecer por fin un día único para eleccións a Consellos Escolares; en calquera caso, con estas medidas urxentes que lle demandamos á actual Consellería (nos mesmos termos que xa propuxeramos aos anteriores responsábeis do Partido Popular), non son necesarias dotacións orzamentarias adicionais: neste caso non é cuestión de diñeiro. Reclámase só unha actuación consecuente

cun ideario progresista en materia educativa.

- Como vedes a situación da Escola Pública en Galicia?

Aínda que semelle un tópico, coa escola pública ocorre coma co teatro: sempre que se fala del está en crise. Xa cando no ano 1900 Francisco Tettamancy manifestaba a súa máxima inquedanza sobre as continuas modificacións legislativas en materia de instrución e a repercusión que sobre o sistema educativo tiñan, expresaba un sentimento que aínda moitos dos nosos contemporáneos reflicten. De todas formas creo que estes continuos cambios non deben ser tomados como un valor en negativo, senón como todo o contrario: unha continua medra cara unha escola máis plural, científica e democrática, aínda que este desenvolvemento ten altibaixos e, para o meu gusto, é moi lento. Queremos unha escola onde se desenvolva a coeducación, con servizos de comedor, transporte e actividades extraescolares integradas dentro do proxecto educativo do centro para o 100% do alumnado, sen distinción de idade, situación xeográfica da súa morada, etc., onde a co-participación de familias e profesorado na vida da comunidade educativa sexa real... É aínda un punto no horizonte. O camiño é moi lento e un exemplo témolo cando hai xa máis de vinte anos o movemento asociativo de pais da escola pública, CONFAPA-GALICIA, comezou a reclamar a gratuidade do material de estudo dos seus fillos no tramo de educación obrigatoria, e aínda hoxe día, en pleno 2006, este dereito aínda só foi conseguido de forma parcial, e só no referente a libros de texto.

- Pensades que a organización actual da xornada escolar, sobre todo nas cidades, é satisfactoria?

Este debate sobre a xornada escolar preséntase sempre de forma viciada, partindo de dúas posibilidades únicas: "xornada única" e "xornada partida", xulgando só estes conceptos como "formas pechadas", sen desenvolver en qué poden consistir, qué achegas educativas se farán, quen as levará a cabo, etc. E, sobre todo, e o máis importante, é que en ningún caso se contemplan no seu conxunto os tempos escolares e a súa incidencia na socialización dos nosos fillos e fillas, senón desde a conveniencia do profesorado ou dos pais e nais; sempre desde o mundo dos adultos. Creo, pois, que non existe unha única xornada, a xornada ideal, senón que collen moitas posibilidades e debe ser cada centro a que desenvolva a súa propia. Actualmente, a xornada única non está aportando ningunha mellora á anterior xornada partida. O alumnado ten tempos moi fragmentados, que en moitos casos son vividos polos menores cunha alta carga de estrés, e nos cales non se presta a menor atención aos tempos destinados ao sono, ao almorzo e á comida, ou ao xogo e ao onde, como e con quen se desenvolve...

- Que perspectivas tedes a respecto da LOE?

A LOE, baixo a nosa análise, é demasiado cauta e non se manifesta con rotundidade en asuntos fundamentais como é a educación en valores cívicos, científicos, democráticos e integradores. Aposta de modo tépede pola escola comprensiva, que prioriza a adaptación curricular aos ritmos de aprendizaxe, a escola que integra en si mesma a equipos multiprofesionais para o tratamento da diversidade de forma global. Abre a porta a estes conceptos pero pasa de puntiñas na súa concreción, o que xa é abondo preocupante; pero sobre todo, perdeuse a grande

oportunidade de lle dar marco legal básico á representación das familias no Consello Escolar de centro en paridade numérica, déixase para outros desenvolvementos legislativos o profundar nas medidas de seguimento e de control dos concertos educativos do ensino privado e da análise da súa viabilidade; e séguense mantendo os ensinos relixiosos dentro dos centros sostidos con fondos públicos. Como única achega novidosa, que pode ter un fondo calado se se traballa seriamente neste tema, é a indicación expresa de que, a partir da entrada en vigor da LOE, debe facerse que nos Consellos Escolares un dos seus membros teña a responsabilidade de planificar, establecer, coordinar e avaliar programas de coeducación: dá un paso adiante, pois xa non se trata de ter unha escola mixta, senón que se fai unha aposta pola integración de xénero. En vista de todo o anterior, estaremos expectantes sobre os sucesivos decretos que vaia desenvolvendo a LOE, sobre todo en Galicia; porque á vista das súas lagoas, pensamos que vai ser neles onde se concreten estes temas e onde de verdade se lle poida dar verdadeiro carácter progresista.

A “pedagogía” de Supernanny?

Pablo Montero Souto

Bolseiro Investigación Universidade de Santiago

Nos últimos tempos, a educación ten vindo a ocupar unha maior presenza nos medios de comunicación social, a partir do éxito acadado por todo un conxunto de series de ficción que, dun xeito ou doutro, reflicten unha determinada imaxe da vida escolar e do día a día do seu alumnado. Dende *Al salir de clase* ata *Compañeros*, pasando por outras series de menor audiencia, como *Javier ya no vive solo* o *Rebelde way*, os protagonistas dos centros educativos son retratados na escena televisiva como personaxes de ficción que figuran modelos de facer na educación: profesores cun estilo docente escasamente pedagóxico, mozos que experimentan todo tipo de conflitos escolares, directores de escola en continua crise de liderado, familias despreocupadas coa educación dos seus fillos, etc. Mágoa que todo iso non forme parte exclusivamente da ficción e “que en vez de ser a serie a que reflicte a realidade da xuventude, ao final sexan os mozos de fóra os que adapten as súas conversas, as súas ideas e as súas vidas ao que a serie lles amosa” –como ten manifestado Pérez-Reverte nun dos seus artigos semanais titulado *Colegas del cole*.



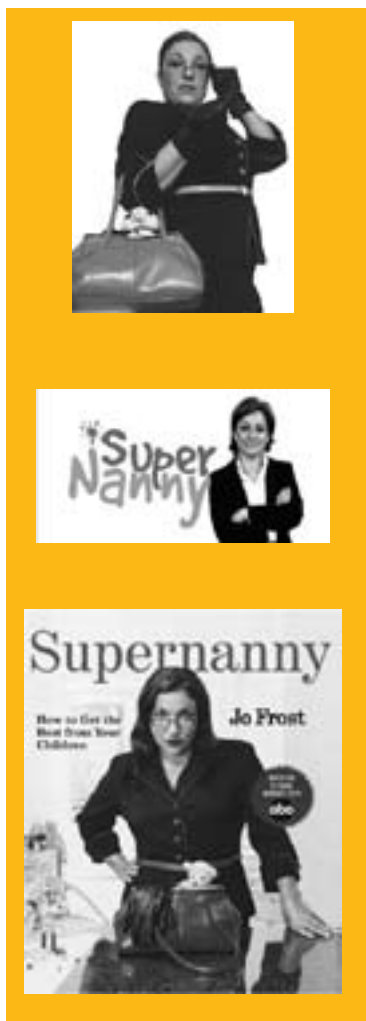
Na actualidade, tal como xa tiña vaticinado hai tempo Elvira Lindo na súa columna do diario *EL PAÍS*, ademais deste tipo de series de ficción, dende o pasado mes de febreiro temos nas nosas pantallas o novo programa de tele-realidade de *Cuatro*, onde unha psicóloga “se presenta no domicilio, e despois dunha

xornada de atenta observación, humilla aos pais facéndolles saber que teñen o que se merecen, por imbéciles (...), e comeza a repartir ordes tanto a pais como a fillos”¹.

Aínda que este docu-show emitido en *prime-time* non é a primeira produción educativa feita para a televisión –pois, con anterioridade, outros reality europeos como *Le pensionnat du Chavagnes* ou *That Will Teach Them?*, o precederon na súa idea orixinal de televisar os procesos educativos da infancia-, é certo que *Supernanny* –como é coñecido- pasa por ser un dos programas de maior éxito do momento, con notables niveis de audiencia nos máis de 25 países onde se emite actualmente. De feito, nos Estados Unidos o programa da ABC captou a máis de dez millóns de espectadores, e o libro da *Supernanny* estadounidense, Jo Frost, é hoxe un best-seller incluído na lista dos máis

vendidos do *New York Times*. En España, o programa producido por Magnolia TV acadou na súa primeira emisión máis dun millón de espectadores, dobrando así a audiencia de *Cuatro*, que obtivo unha cota de pantalla do 9%. Algo que non debeu ser casual cando na seguinte semana incrementou estas cifras alcanzando o millón e medio de espectadores e, novamente, chegou ata un 9,8% de *share* no terceiro episodio, pasando así a ser o programa máis visto de *Cuatro* dende que comezara as súas emisións no pasado mes de novembro.

Supernanny pasa por ser unha educadora familiar que non se considera nin *babysiter* nin institutriz, aínda que non son poucos os que a comparan coa modélica *Mary Poppins*³, polo que de máximo ten pretender resolver os conflitos familiares en menos de tres semanas. Crítica que a propia *Supernanny* ten respondido, declarando que ela tan só aplica



o sentido común apoiándose na súa bagaxe teórica e práctica, de maneira similar ao seu modo de actuar na consulta psicolóxica⁴. Porén, para outros, Supernanny ten un estilo máis semellante ao da estrita señorita Rottenmeyer, tanto na indumentaria que ostenta como no tipo de intervención que realiza; porque o certo é que Supernanny fai uso de “técnicas baseadas na psicoloxía cognitivo-condutual” para conseguir “modificar os factores determinantes da conduta infantil” (capítulo 4): poñer límites, conciliar o sono dos cativos, inculcar hábitos de estudo, resolver trastornos alimenticios, afrontar pro-

blemas de indisciplina, superar os celos entre irmáns, etc.

Para tal cousa, aconsella aos pais que fagan uso de estratexias como: fixar nas paredes un conxunto de normas que ela mesma impón, elaborar un horario coas tarefas diarias que cadaquén ha de realizar, retirar a atención aos fillos ata que acaten as ordes dadas polos seus pais (extinción), envialos ao chamado “recanto de pensar” para que mediten sobre o seu mal comportamento (tempo fóra), facer uso do tradicional sistema de puntos para dar premios e castigos (reforzo), xogar a imitar ás nais para incluír ás fillas nas tarefas do fogar, excluír aos cativos dos xogos que se están a desenvolver mentres non realicen as tarefas que lles son encomendadas, confiscarlles os seus xoguetes e impoñer castigos xustos para que entendan que están a portarse mal, etc.⁵

Así, os episodios que temos podido ver ata o de agora, tanto en España como noutros países europeos, están protagonizados por “pais en apuros” que “piden auxilio” ante as dificultades que teñen para educar a “nenos rebeldes e desobedientes” con “problemas de conduta normais e habituais”, aos que “se lle cruzan os cables” porque son “pequenas feras indomables” –segundo manifesta a propia voz en off que escoitamos en cada un dos episodios, mentres observamos a nais sobreprotectoras dominadas polos seus fillos e pais autoritarios que raramente participan da vida familiar e non dubidan en recorrer a “dar unhas azoutas de cando en vez” para resolver os problemas (capítulo 4).⁶

É dicir, familias tradicionais de clase media –un dos públicos alvo de Cuatro– tan “exasperadas” que acaban por recorrer

a esa Supernanny que acude en súa axuda para “transformar cada semana a vida dunha familia e poñer fin ao mal comportamento deses cativos que están toleando aos seus pais”. Familias que, atraídas pola oportunidade que se lles presenta de descubrir cómo resolver os problemas que deben de afrontar no seu día a día, aceptan que Supernanny –amparada no seu saber profesional– impoña no fogar un novo clima familiar. Clima que, na súa ausencia, non tarda en desestabilizarse, retornando aos hábitos preexistentes antes da chegada de Supernanny, porque “os pais van cedendo e novamente volven as situacións de crise” (capítulo 2). Neste momento, á vista do acontecido, Supernanny entra novamente en acción facéndolles ver aos pais que “deben facerlle caso en todo o que lles diga” (capítulo 3) ata que estean preparados para ocuparse por si mesmos da educación dos seus fillos. Chegados a este punto, Supernanny finaliza a súa intervención convencida de que “todo vai ir ben mentres manteñan as normas” (capítulo 3) que ela mesma deixa escritas na guía que lles entrega ao finalizar o programa.

No fondo, este tipo de tele-realidade fainos constatar algo do que xa tiñamos coñecemento: a televisión é, na actualidade, o medio que arbitra a educación familiar⁷.

Entre outras razóns, porque, ante a inexistencia de substitutivos para os valores morais da familia tradicional que está a extinguirse, parece evidente que a irreversible modificación das estruturas familiares obríganos a redefinir constantemente o papel educativo das familias. E porque, ademais, a extensión do tempo de lecer das persoas adultas, lonxe de ser vivida como un tempo para a vida familiar, ten sido

colmada de novas ocupacións que levan aos pais a deixar a educación dos seus fillos nas mans dun conxunto de institucións educativas que ofertan actividades infantís e xuvenís destinadas a dar continuidade á xornada escolar unha vez que finaliza o horario lectivo.

Supernanny é simplemente un paso máis alén neste transvase de responsabilidades educativas que se ten producido, sen que nos resulte sorprendente que se ata o de agora temos deixado que a televisión se ocupe da educación dos cativos, cando topamos con comportamentos infantís que nos resultan problemáticos, acudamos novamente á propia televisión en busca de axuda; erixidos así na fórmula de *edutainment* máis común da nosa sociedade actual.

Se ben "os escasos esforzos das televisións para ofrecer programas educativos chocan coa realidade dun país que non axuda ás familias"³, con programas deste calado a función divulgativa dos medios de comunicación está sendo subordinada ao lecer dos espectadores, en tanto o acceso á vida privada da infancia constitúe unha nova forma de entretemento.

Pois, aínda cando o director de Cuatro, Fernando Jerez, afirma que no programa non existe "nin un chisco de frivolidade" porque "as cámaras invaden o menos posible a intimidade, entrando nos fogares con naturalidade e sen interferir nas actividades cotiás dos nenos"⁹; o que realmente mantén aos espectadores diante do televisor é a súa curiosidade por saber se Supernanny "logrará devolver a tranquilidade a esta familia?" (capítulo 2); e se "conseguirá vencer a resistencia dunha nai que non é quen de conseguir que o seu fillo a obedeza?" (capítulo 4).

Porén, aínda que a propia Supernanny crea que "ao ver o programa se respira o respecto que se lle dá"¹⁰; a permanente procura do seu protagonismo televisivo pode chegar a vulnerar o dereito á intimidade das crianzas. Crianzas que poderán sentirse violentadas nun futuro cando contemplan as gravacións do programa, polo feito de telos exposto en público berrándolles aos seus pais, insultándolles, tirándolles os xoguetes e até facendo a tentativa de pegarlles. Exemplo do cal pode ser o capítulo 4, onde o pai da criatura en cuestión advirte agresivamente á súa filla "que sexa a última vez que chamas parva á túa nai, porque aquí a única parva que hai es ti".

A pesar de todo, *Supernanny* é un programa que está chamado a ser un grande suceso, porque "conecta coa vida cotiá das familias e coas cousas que realmente preocupan ou atarefan ás persoas"¹¹, e porque, ademais, para garantir a eficacia da "pedagogía" de Supernanny, os casos son previamente escollidos de tal xeito que sexa posible resolvelos no espazo de tempo marcado para a intervención¹². Supernanny constitúe pois unha especie de versión audiovisual deses *libros de autoaxuda* dirixidos aos pais que acreditan que "se un pon empeño e está ben asesorado, en tres semanas, ata o máis groseiro dos cativos se converte nun neno normalíño"¹³ –como se nos tempos actuais fose tan simple ecuacionar os parámetros que están a operar na formación dos cidadáns.

Ao fío de todo isto, aqueles que nos dedicamos diariamente ao quefacer de educar, ao termos constatado que os medios son un potente axente socializador, cabe preguntármonos por qué motivo, de súpeto, están novamente de actualidade os

modelos condutistas e psicoloxistas de educar á infancia. Porqué, dende o ámbito das nosas ocupacións e preocupacións, lonxe de "dignificar a profesión"¹⁴, en realidade, convértena nun espectáculo televisado para arraigar aínda máis certos modelos educativos ditados polos medios de comunicación que nos resultan pouco favorecedores dunha *educación cívico-social*.

¹ Elvira Lindo, "Llegará", EL PAÍS, Junio 15, 2005.

² 24 adolescentes de 14 e 16 anos son internados durante catro semanas nunha institución escolar dos anos 50 co obxectivo de estudar o mesmo currículo que seguiron os seus avós para conseguir ser o mellor alumno e obter un certificado escolar intercambiable por un vale de compra de 2.000 euros.

³ Charles Goldsmith, "TV's New Nanny Show Is No Mary Poppins", The Wall Street Journal, September 30, 2004.

⁴ López Monjas, "Televisión", El Diario Montañés, Marzo 13, 2006.

⁵ Ana T. Jack, "O segredo de Supernanny", La Voz de la escuela, Domingo, 16 de Abril de 2006.

⁶ Álvaro López, "¿Y quién educa a Supernanny?", Formula TV, Marzo 13, 2006.

⁷ José Javier Esparza, "Telenanny", Crítica TV, Marzo 11, 2006.

⁸ Joaquim Rogaln, "Queremos superniñeras", en TVmania, Marzo 18-24, 2006.

⁹ M. Rodríguez J. L. Álvarez, "Cuatro estrena Supernanny para ayudar en las relaciones de conducta con los hijos", Diario Vasco, Febrero 23, 2006.

¹⁰ Entrevista a Supernanny, "Yo no hago nada que no puedan hacer los padres", <http://www.cuatro.es/supernanny/>.

¹¹ José Javier Esparza, "Supernanny", La Verdad Digital, Marzo, 2006.

¹² Entrevista de Carles Francino a Rocío Ramos Paúl, "La educadora de niños de Cuatro", Cadena Ser, Hoy por hoy, Marzo 13, 2006.

¹³ Sara Carreira, "Ésta puede ser su Mary Poppins", La Voz de Galicia, Febrero 23, 2006.

¹⁴ Chousa L. Monjas, "Rocío Ramos-Paúl apunta que en Supernanny no buscamos padres perfectos", Diario Vasco, Marzo 13, 2006.

As comunidades de aprendizaxe desde a escola de Pantín

Sabela Díaz Regueiro

Mestra da escola de Pantín
do 1985-86 ó 2004-05

Cando me deron a escola definitiva en Pantín, no 1985-86, entrei con toda a ilusión de intentar facer un traballo escolar continuado e ben integrado no medio. Quería que fora unha escola-centro cultural para a parroquia, abrindo as súas portas a todos:

- tanto para que nos deran o seu saber, como para que viñeran a aprender con nós;
- tanto levando os nenos ao exterior e que as nosas propostas e reflexións tiveran eco fóra da escola (como centro dinamizador da comunidade na que estaba inserta), como sendo nós o eco dos problemas de fóra, como materia de aprendizaxe para nós dentro dela.

Quería intentar facer o máis parecido a unha comunidade de aprendizaxe ou a unha universidade popular na que todos aprendéramos xuntos, todas as xeracións mesturadas, que a escola fora un centro vital da parroquia da que recibira e á que tamén dera vida. Abertos a todo de tal xeito que segundo os que entraran desenvolvéramos as nosas potencialidades no lugar ben asentados nel, pero traballando a consciencia de pertencer a unha comunidade concreta dentro dun mundo amplo, polo que estar nunha aldea apartada non tiña que supoñer vivir illada, nin con peor calidade educativa.

TODO ISTO NON ERA DOADO...

En certa medida, porque Pantín, por estar preto de Ferrol, xa tiña moita poboación que vivía en Ferrol e volvía nos veráns, ou ía e viña por tempadas e o que é o traballo rural, de labrego e de marisqueo, de común comunitario, xa se perdera en gran medida, e co tempo isto cada vez foise perdendo máis.



Actuando no patio da escola, para toda a parroquia, no 93, na festa do Certame.

Pantín converteuse na praia dos *surfistas* e cada vez máis as leiras deron lugar a parcelas para a construción de casas de veraneantes.

Tampouco foi doado porque entrei con mal pé, coa xente rexeitándome inicialmente, por bulos mal intencionados que se correran, a pesares de estar o curso anterior no parvulario de Valdoviño onde a relación cos pais fora estupenda, ademais de traballar moi coordinada con outra parvulista. Pero sucedeu de xeito que cando escoitaron as miñas propostas (denantes de comezar as clases) de escola activa e de participación, estaban xa condicionados, ademais de que eran formulacións que rompían os esquemas que tiñan da escola de sempre, polo que estaban dispostos mesmo a ir á inspección o primeiro día para que me botaran...; logo, como viron que os nenos e as nenas saíron contentos... deixáronse esperar. O meu profundo respecto polas persoas, polo medio rural, e o meu esforzo e dedicación lograron que pouco a pouco se foran crebando eses temores... pero no camiño quedaron rachóns e raspullazos tanxibles que foron aumentando polos moitos problemas, de todo tipo, que foron xurdindo aos que a Administración preferiu ignorar, resolver a medias ou conxelar.

Tampouco hai que esquecer o efecto desgaleguizante que Ferrol exerceu desde tempo atrás sobre o seu contorno, que tamén afectou a Pantín, e eu

traballaba en galego, o que en principio para moitos era un punto ben negativo.

A falta de escola de pais, que de algunha maneira nós supliamos facendo xuntanzas mensuais, fixo que, ao ter que dedicar tempo a defendernos dos moitos problemas que foron xurdindo, nos fixeran perder o tempo que necesitábamos para temas de reflexión e traballo sobre a educación e a escola. Ademais, defenderse deses problemas acababa as enerxías de todos nós, e mesmo nos queimaban... enerxías que nós necesitabamos para dedicar aos propios proxectos... aínda que, tamén pola contra, mesmo cando tiñan que ir defender a escola ante un grupo de autoridades, mestres, etc, tamén en certa medida resultaba unha aprendizaxe e unha maduración.

O baixo nivel inicial de estimulación e cultural dos nenos e nenas (por sobreprotección e rexeitamento do seu medio natural e cultural por parte dalgúns familias, facendo que toda a riqueza de estímulos que ofrece o medio rural a desaproveitaran) preocupoume moito cando entrei, porque tiña 27 nenos e nenas de 4 a 7 anos e unha nena con serios retrasos, de 8 anos, e entre eles moitos meniños inmaduros na fala, mesmo en primeiro, no seu desenvolvemento, na autonomía... Polo que o primeiro que se me ocorreu foi facer eu mesma unha especie de Preescolar na Casa coas familias dos nenos e nenas que lles tocaba entrar, e eses, sorprendidos pola iniciativa, coincidindo que eu tamén tiña un neno que me ía entrar, reaccionaron ben e viñan cada mes a pasar unha tarde comigo para aprender contos, cantarelas e cantigas, e marchaban con orientacións de estimulación que logo trataban de levar adiante cos seus nenos, cousa que na seguinte xuntanza tamén comentabamos. Para min foi o mellor xeito de atallar os problemas pola base e así se fixo durante moitos anos.

Por outro lado, ante os problemas de linguaxe, etc., fun falar co alcalde e el, sorprendido de que me preocupara tanto, contratou os servizos de Aspaneps para tódalas escolas. Claro que ao cambiar de alcalde iso acabou, apoiado ademais en que nos demais centros non parecían ter necesidades. Menos mal que en Pantín, a esas alturas, xa había un traballo feito que se fora paliando dende a propia actividade da escola, e da escola en relación cos pais.

A falta de medios técnicos e ter que ser eu soa quen levara isto adiante, contando con que a intención non basta e que as propias eivas de cada un nos condicionan, tamén o dificultou. Eu tratei de compensalo todo con convicción, empuxe e dedi-



Na escola nós facíamos cestos de médula, pero eiquí un avó nos está a ensinar a facer un caravel de varas de salgueiro.

cación de tempo, apoio familiar e de certas persoas ou institucións particulares (que crían no meu traballo) e logo, cando tivemos ciclo medio, durante catro cursos, tamén tiven a magnífica sorte de contar co apoio e colaboración da mestra María do Carme Liñares Liñares, que foi dar alí por azar e estivo con nós durante tres anos, e de Manoli Freire Piñeiro que estivo no 4º curso. O ciclo medio suprimiuse finalmente pois a Consellería nunca se fixo cargo do transporte escolar e nese intre a maioría dos pais, dos que entraban no ciclo medio, consideraron que eran demasiados anos pagando autobús ou taxis e, se ben os pais dos nenos e nenas que ían entrar na escola daquela xa rogaron que non se quitara –pois eles preferían que quedara o ciclo medio–, a súa opinión nese intre non contou; por iso no 2000 as nais e pais de Pantín loitaron de novo polo ciclo medio, o mesmo que no 04-05, pero xa sen conseguilo.

ASPECTOS DO TRABALLO

O 1º curso, xa en outubro, propuxen o de *xuntarme coas nais dos que ían entrar no curso seguinte*, e foi un éxito.

Tamén durante ese 1º curso fixen *xuntanzas mensuais cos pais da escola* (o primeiro ano viñan maioritariamente os pais porque anteriormente había

un mestre e estaban habituados a facelo así, e foi a partires do 2º curso que empezaron a vir maioritariamente as nais) explicando as razóns das cousas máis básicas que facía: o xeito de aprender a ler e escribir co método natural; as fichas de cambio de base para o cálculo e numeración; o porqué das saídas; a adquisición dos conceptos, non dende a abstracción, senón dende a manipulación dos obxectos; aprender dende proxectos; a implicación coa natureza, etc. Dei unha extraescolar semanal aos maiores para que tiveran máis actividades complementarias ás escolares. Procurei facer as festas da escola pola tarde para que puideran asistir as familias, ademais de que me acompañaran algunhas nais sempre nas pequenas saídas, vendo elas como formaban parte do traballo escolar, ademais de contribuír coa súa presenza á seguridade dos alumnos. E, cando chegou o final de curso do 1º ano, propúxenlles que a excursión se fixera en domingo para que puideran

vir todas as familias que quixeran. Vendo así os contidos da excursión e o traballo que mantiven todo o día con eles, xunto con que os nenos estiveran contentos durante o curso e os avances logrados, cambiaron definitivamente de idea. Menos dúas familias que non asistiron e que provocaron un gran problema no seguinte curso...

No 2º curso propuxen que, para poder traballar atendendo mellor ós raparigos e raparigas, poderían vir algunhas *nais ou pais a colaborar no apoio das actividades da aula*, ademais de vir a explicar certas cousas que eles coñecían mellor. Apuntáronse catro nais que viñan con bastante asiduidade e que antes se xuntaban comigo para aprender a facer o apoio a actividades totalmente novas para elas, para facelo do xeito máis proveitoso para os nenos e nenas. Outras nais viñan soamente algún día para ver como traballabamos na escola. Desta etapa teño un recordo maravilloso de colaboración conxunta e entusiasta nun ambiente no que os nenos, ademais de estar moito máis atendidos, se percibía que se sentían especialmente ditosos.

Ao pouco tempo, esas dúas familias que nin asistiron á excursión de final do curso anterior puxeron unha denuncia na Delegación, e a Delegada prohibiu que entraran os pais e nais na escola. Grazas aos apoios que recibimos do mundo enteiro (eran tempos nos que a xente se implicaba) as autoridades deron marcha atrás e puxeron a condición de que no Plan de Centro de cada ano tiña que figurar a participación concreta dos pais, nais ou veciños. E así o fixemos dende entón, pero a *freada* deixou a súa pegada e xa nunca máis volveu ser tan nidio, pois quitoulle a espontaneidade dos primeiros tempos, porque no plan de centro non podes prevelo todo.

No primeiro curso, na primavera do 1986, convoquei o *I certame literario* Ramalleira das letras galegas de contos, poesías e cómics para toda a parroquia, e como soamente participaron catro rapaces, dos que xa non estaban na escola, a partires do 2º curso (que foi organizado esta vez tamén coa Anpa, legalizada dende ese 2º curso, e a Asociación de Veciños) fíxose un cursiño de varios meses para que os rapaces maiores viñeran facer os traballos na nosa escola, previas actividades para traballar o que é un conto, o cómic, a poesía, o xornal, etc., e foi un éxito de asistencia, quizais porque daquela non había outras actividades para eles.

Como asistían moitos rapaces e rapazas e eu non era suficiente para atendelos, contratamos a monitores para axudarme: como Cati e Miguel no 87 e no 88, e neste último ano tamén se fixo un xornal coa axuda voluntaria do periodista Richi S.; e Pepe



Todos axudamos para que Noelia, que non ve, poida dimensionar as pedrafitas, en xuño do 96.



Excursión en Coruña cos participantes no Certame Ramalleira, para todos os rapaces da parroquia, xuño.

e Pascual axudaron como monitores no cursiño do 90. No 90, cando se publicou *Percebadas*, coa síntese de cinco certames escribín: “Un día cheguei a esta escola e cría que por fin tería a posibilidade de iniciar sendeiros, e poder seguilos, cunha pedagogía integral, comunitaria e galega. Puxen moito empeño...”. Pero logo, dende o 91, veu xente da parroquia que tiña estudos a colaborar desinteresadamente, e así o fixeron durante anos: Aurora G.S, Andrés S. P. e Rosana G. L.; ou tamén pais, no referente ao seu traballo, que ás veces viña a conto co tema a tratar. De cada tema cada un se preparaba o mellor posible nun aspecto para explicalo, dirixir as actividades específicas e preparar as preguntas dos xogos, etc.

Dende entón, os traballos saíron, cada ano, nos libros de *A Voz de Pantín* xunto cos traballos dese curso escolar. Desde o 92 fíxose o Certame cun tema dado, e nos cursiños déuselles todo tipo de documentación e fixéronse xogos relativos ao tema, ademais de facer finalmente os traballos para presentar.

TEMAS TRABALLADOS EN DISTINTOS CURSOS

Galicia e América (no que, entre outras cousas, estudamos a fondo as culturas precolombinas, reproducimos a súa vestimenta e lendas en obras de teatro, comparsas, etc.); Santiago un camiño cultural (no que mesmo se fixo investigación de campo dos camiños de Santo André de Teixido a Neda; mapas murais co trazado dos camiños de peregrinación traspasados, con cálculos matemáticos, dende mapas aos grandes muros do patio escolar; reprodución de maquetas de pobos e monumentos do

medievo, etc.); a ciencia (fixemos experimentos de moitas ramas da ciencia e mesmo un congreso de científicos no que eles expoñían os experimentos preparados); as discapacidades (viñeron a dar charlas, abertas a todos, xente de moitas asociacións e de especialidades médicas); os celtas; varios sobre mascaradas específicas e entroidos tradicionais galegos, pero relacionados cos mesmos ritos en toda Europa; os mitos e lendas de Galicia e Europa; os mestres do 36 en Valdoviño, etc. Houbo anos en que os traballos se fixeron tamén por completo en braille (desde que entrou na escola unha nena cega), ou cando menos a portada, cando xa non tiñamos as máquinas na escola e as pediamos por uns días.

En todos eles pasabamos semanas dando información, conferencias, experimentación, xogos sobre o tema e soamente ao final cada quen proxectaba e facía o seu traballo contando tamén co noso apoio.



Un grupo nun cursiño de cestería de médula, na escola, no 92. É para adultos e rapaces; están preparando as bases. É unha nai quen o imparte e outra lle axuda: elas aprenderan antes con nós na escola.



Cos traxes de boteiros de Viana do Bolo, Vilariño de Conso e Mázcara de Manzaneda feitas nun obradoiro da escola para o Certame do 02-03

Neste ambiente e vendo que tamén nós, os profes, nos preparabamos e todos aprendíamos xuntos, o ambiente era moi bo e o estímulo era grande. Ademais, os da escola traballaban ese tema durante todo o curso, polo que, sendo máis pequenos en moitas cousas, o tiñan máis sabido cós maiores, coa conseguinte compensación na súa autoestima e na súa desenvolvementura.

Os traballos eran premiados todos por igual, segundo as idades, e entregábanse, durante anos, nunha festa sardiñada, previa actuación dos nenos e nenas da escola, para toda a parroquia e outros convidados.

Deste aspecto tería que resaltar, por exemplo, como os nenos de preescolar explicaron varios experimentos que prepararan na escola, co tema da ciencia, a todos os demais participantes, tamén os había de BUP, e todos os escoitaban atentos e mesmo abraídos ante o traballo amosado.

Outra anécdota que recordo especialmente foi que nun xogo de preguntas, no 93, no que traballamos moitísimo a poesía medieval, polo que os da escola sabíanse de memoria moreas de poesías e coñecían montóns de poetas, a profesora encargada do tema preguntaba: "cítame tres poetas medievais"; e como unha nena da escola lle citou a uns totalmente descoñecidos para ela, cando a profesora leu a resposta, comentoulle en alto: "¿pero como se che ocorre poñer semellantes burradas...?" (a ela non lle soaban de nada porque preparou o tema por libros de texto de literatura, pero nós usabamos a *Escolma de Poesía Medieval* e outros libros es-

pecializados nese tema), de tal xeito que tiveron que intervir eu, coa mellor discreción posible, dicindo: "pois están ben, son poetas non tan coñecidos como Mendiño, Esquíó, Martín Codax, Alfonso o Sabio, ou Don Denis... pero a nena os coñece porque os traballamos na escola e sabe algunhas das súas poesías; ela citounos con toda a naturalidade porque coñéceos tanto como aos máis famosos...". Polo que o conto ven resaltar que o entusiasmo que desencadeou esa poesía medieval non é para poder dicilo, pois soamente os que os viron recitar de memoria, nalgún espectáculo dos que fixemos (ou vendo os vídeos que fixemos), poden crelo... e así pasaba con todos os temas, onde afondaban entusiasmados ata niveis que soamente os adultos implicados e que o vivimos con eles, podemos dar fe diso, posto que eles nin tiñan conciencia de estar facendo nada extraordinario.

Outra experiencia eran as *excursións*, das que, enlazando co tema que veño de citar, vemos que, por exemplo neste caso, fixemos a peregrinación en colonia itinerante de seis días dende Santo André de Teixido ata Santiago. Para preparala, durante todos os sábados dese curso fixemos percorridos pola zona, primeiro curtos e pouco a pouco chegamos a recorrer de 15 a 20 km por día, e nesas saídas nos acompañaba calquera da parroquia ou amigos. Na propia camiñada a Santiago viñeron ex-alumnos, pais e veciños e, ao día seguinte de chegar nós a Santiago, veu xente máis maior, que foi en bus, e baixou con nós dende o Monte do Gozo, de novo a Santiago. A noite anterior, aínda que cansos do traxecto máis longo, pero emocionados e vestidos cos traxes e capas de peregrino que fixeran e bordaran durante o curso, recitaron e cantaron nos idiomas do camiño, incluído o Ultraia, cantigas que deixaron abraídos aos peregrinos que alí estaban, ao tempo que se fartaron de fotografalos e tomalos en vídeo.

As excursións preparadas, traballadas despois tamén na escola, procurabámolas facer en días nos que as familias puideran asistir; por iso fixemos moitísimas en sábados e domingos, sempre con documentación e visitas culturais ademais de tempos de lecer; volvíamos moitas veces ás once da noite, cantando no bus e facendo bromas entre todos. Con nós os pais e a xente subiu por primeira vez a unha torre de control ou a un avión, a museos, pallozas, castelos e todo tipo de monumentos de moitas cidades e pobos galegos, pero tamén de fóra...

Entre as excursións, destacaría a de Madrid. Alí estivemos sete días coas familias e tamén houbo sitio para dous ex-alumnos. Foi cando nos deron por primeira vez un premio da Once e nos deixaron ir

a Madrid para estar na súa residencia de estudantes, polo que fomos todos nun microbús. A viaxe foi moi preparada. O que iamos ver nos museos traballámolo denantes con diapositivas, sobre todo cos nenos, pero tamén coas familias. Era marabilloso, por exemplo, velos ir polo Prado emocionándose ao atopar aqueles cadros que estudáramos: “¡mira as fiandeiras!”, “¡mira o 2 de maio!”. Ou preguntaban “¿e cando imos ver a Tiziano?”, pois levabamos unha nai italiana e tamén preparáramos tres cadros de pintores italianos... A xente, ao ver aqueles pequenos recoñecendo e emocionándose ante a pintura colgada (xa iamos ás salas preparadas), non daban creto... Para ir aló aprendéronse enteira a zarzuela de “La verbena de la Paloma” (e representárona a fin de curso), a cantiga dos nardos, e a da Porta de Alcalá e, por suposto, ademais de pasar o tempo cantando e recitando con entusiasmo no bus, cantáronas nos propios lugares, para asombro dos viandantes... o mesmo que cantaron “Adios ríos, adios fontes” na praza de España, ante a estatua de Rosalía, ou recitaron o longo romance de Aldonza Cambas, a meiga de Santo André de Teixido, cando lle entregaron como agasallo á directora da residencia da Once a cerámica da pomba da herba de namorar de Santo André. Meténdose con motivación, entusiasmo e profundidade nos temas, os rapaces responden de xeito increíble!

No zoo e no parque de atraccións pasárono moi ben, pero asegúrovos que os pais e os nenos tamén se emocionaron no templo exipcio, ou no arqueolóxico (onde fomos ver cousas especialmente preparadas dos exipcios, dos celtas, dos iberos, dos romanos, do románico etc., e entre elas uns monumentos funerarios canarios, porque un neno e unha nai eran tinerfeños) ou no museo tiflolóxico (con maquetas de monumentos do mundo que a Once ten en Madrid e que son para tocar...). Por suposto en todo os lugares a nena cega, Noelia, tiña o permiso para tocar certas partes: xogou cos golfiños no zoo, tocou esculturas do Prado, reproducímoslle a escena do cadro das Meninas entre todos nós, para que nos fora percorrendo, en varias ocasións, ou no Pazo Real puido tocar as teas das tapicerías, as lámpadas ou taraceas de madeiras, esculturas de mármore e bronce, etc.

Cada noite facíamos asemblea e nos mapas marcábase os recorridos feitos, etc. Foi algo que, como algunha das outras cousas que sucederon nesta escola, roldou totalmente coa mesma utopía...

Outro aspecto foi a *integración* máxima posible de cadaquén coas súas diferenzas e circunstancias (tanto aos que necesitaban apoio, coma aos que tiñan capacidades e intereses que lles permitían ir

moito máis aló do que é frecuente); e, dentro dela, a da nena cega, pola que todos aprendemos braille, incluídos os pais da escola, os ex-alumnos e os veciños. En moitas casas hai contos en braille con ilustracións en relevo para que cando fora ela os puidese reler. A integración desta nena é algo do que todos nos sentimos moi orgullosos; ela sempre fixo igual cós demais: dende serrar ata bordar, plantar na horta ou dar de comer aos animais, por poñer algúns exemplos. Pero nós, todos nós, fixemos tamén o que ela tiña que facer especificamente, por iso fixemos cantidade de actividades cos ollos tapados e todos aprendemos o braille. Por ela fixemos cantidade de debuxos en relevo, para que ela os vise; eses debuxos chegaron a ser o máis usual e o máis natural do mundo nesta aula. Familias e nenos aprendemos a non sobreprotexela, a estimulala e a buscar solucións ante as problemáticas que ían xurdindo e, de certo, ela –que ten grandes capacidades– pasou de 1º a 3º, é dicir, saltou un curso. O tipo de actividades e o momento no que fora capaz de facelas romperon todos os esquemas de ritmos de aprendizaxe formulados pola ONCE.

Outro aspecto importante foi integrar na nosa lingua e nos nosos costumes (sempre fomos celebrando os traballos e festas cíclicas do ano) aos que viñeron de fóra, pois coincidiu que viñeron de moitos sitios (aquí destacaríaa, por exemplo, cómo Kyra, unha nena alemá de cinco anos, que nunca fora a



Uns pais traen prestada, de Valdoviño, unha prensa e fixemos mosto e zume de mazá en Pantín acompañados dos da escola de S. Xoán de Piñeiro, cos que fixemos correspondencia escolar durante 15 anos e que viñeron ese día, do 99-00.



Con Mari, a mestra dos pequenos, probando por turnos a hamaca.

unha escola e non falaba apenas unhas palabras en español e ningunha en galego, e que entrou a semana anterior ao entroido... a final de curso falaba ben o galego, e usábao a cotío, falaba o castelán, e lía e escribía a final de curso nos dous idiomas...). Ao tempo, mostramos un gran respecto polos idiomas deles, e por iso aprendemos costumes, palabras, frases e cantigas das súas linguas, o mesmo que o fixemos co dos nenos doutros lugares e países que fixeron correspondencia escolar con nós nestes vinte anos. Houbo cousas agarimosas que nos ensinaron e que xa quedaron para sempre na escola: a celebración do Tió catalán, do Olentzero vasco, dos ovos de Pascua de Francia, da Befana italiana, do coello de Pascua e as galletas de San Nicolás de Alemania, dos farois no Samaín, de Malmedy, Bélxica, ou o doce de noces e plátanos mozambicano. E, con nós, coñecéronos a xente da parroquia, e os nosos correspondentes escolares galegos, así como os doutras escolas pois, a través das nosas publicacións, outras escolas tamén chegaron a saber, por

exemplo, que ademais do Papá Noel, que tanto nos meten, temos costumes como o Tió ou o Olentzero moito máis próximos, pero que ignoramos, porque non "pasaron a EEUU", que son os grandes exportadores dos "seus costumes" ao mundo.

Na realización das actividades da escola apoiaban ás veces familiares nos distintos obradoiros (cestería, teares, horta, cociña, cooperativa escolar, etc.) ou viñan a aprender connosco. Tanto traían animais para estudalos durante a mañá (dos que gardamos moitísimas anécdotas, pois teñen traído ovellas nun carro de vacas ou unha cabuxa preñada, a pé, que houbo de escapar polo camiño... ou o burro para a cantiga dun espectáculo), como facían algo na cociña con eles, como viñan contar algo que sabían referente a algún traballo que estabamos a facer, como facían o rol dalgunha das múltiples fantasías que tiñamos na escola (a fada Didí, a meiga Aldonza Cambas, o fantasma Casevivo, etc) para sorprender e animar con fantasía moitas actividades, etc. Ou iamos ás súas casas a ver os animais, a horta, a facer a vendima, a recoller o maínzo nas leiras, ou á esfolia (para a que, nalgunha casa, temos recreado o ambiente nocturno, á luz do candil, mentres se cantaba, se facían bromas, se arrolaba, etc., arremedando o que se facía noutros tempos tal como nos contaba a avoa ou algún familiar), ou nos axudaban na limpeza do río ou organizabamos alfombras florais para a parroquia, ou viñan a ver as que fixeramos na escola, ou montar e atender exposicións, axudarnos na nosa participación nas Mostras de Teatro de Ensino, con certos papeis complementarios en obras de teatro, etc. Grazas a esa participación puidemos facer tanto o seguimento da viaxe no Elcano dun avó, como dun embarazo dunha nai, facendo ás veces con ela a ximnasia e a respiración para o parto, por poñer outros exemplos.

Un traballo no que os veciños colaboraron ano tras ano foi na *Recolleita cultural*. Tanto nos visitaban para darnos documentación, como nos acompañan para localizar lugares especiais, como iamos a entrevistalos ás súas casas. Tamén nos controlaban o proceso dalgún traballo, como por exemplo o cultivo do liño con todo o traballo subseguinte, etc. Ás veces xuntabamos a un grupo de xente maior para darnos referencias sobre os muíños que houbo e onde estaban, ou da toponimia, etc., porque xuntos íanse aclarando nos despistes da memoria de cada un. E, por suposto, cada neno e cada nena recollía tamén estas cousas da súa propia casa ou familia, en calquera momento do curso. En todo isto, ademais da importancia de recoller, era importante que os nenos e nenas se desen conta de canto é o que sabe a xente maior do rural e de que o saber non soamente está nos libros, nin nos que teñen títulos.

Debo dicir que eu son moi contraria aos días sinalados comercialmente para mercar agasallos a quen sexa..., pero na escola, como era feito polas mans dos nenos e nenas, sempre aproveitei o día das nais ou pais para motivar ós rapaces para facer traballos de longo proceso, pois é increíble o que os motiva a facer esforzos e superarse nun traballo, cando é para a familia e para entregalos tal día... a de cousas maravillosas (que requirían constancia e que fixeron como si nada) que saíron das súas mans ...!. Ou nas felicitacións de Nadal á familia e de agradecemento á xente que nos apoiaba... Nos últimos anos argallamos que o día das Letras Galegas para nós era o *día dos avós e bisavós* (deles porque nos gardaron e transmitiron a nosa lingua e cultura). Ese día levábanlles un agasallo a cada un. O entregalo traía unha contrapartida, pois levaban unha folla porque era un momento especial para recoller algo do que os Seus gardaban: a memoria doutros tempos, de cómo facían certos traballos ou do que fose que lles sucedera, etc... ese día xustamente había que celebrar que os nosos maiores teñen memoria e voz e que llo agradecemos!.

A *correspondencia escolar* fixémosla sempre en galego, cunha escola da comarca. A máis destacable das que fixemos foi a que levamos a cabo coa escola unitaria de San Xoán de Piñeiro, Mugarbos, durante 15 anos, tempo no que se relacionaban tamén as familias, e coa que fixemos un montón de actividades en común, xa nunha escola, xa noutra, ou con saídas conxuntas... grazas ás mestras Feli Fresco C., Cris Acevedo V., Nilda Fafián P., Pili Rodríguez S. e Mari Luz Castro, que durante estes anos quixeron compartir esta magnífica experiencia. Aparte, fíxose con outros moitos centros en períodos máis curtos, pero tamén moi interesantes, algo que sería longo de citar. Hai que resaltar que sempre se foi poñendo por diante o interese por relacionarnos con outros, por traballar con eles en proxectos comúns dende os aspectos transversais do achegamento ao outro con agarimo, a participación lúdica, a coeducación, etc., e porque dan unha motivación enorme a cantidade de actividades escolares.

Ademais mantivemos correspondencia escolar en castelán, durante cursos, con escolas de Madrid, Cuba, Fuerteventura, Francia, Italia, Romanía, Bélxica... (estas últimas dentro dun Comenius), que nos permitiron afondar no noso para contárllelo a eles, tanto como aprender do deles para coñecernos, acercarnos e darnos conta de que nos une máis do que nos separa, a pesares das nosas particularidades culturais, o que nos axudou a comprender na riqueza desa diversidade. En todo este traballo tamén entraban as familias e veciños, tanto cando viñan a visitarnos como nos propios traballos.



Un pai explica sobre as cartas mariñas no Certame do 93-94.

Fixemos, así mesmo, actividades coas asociacións da parroquia, e mentres elas non tiveron locais propios utilizaban a escola para xuntarse e para as súas asembleas. Elas colaboraron con nós en moitas actividades e publicacións, e ademais algunhas foron organizadas en conxunto: algunhas festas de magostos, samaíns, ou as festas de Antroido. Agora a Asociación de Veciños ten local propio e organiza actividades para nenos e maiores. A xente ten coche e leva ós rapaces a natación a Cedeira, etc. As actividades na escola xa non eran, finalmente, tan fundamentais, porque unha serie de pais, que pasaron pola escola, están nesas asociacións e as organizan xa eles e están en relación coas asociacións do resto das parroquias do concello coas que xa levan anos facendo en xuño un día de festa conxunta con exposicións, comida e outras actividades, pero tamén a esas exposicións nós sempre mandamos a nosa participación.

A escola ten organizado *cursos* para todos; por exemplo, como nós tiñamos obradoiro de cestería, algunha nai veu aprender á aula ao tempo que nos apoiaba. Despois, dúas desas nais deron cursos polas tardes, abertos a toda a parroquia. O mesmo pasou cos teares: algunhas aprenderon na escola e logo foron facer un curso máis intenso a Valdoviño para, máis tarde, dirixilos elas en Pantín para os nenos e veciños en xeral. Eu dei directamente tamén para os rapaces e veciños cursos de *macramé*, de confección de traxes de Boteiros e Máscaras, etc., nos que durante horas a escola era un rebumbio de xente que bulía, cantaba e falaba animadamente, mentres levaba adiante un traballo nun proxecto común que remataba en festa de antroido, en exposición ou no que fora, e no que non importaba estar mesturados nenos e adultos, como pasaba nos traballos das aldeas noutros tempos. E malia

o intenso boureo que era para min, era unha felicidade comprobar que son posibles as comunidades de aprendizaxe e que son moito máis positivas para os propios rapaces que o monótono traballo nunha escola tradicional.

Mari Liñares deu, por exemplo, un curso de traballo en palla para todos, ao que tamén asistín eu, pois na súa zona, Negreira, fan gorros de palla, e con ela fixemos unha morea de traballos, en pequeno, cos que gozamos un montón. Manoli Piñeiro deu un curso para os rapaces sobre cerámica. Vicente deu algún sobre conexións eléctricas, etc. Segundo as disponibilidades e as circunstancias, cada ano montábanse uns ou outros.

Durante anos, as nais deron algunha actividade extraescolar para os rapaces; por exemplo, un curso foi de bordado, pero en xeral era con traballos que antes coordinaban comigo para complementar o traballo da escola. Por suposto, todos estes traballos escolares ou extraescolares foron sempre en total coeducación e nunca se estableceu diferenza entre nenos e nenas.

Nos últimos anos estivemos en proxectos Comeinius que supuxeron un aliciente máis, pois entrabamos en temas que inicialmente investigaba eu para logo investigar todos para facer traballos interesantísimos nos que sentir Europa e o mundo era ben palpable, mesmo dende unha escola illada, e sen material!. Pois o certo é que, unha vez máis, eu ti ven que compensar as deficiencias e mercarme todo un equipo informático para as publicacións e para internet e mesmo un portátil para que as nenas e nenos o puideran usar na escola... ademais de leválos á miña casa e logo á dalgún neno que foi tendo internet, para utilizar eses medios. Medios que nos pertencían polo CRA, do que nos expulsaron no 92 e, ao no ser aceptada por nós esa expulsión, quedamos en situación de "non existencia como escola", polo que nin estabamos nos listados, polo que non nos mandaban material (nin de política lingüística), nin cando eu ía ao médico ninguén me suplía, nin viñan os especialistas nin...para que seguir citando discriminacións...! A escola veuse a menos e, malia o apoio da Mesa pola Escola Rural con Alicia L. Pardo e Concha Fernández batallando no noso apoio ou malia comparecer ante o Parlamento o curso pasado, recibindo felicitacións de todos os grupos parlamentarios, a escola pechouse en xullo.

En fin, son 20 anos na escola de Pantín, cun traballo duro pola intransixencia e acoso sufrido durante anos e moi intensamente en moitos momentos,

que afectou duramente á miña vida e saúde, pero unha rica experiencia imposible de resumir. Con momentos de aprendizaxe comunitario que foi creando un patrimonio rico en momentos inesquecibles, en materiais tanxibles. Traballos e experiencias a pesar de estar sementada de todo tipo de conflitos, sobre todo da traumática expulsión do CRA que por riba negan, en xaneiro do 92, e todo tipo de marxina cións pola situación ilegal derivada de non existir como escola, por estar no CRA, pero ao tempo non estar, porque estaba expulsada "mentres en Pantín se fixeran actividades especiais...".

A todos os que colaboraron con nós dende dentro ou fóra da parroquia, apoiando a escola, ou crendo nela, milleiros de graziñas, e aos lectores deste artigo pídolles desculpas, porque escribir todo isto nos momentos que estou pasando non me foi doado e teríao que ter relatado moito mellor.

PUBLICACIÓNS DA ESCOLA

Percebadas, A Voz de Pantín, nº 1, 2, 5,6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 (con monografías sobre os muíños, ou o liño, a peseta, etc.) e as monografías, independentes, sobre os entroidos tradicionais de Xinzo, Salcedo, Cobre e Chantada.

Ademais temos artigos ou traballos da escola noutras publicacións:

En moitos nºs da revista *Plis-Plas*, no nº 329 de *Cuadernos de Pedagogía* co noso traballo sobre "o Prestige", en varios nºs de *Idea*, a revista do Cefores de Ferrol, en varios nºs da revista *Integración*, da ONCE, etc.

EN INTERNET

Dende o 17 de decembro 2002 en www.edugaliza.com temos www.edugaliza.org/prestige/EUPantin/index.html

En www.muchocuento.com: contos e debuxos, e sobre "o Prestige". Dende o 2001.

En pax de www.concellodevaldovino.com na que se deu conta en distintos momentos, de actividades nosas.

A páxina que fixeron os pais, hai anos, e que está sen actualizar dende aquela: www.terra.es/personal2/epantin, dende setembro 2000.

Na web do Centro de Información Cultural de Galicia: www.xunta.es/conselle/cultura/cultura/xoves.htm teñen saído anunciadas actividades nosas.

http://montcuqecole.free.fr/versleurope/yvon/carnaval_projet.htm

<http://montcuqecole.free.fr/versleurope/yvon/carnaval-index.htm>

Vimos que están en internet, non sabemos dende cando, por exemplo:

Un dos artigos da experiencia de Braille que está en *Integración*, revista da ONCE.

E o artigo sobre a integración de Noelia na revista *Idea*, do Cefores de Ferrol.

Pero faltan por editar o nº 3 e 4 (do 92-93, co extenso traballo sobre Santiago, un camiño cultural, e as actividades relacionadas con el), o 15 (do 04-05, entre outras cousas, coa extensa colleita sobre os mestres do 36) e as monografías, independentes, sobre os entroidos de Manzaneda, Maceda, Viana do Bolo, Vilariño de Conso, Laza, Angures, Covelo, O Ulla e Verín, todas elas relacionadas con outras de Europa.

O que máis sinto é ter tardado tanto en sacar algunhas das publicacións (e aínda faltan moitas...) de xeito que morreron moitos dos que nos deron información sen poder entregarlles nas súas mans a publicación que contiña o que nos contaron, ¡cousa que lamento enormemente, o mesmo que lamento non ter entregado aínda máis ca catro dos traballos dos entroidos nos lugares de orixe: Cobres, Chantada, Salcedo e Xinzo por ter sen rematar no ordenador o de nove lugares máis!. Lugares nos que o pobo, durante anos e anos, foi elaborando un acervo cultural que nós recolleamos in situ, e cando menos debemos devolvérllelo co traballo elaborado. Pero a min foime imposible facer todo a un tempo!



EXPERIE

Claves para unha ética da memoria. A narración e a experiencia concentracionaria

Elena Gómez Gálkina

Departamento de Filosofía do IES
"As Fontiñas"

Tradicionalmente a filosofía vén sendo considerada como un modo de saber racional, peculiar, distinto das ciencias e doutros saberes, que se vai construíndo ao mesmo tempo que vai facendo unha reflexión radical e crítica sobre a experiencia humana. Polo menos deste xeito se presenta a materia de Filosofía no programa do IES "As Fontiñas" de Santiago de Compostela, onde tivo lugar a experiencia educativa que presentamos.

Porén, a filosofía non é só unha forma peculiar de deterse a pensar. Dese acto hai que tirar consecuencias. A máis importante é que non se pode pensar sen facelo con "outro", porque o aprender, o "crecemento espiritual" en palabras de Platón e Aristóteles, só é posible cando un é quen de dicir "eu" en presenza de "outro", sen ter que ampararme no "nós dicimos". Este dicir, capaz de falar con "outro" é a condición do pensamento libre. Tanto é así que a educación desde a nosa perspectiva é unha chamada para recoñecer o meu "eu" no outro, sendo a ética a resposta a esa chamada. Así, a filosofía como a educación, non é nin pode ser unha ciencia nin unha técnica que poida aprenderse mediante xeneralizacións, senón unha relación de alteridade, na que o outro ten a iniciativa na medida en que me obriga a abrirme ao mundo da experiencia.

Esta é a razón de ser do noso proxecto educativo. Esta *Ética da memoria* inscríbese na preocupación pola conservación dunha memoria, non só persoal senón tamén colectiva, desa experiencia do mal radical que se levou a cabo nos campos de concentración do totalitarismo nazi. Nós propuxemos recuperar, mediante a narración, esa experiencia terrible. Esta para ser recordada necesita ser contada. Non se trata, pois, de comunicar uns feitos históricos, senón de transmitir experiencias a través da lectura das testemuñas. Como educadores temos a obriga de fomentar o desexo de ler, de coñecer... En concreto, de narrar as historias do Holocausto, onde o outro, o estraño, o estranxeiro da súa propia especie, se intúe como ausencia ou silencio, vencido pola historia.

Para nós Auschwitz non é só algo terrible que ocorreu no pasado, senón unha atalaia desde onde interpretar a realidade do noso tempo. É así como debemos dála a coñecer. Algo duro de comprender pero que non podemos renunciar a pensar e a comunicar desde esta experiencia o que significa ser humano.

Este reto levounos a elaborar un programa que motivase no noso alumnado a lectura destas testemuñas e o degoiro de narrar uns feitos dificilmente transmisibles. Non podemos esquecer que os su-

perviventes dos Campos toparon con dificultades de comunicación dado o inverosímil do vivido e os límites da linguaxe para poder transmitir tanto horror. E así e todo, toda experiencia ten que ser comunicable; mesmo nun mundo como o noso de complexidade crecente, no que o desenvolvemento da técnica e dos medios de comunicación fan mudar as experiencias dun modo que logo se traduce nunha pobreza da linguaxe.

Ante este estado de cousas, avogamos por una pedagogía da experiencia. Partimos da memoria das vítimas que sufriron non só a tortura e o asasinato, senón a humillación de ser excluídos da especie humana. O seu recoñecemento, e a experiencia de que vivir ben ten que ver sempre cos outros, é o que debemos lembrar nun momento no que a educación se centra cada vez máis nunha transmisión de capacidades técnicas e coñecementos. Aprendemos moitas máis cousas, pero a maioría non se entenden, ou non se lembran ao cabo do tempo. A educación así considerada, deixa de ter sentido; é dicir, o coñecemento non chega a ser un instrumento para comprender e transformar a realidade. Entón, se algo pode xustificar esta experiencia educativa, levada a cabo co alumnado de primeiro de bacharelato, é o feito de devolverlle aos máis novos a linguaxe da narración. O acceso a un mundo no que nun principio se senten estraños porque hai unha descontinuidade cultural, propiciada por ese "esquecemento colectivo". Un mundo que lles deixa de ser indiferente cando se introducen nel. A través da narración da experiencia do outro é cando se descobre o significado da memoria.

A posta en marcha da experiencia supuxo un proceso de documentación previo e lecturas de testemuñas dos superviventes. Logo, propúxoselle a cada participante un exercicio de perspectiva. Con isto trátase de plasmar os pensamentos íntimos que imaxinamos noutra mente, diferente a de quen escribe. Hai que facer como se un fose outro. Pártese da base de que se non somos capaces de desenvolver actitudes de empatía cos demais, dificilmente poderemos recoñecernos neles.

Este exercicio de perspectiva consiste na elaboración dun monólogo. Proponse como unha forma de descubrir a través do xogo da imaxinación, a posible ollada que alguén distinto de nós exerce sobre o mundo e a súa propia vida, para, finalmente, devolvernos esa ollada sobre a nosa propia existencia. Todos os prototipos elixidos para protagonizar estas narracións, encóntranse nunha situación vital excepcional, común a todos eles: ter vivido, dende a súa perspectiva, na Europa da experiencia política do nacionalsocialismo. Ben sexa como cidadán alemán



ario, comprometido ou non co réxime; como cidadán alemán xudeu perseguido; como cidadán non alemán perseguido; como prisioneiro dun campo de concentración; como gardián ou “Kapo” do campo; como funcionario ao servizo do Estado alemán; como membro da SS, etc. O interesante destas narracións é que o protagonista do relato non é o escritor ao uso dun relato, senón o que xa non está, o que está morto como persoa pero que recobra vida na memoria, a través da empatía do que reescribe que asume a dura tarefa de dar forma coa súa imaxinación ao que unicamente pode ser imaxinado

Unha vez rematados, os monólogos léronse en voz alta na clase; esta forma de proceder permite obter un clima emocional adecuado para percibir esta intimidade imaxinativa. Desesta forma, o diálogo filosófico da clase pode ir tomando forza. Para acceder a este propósito, resulta fundamental o traballo de documentación previo. Así que antes propuxemos unha serie de accións a desenvolver. Como introdución ao tema o Departamento de Filosofía elaborou unha presentación en *powerpoint* que combina imaxe, música e o texto. Nel imos vendo os pasos que de modo racional e letal, o réxime nazi foi dando ata acadar a “solución final” do Holocausto. A existencia dunha ampla bibliografía de testemuñas constituíu o eixe fundamental para ese achegamento. Tamén resultou interesante ter a nosa disposición, para prestar e comentar na clase, un fondo documental de experiencias narradas polos seus protagonistas, así como películas de ficción que, nos derradeiros anos, se están ocupando do tema do Holocausto e que enchen, con mais o menos fortuna, o imaxinario social.

O resultado e a valoración posterior da experiencia, consideramos que foron moi positivos e permítenos confiar na súa continuidade:

En primeiro lugar, porque superar diversos atrancos que impedían a realización da devandita actividade, xerou nos participantes confianza no seu propio traballo; esta apreciación positiva confírelles, sen dúbida, unha seguridade na súa capacidade de aprendizaxe e unha maior integración para realizar tarefas en equipo. O feito de ter participado

nunha actividade que precisa o concurso de todos, que se materializa nun libro, que é a fin de contas un ben común, transmite aos seus protagonistas, un sentimento de satisfacción e compromiso pola tarefa que abre as portas, sen dúbida, á conciencia de que vivir ben, ten que ver co feito de formar parte, dun modo consciente, dunha sociedade; é dicir, de se sentir cidadáns.

En segundo lugar, o esforzo de empatía e reflexión que se ven obrigados a facer cando deben expor o punto de vista da experiencia do outro, lévalles a descubrir o seu valor, e polo tanto, a apreciálo como un modo de enriquecemento que lles permite reafirmar, clarificar ou poñer a proba, os seus propios puntos de vista. Estamos convencidos de que o coñecemento da realidade histórica do totalitarismo sufrida por Europa durante a vixencia do III Reich en Alemaña, facilita a adopción dunha actitude crítica ante todo intento de manter ou xustificar, hoxe en día, a discriminación ou indefensión por parte de calquera poder, sexa o non totalitario.

Por último, e non menos importante, é que o valor fundamental desta experiencia educativa non radica tanto en dominar procedementos básicos da narración, como en chegar a entender que a educación non é só un modo de integración social senón unha vía de formación e crecemento persoal que só se consegue no recoñecemento, na empatía pola vítima. Dende logo, nós non somos portavoces das vítimas. Sería unha impostura pola nosa parte pretender falar polos ausentes. Non podemos meternos na mente do outro, na súa experiencia, na súa morte, pero si recoñecer a nosa humanidade nesa ausencia porque o sentido da historia está nos eternos perdedores que deben atopar en nós, como lectores, uns aliados. Escribir unha narración coa forma dun monólogo, supón unha retirada do nosa presenza, para deixar paso á palabra que descubra o ausente, para que poida existir na memoria. Esta é unha condición inescusable de toda acción educativa. Polo tanto, concluímos reiterando o noso convencemento de que educar é facérmonos cargo das vítimas, da súa vulnerabilidade. Educar é facérmonos responsables. A tarefa de educar ten que ter que ver, necesariamente, co feito de transmitir unha ética da memoria.



Miramos pola saúde dos lombos do noso alumnado

M^a José Castro Girona
Mestra do CPI "Luís Díaz Moreno" de Baralla

EXPERIE

O CORPO NA ESCOLA

É sabido que as dores de lombo son un mal que afecta a unha parte moi importante da poboación, non só da poboación adulta, senón tamén da poboación infantil.

Este mal é unha enfermidade moi estendida na poboación hoxe en día, e, no contexto sanitario, moitos profesionais cren que é necesaria unha educación postural sería para dar un paso adiante na situación actual.

Por outra banda, dende hai anos veño observando con inquietude que os nenos e nenas sentan moi mal, adoptando posturas do máis inverosímiles. Tendo en conta a gran cantidade de horas que o alumnado está sentado no colexio, sería interesan-



te incidir niso. Tamén vexo como todos os anos hai algún neno ou nena, que, xa a esta temperá idade (educación primaria), se queixa de molestias no lombo e xustifica a non asistencia ao colexio pola visita ao médico, por mor desta doenza. As informacións vertidas nos medios de comunicación sobre os posibles problemas que podería provocar cargar as mochilas nos lombos deu lugar á compra masiva de mochilas con rodas por parte dos pais e nais do alumnado do colexio.

Na saída das clases de calquera colexio, pódese observar como os adultos levan as mochilas dos nenos ata as súas casas. Estes feitos deixan claro, ao meu parecer, a preocupación da maioría da poboación por este tema, así como a actitude positiva cara o cambio a prol dunha mellora na saúde.

Pero é evidente que estas medidas non son suficientes. Hai moita máis información que se debe coñecer, pero quen nola proporciona? onde? cando...?; penso que vai sendo hora de facer campaña de prevención.

Este traballo obtivo un premio á innovación educativa, convocado conxuntamente polas Consellerías de Sanidade e a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, sobre o tema transversal da saúde na convocatoria do ano 2005.

Esta experiencia foi levada a cabo no curso 2004/2005 no centro público CEIP "Luís Pimentel" de Lugo, nun primeiro curso do terceiro curso de educación primaria. Esta elección responde a razóns prácticas pois era o curso onde a autora impartía docencia nun maior número de áreas: lingua galega, lingua castelá, matemáticas, coñecemento do medio e educación física.

UNHA ACCIÓN EDUCATIVA

Decidín que tiña que facer algo e púxenme a traballar coa preocupación de producir un cambio nos hábitos posturais do alumnado. Deste xeito, procurei desenvolver os seguintes obxectivos:

- a) Coñecer e apreciar o propio corpo e contribuír ao seu desenvolvemento, adoptando hábitos de saúde e benestar, e valorando as repercusións de determinadas condutas sobre a saúde e a calidade de vida.
- b) Levar a cabo tarefas e actividades tendendo a evitar a aceptación irreflexiva das informacións e opinións que se lle transmiten na escola ou fóra dela, aplicando criterios propios e razoados.

c) Utilizar, nun contexto de resolución de problemas, os procedementos para obter a información pertinente, selecciónala e organizala.

Con tal perspectiva e entendendo o conxunto da súa problemática, comecei a considerar cuestións e contidos como as seguintes:

- Concienciar aos nenos e nenas da importancia da cuestión (repercusión para a saúde no futuro).
- Aplicar os coñecementos na nosa vida, tanto no colexio (nas clases, no patio, no comedor...) como no mundo fóra del (na casa...)
- Identificar posturas correctas e incorrectas en actividades da vida diaria.
- Corrixir posturas incorrectas con talante positivo e de respecto.
- Adquirir coñecementos básicos sobre a columna vertebral, a súa estrutura, funcionamento e os principais problemas que afectan ao noso lombo.

- Plasmar os coñecementos adquiridos en debuxos, cómics e outros soportes.
- Elixir unha mascota que nos axude e recordar o que debemos e o que non debemos facer.
- Elaborar "guías" para outros nenos e nenas do colexio que recollan as ideas principais.
- Practicar exercicios de relaxación.
- Valorar a incidencia negativa que ten a utilización de mobiliario inadecuado (colchóns, almofadas, sofás...).
- Coñecer como se deben desempeñar determinadas actividades sen danar a columna. Exemplo: sentar no sofá, comer, pasar o ferro, agacharse, levantar pesos ou levar as mochilas.
- Facer partícipes da experiencia a outros membros da comunidade educativa (pais, outros profesores/as, outros nenos e nenas).

A ordenación destes aspectos e actividades pode observarse no seguinte cadro:

FEITOS, CONCEPTOS E PRINCIPIOS.

- Coidado do corpo: rutinas, normas e actividades.
- Nocións básicas sobre os efectos dos bos hábitos posturais na saúde do lombo e do corpo en xeral.
- Prevención de lesións e medidas de prevención, na realización das actividades cotiás.
- Hábitos de hixiene postural.
- Nocións básicas sobre a elección de mobiliario e a súa utilización.
- Os lemas e slogans.
- Dieta equilibrada e saudable.

PROCEDEMENTOS

- Realización de murais, sinais de tráfico adaptadas e letreiros para a aula.
- Uso correcto do mobiliario para sentar co fin de ler ou escribir, ver a televisión, comer...
- Visualización de fotografías dos alumnos e alumnas nas clases.
- Exploración e análise do contido das mochilas.
- Uso dos consellos posturais.
- Realización de cómics.
- Interpretación de "un día da nosa vida".
- Percepción das malas posturas corporais nun mesmo e nos demais.
- Control postural no desenvolvemento das clases no colexio.
- Inxerir petiscos sans no recreo (bocadillo, froita...).

ACTITUDES, VALORES E NORMAS

- Interese polo coidado do corpo e da nosa saúde.
- Autonomía na procura de información.
- Aceptación dos propios erros así como unha actitude positiva para corrixilos.
- Actitude de participación e interpretación nas actividades grupais.
- Apreciar a importancia dunha dieta saudable na prevención do sobrepeso.



ACTIVIDADES E METODOLOXÍA

Para desenvolver o traballo empreguei varios instrumentos de recollida de datos, combinándoos para ter un coñecemento profundo e seguro da realidade, e a partir deste coñecementos poder deseñar e desenvolver a experiencia. Deste xeito empreguei a observación directa fóra das clases (entradas e saídas do colexio), o test ou proba inicial (“avaliación das mochilas”), as fotografías e unha gravación en vídeo.

O traballo desenvolveuse en varias fases, de xeito que fose motivador e de interese para o alumnado. En primeiro lugar, recollín información sobre a situación da que parte o noso alumnado. Con este fin fixen un test, ao que lle chamamos “test das mochilas”: un día, sen previo aviso, ao chegar á clase baleiramos as mochilas nas mesas da aula. Despois,

co horario na man, o alumnado clasificou nun lado da mesa o que realmente necesitaba e noutro o que era prescindible. O resultado foi que máis do 75% deles trouxeran cousas non necesarias para as clases dese día: cousas doutras áreas, diarios de casa, cousas persoais e incluso, nalgunha mochila, atopáronse tarefas necesarios no curso anterior pero que no actual non se estaban a empregar.

O alumnado era o primeiro sorprendido ao ver as cousas que levaba na mochila. Empezaron a facerse conscientes de que eles podían axudar na adquisición e no mantemento da saúde dos seus lombos e fixemos o compromiso de preparar as mochilas todas as tardes ao rematar de facer as tarefas escolares na casa.

A partir de aquí, planificamos as actividades que queriamos facer, como, cando...

Xa que o “test das mochilas” fora tan efectivo, pois o alumnado chegou por si mesmo á conclusión do que estaba a facer mal, pareceume moi importante sensibilizalos e conciencialos sobre dos malos hábitos posturais que en xeral empregamos así como das consecuencias negativas que eses malos hábitos poden ter para a saúde.

Para obter resultados positivos foi necesario que o alumnado se responsabilizase do traballo e se involucrase na experiencia o máximo posible, e por esta razón na fase de concienciación fixen bastantes actividades, pois unha vez conseguido este obxectivo, os demais acadariámoslos con máis facilidade:

- Exposición na clase por parte da profesora de Coñecemento do Medio sobre a hixiene postural: posturas beneficiosas e posturas prexudiciais para o lombo en distintas accións da vida cotiá do alumnado (na clase, traballando na casa, no coche, na cama).
- Testemuña en primeira persoa das consecuencias dunha lesión na columna vertebral. Aproveitamos a presenza do conserxe e doutros profesores que padecen dores na zona lumbar ou na zona cervical.
- Reflexión oral e escrita sobre a actitude que debemos tomar ante o tema e a responsabilidade que nel temos.
- Partindo dos sinais de tráfico, eles elaboraron sinais nos que reflectiron aquelas cousas que podemos e debemos facer, e aquelas desaconsellables ou prohibidas.
- Poñer, a modo de recordatorio, os sinais na clase, deixando nun lugar as de prohibición e noutro as de obriga.
- Debuxos que reflecten actuacións cotiás (no su-

permercado, no parque, na casa...) no que deben aplicar todo o que aprenderon.

- Representación mímica sobre “un día na vida do noso lombo”. Esta actividade preparouse cun grupo de alumnos e alumnas voluntarios e foi representada ante o resto da clase.
- Identificación das posturas correctas na actuación dos demais e xustificación das mesmas.
- Identificar o mobiliario adecuado.
- Estudar a publicidade existente en prensa escrita sobre estes produtos. Distinguir a información interesante dos “adornos” que se buscan o consumo do produto.
- Recoñecer exercicio físico como una práctica positiva para a saúde do lombo.
- Exploración páxinas web:

www.contidos.edu.xunta.es/premios/p.2004/bpeso.

Neste caso os nenos e nenas entraron e fixeron a valoración da páxina despois da súa utilización.

www.cnice.mecd.es/eos/materialeseducativos/mem/cuidacuerpo

DESENVOLVEMENTO E AVALIACIÓN DO PROGRAMA

O traballo resultou moi interesante e enriquecedor tanto para o alumnado como para a profesora que desenvolveu a experiencia. A clase involucrouse de tal xeito na tarefa que todos quería facer todas as actividades, incluso aquelas que nun primeiro momento foran pensadas só como actividades voluntarias.

Ao remate do curso o alumnado sabía cales eran as posturas corporais correctas nas cadeiras, na cama, na realización de diferentes tarefas domésticas, e na realización de actividades varias como coller un paquete do chan, e levar bolsas con peso. Ademais, aprenderon a distinguir entre o mobiliario que nos prexudica e o beneficioso para a saúde dos nosos lombos.

Xunto a estes coñecementos teóricos, o alumnado mellorou moito a súa conduta nas clases: senta mellor, co lombo pegado á cadeira e ben erguido.

Puiden observar como corrían posturas incorrectas e tiñan moi presente o aprendido, pois coñecían as consecuencias de non facelo.

Referencias bibliográficas

Campaña P.E.A.S. *Proyecto educativo para la salud. Guía de educación sanitaria para el cuidado de la columna vertebral y la vista.*

Castro Girona, M. J. (1994). A expresión corporal como práctica habitual na educación primaria. *Revista Galega do Ensino*, 5, 167-175.

Castro Girona, M. J. e Abreira Álvarez, A. (1995). Os contidos da educación física escolar na educación primaria. *Revista Galega do Ensino*, 9, 159-167.

Castro Girona, M. J. e Abreira Álvarez, A. (1997). Desenvolvemento das habilidades motrices básicas con materiais alternativos. *Revista Galega do Ensino*, 17, 207-217.

Pazos, J.M. e Aragunde, J.L. (2000). *Educación postural*. Biblioteca temática del deporte. Barcelona: Inde.

Silva Couto, C M.(2003). *El libro de la espalda*. A Coruña





EXPERIE

Coñece o teu patrimonio. Experiencia didáctica no Concello de Rois

Anayansi Expósito Singh.
Técnica de Cultura.

Erundina Figueira Albela.
Técnica de Patrimonio

CONTEXTUALIZACIÓN

Esta experiencia xorde do traballo do equipo técnico da Concellería de Cultura e Patrimonio do Concello de Rois, formado pola técnica de cultura, que é pedagoga, e a técnica de patrimonio, historiadora da arte. Trátase dun proxecto de educación patrimonial dirixido á infancia e á xuventude escolarizada do Concello.

Somos conscientes de que os concellos rurais contan cun importante patrimonio cultural e que parte deste atópase, a miúdo, abandonado, non estudado, e cun alto perigo de perda ou destrución. Isto, unido a que as institucións municipais rurais non posúen medios económicos suficientes, fai que a protección do patrimonio se converta nunha tarefa de difícil realización.

No Concello de Rois, son moitos os elementos que configuran o seu patrimonio monumental material. Cobran especial relevancia os xacementos arqueolóxicos, contando con nove castros, dous campos de mámoas e os restos dunha capela románica. No tocante ao patrimonio relixioso contamos con doce igrexas e seis capelas con vestixios de época visigoda e románica, aínda que a construción dos templos actuais se data na época de máis profusión arquitectónica do rural galego, o tempo do Barroco.

Con todo, se hai algo que distingue ao concello a nivel cultural son os elementos que configuran o patrimonio inmaterial e mais todo un conxunto de realidades que poderíamos englobar como arquitectura popular, ligado todo iso coas crenzas, costumes e “sabedorías” da poboación. Rois é un dos concellos de Galicia que máis cruceiros posúe: un total de cento trinta. Por outra banda, e debido á cantidade de ríos ou elementos fluviais que atravesan todo o territorio, moita da poboación dotouse dunha importante infraestrutura de muíños fluviais, sen esquecer a importancia na cultura popular da fabricación do pan en fornos das casas. Intimamente ligado a este feito, contamos coa construción de hórreos así como de fornos pétreos, que practicamente todas as familias orixinarias posúen. A dotación de lugares de recollida de auga para uso doméstico e como bebedoiro de animais, deu lugar así mesmo á creación de fontes en todos os núcleos poboacionais, constituíndo o verdadeiro centro de diálogo entre veciños, e tamén debemos sinalar as pontes de pedra que atravesan os ríos para facilitar o traballo dos labregos e gandeiros.

O Concello de Rois realizou a catalogación dos cruceiros existentes, de cara a coñecer o estado no que se atopan e emitir o pertinente informe para

a súa restauración, no caso necesario. Pero non só pensamos no estudo, conservación e xestión deste patrimonio cultural, senón que tamén cremos que a súa divulgación e acción educativa sobre o coñecemento e conservación destes bens colectivos, como son os cruceiros, son aspectos que se deben tratar.

A EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Procedemos a realizar catro reunións didácticas en lugares seleccionados co conxunto dos dous colexios de Dices-Rois e de Pumar-Urdilde.

Nunha primeira experiencia reúnense aos alumnos de Educación Infantil e primeiro ciclo de Educación Primaria do CPI Dices- Rois, para ao día seguinte realizala co segundo e terceiro ciclo de Educación Primaria de dito centro educativo, repetíndose nesa mesma semana as dúas sesións co alumnado do CEIP O Pumar-Urdilde. En outubro realízase a experiencia co alumnado de Educación Secundaria do CPI Dices- Rois.

O obxectivo de todas as experiencias didácticas é presentar os cruceiros como parte do patrimonio artístico e cultural de Galicia; tamén consideramos preciso dar a coñecer as tarefas que realizan os investigadores, restauradores e conservadores para preservar o patrimonio. Todo isto resalta o uso do patrimonio como fonte básica curricular para a aprendizaxe escolar. Concienciar aos alumnos/as no respecto e coidado que hai que ter cara ás obras arquitectónicas, polo valor e a riqueza artística e cultural que posúen, tamén foi un dos nosos propósitos, pero ante todo, a finalidade que está presente en toda a experiencia é a seguinte: a importancia de fusionar e entrelazar o patrimonio material co inmaterial, para o cal a sabedoría dos nosos maiores debe ser coñecida e valorada polo alumnado, mediante a oralidade tradicional.

As actividades que a continuación presentamos, expóñense en función das diferentes sesións realizadas.

ACTIVIDADES

Nas sesións realizadas co alumnado de Educación Infantil e primeiro ciclo de Educación Primaria de cada un dos centros educativos, o lugar de aprendizaxe elixido foi o entorno do Vía Crucis de Sorribas, un espazo natural onde a poboación tradicional construíu dezaseis cruceiros, tres dos cales conforman o calvario, xunto cun altar.



Comezamos a actividade coa explicación e contextualización do medio e da importancia do patrimonio natural e cultural que nos rodeaba. Eles mesmos decatáronse de todos aqueles elementos propios do medio, así como dos elementos alleos ao mesmo, constituídos fundamentalmente polo cableado e o lixo, que logo recollemos entre todos e todas. De seguida e dividindo o grupo, os alumnos/as de Educación Infantil realizaron en equipos a construción de tres puzzles de madeira deseñados para a experiencia didáctica, no que se representaban tres tipoloxías de cruceiros, para o cal debían distinguir as súas partes, claramente diferenciadas polas cores primarias (vermella para a cruz; azul para o varal/capitel; amarela para o pedestal/plataforma). Unha vez construídos, debían recoñecer algún cruceiro do Vía Crucis semellante aos representados nos puzzles. Esta actividade supuxo o fomento do traballo en equipo, desde unha perspectiva lúdica, nun proceso de construción dos cruceiros no que constataron que o todo é máis que a suma das partes e que se algunha parte falta, o significado desaparece. Simultaneamente, os alumnos e alumnas de primeiro ciclo de Educación Primaria, aprendían a construír dous puzzles de pedra (un de capela e outro de crucifixo con imaxes escultóricas), que non son outra cousa que miniaturas de cruceiros, construídos polo mestre canteiro Xosé Conde de Xiaxe, para coñecer paso a paso o proceso de construción e deconstrución dos cruceiros. O alumnado aprendeu a forma de encravamento de cada unha das partes dos cruceiros, así como a fragilidade real deste valioso elemento patrimonial.

Unha vez rematadas estas actividades, os rapaces de Educación Infantil aprenderon a construír tamén os cruceiros de pedra en miniatura, e unha vez aprendido todo o proceso, afianzaron os novos coñecementos adquiridos a través da expresión plás-

tica, como forma simbólica de achegamento entre as mans dos canteiros e eles mesmos: nunha tea de liño expresaron con pintura de dedos (cores primarias) todas aquelas emocións, sentimentos e expresións plásticas que lles provocaron os cruceiros.

Mentres, os rapaces de primeiro ciclo de Educación Primaria achegáronse ao local veciñal para ver unha proxección en transparencias dos diversos cruceiros existentes no Concello; transparencias elaboradas polo técnico informático Diego Oliveira. Esta actividade, ademais de integrar as novas tecnoloxías, supoñía o reforzo na aprendizaxe das diferentes partes dos cruceiros e dos tipos existentes, a sensibilización mediante a reflexión grupal sobre os prexuízos que cometemos sobre o noso patrimonio (abandono, ruptura, roubo...), así como sobre a necesidade de manter e conservar o mesmo. Para guiar a actividade, repartiuse a cada alumno e alumna unha guía onde se recollían todas estas cuestións, e tamén onde debían expresar se recoñecían algún dos cruceiros proxectados (efectivamente, así foi, xa que están nas súas aldeas).

Realizada esta actividade, reunimos a todo o grupo para ensinalles a catalogar os elementos patrimoniais e, sobre todo, para aprender a valorar a importancia da catalogación, dadas as situacións tan lamentables, pero existentes, como as de roubo ou ruptura. Para isto, aprenderon a través da imitación, a tomar medidas da plataforma, do pedestal e do varal, tarefa que fixeron en grupo e tomando nota nas guías entregadas.

Mentres os alumnos e as alumnas realizaban estas tarefas, achegáronse un grupo de maiores da aldea de Sorribas, cos que previamente faláramos, para contarlles aos rapaces e rapazas como xogaban no Vía Crucis cando eran pequenos e que usos lle daban a este espazo, así como varias lendas e historias que abraiaban aos rapaces e ilusionaban aos maiores. Desta forma, o patrimonio material cobrou maior significado aínda, mediante a oralidade dos nosos maiores, o que reaviva o seu valor inmaterial.

Finalmente, para rematar a experiencia e para reforzar os conceptos aprendidos, repartiños a cada un dos participantes de forma aleatoria, papeis coas cores primarias, para que, de camiño ao autobús, as pousasen á parte correspondente dalgún dos cruceiros do Vía Crucis, tarefa que fixeron á perfección.

As sesións realizadas co segundo e terceiro ciclo de Educación Primaria de ambos os dous centros educativos, tamén se desenvolveron na contorna do Vía Crucis de Sorribas. As actividades foron moi similares ás descritas anteriormente para o primeiro

ciclo de Educación Primaria, se ben profundamos en maior medida nos contidos a traballar.

Co alumnado de Educación Secundaria realizamos unha actividade previa no centro educativo, que consistiu en que debían realizar un traballo de campo nas súas aldeas, sobre os cruceiros existentes nas mesmas, para o que, ademais da súa catalogación, debían de recompilar información preguntando aos maiores, sobre o cruceiro en cuestión, recollendo deste modo o patrimonio inmaterial. Para isto, facilitámoslles o material didáctico preciso no que se explicaban todas as cuestións pertinentes (tipoloxías e partes dos cruceiros e formas e usos da catalogación).

No mes de febreiro deste ano, realizouse a saída cultural co alumnado de Educación Secundaria do CPI Dices en Rois. Nesta ocasión a actividade desenvolveuse no lugar de A Eirexa en Leroño, pertencente ao Concello, lugar onde se atopa o maior número de tipoloxías de cruceiros nun mesmo núcleo, así como outros elementos patrimoniais de interese: a igrexa, a casa reitoral, a antiga escola unitaria e a arquitectura popular-etnográfica (existe o único balcón propio de Rois, como elemento identificativo).

Nun primeiro momento, a responsable técnica de patrimonio explicou a orixe dos cruceiros, así como a importancia da súa catalogación. Foi o momento no que o alumnado expuxo os traballos realizados nas súas aldeas, levándose a cabo unha reflexión global sobre o valor patrimonial e sobre a necesidade de manter o patrimonio existente, xa que visualizaron *in situ*, como este se destrúe.

Acto seguido, unhas veciñas explicaron o proceso de construción da antiga escola, que hoxe en día permanece abandonada, e que supuxo a cesión de

terras e o investimento económico da veciñanza, co propósito de darlle unha educación aos seus fillos. A escola foi visitada polo alumnado, que se sorprendeu do estado e orixe da mesma. Alí puideron observar a lareira en ruínas que foi creada para a vivenda do mestre, que era mantido pola veciñanza.

Finalmente e de volta á escola, paramos no cruceiro de capela posto nun cruce de camiños, que conta cun mesal. Aproveitamos para facer unha parada e ensinar ao alumnado a construír e deconstruír os cruceiros de pedra en miniatura dos que anteriormente falamos.

Facendo balance, desde o concello somos conscientes da necesidade de preservación do patrimonio, sobre todo na actualidade, na que os medios de comunicación, o estilo de vida, a globalización... Isto onde máis repercute é nas novas xeracións, nos nenos e nenas, mozos e mozas, que ao non valorar o que teñen, non saberán valorarse a si mesmos a ao papel que deben desempeñar no presente e futuro das súas vidas e do concello.

Polo tanto, este proxecto hai que entendela máis aló dunha mera sensibilización cara o patrimonio, e debemos dar un paso máis e concibilo como unha revitalización da vida comunitaria para entenderse mellor a si mesmos e aos seus.

Neste senso, o Concello de Rois está a elaborar unha catalogación dos muíños existentes. Nestes momentos está rematada na parroquia de Liñares, a través dun proxecto *Equal*, co que tamén se acondicionou toda a zona do río. A pretensión non é outra que aproveitar este espazo natural para abrir rotas de sendeirismo, e para facer experiencias didácticas, que suporán unha continuidade deste proxecto.





AS OUTRAS ESCOLAS

**C. P. LUIS MORALES
(BADAJOZ):
UNHA EXPERIENCIA
CON ÉXITO DE
ENSINO BILINGÜE**

Pedro Escobar Muñoz
Profesor de E. Primaria
Lisboa 2006

O fracaso escolar é un tema recorrente e non é raro ver nos medios de comunicación e nas revistas especializadas estudos, estatísticas e análises sobre as súas causas. Entre as materias nas que é máis alto este fracaso aparecen sempre as consabidas “Mates” e as linguas estranxeiras ou, mellor dito, o Inglés.

O fracaso nas Matemáticas adoita atribuírse, entre outras causas, á dificultade e á aridez propias da materia e acostúmase a aceptar cun certo fatalismo.

Pero o fracaso en inglés é máis difícil de aceptar e de entender porque o volume de recursos, económicos e humanos, que se dedican á aprendizaxe da lingua de Shakespeare é case unha cuestión de estado. Cantos mozos e mozas, ademais das ensinanzas oficiais nos seus respectivos centros, acoden a academias privadas, con grupos reducidos, pagando bos cartos, para aprenderen inglés? E cantos fan no verán custosas viaxes e intercambios a países anglófonos? A pesar de todo, o nivel de inglés dos nosos estudantes é dos máis baixos de Europa.

Sen dúbida, as causas do fracaso na aprendizaxe do inglés hai que buscalas na estrutura das ensinanzas, os métodos utilizados, a preparación do profesorado, etc., e até na falta de vontade política (que para non ser pura verborrea debe traducirse en tratamento orzamentario) de resolver o problema. Porque na actualidade hai centros, como o C.P. Luis de Morales de Badajoz, que demostran que as cousas poden cambiar. Neste centro, que é un colexio da rede de centros públicos do Estado, os alumnos ao acabar a E. Primaria son perfectamente bilingües e non teñen ningún tipo de desvantaxe nas outras áreas curriculares. Como se consegue?

En febreiro de 1996 o MEC asinou un convenio co British Council. As finalidades básicas do convenio eran fomentar o coñecemento mutuo da cultura e a historia de ambos países, propiciar o uso e o coñecemento das súas respectivas linguas, impulsar o intercambio de profesorado e alumnado así como de experiencias didácticas e métodos de traballo para que en última instancia o alumnado poida acadar as titulacións académicas de ambos os países.

O C.P. Luis de Morales adheriuse a este convenio no curso 96-97 e foi daquela cando chegou ao centro o primeiro profesor nativo. Comezaron co alumnado de 4 anos e un tempo despois dende os 3 anos cando a E. Infantil se ampliou a esa idade. Progresivamente foise implantando até xeneralizarse en todos os niveis do Centro. Actualmente, o colexio ten 18 unidades (6 de infantil + 12 de Primaria). O profesorado son 7 de E.I. e 15 máis, dos cales 11 son de inglés e 4





da especialidade de E. Primaria, máis os profesores de E. F., Música, P. T., etc. A estrutura do cadro de profesores, como se ve, é diferente á doutros centros. Hai un elevado número de mestres especialistas en Inglés pero que imparten clase en cada titoría e, como outros titores, imparten todas as materias do curriculum agás as especialidades (Música, E. F., ...).

A característica máis novidosa é que se trata dunha ensinanza EN INGLÉS durante varias horas ao día. As áreas que se imparten en inglés son: LITERACY, na que cun enfoque comunicativo e construtivista se desenvolven as catro destrezas básicas, SCIENCIE (o noso Coñecemento do Medio) e ART (expresión artística). Os equipos docentes desean as unidades didácticas

PUBLICIDADE

prepa
rados
listos
XA



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

e elaboran materiais e recursos. Os desdobres, que se realizan en todos os niveis, requiren unha estrutura de horarios bastante peculiar.

Os “project-teachers” son seleccionados polo B.C. en Madrid. Son nativos, con titulación adecuada, moi preparados. Actualmente hai catro. Teñen un contrato laboral que se renova anualmente e son pagados pola Junta de Extremadura. Están integrados no Claustro a todos os efectos e aportan os seus coñecementos e experiencias do sistema educativo británico.

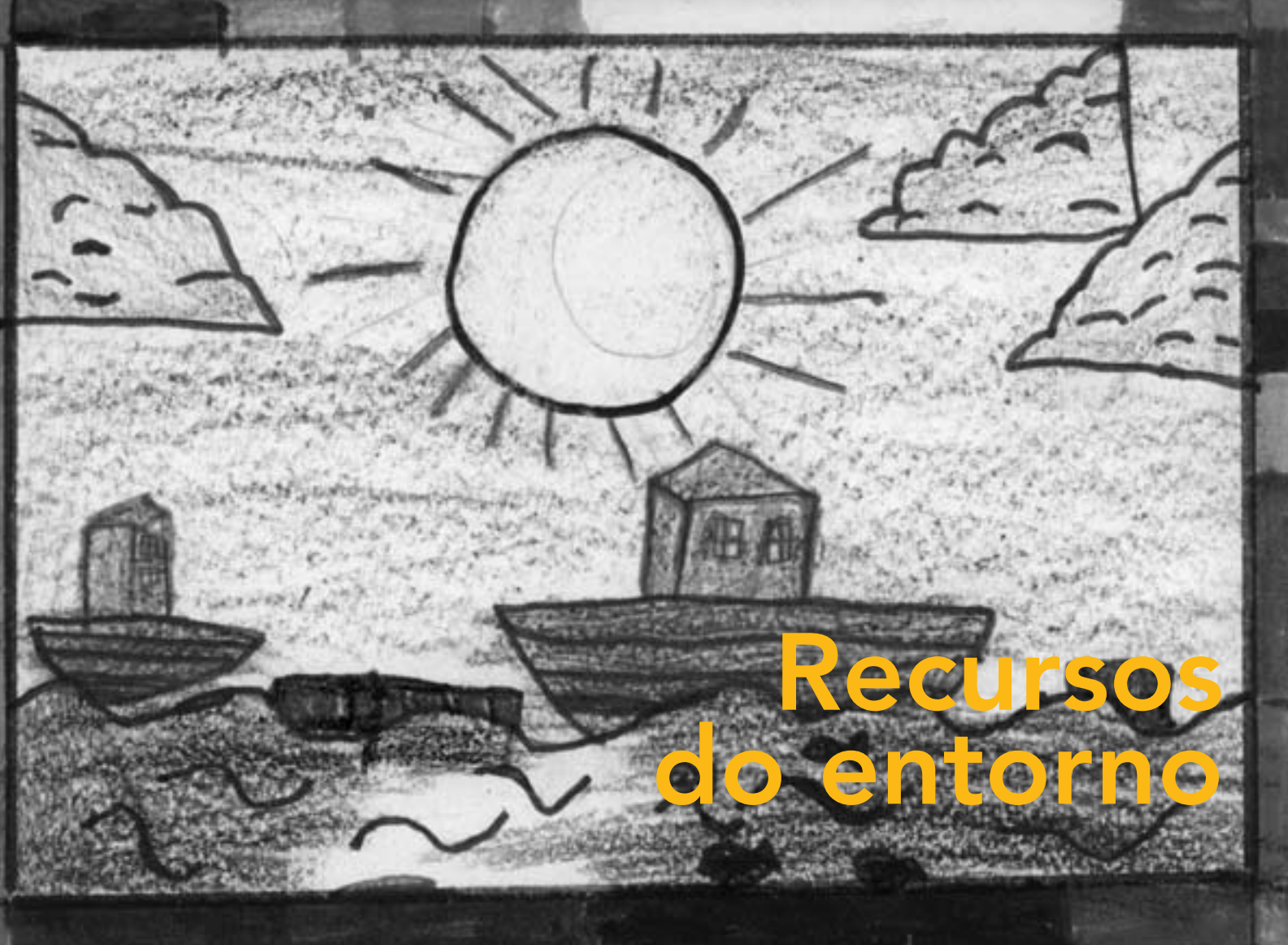
Así pois, se reunimos unha estrutura diferente do persoal docente, uns recursos humanos reforzados, unha organización escolar distinta e unha metas educativas concretas expresadas nun curriculum integrado, no que as liñas metodolóxicas e criterios de avaliación serven aos obxectivos mencionados, estamos creando un espazo educativo moi peculiar con personalidade propia no que a claridade de obxectivos e a adecuación dos medios, case garanten o éxito escolar.

Porén, a converxencia de todos os factores anteditos non é abondo. A harmonización funcional de todos eses elementos só é posible se se engade un “factor docente” que multiplica os resultados. A coordinación vertical para garantir a correcta secuenciación no desenvolvemento do curriculum e a coordinación horizontal entre os membros dos equipos educativos de cada grupo ou nivel. No C.P. Luis de Morales a coordinación é unha atmosfera que se respira. Non é un espazo que prescriptivamente debamos marcar nos nosos horarios para que sexan aprobados pola inspección e completar as 37,5 horas, é unha necesidade, o lubricante sen o cal un mecanismo renxe e se detén. Adaptarse

a todo isto non foi doado e requiriu de moitos esforzos por parte de todo o claustro. Este “hábito creado” da coordinación é unha das características propias menos visibles do colexio, pero das máis importantes.

No ámbito de Badajoz, o C.P. Luis de Morales en unha personalidade moi definida e goza dun ben merecido prestixio. Naturalmente, a demanda de prazas é moi superior á oferta anual, pero non é un colexio elitista, porque, como en todo centro público, os criterios de admisión que se aplican son os habituais (existencia de irmáns, proximidade-zona de residencia, convocatoria e resolución pública, etc.). Aínda así é doado adiviñar que a ratio está á altura das circunstancias.





Recursos do entorno

Cos nenos en Rianxo. O contorno e a nosa casa

Cristina Piñeiro
C.R.A. de Rianxo

Na escola adoitamos illarnos nuns espazos moi reducidos –as aulas–, esquecéndonos das múltiples posibilidades e recursos que nos ofrece o ambiente no que está inmersa a comunidade educativa. Pero debemos ser conscientes de que é no seo da familia onde o alumnado percibe as primeiras vivencias e constrúe as aprendizaxes, que logo enriquecerá, nas experiencias de contacto co medio.

Por iso, as saídas á contorna constitúen, pois, un apreciado recurso educativo, xa que combinan o coñecemento (baseado na observación, na investigación e na indagación) coa vivencia da súa adquisición.

O Concello no que traballo, Rianxo, é en si mesmo unha inesgotable fonte de recursos para a investigación e a aprendizaxe. Variedade de percorridos servirían de centros de interese para a elaboración de proxectos de traballo, dende o funcionamento da depuradora de augas residuais, pasando pola arquitectura dos pazos (Pazo de Martelo) en contraposición coa arquitectura tradicional mariñeira (casas do remo) ou o paseo pola “Rúa do Medio” onde nos agardan fermosas experiencias literarias da man de Castelao, Rafael Dieste ou Manuel Antonio.

Mais, de entre todos os percorridos, hai un que sobresa pola súa riqueza interdisciplinar, ademais de ser un recurso moi importante para decatarse da degradación ambiental e a modificación da paisaxe da man do home.

Paseo marítimo: Peirao de Setefogas– Praia da Torre

É moi importante para os nenos e nenas de educación infantil e do primeiro ciclo de primaria orientarse no espazo. Partimos, pois, dun traballo previo na aula mediante o que aprendemos a interpretar diversos planos e itinerarios.

Confeccionamos logo o itinerario que imos percorrer, partindo dun coñecemento previo, pois é un traxecto polo que pasean coas súas familias e non reviste dificultade na súa elaboración porque bordea a liña litoral. O itinerario sufrirá modificacións e anotacións diversas.

Acompañados dun técnico de cultura do Concello, iniciamos o percorrido con saída do Peirao de Setefogas. A marea está baixa:

- Observamos e nomeamos os obxectos que vemos (mar, redes, barcos, area, bateas...) procedendo á súa clasificación en dous grupos: naturais e artificiais.



- Clasificamos o lixo que estamos vendo depositado na area da praia segundo o material de que está composto (goma, madeira, plástico, metal) e aproveitamos para establecer relacións entre a composición dos materiais e o tempo que tardan en degradarse.
- Traballamos hábitos de coidado e respecto polo medio indicando os lugares axeitados para o depósito do lixo.
- Identificamos os barcos como medio de locomoción e transporte e analizamos a súa función na nosa contorna.
- Clasificamos os barcos atendendo aos seguintes criterios:
 - Tamaño
 - Forma de desprazarse (remos, motor)
 - Ferramentas ou maquinarias de traballo que posúen no seu interior (nasas, redes, guindastres, cestos...)
- Estudamos as bateas como recurso económico para moitas familias do concello.

Procedemos ao estudo da flora que bordea o paseo

- Nomeamos e identificamos as árbores e plantas que imos vendo no noso percorrido, diferenciando especies autóctonas e especies invasoras (unlla de gato).



Estudamos a fauna

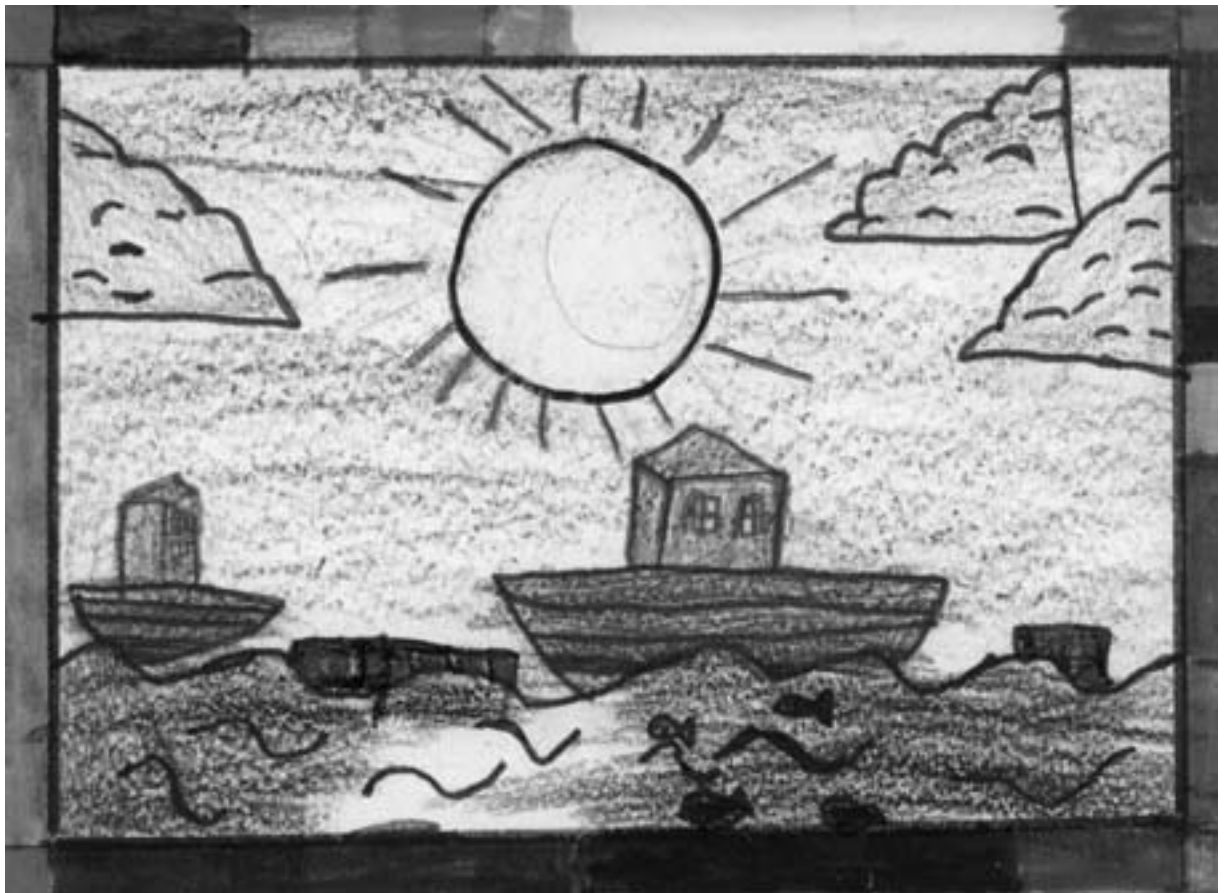
Identificamos a especies animais que imos observando no noso percorrido (gaivotas de patas amarelas, garcetas...).

Analizamos a relación do home co medio

Observamos as persoas realizando os traballos máis habituais na nosa zona: bateeiros, mariñeiros, mariscadoras, operarios e operarias de conserveiras.

Os nenos e nenas teñen familiares realizando este tipo de traballos así que aproveitamos para que expoñan as súas experiencias:

- Recollemos e clasificamos algunhas mostras sen alterar o medio.
- Observamos a funcionalidade de diversas agrupación arbóreas (loureiros) que fan de barreira a fenómenos meteorolóxicos (ventos).
- Contan experiencias: Ex: "Un día que fun co meu avó á batea ...".
- Valoramos estes traballos e explicamos a función deles na sociedade.
- Facemos unha parada nos dous estaleiros que hai no paseo. Non están permitidas as visitas, pero



os portalóns de acceso están abertos e polo tanto podemos contemplar o esqueleto do que serán barcos bateiros. Resulta espectacular pola súa fermosura (semellan multitude de fráxiles costelas) e polo seu tamaño . Os pequerrechos de tres anos son ananiños fronte a un xigante.

- Ampliamos o vocabulario co termo carpinteiro de ribeira.
- Valoramos especificamente esta profesión artesanal, porque son poucas as persoas que se dedican a ela.
- Observamos as modificacións do traxecto no paseo por mor das ramplas utilizadas para a botadura dos barcos.

Atendemos á problemática ambiental

O cheiro a mar que nos acompaña ao longo do percorrido disípase. Invádenos un cheiro repugnante. Miramos a area e tampouco ten a mesma cor, agora denegrida, rosada, vermella, ¿quen sabe?... Atopamos vertidos; isto é a contaminación.

Valoramos a importancia da conservación e do respecto polo O técnico que nos guía aproveita para facer as seguintes observacións “in situ”:

- As construcións demasiado altas que se están facendo na beira da praia, nos lindes do paseo (observamos os movementos dun guindastre un bo anaco de tempo).
- Comentamos a acción devastadora producida polo home poñendo como exemplo a canteira que divisamos na Serra da Barbanza.
- Iniciase un lume. Falamos de degradación do medio a causa dos incendios forestais e da importancia da súa prevención.
- O *feísmo*, causado pola acumulación no alto da Serra de xeradores de enerxía eólica.

Sensibilización cara a conservación das nosas paisaxes

Chegamos ás ruínas do castelo da Lúa. Facemos un alto no camiño e escoitamos da voz dunha monitora do Concello a máxica lenda do Castelo da Lúa mesturada con feitos relevantes da Historia de Galiza: a revolta dos Irmadiños.



Xorden imprevistos. Os nenos preguntan: “Por que as pedras teñen símbolos?” E entón presentámoslles outro oficio: o dos canteiros.

Valoramos a expresión gráfica na pedra, como forma de identificación persoal.

Analizamos diferentes símbolos utilizados na cantería.

Valoramos a importancia da conservación do patrimonio histórico artístico.

Xa estamos rematando. Temos que atravesar a desembocadura do río Te por unha fermosa e moderna ponte de madeira que volve a servir de exemplo da transformación da paisaxe da man do home e observamos multitude de bancos de muxes na desembocadura do río.

Sentímonos cansos, pero aínda hai tempo para facer un par de xogos cooperativos con paracaídas na Praia da Torre. Mentres agardamos a chegada do autobús valoramos a experiencia, e logo, pola tarde na aula, expresamos plasticamente aquilo que máis nos gustou ou sorprendeu.

Valoración

Os nenos e as nenas aprenden a través dos sentidos: observando, escoitando, saboreando, ulindo e tocando. Parten do medio e interactúan con el, usan o pensamento creativo, son quen de opinar, propoñer, dar ideas... Se os adultos deixamos que teñan espazos motivadores, amplos e abertos, axudaremos a consolidar as súas aprendizaxes. Este non é o único xeito de aprender e de formarse, pero é adecuado e rico no presente caso.



pais e nais

Que quere dicir unha escola participativa?

Confederación Galega de APAs

Participar significa ter parte nalgunha cousa, compartir, colaborar, intervir, cooperar, codecidir... A participación pódese dar en moi diversos graos: ser informados, ser consultados, facer propostas, tomar decisións, xestionar. Estar informado é, máis que un nivel básico de participación, unha condición imprescindible. A medida que as Comunidades Educativas –a través dos seus órganos representativos e decisorios– asumen cotas de compromiso superiores co verdadeiro significado da xestión democrática dos centros, e o compromiso cunha escola aberta e integradora, pónense en marcha mecanismos, canles e oportunidades que permiten ascender nos outros banzos da participación. Esta escada ascendente en compromiso, democracia, e calidade acadada a súa máxima expresión na toma compartida das decisións; na codecisión sobre a base dos consensos: debater os obxectivos do noso Centro cando se discute sobre o Proxecto Educativo, expresar e contrastar os puntos de vista cando corresponde avalialo; opinar e propoñer melloras na súa xestión, no emprego racional dos recursos, na ampliación das oportunidades educativas de toda a comunidade...

En relación aos alumnos e alumnas, a participación de todos os sectores da comunidade educativa é, en si mesma, unha ferramenta de primeira magnitude para a súa educación nos valores cívicos. Para a sociedade en xeral, nuns momentos de progresivo incremento das distancias entre os que teñen e non teñen, os que poden e non poden, os que saben e non saben, a escola aberta, integradora e participativa pode exercer unha tarefa educadora e compensadora de desigualdades a través da mellora das competencias educativas das familias que máis necesitadas estean. Neste senso pode chegar a ser, nun futuro inmediato, unha ferramenta clave para evitar a fractura social.

Como avanzar neste obxectivo?

Os pais e nais podemos participar nos centros educativos de moitas maneiras. Sinalamos algunhas que van supoñendo progresivamente un ascenso no compromiso e posibilidades de involucrarse:

- Un primeiro nivel, o máis básico, implica estar *informados* do que acontece na escola, interesarnos por todo o que fan os nosos fillos e fillas, asistir ás reunións de clase ou co titor/a, establecer unha coordinación entre a nosa actividade educadora e a do centro. Pero require tamén ter a posibilidade de facelo, o que presupón que se dean as condicións favorables e propiciadoras desde a institución escolar.

- Un segundo nivel, aparece despois de tomar conciencia de formar parte dun colectivo que ten un obxectivo común: *acadar un ensino de calidade e colaborar activamente na súa consecución*. Este obxectivo amosa uns aspectos de orde material que teñen sido considerados tradicionalmente como o "ámbito de participación" reservado a nais e pais. Son as necesidades comúns tales como a compra dos libros e material escolar ao comezar o curso, o servizo de comedor e transporte, a falta de espazos cubertos, que nosos fillos fagan actividades extraescolares... Son cuestións relevantes, sen dúbida, pero non as únicas nas que debe ter cabida a presenza das nais e pais. Non debemos ser exclusivamente o ariete de empuxe na reclamación de melloras materiais das condicións da educación, senón copartícipes –atendendo a distintos graos de responsabilidade– na procura do obxectivo sinalado. Este labor reclama o traballo colectivo en cada un dos sectores que conformamos a comunidade educativa, e no noso caso, nas ANPAs, nas Asociacións de Nais e Pais, desde onde traballamos para dar resposta a estas inxerencias.
- O marco legal vixente ata o de agora proporciona unha terceira posibilidade: Os *Consellos Escolares* (de centro, territoriais, autonómicos e

estatais). Coa LOCE, os Consellos Escolares de centro quedaban relegados a órganos de capacidade consultiva, coma os territoriais. A LOE volve dar contido de xestión. Que as nais e pais esteamos representados nos mesmos, debidamente informados do seu contido en tempo e forma, asegurar prazos e tempos para informar ao colectivo que representamos e poder recoller as súas opinións, cebralos en horarios que faciliten a asistencia... son sinais de fortaleza democrática que se teñen que asegurar a todos os integrantes, e promover desde quen ten a responsabilidade de presidilos.

Sabemos da importancia da colaboración entre as nais e pais e o profesorado no desenvolvemento do proceso educativo, na xestión compartida e democrática dos centros, no seguimento do proceso de aprendizaxe dos nosos fillos e fillas. Entendémolo máis que como un deber como unha necesidade ineludible para unha educación verdadeiramente de calidade que contribúa ao crecemento de cidadáns críticos e participativos, para os que a escola e os seus integrantes deben ser ámbito e exemplo de exercitación de valores.

Marzo 2006
CONFAPA-GALICIA

PUBLICIDADE

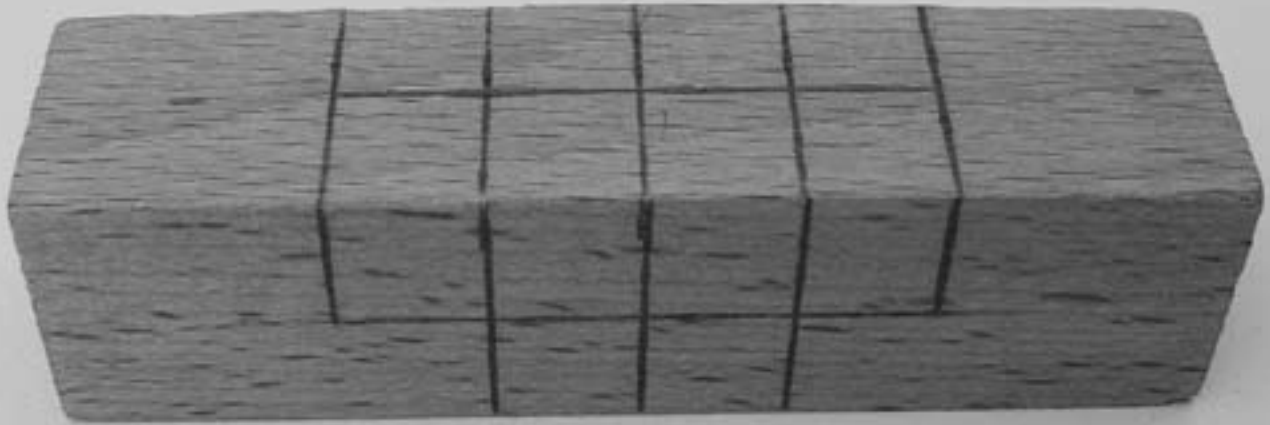
III Distribucións médica-cirúxicas
 III Aparellos e material hospitalario
 III Vestiario sanitario e desbotables
 III Cadeiras de rodas e mobiliario clínico
 III Axudas técnicas de rehabilitación
 III Produtos médicos deportivos
 III Materiais de laboratorio

pm PortoMédica S.L.

C/ Rodríguez Carroado, 5 - baixo
 Telfs.: 981 59 82 00 - 59 82 16 - Fax: 981 59 82 74
 e-mail: portomedico@infonegocio.com
 15701 SANTIAGO DE COMPOSTELA

librería
pedreira

Rúa do Home Santo, 55 Tel 981 58 54 03
 Fax 981 58 09 84 Santiago de Compostela



Xoguetainas e brinquetainas

A cruz do mestre

Antón Cortizas

Unha das importantes propiedades didácticas dos brinquedos populares é que a súa gradación, en canto a dificultade de construción, fainos óptimos para as máis diversas idades, dende as máis temperás ás máis avanzadas, dende o ensino infantil até a formación profesional, dende a infancia á vellez. Así como hai unha mancha de enredos que non precisan manipulación apenas, outros moitos son excesivamente complicados para seren construídos polas crianzas. Neste caso serán as avoas e os avós, os pais e as nais quen llelos constrúan para elas.

Neste número presentamos un enredo tradicional complexo, de alta dificultade construtiva que ademais, pola súa función, pertence aos enredos tradicionais de enxeño e matemática. Falamos da cruz do mestre, tamén coñecida como cruz do demo. Dúas fermosas lendas especulan sobre a súa orixe e o seu nome.

Por unha parte, disque -e imos imaxinar que disque- os mestres carpinteiros poñían aos seus aprendices no labor de construíren unha cruz deste tipo, considerando que cando xa conseguían facela era porque tiñan desenvolvidas as habilidades necesarias para o oficio e deixaban de seren considerados aprendices.

Por outro lado, o nome de cruz do demo seica lle vén -e imos crer que seica- do seguinte feito: Polo visto o demo diabo deixaba unha



Zona onde se realizan os cortes cúbicos.

cruz deste tipo nas encrucilladas do Camiño de Santiago. Aos peregrinos que descubrían a tal cruz entráballes o formigo de desmontala e volvérena montar; e, claro, como isto non é sempre moi doado, enleábanse co trebello e esquecían aquilo que os levara até aló que non era outra cousa que chegaren a Compostela.

Existen multitude de cruces do mestre diferentes. Todas elas formadas por seis pezas paralelepédicas, das cales cinco presentan determinados rebaixes cúbicos de medidas proporcionais, sendo unha delas completa, sen entalla ningunha.

Presentamos na fotografía o desenvolvemento da máis sinxela das cruces do demo. Para a súa construción precisamos seis pezas de madeira de 2 x 2 cm. de sección e unha lonxitude mínima de 8 cm. Nos catro centímetros centrais de cada peza é onde realizamos os rebaixes cúbicos axeitados, que se cinguen á zona cuadrículada que se aprecia na ilustración. Como foi dito, a sexta peza, que é a clave do crebacabezas, é enteira.

A madeira máis xeitosa para a súa construción é aquela que ten unha veta fina, para que non rache ao entallala; son, por iso, moi axeitadas a faia e mais o buxo. Servir tamén serven o piñeiro, castiñeiro e outras moitas; pero con elas hai que ter máis coidado ao darmos os cortes, para que non esgace pola veta. Os cortes teñen que ser moi precisos, limpos e axustados.

Para a súa construción, evidentemente, hai que utilizar ferramenta propia de carpinteiro (serra, trencha, limas...) quer manual quer eléctrica (a serra, enténdese); e de dispormos de fresadora, e habilidade abonda para a usar, o labor será máis doado. Claro que, como en todo, tamén

pode haber algún artista paciente que pode labrar as pezas coa navalla. Non esquezamos a lixa, para obtermos un bon acabado das pezas.

Para rematar, podíamos ser bos e descubrirmos os pasos que hai que seguir para armar este crebacabezas; pero non, imos facer de mestres do demo e deixámosvos a cruz desmontada na encrucillada do voso camiño, para que vos enleedes con ela. E cando a deades montado, seguid o camiño de Santiago ou o da internet, onde poderedes achar multitude de páxinas web que vos exporán novos e moito máis difíciles modelos destas cruces que, pola súa aparencia, en inglés chámanse *burr*, ou sexa ourizos (de castañas, enténdese). Recomendamos que visitedes as seguintes, nelas hai cruces de mestre mesmo para dar e regalar mesmo ao demo:

<http://www.johnrausch.com/PuzzlingWorld/default.htm>

<http://www.research.ibm.com/BurrPuzzles/>



As seis pezas da cruz do mestre.

A cruz do mestre montada.



PANORAMA



Xosé Ramos Rodríguez
Antón Costa Rico
Nova Escola Galega

Estrutura da Consellería de Educación. (Dog 9/01/06)

Na nova estruturación da Consellería de Educación, establecéronse catro Direccións Xerais, dúas delas para a Universidade –a Dirección Xeral de Ordenación e Calidade do Sistema Universitario de Galicia, e a Dirección Xeral de Promoción Científica e Tecnolóxica do Sistema Universitario de Galicia, cando antes só existía unha para este ámbito– e outras dúas –a Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, e a Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa– para substituír ás tres que existían no ámbito non universitario. Fíxose tamén unha redistribución interna, destacando que a Subdirección Xeral de Persoal pasa á Secretaría Xeral e o servizo de Formación do Profesorado á Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa. Únese nesta medida un reequilibrio nos ámbitos, pois á DX de Ordenación estaba sobredimensionada e consolidase á DX de Promoción Científica e Tecnolóxica, novidade deste goberno, para facela compatible e clarificar competencias coas asumidas pola Consellería de Industria.

A Axencia Tributaria, do Ministerio de Economía e Facenda,

abriu en internet un Portal de Educación Cívico-Tributaria co que se pode conectar, a través de ligazón directa, desde o Portal Educativo da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria ou desde a propia WEB da Axencia Tributaria:

<http://www.agenciatributaria.es/educacioncivicotributaria>

Este portal, dispoñible nas diferentes linguas do Estado, ofrece á comunidade educativa en xeral, un conxunto de informacións e recursos didácticos para o seu posible traballo na aula.

Sen deixar de recoñecer que pode ser unha axuda para a educación en valores, pois a tributación é o primeiro paso na solidariedade e na redistribución dos recursos na sociedade, unha vez máis se lle pide ao sistema escolar que actúe de altofalante e de canalizador das iniciativas, moi apreciábeis todas, que os poderes públicos emprenden sen entreverse unha reflexión sistemática do que isto significa: a educación é requirida continuamente para todo tipo de tarefas e ao mesmo tempo é infravalora cando se trata de darlle recursos.

A “sexta hora” en Cataluña

Dende hai meses o Goberno catalán vén traballando a prol de que desde o próximo curso o alumnado de primaria dos centros públicos da Comunidade catalá reciba unha hora máis de clase. A medida igualaría o horario da escola pública coa concertada, que xa imparte seis horas diarias en primaria desde hai máis de vinte anos.

Esta é a medida de máis proxección dun pacto entre o Goberno e 18 entidades: tres sindicatos, catro patronais do ensino, catro federacións de pais, as federacións municipalistas, os MRP, as asociacións de estudantes e outras. Ademais, acordáronse outras medidas, como outorgar axudas para abrir os centros de ensino do 1 de setembro ao 30 de xuño, e facilitar que estes acollan aos nenos desde a primeira hora da mañá para contribuír á conciliación da vida familiar e laboral. Outra das novidades é que os centros concertados que subscriban un contrato programa coa Generalitat obterán máis recursos a cambio de que asuman a escolarización de nenos inmigrantes.

Para levar a cabo estas medidas a Generalitat contratará 4.600 novos profesores e destinará un presuposto de 248 millóns de euros para poder atender a ampliación horaria das 1.668 escolas públicas, mesmo reducindo o horario lectivo do profesorado, para poder potenciar as titorías e a atención ás familias. Incorpóranse tamén novos perfís profesionais aos centros e incentívanse as tarefas de dirección. E outro aspecto é que se avanzará na equiparación retributiva entre a escola pública e a escola privada concertada.

Nunha primeira fase, que empezará o próximo mes de setembro, ampliarán o seu horario todas as escolas dos municipios de máis de 10.000 habitantes e os das capitais de comarca. No curso de 2007-2008, nunha segunda fase, ampliarano o resto de escolas públicas catalás.

Polo tanto, debemos tomar nota por unha banda da posibilidade de chegar a pactos como algo desexable e tamén posible; e en segundo lugar, que para ampliar e mellorar os servizos da escola pública non ten por que vincularse isto con maior voluntarismo e esforzo do profesorado. Polo tanto un saúdo ao pacto e a estas medidas, e como de seguro que transitaremos en Galicia estes ou similares camiños, será necesario ter moi en conta que os recursos, a negociación e a gradación son elementos claves para levar adiante propostas deste calado.

Asinado o acordo salarial da Consellería de Educación cos Sindicatos

Despois de varios meses de negociación difícil, asinouse o 16 de maio pasado un preacordo para a mellora retributiva do profesorado que imparte ensinanzas distintas das universitarias, que establece un incremento de 150 € mensuais a incorporar progresivamente dende xaneiro de 2007 ata xaneiro de 2009. Pódese considerar moi satisfactorio este acordo, máxime pola coincidencia non frecuente das diferentes organizacións sindicais; é mágoa que esta oportunidade non dese ocasión para aprobar un paquete máis amplo de medidas que tivesen en conta outras necesidades do sistema educativo, na liña do acordo de Cataluña que comentamos nos parágrafos anteriores.

Iniciativas sociais na educación en Galicia

O novo goberno da Xunta de Galicia vén de presentar un paquete de medidas para mellorar as condicións do ensino e conciliar a vida familiar e laboral. Por un lado, pasa dunha soa vez a instaurar o acompañante no transporte escolar no 60% das rutas nas que son maioría o alumnado de infantil e primaria, corrixindo unha situación escandalosa, pois ata agora so tiñan acompañante o 5% delas.

Por outro, tamén se establece unha liña de axudas de 3 millóns de euros no presente curso para que as familias con rendas máis baixas poidan adquirir un ordenador; unhas axudas dun máximo de 300 euros por familia, que poderán solicitar as familias que teñan fillos matriculados en 5º e 6º de primaria ou en 1º e 2º da ESO.

Esta medida non estará completa nin será seria se non existe unha política educativa atenta ao uso das tecnoloxías da información e da comunicación tanto na súa vertente “alfabetizadora” como unha linguaxe que é, como na vertente de recurso didáctico transversal en calquera das materias e etapas.

En canto á conciliación da vida laboral e familiar estase a incrementar a rede de comedores escolares, e vai empezar un plan experimental para abrir os centros fóra do horario lectivo en colaboración cos concellos e APAs. Todas estas medidas, se se fan con recursos e negociación, seguramente serán un éxito.

Premio UNESCO de educación para a paz 2006

A Facultade de Ciencias da Educación de A Coruña e o Reitor da Universidade, conxuntamente coa Consellería de Educación e co impulso de Nova Escola Galega, teñen proposto á UNESCO a candidatura de Xesús Rodríguez Jares para o Premio UNESCO de Educación para a Paz 2006. En menos dun mes esta candidatura recibiu 40 adhesións, entre elas as de Asembleas de Directores de centros, Asociacións e centros de educación para a paz de España e América latina, Facultades de Educación de España e Portugal, Concellos, centros educativos, publicacións pedagóxicas, sindicatos do sector do ensino de España e Portugal, etc. Aleda que se saiba recoñecer o traballo e o esforzo das persoas nun campo como o educativo tan pouco propicio para estas iniciativas.

Centros integrados

O establecemento dunha rede de centros de ensinos medios integrados en Galicia está resultando máis complicado e conflitivo do que se pensaba. En principio, o considerar un centro como integrado ten un elevado valor simbólico por converterse en referente da familia profesional correspondente, e tamén un valor real, pois será o responsable da formación e das homologacións entre os tres subsistemas de formación profesional existentes hoxe. Como contrapartida estes centros non terán ESO (suponse que para non convivir como alumnado no mesmo centro persoas adultas cos rapaces de doce a dezaseis anos) e a dirección será nomeada directamente pola Administración. Levar a cabo esta reestruturación está creando unha forte contestación nalgún dos centros por mor do descontento dalgúns dos sectores afectados, alumnado de ESO e parte do profesorado con moita carga lectiva en ESO. Estes cambios, por máis que poidan parecer positivos, sempre producen algún agravio, e non por iso se poden deixar de facer; en todo caso, ao igual que dixemos máis arriba, cómpre sempre contar con recursos, negociación e gradación para acadar este tipo de cambios. Seguro que haberá solucións válidas para todos dialogando e facendo en diferentes fases as transformacións necesarias.

Sesións de presentación da LOE

A Consellería de Educación organizou a principios de xuño pasado sesións de presentación da LOE nas sete cidades, convocadas polos Centros de Formación e Recursos. O que se pode dicir neste

momento da LOE non vai moito mais aló do texto aprobado e dunha serie de declaracións de intencións de como pode ser algún dos aspectos do seu desenvolvemento; pero é necesario facer este esforzo de divulgación para lograr o coñecemento da lei e poñer en expectativa sobre as novidades que suporá o seu desenvolvemento. Tamén é destacable que esta divulgación se teña efectuado tanto entre o profesorado como entre o colectivo de nais e pais do alumnado; sen a súa comprensión, e mesmo tamén a súa complicidade, é moito máis difícil desenvolver os aspectos máis anovadores das leis.

Consello Escolar de Galicia

O Consello Escolar de Galicia está tomando novo impulso como o órgano de representación da Comunidade Educativa. Por primeira vez están poñéndose a funcionar dúas das Comisións previstas no seu Regulamento. A de Ordenación do Sistema Educativo, presidida polo profesor Xosé Ramos Rodríguez, está empezando a traballar sobre as Competencias Formativas Básicas, para lograr un documento que reflecta o sentir e as expectativas da sociedade galega, para acordar unha articulación do Currículo acorde cun sistema educativo comprensivo, consciente tanto das limitacións como das potencialidades da escola na sociedade actual. A outra Comisión, a de Planificación, está traballando sobre a convivencia escolar, a fin de facer unha reflexión que sitúe a realidade desta compoñente esencial na vida da aula nos seus xustos termos, procurando sensibilizar sen alarmismos e coa idea de avanzar propostas para ser tidas en conta nos centros. Para catalizar reflexións e experiencias neste eido, o Consello realizou unhas Xornadas sobre convivencia a primeiros de maio; xornadas que contaron coa participación de máis de 200 persoas: persoal orientador e da dirección dos centros así como dos servizos de apoio. Doutra banda, o Consello Escolar elaborou un documento para ser presentado na Comisión do Estatuto do Parlamento Galego, para a comparecencia diante desta Comisión, no que, entre outras cousas, se solicita que o Estatuto teña un título dedicado á educación, e que se incremente o financiamento para axustar o investimento de educación ás necesidades singulares que ten Galicia pola súa distribución poboacional; tamén se reclama unha asunción sen intromisións das competencias educativas, que o dominio da lingua galega sexa un deber da nosa cidadanía, e o recoñecemento de Galicia como nación. É verdadeiramente destacable que un órgano de participación como este, seguramente cun abano ideolóxico bastante máis amplo que o propio Parlamento, logre un documento de consenso destas características; será que o Estatuto concita simpatías e impulsa esforzos para o acordo?

Convivencia escolar

Vén de ser elaborado por unha comisión da Consellería de Educación o chamado “Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar en Galicia”, que intenta analizar e abordar a convivencia nos centros educativos, que ultimamente se converteu nun problema de primeira orde dentro do sistema educativo, posiblemente pola alarma creada nos medios de comunicación a raíz de casos concretos de violencia escolar. O documento, despois de facer unha brevíssima aproximación conceptual e diagnóstica do tema, enuncia doce medidas, apuntando en cada unha delas os responsables e os procedementos para poñelas en práctica. De entre estas medidas destacamos a creación dos “Observatorios de convivencia” de Galicia e de cada centro, cunha composición multisectorial e coa intención de avaliar a situación da convivencia e facer propostas, divulgar iniciativas, coordinar actuacións, etc. Esta iniciativa aínda debe pasar o informe do Consello Escolar de Galicia e a súa tramitación administrativa ordinaria; polo tanto é un documento aberto, que debe proporcionar confianza aos profesionais e á sociedade en xeral, en canto a ter uns centros que poidan facer o seu difícil labor educativo nun clima non só vivible senón claramente imitable.

Plans de mellora

Dentro da serie de iniciativas e plans da Consellería de Educación, postos en marcha nos meses de maio e xuño e destinados aos centros escolares, destacamos os “Plans de mellora da calidade da educación” (DOG 24/05/06) para levar a cabo iniciativas que corrixan deficiencias detectadas nos centros educativos. Con esta perspectiva esíxese a realización dunha avaliación de centro e o acordo dos órganos colexiados de dirección para aqueles centros que interveñan, podendo chegar a conceder ata 6000 € para poñer en práctica o plan. Estes plans terán a vantaxe de, ademais de suscitar a reflexión e tomar medidas sobre o traballo educativo desenvolvido nos centros, fomentar a avaliación da práctica educativa; mágoa que non se lles cambiara a denominación con respecto á convocatoria do curso pasado, feita daquela no marco máis restritivo da xestión de calidade coa norma ISO.

Proxectos de formación e asesoramento en centros (PFAC)

Son proxectos de todo ou dunha parte significativa dun centro educativo para traballar na mellora dalgún aspecto, cun obxectivo de cambio e tamén

cunha intención formativa dos participantes. Convócanse nesta ocasión mediante os libros que recollen o Plan de Formación dos Centros de Formación e Recursos e non como en ocasións anteriores a través do DOG; establecendo prazos máis acordes coa dinámica normal do curso escolar. Establécese un período de preinscrición ata o 20 de setembro e de presentación do proxecto – a elaborar co CFR correspondente– ata o 31 de outubro. A coincidencia da convocatoria dos Plans de Mellora co momento que se facía en anos anteriores a destes PFAC, podería levar á confusión nos centros. Alguén que ao non ver a acostumada convocatoria no DOG e que non reparara na convocatoria a través dos Plans Anuais podería pensar que desapareceran estes Proxectos, que sen embargo seguen a ser a iniciativa de formación unanimemente considerada como a máis coherente cunha formación sentida e eficaz na súa incidencia sobre o sistema educativo, e que o novo equipo da Consellería de Educación considera como a modalidade formativa máis valiosa.

Anulada a admisión de alumnos en catro colexios da Coruña

O proceso de admisión de alumnado de tres anos, foi anulado na pasada primavera nos centros privados concertados da Compañía de María, Xesuítas, “Hijas de Jesús” e Liceo La Paz, por mor de terse detectado irregularidades no proceso. Ademais das habituais de censos ficticios, e declaracións da renda incompletas, nesta ocasión tamén se detectaron certificados médicos que foron tomados en consideración de xeito abusivo, dado que certificaban enfermidades que non eran susceptibles de ser consideradas neste proceso. A pesares de que a anulación se produce como consecuencia lóxica dunha denuncia fundamentada non deixa de causar protestas entre os afectados. É ben sabido, de todas formas, que a fraude se produce dun xeito moito máis sutil: dáse unha forma de autoexclusión de moitísimos posibles alumnos pola idea instalada e verosímil de que é necesario pagar tamén nos tramos obrigatorios –neste caso o primeiro ano era totalmente por conta das familias, pois os concertos eran para o alumnado de catro anos e algunha declaración de facenda denotaba unha pobreza de solemnidade dificilmente compatible co pagamento das mensualidades dese curso– e de que asiste a estes centros un determinado sector social e se non pertences a el terás certa incomodidade. Esta situación só sería parcialmente paliable coa medida que aparecía no borrador da LOE, creando unha Comisión centralizada de escolarización; pero en beneficio dun consenso, que ao cabo tampouco se

conseguiu, foi anulada quedándose que en esa comisión só se abordarían os casos de sobrepeticións e non o conxunto do proceso. Aínda así, este proceso constitúe unha chamada de atención, que vai unida ás novas medidas que se contemplan na LOE: escolarización no momento de acceder ao tramo concertado, consideración do domicilio familiar e non do que figure no censo, subministro de datos directamente de Facenda e discapacidades certificadas oficialmente polo organismo competente; seguramente mellorarán algo esta deriva de selección encuberta do alumnado que se practica dende algúns centros.

Problemas que non faltan

Ourense, territorio sen nenos era o titular de *A Nosa Terra* da terceira semana de xuño, ao tempo que ofrecía algúns datos dunha ducia de concellos, mostrando a variación negativa do alumnado nos últimos vinte e cinco anos. Coas características dun informe dramático para o país... País sen nenos?. Se cadra hai solución. Entre tanto aí quedan os datos:

Descenso do alumnado en Infantil e Primaria		
Concello	Ano	
	1981	2006
A Mezquita	360	31
Bande	650	83
O Irixo	350	29
Cuadrello	300	45
Vilardevós	500	62
Xinzo	1.328	771
Viana de Bolo	682	149
Calvos de Randín	269	25
Chandrexa de Queixa	38	9
Os Blancos	178	27
Baltar	84	23
Lobeira	114	17

Os colexios de Baltar e Lobeira abriron no ano 1984, o de Chandrexa de Queixa no 1991.

Noutros lugares, en cambio, as cousas son afortunadamente distintas. En Ponteareas, vila-dormitorio de Vigo, hai agora 400 mulleres embarazadas e no 2003 xa naceran 270 nenos e nenas. Así que faltan prazas de educación infantil. E hai pais que confían nos colexios concertados máis que nos públicos, polo que parece. Así, 45 deles, ao quedar sen praza para os seus fillos nun colexio privado concertado, crearon unha plataforma "que levará aos tribunais á Consellería de Educación pola súa negativa a

concertar *máis prazas, reclamando o dereito da libre elección de centro*" (*El Correo Gallego*, 20 de xuño). Pintoresca a cuestión. O que ten que facer a Consellería é ampliar a rede pública. Claro, non é de estrañar esta posición dos pais, despois que a Consellería dixera como importante frase: "A educación debe partir da posibilidade de elección dos pais" (*La Voz de Galicia*, no mes de maio). Elevada a frase a teorema, sobraría o ensino público?.

Pero non sobra, porque as estatísticas son moi testanas: un recente informe sociolóxico, realizado dende a Fundación Alternativas por, entre outros, Julio Carabaña, un dos máis recoñecidos sociólogos estudosos da realidade educativa, pon de relevo que o 72% dos fillos de obreiros deixa de estudar trala ESO. "Só o 27.5% deles continua co bacharelato e a FP fronte ao 85% dos fillos de profesionais liberais" (*El País*, 27 de xuño). Os fillos dos obreiros van aos centros públicos, dito como aseveración sociolóxica. Peor sería a cuestión de non contar con rede pública.

Encontros

Unha xeira máis e van XXI. Os estudantes da Facultade de Ciencias da Educación de Santiago celebraron no pasado maio a "Semana de educación crítica"; unha porta ás experiencias de educación popular, á reflexión sobre a violencia de xénero, ao encontro educativo coa comunidade xitana... e tamén, á autoxestión educativa, e á educación emocional e sentimental.

Un mundo de xente no Encontro de Educadores pola Paz galego-portugués celebrado en Lugo no pasado Abril: máis de 200 docentes e educadores. Experiencias portuguesas, de Madrid, de Galicia para "abrir os ollos do intelecto e do corazón ás situacións de desigualdade no mundo". Carme Díaz Simón na organización. Suso Jares no corazón.

A recentemente creada "Asociación Profesional de Orientadores Educativos de Galicia (APOEGAL) celebrou no pasado Maio o seu primeiro Encontro en Ourense.



O IES de Melide e Nova Escola Galega convocan para setembro as IV Xornadas "Ciencia e Territorio", neste caso arredor da Arqueoloxía. Poñentes: Felipe Arias Vilas,

Fernando Acuña, Caamaño Gesto, Gonzalo Meixide, Xosé M. Broz, Felipe Criado... Un enorme programa na Terra de Melide.



IV XORNADAS "CIENCIA E TERRITORIO A ARQUEOLOXÍA"

En Cabreiros (Xermade), o pedagogo Suso Rodríguez e outros veciños botaron a andar as II Xornadas Interxeracionais Rurais. Nada que envexar ás Misións Pedagóxicas da República. Un pobo enteiro participando en tres días de Xuño: cuestións de saúde, xogos populares tradicionais, as actividades para os maiores, escenificacións teatrais, Mini e Mero, homenaxe aos mestres, a Web de Cabreiros, e a II Festa da Roza.



Nacendo xullo, II^{as} Xornadas "A escola como punto de encontro entre o profesorado e os educadores sociais". Múltiples intervencións, obradoiros, filmes. Un intenso programa co-organizado entre Nova Es-

cola Galega e as tres universidades galegas, tamén aberto á participación portuguesa. Máis información: www.nova-escola-galega.org.

E en Foz, o profesor Uxío Otero Urtaza coordinou as V^{as} Xornadas de Historia da Educación, nesta ocasión coa temática: "As reformas educativas nunha perspectiva histórica: innovación e resistencias aos cambios". Desde a Lei Moyano (1857) ata a LOE, coa participación, entre outros destacados profesores, de D. Alejandro Tiana Ferrer, Secretario de Estado de Educación. Cinco días de encontro que contan xa cunha consolidada asistencia, e sempre con relatores notables.



En Santiago de Compostela, a profesora Adriana Gewerc xunto con outros profesores das universidades galegas coordinou as XIV Xornadas Universitarias de Tecnoloxía Educativa (<http://www.usc.es/congresos/jute2006/comunica.html>), que se desenvolveron na Facultade de CC. da Educación de Santiago os días 29 e 30 de xuño.

Publicacións

O Emilio en galego. Xa temos en galego O *Emilio* de Rousseau. A noticia non é menor. É un síntoma bo do proceso de normalización do galego. E vai ser unha satisfacción ler o fermoso galego en que Henrique Harguindey plasmou a súa tradución. A Introducción é dun destacado especialista: Herminio Barreiro. Os dous, membros de Nova Escola Galega. A fermosa e pulcra edición foi cousa notable do Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago.

O profesor Vicente Peña Saavedra, coordinador científico do Museo, responsable dos fermosos calendarios de mesa cos que o MUPEGA agasalla aos centros, vén de recuperar un Quixote escolar, de letra manuscrita, editado en Sarria polo mestre Jesús Vázquez Saco, sobre 1947.

O ICE da USC vén de editar a investigación dirixida polo profesor SOBRADO FERNÁNDEZ, L., *A calidade educativa dos centros docentes. Valoración e desenvolvemento*. (Servizo de Publicacións da USC, 2006), notable traballo e imprescindible para ter conta de como andan os centros de educación en Galicia.



Así mesmo, acaba de publicarse o libro coordinado polos profesores JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS E XESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, *Contribucións á Dimensión Europea na Formación do Profesorado mediante Redes de Colaboración* (Servizo de Publicacións da USC, 2006) e no que se recollen diferentes iniciativas de redes de colaboración no contexto da Unión Europea entre o profesorado e no que aparecen as voces de expertos en distintos ámbitos da formación do profesorado baixo unha dimensión europea, de profesores universitarios, e de alumnos que asistiron a programas intensivos de formación.



A editorial Kalandraka abriu unha distinta colección: libros de ópera en galego para rapaces. E para comezar dous magníficos clásicos: *Aida* de Verdi, e a *Frauta Máxica* de Mozart. Todo un homenaxe. Un encanto.

A Oficina de Medio Ambiente da Universidade de Vigo (www.uvigo.es/oma) editou dúas fermosas guías que falan de natureza e universidade, poñendo en valor as alturas de Marcosende, onde está o principal da Universidade en Vigo:

- *A Guía da Natureza. Campus de Marcosende, e*
- *Universidade é Natureza. Itinerarios guiados polos Hábitats do Campus de Vigo. Unidade didáctica.*



Grazas pola contribución

A Consellería de Cultura e Deportes comezou a editar a publicación Praza das Letras e por milleiros se repartiu na manifestación que houbo o Día das Letras Galegas, pedindo máis galego na nosa sociedade e nas institucións.

O profesor Xosé L. Ferrín vén dando dende hai máis dun ano información cumprida e amable (e curiosa) sobre os apelidos galegos ou existentes en Galicia, a

través das páxinas sabatinas de Faro de Vigo. Beizóns polo esforzo. Só desexar que sexan un libro.

Seis profesores do IES Pino Manso de Porriño venen de publicar *O ferrocarril Ourense-Vigo* en Edicións do Cumio. O libro, que analiza a historia do



tren en Galicia, cunha chea de curiosidades para engaiolar aos rapaces, é o resultado dun notable traballo didáctico compartido cos estudantes de Porriño, e que permitiu achegarse a unha ampla documentación histórica.

Nova Escola Galega e o Colexio de Educadores Sociais de Galicia, co patrocinio da Caixa de Aforros do Mediterráneo, e coordinado polos profesores Montserrat Castro Rodríguez, Xosé Manuel Malheiro Gutierrez e Xesús Rodríguez Rodríguez, venen de editar as actas das I Xornadas *A Escola, ¿Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?*. No libro recóllense diferentes reflexións e experiencias ao redor do papel que poden desenvol-

ver os profesionais da Educación Social en colaboración co resto de profesionais dos centros escolares (mestres/as, profesores/as, orientadores, pedagogía terapéutica, audición e linguaxe...).



Proposta didáctica

Viure L’Horta. Una proposta didáctica. Editorial Germania (2005)

- Raquel Aguilar Mora*
- Clara Arbiol i Gonzàlez*
- Sal-lus Herrero i Gomar*
- Jaume Martínez i Bonafé*

Perante o proceso de destrución da Horta de Valencia, ameazada polo crecente dominio do desenvolvemento urbano, e compartindo os principios da loita cidadá en favor da preservación deste agroecosistema, a obra "Viure L'Horta. Una proposta didáctica" eríxese como estimulante material curricular destinado a promover unha nova cultura da sustentabilidade urbana. Partindo dunha pedagogía do compromiso, entendida como auténtica práctica política, este traballo ofrece ao educador e educadora propostas didácticas abertas que axudan a comprender as complexas dimensións do conflito ao redor da Horta de Valencia. Con este proxecto pedagóxico preténdese abrir así un espazo para a reflexión e o cambio estratéxico, traballando conceptos clave e presentando diferentes tipos de macro-actividades orientativas e diversos recursos útiles para impulsar o traballo didáctico acerca desta problemática, axudando a incrementar a autoconciencia e o compromiso práctico dos máis novos na defensa da Horta.



Exposicións / iniciativas

A Editorial Galaxia achegounos unha fermosa Exposición sobre o mundo máxico de Merlín, nas terras de Labrada, A Corda e Mondoñedo. "50 anos con Merlín e familia. 1955-2005". Que fermosura de narracións!, que galego!. A exposición: fermosa e poética. Ogallá sigamos lendo o Merlín moitos anos para adiante e entendendo o que nos quere dicir.



Coa organización de Caixanova en Vigo púidose ver en maio a exposición "La construcción naval a través de la historia". Didáctica e rica exposición con maquetas e instrumental náutico. Recibiu visitas escolares. Queda unha fermosa unidade didáctica editada.

Sorprendente visualmente a exposición "A fronteira entre a Arte e as matemáticas" que no pasado maio organizaron as áreas de didáctica das matemáticas e da expresión plástica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago. Imaxes xeradas por ordenador representando fórmulas matemáticas. Matemáticas e sensibilidade. Unha exposición cedida pola Real Sociedade Matemática Española.

No pasado abril o IES Escolas Proval de Nigrán organizou unha Semana da Ciencia para o alumnado da contorna, facendo do pavillón un museo interactivo con 35 enxeñosos experimentos para mellor comprender as leis da física e da bioloxía, mediante a observación por parte do propio alumnado, dos fenómenos que se producen na realidade.



Os alumnos do CEP de Redondela recuperaron, entre tanto, os xogos populares que divertían aos pais, baixo a coordinación da profesora Ana Gil. A petanca, os aros, os zancos...



Chega unha nova convocatoria dos Premios Educacompostela para "recursos educativos en prol da Innovación, a Calidade Educativa e a Renovación Pedagóxica", cun primeiro premio de 1200 €, un 2º de 900 e un 3º de 600 €. Premios que dende 2002 co-organizan o Concello de Santiago (Dpto. de Educación e Mocidade) e Nova Escola Galega.

No pasado maio tocou unha nova convocatoria de Ponte nas ondas, coa participación de 53 centros de Europa, América e África concertados a través da radio. Coa participación de 25000 alumnos: desde o Brasil

a Mozambique. Vintecatror horas ininterrompidas de emisión galego-portuguesa. Cousa bárbara, abofé!

Os colexios organizados como cooperativa son unha consistente realidade entre nós. Parabéns ao profesorado do Colexio Alborada de Vigo: 25 anos, dende que 8 mozos profesores iniciaron a experiencia en 1981. Agora celébrano.



Propostas

A Consellería de Educación distribuíu nos centros no pasado mes de abril a revista *Lendo en Abril 2006* coincidindo co Día Internacional do Libro Infantil, e para animar á lectura. Indicacións para as bibliotecas, nota de libros, noticias...



O Instituto Galego de Psicomotricidade, radicado en Vigo (correo: IGP62@telefonica.net) organiza un novo e denso programa de Máster en Psicomotricidade coas especialidades de estimulación psicomotriz na primeira infancia e na idade escolar, de reeducación e terapia, e de intervención psicomotriz na Terceira Idade. Algo máis de 30 créditos e dous anos de duración, en cada caso. Tel. 986.277.804.



Dende Madrid infórmannos das II Xornadas "Ciudadanía comunicativa y democrática". Proxecto Atlántida: escolas democráticas en Madrid. Reunindo as iniciativas de 17 concellos comprometidos no mesmo proxecto e movemento social democrático (www.nodo50.org/movicaliedu).

Estamos na rede

Para ler sempre: www.vieiros.com. E ademais: www.vieiros.com/vieirosdaescola; a páxina xestionada por Nova Escola Galega. Admítense suxestións sempre. Porta aberta dende o 17 de Maio.

- e tamén, www.edugaliza.org (o ensino galego na rede: aulas, sala, interesante obradoiro, biblioteca),
- e, www.nova-escola-galega.org. Temos algo de rede. Máis teremos se queremos.

O ano da memoria

Aquí e acolá está habendo unha mancha de actos rememorando a República e o 36, e a represión que veu logo. Diversas organizacións sociais, co apoio sindical, convocamos en Santiago no MUPEGA e no día 21 de xuño un acto en honra do profesorado mor-



to e represaliado en Galicia. Co auxilio do filme "La escuela fusilada" e as intervencións de Antía Cal (80 anos), Avelino Pousa (92), Isaac Díaz Pardo (86) e Herminio Barreiro Calvete (96), mestre en exercicio en todo o tempo republicano. Case 200 asistentes, mesmo procedendo de Ourense, de Lugo, da Coruña ou de Vigo. Un acto emocionante, de xustiza e pola dignidade.

Tamén Manolo Bragado escribiu en Faro de Vigo do 16 de abril o texto "Luces da República", as luces da educación que é do caso recoñecer.

Fermosa a páxina de A Nosa Terra

Marta Mata, Fernando Pérez, Antón Paz

O día 27 de xuño Marta Mata, a querida Presidenta do Consello Escolar do Estado, *alma mater* de Rosa Sensat, cariñosa amiga do mundo da renovación pedagóxica en Galicia, deixounos inesperadamente (e con 80 anos).



Nada en 1926, filla da mestra Angels Garriga, de familia inserta nas loitas democráticas e a prol da cultura catalana, de sempre cultivou a rosa da educación para todos e todas, a boa educación, para comprender a vida, para vivir e crear un mundo mellor. Os que con ela iniciaron o movemento renovador na educación en Cataluña desde xusto o comezo dos anos 60 concedéronlle o liderado naturalmente, e aí estivo sempre.

E veu a Galicia a darnos azos en varios momentos. Sentía particular aprecio por Antía e polo Rosalía, e logo tamén por Nova Escola Galega.

Cando o *Prestige* esta Revista non falaba e a *Revista Galega do Ensino* non dixo nada. Ela, Marta, dende *Perspectiva Escolar* e dende Cataluña fixo que a revista catalana falara en galego; un xesto de xenerosidade; quizais o modo de agradecer aquela gran enxurrada de nenos e profesores ao longo das costas castigadas,... con autobuses mesmo contratados en Portugal.



Marta Mata no 2004 en Vigo na homenaxe a Antia Cal. Comenzando pola esquerda: Xesús Alonso Montero, Antía Cal, Pilar Benejan e o seu home. Marta Mata, Isaac Díaz Pardo e Antón Costa.

Firme nas conviccións, *suaviter in modo*, era de confianza ver a Marta no Senado, no Concello de Barcelona, no Consello Escolar, defendendo a escola laica, dialogante, razoadora, educadora; símbolo tamén de varias cousas e do espírito da renovación pedagóxica.

Fernando Pérez López, actual Presidente da Aula Castelao de Filosofía, deixounos inesperadamente e dende a súa casa sarriá o pasado 20 de xuño.

Un profesor de longa traxectoria familiar, sempre comprometida. Facía valer a súa nación estudando filosofía na Universidade Pontificia de Salamanca; analizou as febras íntimas de Rosalía de Castro; foi expedientado polas súas loitas como profesor PNN



na Universidade de Santiago no 76; militou activamente pola nación e a democracia, era líder natural tamén na Aula Castelao, organizadora dos Encontros de Filosofía en Pontevedra; sempre defendeu a Ría contra dos vertidos tóxicos, e chegou a tempo no pasado maio para recoller o Pedrón de Ouro en nome dos compoñentes da Aula Castelao. Sempre solidario e amigo. A biografía dun educador en tempos de precariedade. A ter na memoria con nós.

Tamén se foi Antón Paz, tantos anos Presidente da activa Federación de APAS de Ferrolterra. Expresión do movemento democrático de pais e nais en defensa da Escola Pública.

O estatuto catalán e o ensino

Dende que o Pleno do Congreso dos Deputados o pasado 30 de marzo aprobara o texto de novo Estatuto de Autonomía, ratificado pola cidadanía no pasado mes de xuño, Cataluña goza dun novo e máis ambicioso texto político e instrumento para rexer a vida democrática (www.gencat.net).

Ambicioso nos asuntos educativos aos que se lles dedica o artigo 21 (*Drets i deures en l'ambit de l'educació*) con oito puntos (dereito á educación en condicións de igualdade,...), o artigo 44 (*Educació, recerca i cultura*), o artigo 127 ("Correspón a la Generalitat la competència exclusiva en materia de cultura), e o artigo 131 (competencias educativas da Generalitat). Recordemos que o actual Estatuto de Galicia só se refire á educación substancialmente no art. 31. Marcaron un horizonte, que será beneficioso para todos e tamén para os galegos. Parabéns.

Estamos preocupados...

Arredor do Día das Letras Galegas acadou eco social a preocupación ante a situación e perspectivas do galego expresada desde a Real Academia Galega, o Consello de Cultura Galega, a Mesa pola



Normalización, moi activa neste tempo, e outras moi diversas instancias. Preocupación acrecentada ante o reducido pulso da Secretaría Xeral de Normalización Lingüística e da Consellería de Educación, en particular.

Por iso, El Correo Gallego, Galicia Hoxe, A Nosa Terra, Tempos Novos, ou Faro de Vigo, dedicaron páxinas á cuestión, convocando mesmo encontros de diálogo.

A Mesa convocou unha das grandes manifestacións en defensa do Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega, aprobado polo noso Parlamento en setembro de 2004. Por milleiros acudimos, pois estamos preocupados. Pedimos máis decisión política para maior sensibilización e actuación social. En todos os ámbitos.

No ensino, por suposto. A Consellería aínda "non está", e queremos que estea. Pasamos dos dez centros en toda Galicia a unha Circular que pon obstáculos e que deixa o impulso da galeguización nos propios pais e na posibilidade de contar con alumnado suficiente en E. Infantil para constituir un grupo en galego "sen que supoña ningún incremento do número de unidades", conservando sempre outro en castelán. Tantas cautelas que se converten en obstáculos. As cousas ao revés de como hai que facelas. Aínda así,

por exemplo, no Colexio público Villa Laura do centro de Vigo, 32 pais desexan a alfabetización en galego para os seus fillos, pero en habendo 25 postos por unidade, que vai ser dos outros sete nenos?.

Estamos preocupados. Así o expresou en sentidos, lúcidos e magníficos artigos Manuel Bragado nas páxinas do Faro de Vigo ("Galego na escola", do día 30 de abril, e "Xa falamos" do 4 de xuño), un breviarío para a reflexión e para as iniciativas.



No medio e medio da preocupación, o 13 de maio a Vicepresidencia da Xunta anunciaba un programa (*Galescola*): a construción

para o curso 2006-07 de 99 centros de 0 a 3 anos para case 5500 cativos, dispostos con equilibrio territorial e comprometidos coa normalización lingüística. Un aceno á esperanza. A ver se isto muda. Unha boa nova saudada por moitos, e que tamén recibiu valoracións enteiramente positivas e reflexivas que a Vicepresidencia e toda a Xunta deberan acoller favorablemente (M^o Xosé Bravo: "As Galescolas, a escola que queremos", A NT, 3^a semana de xuño, e "Galescola: a escola infantil galega" de Antón Costa, en www.vieiros.com do 17 de maio).



Cadernos temáticos da Deputación da Coruña

Sae á luz a "Colección de Cadernos Temáticos para a acción cultural local" para enriquecer as liñas de traballo e as orientacións para o fomento das "boas prácticas" educativas e culturais a escala local. Enmárcanse estes Cadernos no "Proxecto Intereira" que a Deputación da Coruña desenvolve en colaboración coas áreas de "Educación Social" das Universidades de Santiago e A Coruña.

Os tres Cadernos editados (*A acción municipal no tempo libre, Planificación estratéxica en cultura, Asociacionismo e participación cidadá: análise e propostas*) que dispoñen dun formato e maquetación moi adecuado e que se sitúan entre as 105 e as 130 páxinas, van ser un instrumento de formación de moi notable interese.



Ao fío da aprobación da LOE

Escribiu o profesor Álvaro Marchesi que entre as dificultades que tivo que afrontar a LOXSE na súa posta en marcha non foi a menor a descualificación continua que sobre ela exerceron os sectores conservadores da sociedade. A falta de confianza na educación integradora, a esixencia de procesos selectivos máis fortes, a mensaxe acerca de que o nivel educativo baixa, e outros asuntos, reforzaron a desmotivación e o descorazonamento dos que xa estaban pouco dispostos a participar de modo activo no proceso de cambio (en Perspectiva Escolar, nº 303 de Marzo de 2006). E, sen dúbida, os resultados dos estudos PISA do 2000 e do 2003 representaron unha relativa descualificación do sistema educativo.

A LOCE, que significa un cambio profundo na LOXSE, foi o intento de resposta conservadora. Con algunhas solucións acertadas, pero cun claro retroceso cara a un modelo que esquecía a situación de cada alumno en beneficio de esixencias sociais e educativas ben pouco integradoras. Presentaba a repetición e a separación do alumnado como estratexia principal para a solución dos problemas, ao tempo que fortalecía a elección de centros concertados, coa vontade encuberta de facilitar que os mellores alumnos ou de familias de certo nivel adquisitivo así se escolarizasen.

Por contra, a LOE, sostén Marchesi, recupera o espírito dos retos da LOXSE, aínda que se fai "con concesións discutibles aos centros concertados e determinadas ausencias que limitan o seu alcance", supéranse os aspectos máis represivos da LOXSE, ponse a énfase na prevención dos problemas do alumnado, foméntase a lectura, deféndese a posibilidade dun modelo de avaliación integrador e a posibilidade de que os programas de diversificación curricular se ofrezan ao alumnado que comeza 3º da ESO, créase a figura dos delegados de curso para o fomento da participación, e a comisión de supervisión do proceso de admisión de alumnos, entre outras medidas.

Con todo, a aproximación que se realizou á FERE e a FESIE, antes da aprobación da LOE, a cambio da súa aceptación, rebaixan o grao de control público sobre os centros concertados, se ben, aínda así, prevalece a prioridade orzamentaria na educación, en función do criterio de prioridade social.

A LOE e as competencias educativas autonómicas

A LOE sinala, por vez primeira nunha lei estatal de educación, cales das súas disposicións non teñen carácter básico, e que por iso poderán ser substituídas por disposicións legais autonómicas. Reduce notablemente o conxunto de preceptos que considera de carácter orgánico, o que vai afectar ao desenvolvemento dos considerados aspectos esenciais do dereito á educación, e amplíase o protagonismo da Conferencia Sectorial de Educación.

E neste contexto, a posible actividade normativa e regulamentaria da Xunta de Galicia en materia de educación, de acordo co que se sinala no novo Estatuto de Autonomía, podería enriquecerse, ao abordar e mellorar aspectos como: a regulación da función pública docente da Xunta de Galicia, o establecemento dun marco legal para a colaboración en materia educativa entre a Xunta e a administración local, os servizos escolares, ou a regulación legal da función dos poderes públicos na educación non regada. Aspectos notables da educación infantil, a de adultos, o ensino de idiomas ou os ensinos artísticos, tamén poderán ser mellor abordados.

Con todo, aspectos como establecemento dos currículos das diversas etapas conducentes á obtención dunha titulación de alcance estatal, entre outros asuntos, permanecerán fóra da capacidade regulamentaria autonómica, para dicir algo efectivamente diferente de como se prevé na LOE.

Per una nova educación pública

Declaración de la 40 Escola d'Estiu de Rosa Sensat. Juliol 2005.

En xullo de 2005, a Escola de Verán de Rosa Sensat convertíase no escenario dunha importante Declaración, coa conciencia de conmemorar os 40 anos de Rosa Sensat (1965) e transcorridos 30 anos (1975) da histórica Declaración *Per una nova Escola Pública*.

Desde a RGE extractamos algúns elementos claves da nova Declaración.

Nestes anos foise perfilando unha Europa do diálogo entre a diversidade e a vella Europa que pode converterse nunha nova Europa pacífica, social e solidaria. A súa diversidade hai que potenciala como marca fundamental europea, na que se inscribe para todos nós a educación. Como fonte de novas perspectivas e posibilidades. Fan tamén aparecer novas ideas de como deberá ser a educación.

Ante as chamadas da globalización e do mercado, a educación e as políticas educativas atópanse en crise, diante dunha encrucillada: cara onde camiñar?.

Propoñemos unha nova educación de todos para todos,

unha educación como responsabilidade social, responsabilidade pública, unha nova educación pública, *porque* sentimos a necesidade de compartir *unha nova utopía educativa*:

1. A educación, o que nos fai humanos

A humanidade faise pola educación, "cada xeración educa á outra", faina herdeira das anteriores e prepáraa para continuar o proceso da humanidade.

2. A educación, unha responsabilidade pública

A nova educación pública é responsabilidade colectiva, mantén unha relación consubstancial cun proxecto democrático, no que a cidadanía define o ben común e elabora as Leis para un verdadeira educación da e en liberdade. É unha experiencia compartida, traballa coa ética do encontro.

3. Un neno rico e recoñecido pola sociedade

A nova educación pública asenta unha imaxe positiva do neno como unha persoa activa dende o nacemento, como un cidadán, un protagonista. Un neno rico: nacido cun potencial

que se poderá expresar con cen linguaxes, como un coconstrutor de coñecemento, de identidade, de cultura e de valores; competente para vivir, aprender, escoitar e comunicar. Unha persoa pública, protagonista e suxeito de dereitos, que vive en interdependencia a conquista da súa autonomía.

A nova educación pública baséase na educabilidade e posibilidade de progresar de todos os nenos, alén de cales puideran ser as diversas dificultades.

4. As familias, protagonistas esenciais

Hai que poñer en marcha un sistema de axuda estruturada para todas as familias, incluíndo as máis fráxiles, para que poidan exercer o seu deber de educación.

5. Contextos educativos públicos

A nova educación pública contempla todos os contextos que inflúen na vida, e polo tanto na educación dos nenos e dos mozos. Contempla a sociedade como o conxunto que educa. E todos os dominios da acción pública han de reflexionar e pre-

guntarse a que educación realmente contribúen.

6. A escola

A nova educación pública esixe unha nova concepción escolar, para unha educación no sentido máis global e holístico. A educación como un proceso de construción de coñecementos, valores e identidade.

A escola como espacio público de encontro; un espacio de todos; un formar de amplo compromiso social, diálogo e egoita, para compartir significados, un lugar de infinitas posibilidades culturais, lingüísticas, sociais, estéticas, éticas, políticas, económicas. Un lugar de práctica ética e política, un terreo de aprendizaxe democrática. Un lugar de investigación e creatividade, convivencia e pracer, pensamento crítico e emancipación.

A escola debe ser considerada un dereito social que os poderes públicos han de garantir creando e mantendo escolas para todos, sen discriminación, e para compensar con equidade as desigualdades sociais. Incompatible con calquera lóxica de selección.

A nova educación pública debería permitirlle a todos os nenos que accedan ao conxunto de saberes considerados indispensables, e facer, ademais, que estes saberes sexan desexables para todos. A heteroxeneidade nos modos de agrupar aos nenos é un dos seus piares, para a adaptación ás diversas circunstancias. Isto significa que as escolas non poden separar aos nenos por ningún concepto (etnia, xénero, lingua, familia, relixión ou crenza). En todas elas deberá aprenderse a coñecer, respectar e convivir con todas as relixións e crenzas. Dende a perspectiva democrática a escola ha de ser inclusiva.

7. As educadoras e os educadores

A nova educación pública demanda un compromiso potente da parte dos educadores. Educadoras e educadores diversos, que comparten unha mirada positiva, que aceptan traballar conxuntamente entre eles e con todos os que comparten a tarefa educativa.

Unha educadora, un educador, son persoas con interese por todos os aspectos da vida e da actividade social, interesadas en recordar, debater e examinar criticamente estas experiencias. Teñen unha responsabilidade pública, e por todo iso deben ser recoñecidos con consideración social e laboral.

8. Curriculum, coñecementos, aprendizaxe

A nova educación pública organiza os contidos a partir do que é absolutamente necesario para exercer a cidadanía. Contidos que se deberán ensinar de modo que leven á emancipación.

O conxunto de saberes poden agruparse en seis grandes tipoloxías:

1. A educación para a comunicación xestual, oral, visual, escrita, etc., que permite entrar en relación co outro.
2. A educación sobre as grandes obras culturais que marcaron a emerxencia da comunidade.
3. A educación científica e tecnolóxica, que permite comprender o mundo contemporáneo, para proxectar o futuro.
4. A educación para a saúde, o medio ambiente e o desenvolvemento sostible.
5. A educación para a cidadanía e para a descuberta da historia da emerxencia democrática e a experimentación deses principios.

6. A educación da creatividade, da imaxinación, da curiosidade, ...que permita a cada un atopar o seu lugar singular no mundo.

A nova educación pública non ha de desacreditar as crenzas persoais, pero ensinará aquilo que ten valor para todos. A medida que o neno medre e que o poida asumir, ha de poder participar na elección das metodoloxías.

9. A avaliación

Toda avaliación está suxeita a valores. Toda avaliación debe ser un proceso continuado, participativo e democrático. Precisa dunha linguaxe participativa, de construción de significatividade.

A avaliación debe ser un elemento de emancipación, de valoración positiva. Na nova educación pública é labor de toda a cidadanía a todos os niveis.

10. Participación e goberno

A participación, un valor esencial, é a expresión democrática dunha responsabilidade colectiva e do interese público. A participación é construción dun proxecto común, susténtase no intercambio entre as diversas institucións educativas e forma redes de acción común.

Texto completo en mrp.pangea.org.



Os clásicos na escola

Pasados os fastos do seu centenario, pode ser un bo momento para botar unha ollada demorada ao primeiro gran contista da literatura infantil. Primeiro, si, porque antes ca el os contos eran anónimas creacións do pobo, aínda que foran nomes propios coma os de Perrault ou os irmán Grim quen lles deran forma e dignidade literarias. Pero Andersen é o primeiro que asina as súas propias invencións e, aínda que certamente en moitos casos procura a súa inspiración no acervo dos contos populares (*A sereíña* ou *O traxe novo do emperador* teñen antecedentes recoñecidos), hai outros que son indiscutiblemente obra do seu particular xenio creador, como o tristísimo da *Pequena foforeira* ou o terrible *As zapatillas vermellas*.

Pero, comecemos polo principio. Ao ser este artigo o primeiro dunha serie, é bo que descubramos as nosas intencións. En primeiro lugar, propoñémonos ofrecer aos nosos lectores e lectoras información sobre as versións galegas que hai dispoñibles de algunhas das principais obras clásicas da literatura infantil. Sendo esta unha revista de orientación educativa, entendemos que esta oferta está xustificada por dúas consideracións. A primeira, porque sería malo que a lóxica potenciación da literatura en lingua propia nos fíxese esquecer que esta só se xustifica plenamente, desde unha perspectiva estritamente literaria, se é quen de dialogar en pé de igualdade coa literatura universal. Por iso pensamos que fan mal aqueles prescritores (profesorado, bibliotecarios, animadores culturais) que só toman en conta obras de actualidade ou de autores locais e pensan que os clásicos xa non teñen nada que dicir aos nenos e nenas de hoxe e de onda nós.

A moda do "politicamente correcto" ten feito máis dun estrago neste punto, a conta das impropiedades que, como é lóxico, se poden atopar nalgúns dos contos clásicos (contidos ás veces de connotacións racistas ou sexistas, que respondían á mentalidade da época). Pero é un erro querer corrixir isto mediante a adaptación moralizante das obras orixinais, ao xeito, por exemplo, dunha colección que presenta con gran aparello un diario de difusión estatal e que se permite entrar a saco nos vellos contos estragando todo o seu sentido orixinario (¡se nin tan sequera permiten que o lobo se coma á avoa da Carapuchiña!). E é aquí onde vén a

reseñas

Clásicos da literatura infantil en lingua galega

Andersen en Galicia

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega



segunda das consideracións que xustifica esta revisitación dos clásicos: estes (a maioría de entre eles, polo menos) seguen mantendo toda a súa forza de comunicación e fascinación diante dos nenos e nenas e, para que esa forza e fascinación se manteñan sen eiva, cómpre respectar a palabra orixinal.

Aínda que desde aquí proclamaremos sempre a autonomía absoluta da palabra literaria, tamén no ámbito da literatura infantil, en relación con calquera intención ou obxectivos pedagóxicos, didácticos ou moralizantes, iso non obsta para que poidamos tirar partido de moitas obras para o desenvolvemento de distintas actividades de aula, alén das obvias propias da formación do gusto literario. Así que tamén incluiremos nos artigos desta sección algunhas suxestións que agardamos poidan ser de utilidade para o profesorado que eventualmente chegue a lernos.

Andersen en galego

Probablemente os contos de Andersen sexan dos que contan con versións en máis idiomas (para se facer unha idea, pódese visitar o sitio oficial do bicentenario: <http://www.hca2005.com>). Tamén dos que teñen sido máis adaptados e mesmo deturpados ata o punto de que, con seguridade, hoxe é máis coñecida a versión Disney do conto da Sereíña que a orixinal do escritor dinamarqués, sendo grandes as diferenzas entre a unha e a outra. En galego non contamos cunha edición completa dos contos, que por outra banda son moi numerosos e certamente non todos da mesma calidade, aínda que moitos lectores curiosos poden atopar sorpresas abraiante en títulos habitualmente pouco coñecidos¹.



*Tamén no noso idioma, Andersen comezou a falar aos nosos nenos e nenas relativamente cedo, se tomamos como referencia, non os longos anos de existencia da fala senón os moito máis breves da nosa literatura infantil, que practicamente non nace de xeito vivo e vizoso ata hai pouco máis de vinte anos. É por eses anos iniciais, en 1986, cando Edición do Castro presenta unha selección de contos, co título de Contos de Andersen, en tradución a cargo de Maruxa Barrio. Haberá que agardar ao inicio da nova centuria para atopármolos con novas ofertas de seleccións amplas de contos. Ata entón, así e todo, hai editoras que nos ofrecen versións, case sempre adaptadas cun razoable respecto ao orixinal, de algúns dos contos máis populares en libros ilustrados especialmente pensados para os máis pequenos. Destaca neste labor especialmente Kalandraka, con *A princesa e o chícharo*, *A vendedora de mistos*, *O patíño feo*, *O traxe novo do rei*, *O reiseñor* e *O soldadiño de chumbo*. Tamén Galaxia presenta, en formato de pequeno álbum ilustrado, *As mazás da prosperidade*, e Xerais, dentro da colección *Sopa de libros*, que coedita con Anaya, *A princesa e o chícharo*.*

Todos estes son libros ideais para agasallo ou para lectura directa dos propios nenos. Pero cómpre ter presente que os contos orixinais de Andersen son contos para seren contados ou lidos en voz alta e que a miúdo a súa linguaxe non é doada para primeiros lectores. Por esa razón, se queremos traballar con eles o mellor é acudir a antoloxías como a que ofrece Xerais no espléndido *Contos de Andersen*, que recolle quince dos relatos de máis sona nunha magnífica versión galega a cargo de Xavier Rodríguez Baixeras. Paga a pena tamén salientar a riqueza das ilustracións, obra de algúns dos máis destacados ilustradores españois, incluídos a galega Irene Fra e o cubano-galego Enjamio. O libro conta cunha introdución a cargo do escritor Gustavo Martín Garzo e a reprodución dun amplo fragmento de *O conto da miña vida sen literatura*, a máis popular

¹ Quen queira facer a súa propia selección, pode atopar dúas edicións dos contos completos en castelán nas editoras Cátedra e Anaya. Alianza Editorial ofrece tamén unha selección amplísima, en tres tomos, nos seus libros de peto. Co gallo do bicentenario, tamén en portugués a editora Gaillivro presentou, en dous volumes, *Histórias e contos completos de Hans Christian Andersen*.

das varias autobiografías escritas por Andersen, que non por ser manifestamente parcial e falsa en máis dun dato, perde por iso o seu encanto e a poderosa forza exemplarizante, no mellor dos sentidos, ao amosar a case increíble historia de como a convicción de estar posuído dunha capacidade excepcional trocou ao fillo dun pobrísimo xastre de aldea, que calquera aseguraría estaba destinado a repetir o oficio e condición social de seu pai, nun escritor famoso e aclamado en toda Europa.

No ano do bicentenario, Galaxia presentou tamén *Dez contos de Andersen*, en tradución directa do danés a cargo de Pia Sloth Poulsen e Belén Souto García, e con ilustracións de Kiko da Silva.

Andersen na escola



Moitos dos contos de Andersen destilan un sentimentalismo que pode rozar o melindre, reflicten un clasicismo paradoxal (sendo como era de orixe humildísimo) que xa lle foi criticado por algún autor contemporáneo^{II}, ofrecen mostras dunha por veces morbosa complacencia coa desgraza e a morte e están cheos de referencias a unha relixiosidade fatalista e resignada. *¿Ten sentido, logo, traballar con Andersen nunha escola que afortunadamente debe estar comprometida con valores democráticos e igualitarios ben afastados dos que formaban parte do ideario do autor dinamarqués?*

A resposta, malia todo, é si aínda que aquí obviaremos explicitar todos os argumentos cos que poderíamos fundamentar ese si. Digamos tan só que os grandes autores da literatura non o son porque os seus textos proporcionen modelos de perfección moral ou de xustiza política, nin sequera porque contribúan á crítica dos vicios ou as inxustizas. Ao contrario, decote nos obrigan a abrir os ollos aos aspectos máis escuros da vida humana, forzando novas preguntas no canto das desexadas respostas. Andersen, fóra de toda dúbida, foi un dos autores que mellor soubo penetrar nos temores e contradicións da alma infantil, fornecendo a través dos seus contos poderosas imaxes de gran carga simbólica que, hoxe coma onte, son quen de establecer comunicación cos nenos e nenas dun xeito tal como ningún discurso benintencionado poderá conseguir nunca. Non teñamos, logo, medo a que sexan os propios nenos os que descubran e discutan o que en Andersen hai de hipoteticamente "anticuado".

Con eses presupostos, durante dous cursos, un grupo de amantes do escritor dinamarqués (a maioría mestras de Infantil e Primaria) xuntámonos baixo o nome de Grupo Andersen. Como resultado das nosas lecturas, debates e traballos, publicamos dous artigos aparecidos na revista Fadamorgana (nº 10) e elaboramos unha páxina web que convidamos aos lectores e lectoras a visitar: <http://webs.uvigo.es/ageps/Andersen/grupander.htm>. Nun dos artigos publicado (que se pode consultar tamén na web), ofrécese actividades para traballar cos contos de Andersen nas aulas de Infantil e Primaria.

Dada a composición do grupo, dedicamos menos atención ás actividades dirixidas ao ensino secundario. Pero semella claro que é nese nivel onde se pode traballar particularmente cos temas da relixión e a morte. Non dispomos de espazo para desenvolveselos aquí, polo que nos limitaremos a salientar que os contos de Andersen constitúen un bo antídoto contra esoutros contos bañados nun novísimo moralismo que desterran toda alusión ás manifestacións relixiosas, confundindo ao parecer o defendible laicismo coa invención dun inexistente mundo sen relixións, e pretenden protexer aos nenos lectores da visión da doenza, a dor e a morte, fabricando un universo aséptico de vidas sen traxedia. Con Andersen, os nenos e nenas non só descubrirán a risa e a fantasía, que para algúns seica deberían ser os únicos compoñentes aceptables da literatura para a infancia. Con Andersen, os nenos e as nenas tamén aprenderán a chorar como, antes deles, miles doutros nenos e nenas choraron a morte trágica da sereíña ou da pequena fosforeira. Porque tamén de bágoas está feita a vida.

Miguel Vázquez Freire

^{II} O alemán E. T. A. Hoffman, por exemplo, manifestou o seu desprezo polo que consideraba vergonzosa adulación cara aos poderosos por parte de Andersen.

Nun lugar chamado Labirinto

Texto: Ánxela Gracián

Ilustracións: Ramón Trigo

Colección: Ala Delta

Editorial: Tambre, 2005



Hai tempo que a literatura infantil e xuvenil galega se pode considerar normalizada: produce textos de calidade dirixidos a todas as bandas de idade, empéñase en traballar todos os xéneros aínda que algún segue a ter dificultades, acadar premios internacionais como estas incorporacións ao White Raven e adiántase no tratamento de todo os temas a pesar de que a moitos adultos lles puidera parecer que algún deles non era adecuado para a infancia.

Un deses temas tabú foi sempre a morte. Un implacable que non podemos agachar pois está presente, e tamén os pequenos e pequenas o padecen. Diso trata esta novela, da gran pregunta que se fan os filósofos e a xente do común: "A onde van os que agora non están connosco?"

Ánxela Gracián acompaña o loito dun pequeno que acaba de perder o seu pai: Martiño está aí, lendo a historia na que Marú viaxa a Labirinto buscando ao mago Axóuxere a quen levou a morte pois quere que lle asubie as súas fermosas melodías para ser feliz. A vella da gadaña é así de egoísta, e as pequenas que, coma Marú, levan na fronte unha estrela, así de valentes.

O relato está cheo de referencias míticas e culturais coas que a autora quere obsequiar ao pequeno, transmitíndolle a memoria do que foi e está sendo, do que nos serve de consolo e nos fai andar por camiños que conducen a ltaas non sempre seguras. A historia dentro da historia, os círculos superados mediante enigmas, o labirinto feito de tempo, a viaxe ao outro lado da vida... é o percorrido que imos facendo os lectores coa autora, Martín e Marú.

A linguaxe, moi contida e coidada, con xogos sonoros de reminiscencias populares e infantís, complementábase coas ilustracións de Ramón Trigo, nas que debuxo e aguadas nun branco e negro con moitos matices, achegan un algo de realismo máxico dentro dun expresionismo ricaz.

Pilar Sampedro



¿Quen me quere adoptar?

Texto: Fina Casalderrey

Ilustracións: Mª Fe Quesada

Colección: Merlín

Editorial: Edicións Xerais de Galicia, 2005

Fina Casalderrey é unha das autoras galegas máis premiadas; ten no seu haber o Merlín, Barco de Vapor, Edebé e Premio Nacional de Literatura Infantil e Xuvenil. A súa capacidade de conexión cos pequenos vese recompensada polo seguimento que estes fan das súas obras. Unha literatura de sentimentos e solidariedade cos máis débiles, que se ve aliñada con humor.

Esta é a historia dun vello mestre xubilado a quen non lle queda máis que unha filla que anda por África exercendo a medicina. Chega un intre no que a soidade lle pode, e daquela, decide ofrecerse a quen o queira adoptar; así é como atopa unha familia con xeitosos tres xemelgos cos que compartirá mesa, libros e tempo. A felicidade é cousa de xente audaz e imaxinativa que sabe atoparlle camiños novos á vida; cando queres netos só tes que buscalos, cando queres compañía has de pedila, parece dicirnos a autora.

As fermosísimas ilustracións de Mª Fe Quesada, a toda cor, esténdense ata case desbordar as páxinas. Acompañan tanto o texto que ademais de enriquecelo aportándolle unha personalidade física a Manuel ou un ambiente especial á súa casa, nos momentos máis tristes as tonalidades fanse frías, e poden xogar coa autora -como sucede nese principio e final de relato- a transformar o mesmo mundo segundo o protagonista se sinta feliz ou desgraciado.

Tenrura é o ingrediente principal deste relato. Sensibilidade e afecto cara aos nosos maiores coma noutras obras desta autora. Un pouquiño de humor coma se de sal se tratara.

É de destacar, tamén, o papel dos libros no texto e nas ilustracións –mostrando a importancia que para ambas creadoras ten a lectura-, presentando libros en todas partes e a todas horas, en todas as circunstancias... ata na merenda "O libro non o comen! Pero case".

Pilar Sampedro

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 procederase de acordo co seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do autor; paréntese para o ano de publicación; punto; título do libro en cursiva, punto, lugar de edición; dous puntos, editorial; punto.

Fernández Paz, A. (1992). Os cómics nas aulas. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Se houberse varios traballos publicados por un mesmo autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e, logo: a, b, c...

Vázquez Freire, M. (1992,a). Que é a Reforma? Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Vázquez Freire, M. (1992,b). O curriculum. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

4. Nas referencias e citas bibliográficas de artigos de revistas procederase de acordo co seguinte modelo: tralo autor e ano, título do artigo; punto; nome da revista en cursiva, número da revista, coma, páxinas con guión intermedio, punto.

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. Revista Galega de Educación, 13, 6-9.

5. As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente sempre entre parénteses ou con grafía saltada (ex: ⁽¹⁾ ⁽²⁾ ⁽³⁾...), deben incluírse ao remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

6. Se no texto se quere facer unha referencia xenérica a os ditos libros, sen concretar páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma, ano de edición, paréntese.

(Fernández Paz, 1992)

No caso de que se queira facer unha referencia ao número da páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma, ano de edición, dous puntos, páxina, paréntese.

(Fernández Paz, 1992: 32)

7. No caso das citas tomadas de Internet, poderase seguir, en liñas xerais, a seguinte proposta:

Serra, A. Las redes ciudadanas, ¿una vía para los países en desarrollo?, WEB: <http://bcnet.upc.es> e <http://bcnet.upc.es>

8. Evitarase no posible o uso de abreviaturas e do etcétera marxinal. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva do seguinte xeito:

- Se a frase textual, ocupa menos de dúas liñas redactarase de corrido no texto, entre comiñas.
- De ocupar maior extensión, escribirase á parte, precedida de dous puntos e sangrada na marxe esquerda, podendo empregar outro tamaño de letra e reducir o espazo interlineal.

9. As colaboracións poderanse acompañar das ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, figuras, cadros...) que se consideren necesarias, sinalándose claramente no texto, mediante acotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse:

(INSERTAR IMAXE: "aula_natureza.jpg").

Sería altamente recomendable que as colaboracións referidas ao aparta-

do "prácticas e experiencias" fosen achegadas con material gráfico ilustrativo da experiencia.

Poderán enviarse as fotografías ou imaxes en formato impreso ou ben en formato dixital (disquete, CD, correo-e) cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG ou TIFF.

10. No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica práctica pódese empregar o seguinte esquema referencial (coas adaptacións precisas):

- Contexto do centro e da experiencia.
- Nivel educativo.
- Obxectivos da experiencia.
- Desenvolvemento concreto: actividades realizadas ou que se propoñen.
- Comentarios sobre o seu desenvolvemento.
- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado; reflexión sobre o realizado.
- Perspectivas abertas a partir de aquí, crítica, cambios necesarios, etc.
- Referencias bibliográficas.

11. Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, segundo a normativa vixente aprobada pola Real Academia Galega. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que considere máis oportunos para a publicación da colaboración, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE.

12. Por cada colaboración o autor/a recibirá de balde un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

13. A RGE comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo, e, no seu momento, a súa aceptación, ou non, para a publicación.

Enviar a:

Xesús Rodríguez Rodríguez
Director da Revista Galega de Educación
Facultade CC. da Educación
Campus Sur
15.782 - Santiago de Compostela (A Coruña)

boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 21 euros. Subscribome desde o número 37.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome:	NIF:
Enderezo:	
Localidade:	Provincia:
Teléfono:	

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><td> </td></tr></table> <small>(Faga constar os 20 díxitos que compoñen o C.C.C.)</small>																					
<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 (21 euros máis gastos)																						

-----, de ----- de 2006

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.

