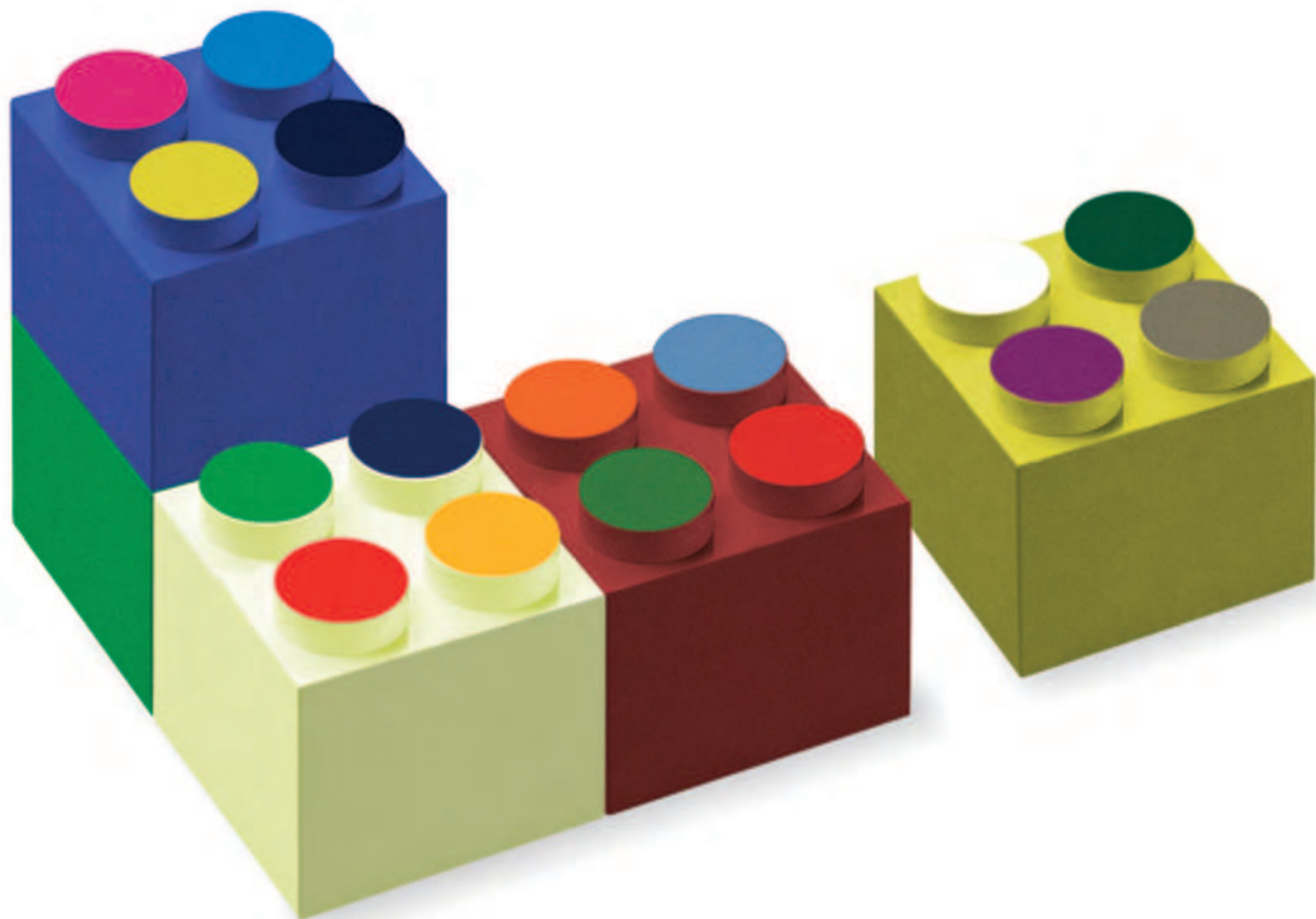


REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



CONSTRUÍNDOS OS AFECTOS DESDE A ESCOLA



engádeste?

engádeste?
engádeste?
engádeste?

REFORZOS PARA A POLÍTICA NEOLIBERAL

As urnas 'acaban de falar', renovándolles a confianza a Núñez Feixó e a Xesús Vázquez. Porén, unha confianza que, a bo seguro, será negativa para o que debe significar a educación pública: unha educación que prepara e forma as maiorías sociais, cultural, científica, axiolóxica e mesmo profesionalmente desde os principios da participación democrática, o pluralismo, a crítica, o protagonismo das persoas como actores sociais de cooperación, o laicismo, a coeducación, o desenvolvemento social autocentrado e a inclusión.

Unha Educación Pública que é cooperadora necesaria dun proxecto social con mentes de poñer en pé unha sociedade xusta, aberta e libre; consciente do proxecto colectivo que quere construír; consciente, igualmente, da súa memoria e raíces, panca feliz e oportuna desde onde ser, xa que estamos nun mundo sen fronteiras decimonónicas. Unha sociedade, así, que poida considerar que ten na lingua -propia- unha ferramenta psico-social e cultural de alcance estratéxico -para dentro, e para fóra-; isto é unha fortuna.

Mais, a confianza concedida a Núñez Feixó e a Xesús Vázquez -así deberán asinar por vontade de normalización- en nome do PP -certo que con perda de respaldo electoral- é outra cousa; é unha pesadísima lousa. Unha confianza que se traduce en *taylorismo* administrativo, 'racionalización'... e miseria, pois hai máis miseria que a 'económica'; mais que tamén se traduce economicamente, aínda que non de modo inmediato e visíbel.

Miseria é descrer da coeducación social e sexual -ao amparar a privatización de servizos e de expectativas-; é miseria descrer da participación dos actores cotiáns na construción social colectiva; miseria é descrer da memoria e da nosa lingua en nome da chamada e pretendida liberdade individual, como deu a entender o candidato Núñez Feixó coa súa apelación electoral ao inglés, ao tempo que facía desleixo do galego; é miseria desconsiderar o plural tecido social autoorganizado, ata que se sinta abafado; é miseria conceder a primacía aos principios neo-liberais, campando sobre aqueles sectores sociais de amortecida cidadanía -que son case sempre redes clientelares conservadoras-, todo isto nun contexto de cansazo e de fatiga colectiva de ser galegos, de renovada emigración de mozos e mozas, descridos do presente ofrecido neste país, e de arrepiante mingua demográfica.

Con todo, probabelmente a oposición que nestes anos viñan representando o PSOE e o BNG non soubo estar á altura. Para gobernar, alternativamente, cómpre un proxecto. Neste presente, UN PROXECTO -de acción de goberno- COMPARTIDO. Porque, cando non se utilizan redes clientelares nin mecanismos de presión social conservadora -que substitúen adoito o proxecto- por ser contrarios ao sentido da democracia política, entón imponse un duro traballo ideolóxico e argumentativo, desde o que entretecer un proxecto críbel por amplos e converxentes sectores da cidadanía; re-elaborado por equipos políticos, intelectuais e técnicos abertos, transversais e con capacidade para integrar diferenzas e facer mestizaxe, con antelación precisa ao intre electoral.

Entre tanto, aí temos sen dilación a 'contrarreforma de Wert', que merece moito máis rexeitamento que aceptación. Celso Currás, un anterior conselleiro de educación, dixo dela que era "la reforma del sentido común". Unha nimiedade expresada e entresacada do preámbulo da proposta de lei para se referir a unha reforma educativa, sendo como son estas instrumentos estratéxicos complexos e afastados do que se chama un pouco irreflexivamente 'sentido común' para referirse a algo que pode ter eco social, xeralmente debido aos efectos da corrosión ideolóxica, á perversión da linguaxe e á eliminación da conciencia crítica.

Temos, logo, tarefa por diante, inmediata e a prazo medio, aqueles e aquelas que acreditamos no modelo da Educación Pública. Tarefa de denuncia, sen dúbida, e mais de proposición, pois que temos capacidade suficiente -e sempre mellorábel- para facelo. Desde a nosa especificidade como Nova Escola Galega, temos vontade de colaborar. Xa o dixemos, sen éxito certamente, cando hai varios anos deixaran de gobernar os de sempre. Lección aprendida? ■



simple despregue do instintivo – o instinto materno –. Hoxe este discurso está a ser cuestionado e non só a partir da teoría contrahexemo xénero teñen contribuído de xeito importante a esta crítica do coñecemento androcéntrico e tamén foron quen de acentuar a importancia dos pola historia oficial. Mais, as achegas das neurociencias están igualmente a contribuir ao cuestionamento da tradición intelectualista, pois as emocións teñen na acción cognoscitiva – véxase Antón Damásio: O erro de Descartes – un papel esencial. A partir de aí é imposible separar a razón e a emoción e as teorías educativas están obrigadas a revisar vellos conceptos. A incorporación de lugares comúns que nin se denominan “emocionais”, nin “afectivos”, implican a importancia de temas que nunha perspectiva tradicional se ignoraban. Factor adicional, logo, para reivindicar se aspiramos a que este proporcione instrumentos para que os coñecedores das emocións non se quedaran no universo de modelos de referencia, nomeadamente a violencia, nomeadamente os estereotipos de dominación masculina, e as lectoras atopan ferramentas que en ocasións os textos educativos nos ofrecen como experiencias como a incorporación dos afectos aos instrumentos educativos. A cultura occidental tradicionalmente o sistema educativo non se pode dicir que non idealista platforma, a dimensión patriarcal que nos condiciona, so coidado do “saber” tradicional, relegados a un plano secundario, o instintivo máis básico non é considerado importante a achegas das neurociencias – véxase Antón Damásio – e a incorporación de lugares comúns, o predominio cultural masculino, pero tamén un factor adicional nos instrumentos educativos nos afectos e os instrumentos educativos que se afrontan, especialmente da cuestión da incorporación de experiencias de amor, o cine, a literatura, as bibliotecas e a música. Agardamos que nos axuden a proporcionar un punto de luz para mudar razóns que tradicionalmente o sistema educativo non idealista platforma, o fal menosprezo responde ao modelo moderno: “saber”, “coñecer” e “facer”, no menos grave dos casos de homofobia. De feito, a educación a afectiva e o emocional é un



CONSTRUÍNDO OS AFECTOS DESDE A ESCOLA

- 6 O tema
- 8 Resumos / Resúmenes / Abstracts
- 12 Puñazos no ollo vs. lentes violetas
Belén Puñal Rama
- 18 Sentirpensar a través do cine. Fíos violeta- Convivir en Igualdade
María Hermelo Iglesias
- 22 Ámote, ódiote, quérote, márote. De como se aprende -ou desaprende- a amar coas cancións de amor
Miguel Vázquez Freire
- 26 Existen outros modelos de publicidade
Uqui Permui

- 29 Construíndo os afectos na escola infantil 0-3
Felicidad Caballero
- 32 A escola. Un espazo para sentir
Grupo Cambela
- 36 Bibliotecalandra, un espazo para as bibliotemocións
Equipo de Bibliotecalandra
- 39 Tecendo redes de afectos a través dos libros: a experiencia de Espazo lectura
Beatriz Pereiro e Concha Costas
- 43 A literatura xuvenil popular e os contidos en relación coa educación afectiva. Análise da Saga Crepúsculo
Belén Martín Lucas

- 47 Proxecto BATA
Mercedes Oliveira Malvar
- 52 Elisa e Marcela. Homosexualidade e homofobia
Narciso de Gabriel
- 55 Para sabermos algo máis...
Carme Adán e Miguel Vázquez

sumario

60 A lingua

O imaxinario social da lingua. Unha experiencia de análise e intervención nas aulas universitarias

Valentina Formoso e Mercedes Queixas

64 Educación social e escola

Hai excursións e excursións! A educación nun EPA dentro dun centro penal

Benito Otero

67 A escola rural

Preescolar na casa. Unha historia inacabada

Celia Armesto

74 Outras escolas

Na nosa escola filosofamos: proxecto de Filosofía para nenos e nenas na Escola Sol Ixent (Lleida)

Araceli Ochoa de Eribe Mtz. de Lafuente

82 Recursos do contorno

Aulas de Natureza, Centros de visitantes e Centros de Interpretación públicos

Araceli Serantes Pazos

86 Investigación

Proxecto Mellora: Unha resposta do IES Antonio Fraguas ás dificultades socioemocionais do alumnado

Andrea Valcárcel e M^a Dolores Sanz

90 Xoguetainas e brinquetainas

Compartindo unha xornada de lecer educativo co twister

Cristina Barreiro Abuín

94 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

100 Recensións

Ray Bradbury ou o home que amaba aos marciais

Miguel Vázquez Freire

Comité Científico:

Jaume Carbonell
Giancarlo Cavinato
Miquel À. Essomba
Moacir Gadotti
Teresa Garduño
Francesc Imbernon
Philippe Meirieu

Jaume M. Bonafé
Antón Santamarina
Mercedes Suárez Pazos
Francesco Tonucci
Antoni Zabala
Philippe Watrelot
Joxé Mari Auzmendi

Deseño: Lois Rodríguez (Acordar)

Maquetación e deseño de cuberta: Xiana Lastra Pernas

Impresión: Rodi Artes Gráficas

Lugar de edición: Santiago de Compostela

Redacción: rge.redaccion@mundo-r.com

Publicidade: rge.publicidade@mundo-r.com

Subscricións: rge.subscricions@mundo-r.com

CONSTRUÍENDO



DESDE A

OS AFECTOS

Razón e emoción. Esta é a dicotomía básica que percorre a cultura occidental. A diferenciación entre estas dúas esferas supuxo que tradicionalmente o sistema educativo non teña concedido apenas atención á educación afectiva, mesmo se pode dicir que decote a ten abertamente desprezado.

Por unha banda, o tal menosprezo responde a unha longa e ilustrada raizame que algúns fan nacer no intelectualismo idealista platónico e que se vería reforzado co racionalismo cartesiano moderno; "saber", "coñecer" son produtos exclusivos do intelecto, mentres que os "afectos" e "paixóns", a dimensión emocional da vida humana, non serían máis que atrancos ou, no menos grave dos casos, potenciais distorsións do recto e puro entender. Por outra, o legado patriarcal que enchoupa a historia situou as emocións vinculadas ao feminino. De feito, a educación afectiva sempre foi relegada en exclusiva ao ámbito familiar e, dentro deste, ao coidado feminino, cousa de mulleres, de nais.

A separación entre o racional e o emocional é parte fundamental da ideoloxía do patriarcado para marcar unha dobre escisión: a do "saber" masculino como público e socialmente valorado, digno de dotarse dun ámbito institucionalizado -o sistema educativo- e a dos "saberes" femininos como privados, relegados ao ámbito socialmente invisible do doméstico e indignos de recibir unha valoración institucional, considerados apenas como o simple despregue do instintivo -o "instinto maternal"-.

Hoxe este discurso está a ser cuestionado e non só a partir da teoría contrahexemónica do feminismo. Os estudos de xénero teñen contribuído de xeito importante a esta crítica do coñecemento androcéntrico e tamén foron quen de acentuar a importancia dos saberes das mulleres esquecidos pola historia oficial. Mais, as achegas das neurociencias están igualmente a contribuír ao cuestionamento da tradición intelectualista, probando o papel permanente que as emocións teñen na acción cognoscitiva -véxase Antón Damásio: *O erro de Descartes, Na procura de Spinoza*-. A partir de aí é imposible soste o vello dualismo escindido entre razón e emoción e as teorías educativas están obrigadas a revisar vellas crenzas que tiñan acadado a condición de lugares comúns que nin sequera precisaban de ser argumentados. Pero acontece ademais que o predominio cultural das mensaxes visuais -a iconosfera, como algúns a teñen denominado- implica a imposición dun tipo de comunicación -a característica do cine, da televisión, pero tamén dos vídeos musicais, dos xogos electrónicos, mesmo das mensaxes virais que inundan internet- no que a retórica argumentativa se apoia na persuasión emocional. Factor adicional, logo, para reclamar a presenza de contidos e procedementos asociados coa afectividade e as emocións no currículo escolar, se aspiramos a que este proporcione instrumentos para que as novas xeracións poidan interactuar activa e criticamente no universo de multipantallas no que desde ben cedo están inmersos.

Na incorporación da educación emocional debemos destacar a súa importancia como antídoto contra a violencia, nomeadamente, a violencia de xénero. O desenvolvemento normalizado do ámbito dos afectos é o espazo para traballar a prevención da violencia e a ruptura de estereotipos de dominación masculina ou incluso de homofobia.

Eran moitos os enfoques posibles cos que afrontar unha temática tan complexa. Neste número, nunha primeira parte os e as lectoras atoparán diversas achegas ao tratamento dos medios de comunicación, en especial da cuestión dos roles de xénero e a publicidade, sen dúbida un dos eixes determinantes aínda hoxe da escisión *razón e afectividade*. A segunda aparece centrada na exposición de experiencias de traballo na aula nos diferentes niveis educativos e con abordaxes que en ocasións privilexian algúns ámbitos temáticos -as cancións de amor, o cine, a literatura, as bibliotecas-. A terceira pon o acento nun aspecto no que aínda tanto as experiencias como os estudos son por desgraza escasos, como é o caso da homofobia.

Agardamos que nun terreo onde aínda camiñamos as apalpadelas, estes traballos, que agradecemos aos autores e autoras pola súa xenerosa colaboración, sexan un punto de luz para mudar razóns e emocións.■

Carme Adán Villamarín

Miguel Vázquez Freire

Coordinadores do monográfico

ESCOLA

Resumos Resúmenes Abstracts

PUÑAZOS NO OLLO VS. LENTES VIOLETAS

Ana Belén Puñal Rama

A autora efectúa unha completa revisión dos estereotipos de xénero que os medios de comunicación contribúen a transmitir e que rematan por trocarse en factores determinantes da violencia de xénero.

La autora efectúa una completa revisión de los estereotipos de género que los medios de comunicación contribuyen a transmitir y que acaban convirtiéndose en factores determinantes de la violencia de género.

The author makes a complete revision of gender stereotypes that the Media contributes to transmit and which eventually become determinant factors in gender violence.

SENTIRPENSAR A TRAVÉS DO CINE. FÍOS VIOLETA - CONVIVIR EN IGUALDADE

María Hermelo Iglesias

O cine como ocasión para promover unha educación emocional que rompa coa escisión razón – emoción que o predominio exclusivista do paradigma racionalista ten imposto.

El cine como ocasión para promover una educación emocional que rompa con la escisión razón – emoción que

el predominio exclusivista del paradigma racionalista ha impuesto.

Cinema as an occasion to promote an emotional education able to split the reason-emotion dichotomy which the exclusivist predominance of the rationalist paradigm has imposed.

ÁMOTE, ÓDIOTE, QUÉROTE, MÁTOTE. DE COMO SE APRENDE -OU DESAPRENDE- A AMAR COAS CANCIÓNS DE AMOR

Miguel Vázquez Freire

Todos os adolescentes, tanto elas coma eles, aínda que máis elas ca eles, teñen as súas cancións de amor favoritas. Pedir que as identifiquen e as analicen en clase pode ser unha excelente estratexia para identificar e debater as marcas de xénero que estas cancións transmiten, e moi en especial a perigosa xustificación da violencia de xénero que aparece nalgunhas.

Todos los adolescentes, tanto ellos como ellas, aunque más ellas que ellos, tienen sus canciones de amor favoritas. Pedir que las identifiquen y las analicen en clase puede ser una excelente estrategia para identificar y debatir las marcas de género que estas canciones transmiten, y muy especialmente la peligrosa justificación de la violencia de género que aparece en algunas.

All teenagers, both men and women, although probably more women than men, have their favourite love songs. Asking them to identify those songs and analyze them in class may be an excellent strategy to identify and discuss gender marks which those songs transmit and, especially, the dangerous justification for gender violence present in some of them.

EXISTEN OUTROS MODELOS DE PUBLICIDADE

Uqui Permui

A autora analiza os cambios nas estratexias das empresas publicitarias para adaptárense ás novas formas de comunicación en rede, e denuncia a presenza de avisos publicitarios que, baixo a aparencia dunha homenaxe á muller, reiteran mensaxes desvalorizantes.

La autora analiza los cambios en las estrategias de las empresas publicitarias para adaptarse a las nuevas formas de comunicación en red y denuncia la presencia de anuncios publicitarios que, bajo la apariencia de un homenaje a la mujer, reiteran mensajes desvalorizantes.

The author analyses changes in the strategies used by advertising companies in order to adapt themselves to the new ways of communication within the Web and denounces the presence of advertisements which, under the appearance of being honouring women, they reiterate devaluating messages.

CONSTRUÍNDO OS AFECTOS NA ESCOLA INFANTIL CERO-TRES

Felicidad Caballero

A educación emocional na Escola Infantil pasa pola construción da empatía, por axudar aos nenos e nenas a construír vínculos cada vez máis amplos cos demais. Pode falarse neste sentido dun auténtico proceso de alfabetización emocional que non sempre é favorecido polas condicións nas que se ve obrigado a se desenvolver o labor educador nas escolas infantís.

La educación emocional en la Escuela infantil pasa por la construcción de la empatía para ayudar a los niños y niñas a construir vínculos cada vez más amplios con los demás. Puede hablarse en este sentido de un auténtico proceso de alfabetización emocional que no siempre es favorecido por las condiciones en las que se ve obligada a desarrollarse la labor educativa en las escuelas infantiles.

Emotional education in primary schools needs the construction of empathy in order to help children to build wider ties with other people. In this sense, we can talk of an authentic process of emotional literacy teaching which is not always favoured by the conditions in which educational labour is forced to be developed within primary schools.

A ESCOLA, UN ESPAZO PARA SENTIR

Grupo Cambela

Toda conduta inadaptable é a manifestación externa dunha necesidade inatendida ou dunha emoción insatisfeita. En consecuencia, e coa autonomía como obxectivo a acadar, propónse desenvolver unha serie de instrumentos relacionados coa emotividade (as caricias, o establecemento de permisos e límites, os contratos e as negociacións en situacións de conflito) como medios a incorporar na práctica docente durante as primeiras idades (Infantil e Primaria).

Toda conducta inadaptable es la manifestación de una necesidad inatendida o de una emoción insatisfecha. En consecuencia, y con la autonomía como objetivo a alcanzar, se propone desarrollar una serie de instrumentos relacionados con la emotividad (las caricias, el establecimiento de permisos y límites, los contratos y las negociaciones en situaciones de conflicto) como medios que deberán incorporarse en la práctica docente durante las primeras edades (Infantil y Primaria).

Every maladjusted conduct is the manifestation of an unattended necessity or an unsatisfied emotion. Consequently, having autonomy as aim to reach, we propose to develop a number of tools related to emotionalism (caresses, the establishment of permissions and limits, agreements and negotiations in conflict situations) as means which need to be incorporated in the teaching practice of pre-schools and primary education.

BIBLIOTECALANDRA, UN ESPAZO PARA AS BIBLIOEMOCIÓN

Equipo de Bibliotecalandra

No artigo coméntase como na andaina do equipo de biblioteca —Bibliotecalandra— do IES Isidro Parga Pondal en Carballo, se foron atopando con afectos e emocións que agromaban nos intersticios de cantas actividades facían. Trasládase aquí a reflexión sobre a relevancia da exteriorización das emocións e canalización positiva das mesmas a partir do labor realizado. Así mesmo, apúntanse posibilidades para continuar o traballo a nivel máis consciente e sistemático neste ámbito.

En el artículo se comenta como en la trayectoria del equipo de biblioteca —Bibliotecalandra— del IES Isidro Parga Pondal en Carballo, se fueron encontrando con afectos y emociones que brotaban en los intersticios de todas las actividades que hacían. Se traslada aquí la reflexión sobre la relevancia de la exteriorización de las emociones y canalización positiva de las mismas a partir de la labor realizada. Asimismo, se apuntan posibilidades para continuar el trabajo a nivel más consciente y sistemático en este ámbito.

The article comments on how on the trajectory of a team in the library of the IES Isidro Parga Pondal in Carballo (Secondary School) – Bibliotecalandra –, they found affections and emotions emerging from the interstices of all the activities carried out. It is brought here the reflection on the relevance of the externalization of emotions and their positive canalization through the realized work. Moreover, the article hints at some possibilities to continue this work at a more conscience and systematic way within this area.

TECENDO REDES DE AFECTOS A TRAVÉS DOS LIBROS: A EXPERIENCIA DE ESPAZO LECTURA

Beatriz Pereiro e Concha Costas

Este texto describe a experiencia do Espazo Lectura no Val Miñor desde o plano afectivo e socializador. Destácase o logro de crear unha rede de afectos e narracións compartidas a través dun acto que semella individual, como é a lectura.

Este texto describe la experiencia del Espazo Lectura en el Val Miñor desde el plano afectivo y socializador. Se destaca el logro de crear una red de afectos y narraciones compartidas a través de un acto que parece individual, como es la lectura.

This text describes the experience of Espazo Lectura ("Reading Space") in the region of Val Miñor from the emotional and socializing point of view. It is of particular importance the creation of a network of affections and narratives shared through an activity which seems individual, such as is the case in reading.

A LITERATURA XUVENIL POPULAR E OS CONTIDOS EN RELACIÓN COA EDUCACIÓN AFECTIVA. ANÁLISE DA SAGA CREPÚSCULO

Belén Martín Lucas

O artigo analiza desde unha óptica crítica a configuración da masculinidade e a femineidade nunha das sagas máis consumidas pola mocidade actual, Crepúsculo. No momento crucial de formación das primeiras relacións afectivo-sexuais este tipo de produtos, con escaso valor literario, funcionan a modo de narrativas de control, sumisión e exclusión social en termos de xénero, sexualidade, raza e clase.

El artículo analiza desde una óptica crítica la configuración de la masculinidad y la femineidad en una de las sagas máis consumidas por la juventud actual, Crepúsculo. En el momento crucial de formación de las primeras relaciones afectivo-sexuales este tipo de productos, con escaso valor literario, funciona a modo de narrativas de control, sumisión y exclusión social en términos de género, sexualidad, raza y clase.

The article analyses from a critical scope the configuration of masculinity and femininity in one of the most popular sagas among youth today, Twilight. In that crucial moment in which the first emotional-sexual relationships start to emerge, this kind of products, with little literary value, function as narratives of control, submission and social exclusion in terms of gender, sexuality, race and class.

PROXECTO BATA

Mercedes Oliveira Malvar

O Proxecto Bata é unha innovadora iniciativa que, partindo de diversas actividades arredor da humilde bata de muller, adoptada como símbolo da desvalorización que o traballo feminino adoita recibir na nosa sociedade, permite mobilizar toda a comunidade educativa dun centro de ensino secundario na revisión crítica da discriminación da muller.

El Proyecto Bata es una innovadora iniciativa que, partiendo de diversas actividades alrededor de la humilde bata de mujer, adoptada como símbolo de la desvalorización que el trabajo femenino suele recibir en nuestra sociedad, permite movilizar a toda la comunidad educativa de un centro de enseñanza secundaria en la revisión crítica de la discriminación de la mujer.

The Bata Project ("Project Robe") is an innovative initiative which, taking as point of departure activities related to the humble female robe, adopted as symbol of the depreciation which female work tends to receive in our society, allows a mobilization of the whole educational community of a secondary school on the critical revision of female discrimination.

ELISA E MARCELA. HOMOSEXUALIDADE E HOMOFOBIA

Narciso de Gabriel

A historia de Marcela e Elisa, dúas mestras que causaron un gran impacto social co seu insólito matrimonio na Galicia de comezos do pasado século, serve ao autor para reflexionar sobre o que ten avanzado, e o que queda aínda por facer, a loita contra a homofobia.

La historia de Marcela y Elisa, dos maestras que causaron un gran impacto social con su insólito matrimonio en la Galicia de comienzos del pasado siglo, sirve al autor para reflexionar sobre lo que se ha avanzado, y lo que aún queda por hacer, la lucha contra la homofobia.

The story of Marcela and Elisa, two teachers who caused a great social impact with their unusual marriage in Galicia at the beginning of the last century, serves the author to think about how much we have advanced, and how much we still need to move forward, in the fight against homophobia.



Universidade de Vigo



23
24
NOV
20
12

AUDITÓRIO MUNICIPAL PÓVOA DO VARZIM

III /
CONGRESSO
IBÉRICO /
Δ FENDA Δ DIXITAL /
TIC / ESCOLA E
DESENVOLVIMENTO
LOCAL /

TODA A INFORMACIÓN EN: www.nova-escola-galega.org



Puñazos no ollo vs. lentes violetas

Ana Belén Puñal Rama

Xornalista

belenpunhal@gmail.com

Os medios de comunicación están entre os principais executores da violencia de xénero. Os puñazos mediáticos non deixan marcas físicas e mesmo son indoloros, pero traman por debaixo da pel como os cancros máis arterios. Coa materia dos soños e coa maxia atávica dos relatos, ensínanos a desexar as propias cadeas que nos atan: a ser mulleres e homes cortados polo patrón dos estereotipos de xénero de sempre mais, iso si, baixo formatos novos, modernizados e polo tanto, máis atractivos a ollos da audiencia-consumidora. A desigualdade, e a violencia machista que alimenta, non se superarán se an-

tes non se lle pon couto a esta violencia de lectura subliminar. E para iso faise preciso inculcar nestes *homos e mulieres videns* que hoxe en día somos o espírito crítico e as lentes violetas. Á escola correspóndelle un papel non menor.

A violencia de xénero é moito máis ca unha violencia física. Galtung (1990), como ben nos lembra a profesora Rita Radl (2010), distingue entre violencia directa, estrutural e cultural. Na primeira, que se identifica cos actos de agresión, énos sinxelo sinalar co dedo a quen a perpetra. Mais as dúas últimas, as que arraigan nas desigualdades que

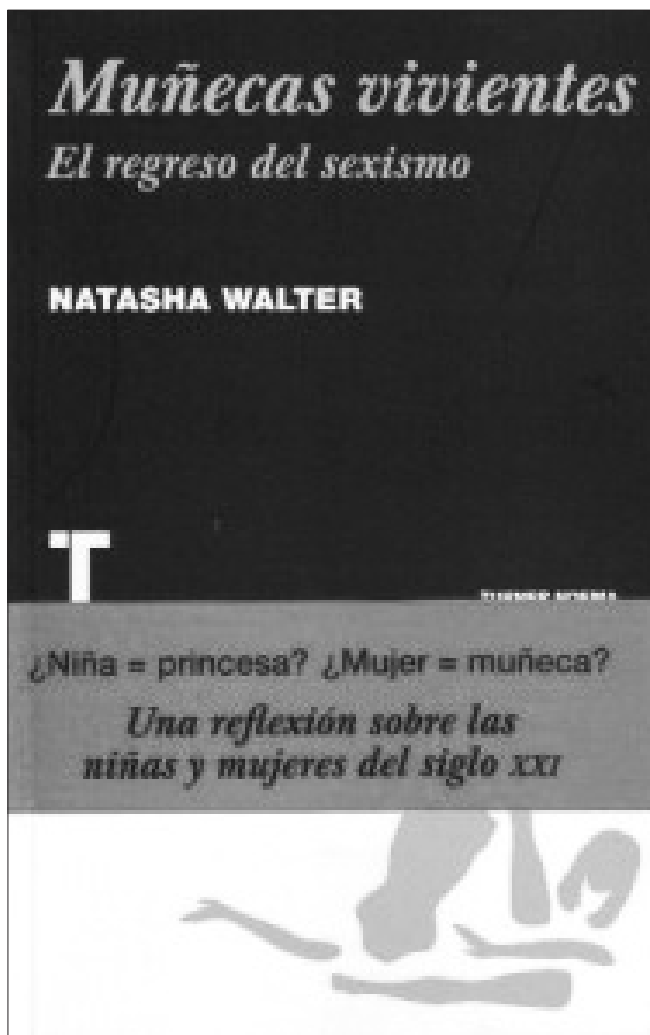
beben nun caso das estruturas de poder –como a feminización da pobreza que nace da conxunción entre capitalismo e patriarcado– e, no outro, das prácticas culturais –sexa a ocultación do rostro nas culturas islámicas ou a súa exhibición hipersexualizada nas occidentais–, pasan adoito de maneira imperceptible por diante dos nosos ollos se fomos socializadas na súa cosmovisión. Non somos quen de identificalas como violencia porque as vemos como naturais, o estado normal das cousas, o que sempre foi e será. E se iso é así é polo ben que sobre nós actúan os diferentes mecanismos de violencia simbólica. Esta que Bourdieu define como unha “violencia amortecida, insensible e invisible para as súas propias vítimas, que se exerce esencialmente a través dos camiños puramente simbólicos da comunicación e do coñecemento... ou, en último termo, do sentimento” (2000).

Si, porque manipular os sentimentos pode chegar a ser a mellor forma de lograr consentimento, e os medios de comunicación, sobre todo cando a imaxe entra en xogo, son expertos en fiar cos nobelos do emocional. Custa moito desfacerse do que un día soñamos ser. Dende as princesas dos contos infantís ou das películas Disney até as protagonistas das telenovelas e das comedias románticas hollywoodienses. Dende a lánguida Bella da saga *Crepúsculo*, que mesmo renuncia á súa condición humana polo seu namorado, até as atrevidas e irreverentes mozas das revistas para adolescentes ou as exitosas profesionais urbanitas de *Sex in the City* que, por moi válidas que sexan e seguras de si mesmo que parezan, seguen a verse no espello como “medias laranxas”. Dende o solitario John Wayne das películas de vaqueiros, até os protagonistas actuais dos videoxogos, que xa non é que cohiban os seus sentimentos senón que se ache-

gan a un modelo patoloxizado que directamente non sente.

Aí están os cimentos do que Alicia Puleo (Amorós, 2000) chamou “patriarcado do consentimento”. Non vivimos nos Emiratos Árabes Unidos, en Irán ou en Nixeria, estados que condenan á lapidación para castigar o adulterio, nin na España franquista onde as mulleres non tiñan sequera dereito á propiedade. Mais nas sociedades occidentais actuais, con igualdade política e xurídica asentada a nivel formal, o patriarcado adopta versións máis sofisticadas e xa non opera mediante a coerción, senón a través da sedución, de modo que sexan as mulleres as que de modo voluntario se adscriban ao mandato de xénero.

Aí están os cimentos tamén do que pode ser o camiño da regresión. Susan Faludi acuñou en 1993 o termo *backlash* para referirse ao modo en que os medios norteamericanos contribuíran a difundir, na era Reagan, a idea de que a igualdade non axudara senón á infelicidade das mulleres: si, podían traballar fóra do fogar, ser arriscadas executivas se así o querían, pero terían máis posibilidades de virar en solteironas amargadas. Hoxe en día, quizais esteamos ante un novo *backlash*, hipótese que defende Natasha Walker en *Muñecas vivientes*. Porque, tal e como amosa con moi diversos exemplos, “a división entre o mundo rosa das nenas e o mundo azul dos nenos non só segue existindo senón que, nesta xera-



ción, se está extremando máis ca nunca" (2010: 11). Espazos diferenciais que os medios delimitan con total definición na infancia mediante a publicidade, as series e o cinema infantil e as publicacións periódicas para nenas, e que se reforzan na adolescencia, con toda unha batería de produtos culturais que inclúe, entre outros, videoxogos, revistas ou series xuvenís, *literatura chic* ou comedias románticas.

ROLES E ESTEREOTIPOS DE ANTANO E DE HOGANO

Blanca Muñoz asenta o carácter regresivo dos medios nos tres principais roles que estes semellan adxudicarlles ás mulleres: obxecto sexual, vítima e protagonistas de historias rosa. Irémolas debullando máis polo miúdo nos parágrafos que se guen.

A- DA MULLER-OBXECTO

A sobreexposición do corpo das mulleres incita ao consumo e é así mesmo síntese do mandato de xénero máis ancestral: a muller construída, cal costela de Adán, para satisfacer ao home. A publicidade e, en xeral, a linguaxe audiovisual, adoita botar man do subliminar, e a invocación aos desexos máis primarios é un medio eficaz para conectar de modo rápido coa audiencia e desprazar ese impulso cara aos impulsos de consumo, onde se sitúa o novo edén. A estratexia atravesada de modo transversal a programación televisiva, nos formatos publicitarios, nos de ficción e entretemento e incluso nos informativos. Si, nos informativos tamén, e valla de exemplo o modelo de presentador entrado en canas e non especialmente agraciado fronte ao "modelo Sara Carbonero", ou o que resultou ser o asunto máis comentado do debate electoral celebrado en maio de 2012 cos candidatos e candidata á presidencia de México: o minuto escaso no que unha azafata, modelo que posara en *Playboy*,

repartía as quendas de participación. As mulleres dos medios han ser intelixentes e espelidas, mais tamén se valora de modo especial que sexan guapas e novas porque se dá a casualidade de que a medida que facemos anos, desaparecemos das pantallas –véxase ao respecto o último informe internacional "Who makes the news", sobre a representación de mulleres e homes nos medios–.

Isto agrávase de modo especial nas televisións berlusconizadas. Non esquezamos que este que até non hai moito foi un caso sen precedente de convivencia de poder político e económico –primeiro ministro de Italia e dono do principal grupo mediático do país, en cuxo modelo televisivo a xornalista Nella Condorelli sitúa a utilización máis vulgar do corpo da muller como centro–, é propietario tamén de Mediaset, a principal accionista de Tele 5, e cuxa rede de influencias se estende até o propio grupo Prisa, mediante a fusión recente con Cuatro.

A hipersexualización do corpo das mulleres esténdese a idades cada vez máis temperás, como se pode concluír, e así o fai Walker, dun repaso ás protagonistas de series infantís de tanto éxito como as *Witch* ou as *Bratz*; de princesas Disney como *Jazmin* ou *Pocahontas*, ou da inscrición do coelliño símbolo da marca *Playboy*, ligada á pornografía para adultos, mesmo nos estoxos infantís. A sofisticada mercadotecnia que acompaña os produtos para nenas, e do que son bo exemplo os andeis rosas dos hipermercados, pretende non só que xoguen con bonecas, senón que se esmeren por converterse nesas bonecas que, de existir en realidade, non se poderían manter en pé pola desproporción entre as súas longas pernas, a súa cintura estreita e os seus peitos. Aprendemos así a perseguir durante toda a vida esa meta utópica

da muller sempre nova, guapa e delgada que só o photoshop pode facer posible.

Eses corpos hipersexualizados serán para o desexo do home, non para o desexo propio, pois, como amosan as análises das revistas para adolescentes, a idea de sexualidade que nelas se transmite está en función da satisfacción da parella –sempre concibida como heterosexual–, non da descuberta do pracer propio.

B- DA MULLER VÍTIMA

A violencia non só está hiperrepresentada nos medios –das novas aos produtos de ficción– senón que ademais mesmo se presenta como atractiva. Segundo un estudo realizado en 2000 pola CEACCU –Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios–, en boa parte da programación infantil enxálzase a violencia como único modo de resolver os conflitos, prodúcese unha "inequívoca exaltación da vinganza" e incídese na combinación risa-acto violento. A violencia faise tanto máis perigosa, segundo Donnestein, cando é empregada por personaxes que se consideran atractivos. Como é o caso dos superheroes –*Spiderman*, *Batman*, ...– ou dos protagonista dos videoxogos –nalgúns deles, non só a violencia senón as agresións machistas, tales como asasinatos ou violacións, son explícitas–. É así como se segue a ligar a construción da masculinidade ao uso da violencia como método de resolución de conflitos.

En contraposición, os produtos mediáticos afianzan o rol da muller vítima e sufrinte. Porque o sufrimento, tamén para as mulleres, se presenta como atractivo. Para acadar o corpo perfecto, como nos indican as revistas para adolescentes, ou para conseguir ou manter á túa beira o príncipe azul, é preciso sufrir. Sofren Cincenta, Branca

de Neve, Heidi, Candy Candy... E non só, tamén aprenden a perdoar e obedecer tras unha agresión. Como a protagonista de *La bella y la bestia*, versión Disney, que despois de escapar do castelo tras unha reacción violenta da besta contra dela por ter fisgado alí onde lle tiña prohibido –o estereotipo patriarcal condena as ganas de saber nas mulleres, ben o sabe Eva...–, o perdoa cando el lle salva a vida. O propio círculo da violencia de xénero: tensión *in crescendo*, agresión e perdón. A elas ensínaselles, non a escapar ou a reaccionar, senón a gardar a esperanza en ser quen de domear a besta.

Técese así unha clara contradición nos medios. Manifestan o seu apoio e compromiso na loita contra a violencia de xénero mais, no fondo, alimentan a construción da feminidade e da masculinidade que a esterca: mulleres educadas na idea de sacrificio e perdón, de resultar apetecible aos desexos dun outro, e homes que consideran que a violencia reafirma a súa masculinidade, cal superheroes. Sen afondar, porque o espazo non o permite, na superficialidade coa que se elabora a propia información sobre violencia de xénero. Aínda que cómpre recoñecerlles aos medios que contribuíran a visibilizar un problema que antes ficaba de portas a dentro dos fogares, porén tamén é preciso esixirlles que superen os tratamentos morbosos, centrados no suceso, pouco respectuosos coa intimidade das vítimas e do seu círculo próximo, e salpicados de estereotipos, como a culpabilización da vítima –alegando que provocou os celos da súa parella ou a súa explosión de violencia, polo seu carácter, polo seu modo de vida...– ou a exculpación do agresor. Véxase senón a nova publicada por *El País* hai apenas un mes –“Un hombre de 58 años mata a puñaladas a su pareja de 25 en Elche”– na que

se indica o enderezo no que vivía a parella e se dan dela todo tipo de datos, extraídos da veciñanza, que contribúen á construción en negativo da persoa asasinada –presunta dedicación á prostitución e adicción á drogadicción, pelexas en público, carácter conflictivo...–.

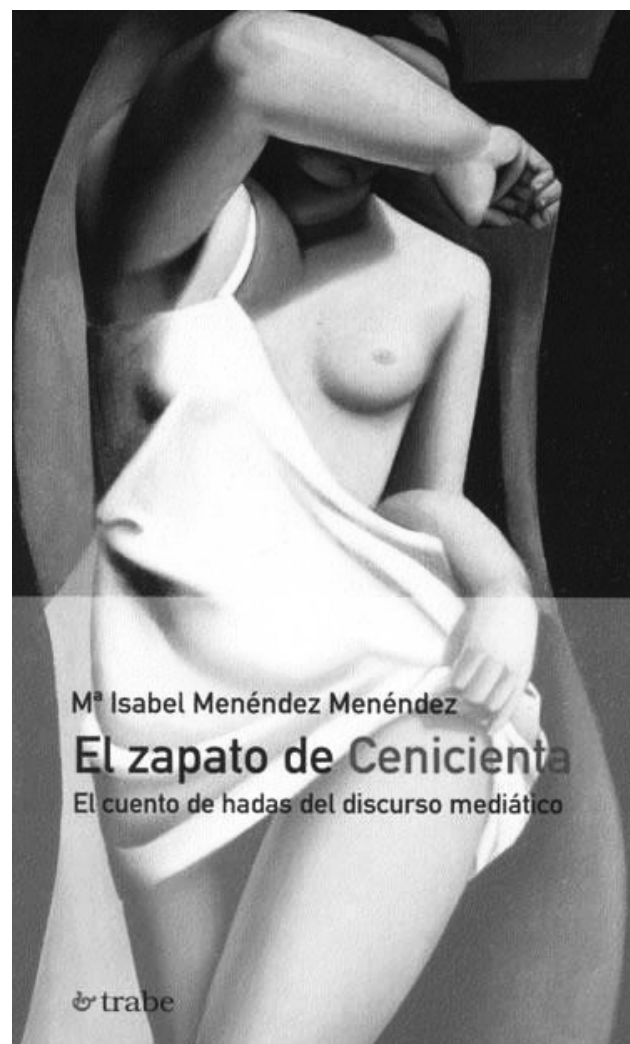
C- DA VOLTA AO ROSA

Blanca Muñoz incide no auxe da programación rosa na televisión e o reforzo que supón dos roles de xénero tradicionais. En sintonía cos intereses neoliberais, a programación rosa desvía a un segundo plano o interese polo político, polos problemas que nos afectan a todas e a todos como sociedade, e crea un novo circo: a vida persoal de determinados personaxes, e no que se somete continuamente a escrutinio a liberdade sexual das mulleres e o seu papel como parellas e nais.

O comportamento masculino, di Isabel Menéndez en *El zapato de Cenicienta*, –ensaio no que lle presta especial atención a este tipo de programación– aparece como desculpable, mentres que o feminino é invariablemente negativo, retorcido e maligno. Os casos de “malas nais” son tratados como exemplos máximos de dexeneración, como aconteceu hai uns anos cando a prensa rosa televisiva cargou contra a ex presentadora de televisión Eva Nasarre acusándoa de ter abandonado o seu fillo. Cando unha muller coñecida denuncia neste tipo de programas violencia machista, corre o risco de ser de inmediato cuestionada polas e polos xornalistas e polo xuízo teledirixido das e dos espectadores. Existe un especial deleite en descubrir os trapos sucios das mulleres, en especial se practicaron a prostitución, de modo que se reforza o seu estigma, non así cos homes que fan posible que siga a existir a prostitución. O descoido no aspecto físico é obxecto frecuente de crítica. A homosexualidade

masculina aparece incorporada de maneira habitual a estes programas mestres que a feminina segue a ser tabú. En definitiva, o reforzo contemporáneo dos estereotipos máis ancestrais.

Mais, a parte destes tres roles tradicionais, é necesario analizar como as mulleres que se incorporan e destacan no ámbito público son olladas polos medios. O poder segue a ser hoxe en día masculino, e non só porque os postos de maior influencia política e económica sigan maioritariamente en mans de homes, senón porque se construíu cos fíos do mesmo estereotipo que articula a idea tradicional de masculinidade, ligado no seu exercicio á agresividade e a concorren-



cia. As mulleres que chegan ao poder seguen a ser vistas nos medios pola lente dos estereotipos, que son os manuais de uso que adoito utilizamos para enfrontarnos ás realidades que nos son descoñecidas. Con elas, os medios empregan dous moldes tipo. Ou as masculinizan se amosan un carácter decidido e forte, porque non se considera propio de mulleres, de aí as sucesivas “damas de ferro” que poboaron os titulares dos xornais, dende Margaret Thatcher a Dilma Rouseff, ou reparan nelas antes como mulleres que como políticas. De aí que a súa indumentaria, o seu peiteado e os seus cambios de look sexan obxecto de constante escrutinio, tratadas ademais como as “eternas” menores de idade, como amosa a etiqueta adxudicada no seu momento a Soraya Sáenz de Santamaría como “la niña de Rajoy”.

Para Trinidad Loscertales (2009), xunto a etiquetas tradicionais como a muller-obxecto ou a muller coidadora –tan frecuente a na publicidade–, emerxe un estereotipo de novo coño nos medios. As mulleres poden “saír” a ocupar espazos públicos se queren, sempre que non renuncien á súa función primordial e irrenunciable, a que ten que ver co espazo privado. Para iso nos adestran dende o momento que aprendemos a dar biberóns coa primeira boneca, a ser a versión modernizada do que sempre nos dixeran que debiamos ser. ■

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- ÁLVAREZ POUSA E BELÉN PUÑAL (COORD.) (2011) *Rompendo moldes. Áreas de especialización e Xénero*. Santiago: Atlántica.
- ANTÓN FERNÁNDEZ, EVA (2001) *La socialización de género a través de la programación infantil de televisión*. (en rede).
- COMPAIRE, JUANJO (COORD.) (2011) *Chicos y chicas en relación. Materiales de coeducación y masculinidades para la educación secundaria*. Barcelona: Icaria.
- CORREA, RAMON I.; GUZMÁN, MARÍA DOLORES E AGUADED, J. IGNACIO (2000) *La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios*. Huelva: grupo Comunicar.
- MENÉNDEZ MENÉNDEZ, ISABEL E FERNÁNDEZ MORALES, MARTA. (2004) *Género en primer plano: Guía didáctica para el análisis no sexista de productos cinematográficos*. Oviedo: Colección Milenta Mujeres.
- MENÉNDEZ MENÉNDEZ, ISABEL (2005) *Entre Penélope y Mesalina: el discurso de las revistas para adolescentes*. Oviedo: Colectivo Milenta Mujeres.
- PECHARROMÁN, ARANTZA; BARROS, MARÍA DEL CARMEN; HERNÁNDEZ ROSARIO E FERNÁNDEZ, ADRIANA. *Mujeres de portada. Estudio de las revistas femeninas juveniles con perspectiva de género*. Asociación Mujeres Jóvenes de Asturias / Instituto Asturiano de la Mujer. Disponible en: http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Mat_31_mujeresjovenes.pdf.
- QUIN, ROBYN E BARRIE MCMAHON (1997) *Historias y estereotipos*. Basauri: ediciones de la Torre.
- RED2RED CONSULTORES (2007) *Tratamiento y representación de las Mujeres en las teleres series emitidas por las cadenas de televisión de ámbito nacional*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SELVA, MARTA E SOLÁ, ANNA (DIR. E COORD.) (2003) *El análisis de la publicidad. Orientaciones para una lectura crítica*. Infancia. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/observatorio/c/document_library/get_file?p_l_id=124144&folderId=124157&name=DLFE-2224.pdf

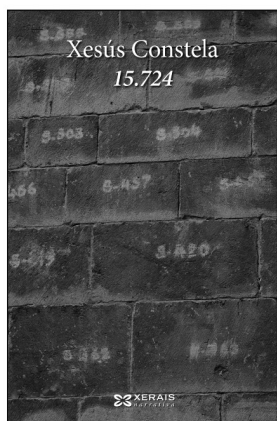
- SELVA, MARTA E SOLÁ, ANNA (DIR. E COORD.) (2003) *El análisis de la publicidad. Orientaciones para una lectura crítica*. Juventud. Granada: Observatorio Andaluz de la Publicidad no Sexista. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/observatorio/c/document_library/get_file?p_l_id=124144&folderId=124157&name=DLFE-2225.pdf

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AMORÓS, CELIA (1995) *10 palabras clave sobre mujer*. Estella: Verbo Divino.
- BOURDIEU, PIERRE (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- FALUDI, SUSAN (1993) *Reacción: La guerra no declarada contra la mujer moderna*. Madrid: Anagrama.
- GALTUNG, J. (1990) “Cultural Violence”, *Journal of Peace Research*, 27 (3), 291-305.
- LOSCERTALES ABRIL, FELICIDAD (2009) “Las mujeres y los medios: Imagen social e ideas estereotipadas. Una lectura en los últimos 20 años”. En Trinidad Núñez Domínguez e Felicidad Lonceterales Abril (coords.) (2009), *Las mujeres y los medios de Comunicación (1989-2009)* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- MENÉNDEZ MENÉNDEZ, ISABEL (2006) *El zapato de cenicienta. El cuento de hadas del discurso mediático*. Oviedo: Ediciones Trabe.
- MUÑOZ, BLANCA (COORD.) *Medios de comunicación, mujeres y cambio cultural*. Madrid: Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid.
- RADL PHILIPP, RITA (2010) “Os medios de comunicación como transmisores de violencia simbólica”. En Luís Álvarez Pousa e Belén Puñal (coord.), *Claves para unha información non sexista*. Santiago: Atlántica
- WACC (2010) *¿Quién figura en las noticias?* Disponible en: http://www.whomakesthenews.org/images/stories/website/gmmp_reports/2010/global/gmmp_global_report_es.pdf
- WALKER, NATASHA (2010) *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Madrid: Turner.

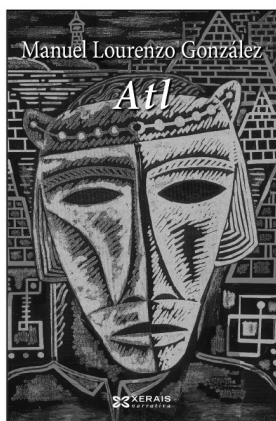
NOVIDADES XERAIS

NARRATIVA



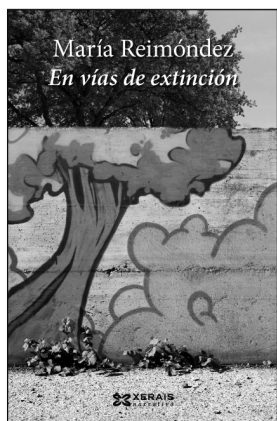
Xesús Constela
15.724

15.724
Xesús Constela



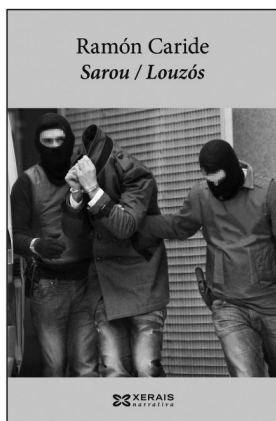
Manuel Lourenzo González
Atl

Atl
Manuel Lourenzo González
PREMIO BLANCO AMOR, 2011



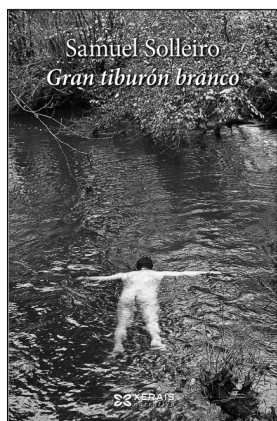
María Reimóndez
En vías de extinción

En vías de extinción
María Reimóndez



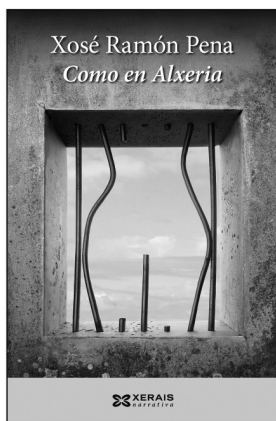
Ramón Caride
Sarou / Louzós

Sarou / Louzós
Ramón Caride



Samuel Solleiro
Gran tiburón branco

Gran tiburón branco
Samuel Solleiro



Xosé Ramón Pena
Como en Alxeria

Como en Alxeria
Xosé Ramón Pena

FÓRA DE XOGO



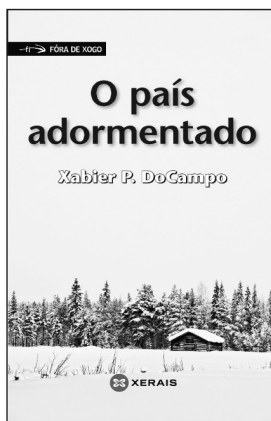
Trampa de luz
Agustín Agra

Trampa de luz
Agustín Agra



As meigas de Lupa
María Solar

As meigas de Lupa
María Solar



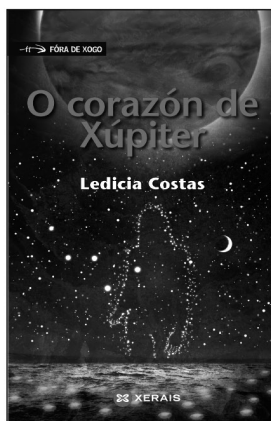
O país adormentado
Xabier P. DoCampo

O país adormentado
Xabier P. DoCampo



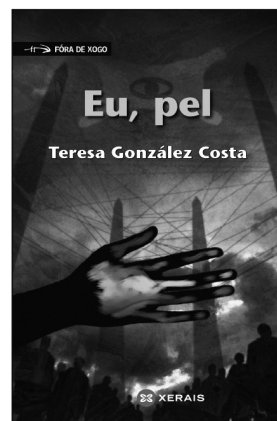
DRAGAL III
A FRATERNIDADE DO DRAGÓN
Elena Gallego Abad

Dragal III
A Fraternidade do Dragón
Elena Gallego Abad



O corazón de Xúpiter
Leticia Costas

O corazón de Xúpiter
Leticia Costas



Eu, pel
Teresa González Costa

Eu, pel
Teresa González Costa

Sentirpensar a través do cine. Fíos violeta-Convivir en igualdade

María Hermelo Iglesias

Orientadora no IES Castelao

mariah_iglesias@edu.xunta.es

Adquirir competencias nas relacións interpersoais evidencia ser tan complexo como adquirir competencias en calquera outra área do currículo. Aprender habilidades para as relacións interpersoais supón manter un equilibrio entre os dereitos propios e os alleos e enfrontar as interaccións con tolerancia e respecto mutuo. Desenvolven os currículos habilidades que nos permitan ser máis capaces á hora de enfrontar a convivencia?

A oposición razón/emoción imperante na tradición educativa é un compoñente central do paradigma racionalista cartesiano

de onde o cognitivismo se nutre (Ramírez, 2005). Desde esta perspectiva o coñecemento transcende as emocións, é desincorporado, desvinculado da experiencia e afastado da vida. Pensar e sentir están tan separados que a dimensión emocional foi relegada ao terreo persoal e íntimo, o sentir quedou excluído dos procesos formativos. Fusionar a dimensión emocional co compoñente cognitivo, esta mestura entre emoción e cognición, é o paradigma dun novo modelo educativo que implica desenvolver non só competencias senón tamén habilidades emocionais para formar una cidadanía activa, competente e

crítica. Desde esta óptica a educación do século XXI non pode seguir aferrada á transmisión de coñecementos fragmentados e compartimentalizados e ha de incluír o papel das emocións como enerxías xeradoras de cambio. Formar na razón/emoción é, pois, sinónimo de educar en valores, en actitudes críticas e creativas, é educar na xustiza e na solidariedade, é en definitiva formar na ética e na integridade.

Nas últimas décadas a ficción audiovisual aséntase no espazo escolares como un instrumento cultural de valor inestimable para a difusión de valores humanos e democráticos. A ficción audiovisual vén ser un relato multisensorial que aglutina múltiples linguaxes: voz, movemento, música, imaxe... que produce un efecto emocional máis poderoso que calquera outro medio de comunicación. Este relato multisensorial crea e transmite valores e contravalores, "naturaliza" condutas sociais e antisociais, conforma a propia cosmovisión e inflúe nas nosas emocións de forma imperceptible para a conciencia. Por medio da empatía somos quen de situarnos no lugar dos personaxes, compartir con eles unha idéntica paixón e implicarnos individualmente nas circunstancias alleas.

Educar as emocións partindo do cine como recurso formativo supón fusionar esta dimensión afectiva co compoñente cognitivo, precisa transcender as fronteiras emocionais, facer visible o invisible e propiciar no alumnado unha mirada crítica. Falar de cine formativo remite pois "a emisión e recepción intencional de películas portadoras de valores culturais, humanos, técnico-científicos ou artísticos, coa finalidade de mellorar o coñecemento, as estratexias ou as actitudes e opinións dos espectadores" (Torre, 1996).

FÍOS VIOLETA - CONVIVIR EN IGUALDADE

Consciente da omnipresenza dos medios de comunicación e a preponderancia da imaxe audiovisual como axentes principais da construción, representación e valoración da realidade social, o multimedia *Fíos Violeta* parte do cine como recurso formativo e afonda no discurso da imaxe como portador de valores e contravalores socioculturais.

O material está deseñado para comprender, valorar e respectar a diferenza de sexos e a igualdade de dereitos e oportunidades, e contribuír a desenvolver unha actitude crítica que rexeite os estereotipos que supoñan discriminación entre mulleres e homes.

Fronte ao discurso do estilo de vida imperante na sociedade contemporánea, o papel da familia e o grupo de iguais e a imaxe compacta dos medios de comunicación, o contorno escolar preséntase como un espazo capacitado para a posta en práctica de valores que favorezan o exercicio dunha cidadanía democrática e comprometida no respecto, a solidariedade, a tolerancia e o fomento da igualdade efectiva entre mulleres e homes. Partindo do cognitivo, as ficcións audiovisuais apelan directamente ás emocións, buscando que mozas e mozos empaticen coas realidades visualizadas e se convertan en persoas activas capaces de modificar as propias actitudes e construír unha xerarquía de valores singular e persoal.

A modalidade de proxección de *Fíos Violeta* son secuencias seleccionadas que manteñen unha unidade discursiva e actúan como elemento introdutor e motivador coa intencionalidade de captar a atención do alumnado e aprender a identificar e gobernar as emocións. As protagonistas son adolescentes

que vivencian un conxunto de realidades presentes na vida cotiá que con frecuencia pasan desapercibidas e asúmense como "naturalizadas".

O profesorado concíbese como o elemento imprescindible que media entre as secuencias e o alumnado, correspóndelle o papel de guía na lectura de imaxes, nesa andaina de transformar as emocións nun *instrumento de pensamento*.

TIRANDO DO FÍO...

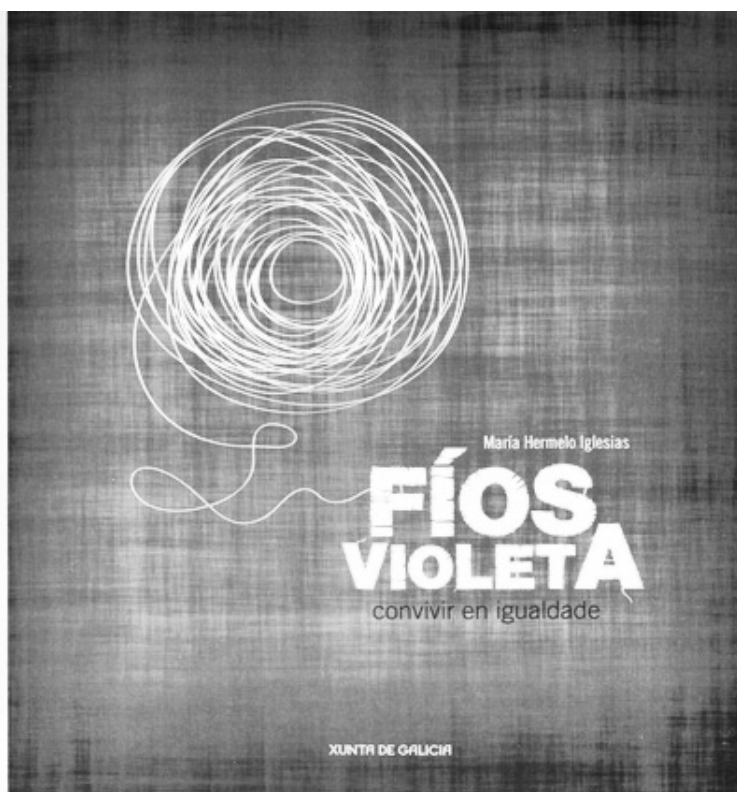
Coa *Declaración Universal dos Dereitos Humanos* como punto de partida, os contidos preséntanse de forma estruturada a través de cinco ámbitos temáticos que convidan á reflexión e denuncia dunha realidade que condiciona a vida das persoas sustentada en construcións socioculturais susceptibles de cambio.

FUNCIÓN SOCIAL DAS MULLERES

As imaxes evidencian un repartimento desigual do traballo, situando no cumio o traballo produtivo como si todo o relativo á reprodución e á crianza non tivese unha dimensión económica e social fundamental. O tempo dedicado ao coidado supón un custo de produción esencial nas economías modernas; mentres a análise económica sexa tan parcial, circunscrita ás actividades monetarizadas, non se entenderá o funcionamento do conxunto da economía, que ha de incluír tanto as actividades que teñen un prezo de mercado como aquelas outras consumidas fóra destas relacións.

SECTORES PROFESIONAIS FEMINIZADOS

As secuencias exemplifican partindo do sector téxtil o repartimento desigual do traballo produtivo e a aparición de novas formas de produción e organización do traballo propias do



mundo globalizado. Salientan unha interdependencia asimétrica e desigualitaria entre territorios e poboacións. Denuncian como as novas formas de produción van parellas a novas formas de estratificación social nas que o MERCADO constitúe o referente central para a inclusión-exclusión de territorios, colectivos e persoas. Analizan que hai detrás de producións tan competitivas como as maquilladoras, as *sweatshops* ou as *daigonmei* chinesas.

DITADURA DA BELEZA

Sinalan a función dos medios de comunicación como instrumentos que contribúen á subordinación da muller e o abuso de parámetros restritivos que definen, lexitiman e propagan un modelo corporal único. Aparecen os trastornos da conduta alimentaria asociados á procura dun modelo de beleza imposto socialmente.

ORIENTACIÓN SEXUAL

As secuencias amosan os espazos escolares como reprodutores da norma heterosexista ao mesmo tempo que identifican e denuncian o *bullying* homofóbico como unha causa que deteriora dramaticamente a convivencia escolar imposibilitando "aprender a ser" e "aprender a convivir".

Reflexionan sobre os impactos das novas tecnoloxías reprodutivas (NTR) nas estruturas tradicionais de parentesco esixindo unha reformulación do concepto de familia que inclúa, ademais do papel da bioloxía, aspectos de "construción social" e de "elección" e recoñeza a importancia dos vínculos afectivos que posibiliten considerar en pé de igualdade outros modelos de familia.

RELIXIÓN E CULTURA

Exemplifican a maior vulnerabilidade das mulleres en situacións

de conflito bélico e post-bélico e como son obxecto dunha violencia específica por parte do inimigo. As secuencias son un pretexto para tomar conciencia da necesidade de impoñer límites ao relativismo cultural que deixa de ter vixencia alí onde as prácticas limitan o benestar das persoas, alí onde as súas vidas estean ameazadas ou perturbadas por crenzas, tradicións, relixións ou costumes.

A finalidade última de *Fíos Violeta* é lograr que rapazas e rapaces comprendan criticamente o mundo no que viven e actúen con criterio na procura do benestar individual e colectivo; mais para ser quen de actuar con criterio cómpre coñecer e xestionar as propias emocións. ■

BIBLIOGRAFÍA

- HERMELO, M. (2010). *Fíos Violeta: Convivir en igualdade*. Santiago: Xunta de Galicia.

Uns cantos argumentos para elixir.

A Universidade da Coruña forma parte dun sistema europeo formado por 46 países con titulacións compatibles. Ofrece 38 titulacións de grao con validez no espazo europeo de educación superior e 46 mestrados oficiais de posgrao de todas as áreas do coñecemento.

A Universidade da Coruña fomenta a internacionalización dos seus estudantes mediante convenios de mobilidade con máis de 40 países e prácticas en empresas europeas.

É unha das tres principais universidades españolas en atracción de alumnos, que aumentan cada ano.

A Universidade da Coruña está entre as cinco mellores universidades españolas en rendemento académico.

A inserción laboral dos titulados da Universidade da Coruña supera a media universitaria española.

A porcentaxe media de inserción laboral en menos dun ano é do 72%. A maior parte dos titulados da Universidade da Coruña ten postos directivos ou técnicos.

A Universidade da Coruña promove un desenvolvemento creativo. Máis da metade do seu profesorado ten entre 30 e 49 anos.

A investigación é fundamental para a docencia de calidade. Conta cun importante catálogo de investigadores e con Parque Tecnolóxico.

A Universidade da Coruña aumenta cada ano as axudas para os estudantes.

Dispón dunha completa infraestrutura e de todos os medios tecnolóxicos actuais para lle facilitar o estudo ao alumnado.

Fomenta a formación integral con programas específicos de cultura, deporte, cooperación, igualdade, medio ambiente, linguas e tecnoloxía.

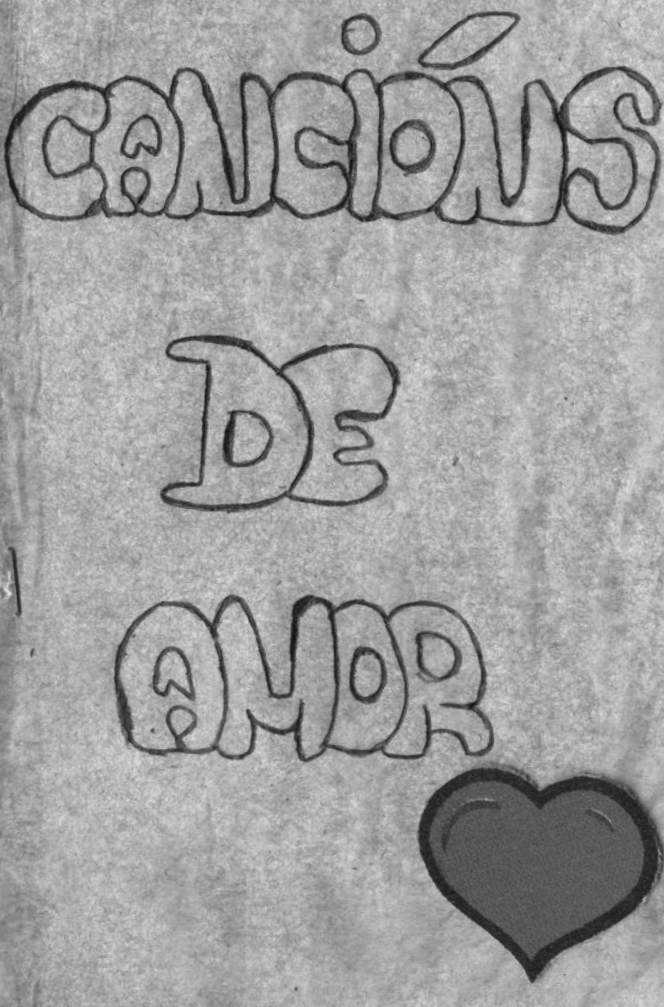
O máis importante para ti? Farémolo posible

Envíanos o teu argumento para elixir universidade. O que ti decidas, necesites ou creas fundamental. Incluirémolo na nosa lista de prioridades.

Evolucionamos contigo.

comunicacion@udc.es

www.udc.es



Ámote, ódiote,
quérote, mátote.
De como se
aprende -ou
desaprende-
a amar coas
cancións de amor

Miguel Vázquez Freire

Profesor de filosofía

IES Eduardo Pondal (Santiago)

arno@mun-do-r.com

Seguramente a canción de amor sexa a expresión máis universal do sentimento amoroso: en todas as culturas hai cancións de amor. Ou poesía amorosa, se temos en conta que a poesía e a música foron da man nos seus inicios. O que se propón aquí, baseado na experiencia do autor co seu alumnado de Educación para a Cidadanía (2º ESO) e Ética (4º ESO), é aproveitar a atracción dos adolescentes polas cancións amorosas –máis elas ca eles– para convertelos en investigadores reflexivos e críticos sobre a maneira en que esas cancións representan os sentimentos amorosos e proxectan determinados valores

acerca deles. Aínda que como se vén de dicir, a experiencia se desenvolveu na área de Cidadanía e Ética, é perfectamente adaptable ao currículo das áreas de lingua –galega ou castelán–, idiomas estranxeiros ou ciencias sociais.

A METODOLOXÍA

O procedemento metodolóxico apoiárase nunha dobre estratexia. Por unha banda, dividimos a clase en grupos de traballo e pedimos a cada grupo que seleccione un número de cancións de amor. Con que criterio? As que máis lles gusten, se efectivamente nos seus gustos se

inclúen as cancións de amor. E en caso de que non lles gusten as cancións de amor? Como xa adiantei, é probable que algúns rapaces –moi improbable entre as rapazas: nas miñas experiencias nunca atopei ningún caso–, mesmo quizais a maioría, digan que eles desprezan ese tipo de canción. Nese caso, a estratexia consistirá en preguntarlles cal é o tipo de música que lles gusta: rock, heavy, hip hop, rap, pop... É xa moito máis improbable que non lles interese ningún tipo de música. O segundo paso será facerlles ver que dentro da modalidade de música que lles interesa hai tamén cancións de amor. Poida que non o saiban porque son cancións en inglés. Aí o profesorado pode procurar a colaboración dos / das colegas de linguas estranxeiras –se non é nesa área na que se está a traballar xa– para desenvolver un traballo paralelo de tradución das letras, unha vez identificadas cales teñen carácter amoroso.

Por outra, o profesor ou profesora seleccionará un determinado número de cancións que haberán de servir de modelo para a análise que logo o alumnado deberá facer coa súa propia selección. Como o alumnado, naturalmente, escollerá cancións de moda, moi recentes, recomendamos que o profesorado busque cancións, se non “clásicas”, representativas da evolución da canción popular de amor, especialmente desde o punto de vista dos roles de xénero. A representación do amor predominante nas cancións de amor é o chamado “amor romántico”, caracterizado pola idealización máxima do obxecto amoroso e a ausencia de alusión expresa ao contacto carnal. Mais ao tempo é habitual que nesta representación se amose o vínculo amoroso como unha relación de dependencia e posesión: o ou a amante “non poden vivir” sen o seu amado ou amada e por iso desexan que

este ou esta lle pertenza por completo e en exclusiva –o cal, por certo, se afasta xa notoriamente do “amor cortés” trobadoresco, máis próximo ao amor platónico–. Outra representación, que nos últimos anos tende a facerse cada vez máis visible, e quizais mesmo dominante –mais que conta tamén con antecedentes numerosos na tradición–, é o “amor erótico”. Este pode conservar as propiedades do amor romántico ou non pero, en calquera caso, introduce referencias expresas ao amor físico, co que aquel perde a súa condición idealizada. Como, por outra banda, a gran maioría de cancións de amor son en primeira persoa, atoparemos cancións de amor –ou desamoras que quen canta é un home e cancións nas que canta unha muller. E outras nas que quen fala pode ser indiferentemente un home ou unha muller porque non aparece ningún sinal de xénero definido, aínda que isto adoita ser máis infrecuente.

EXEMPLOS DE CANCIÓNS

Comezaremos, logo, por escoller exemplos de cancións de amor romántico, posto que xa dixemos que a variante erótica será máis habitual atopala entre as actuais, e veremos de contraponer as que son cantadas por un home, exemplo da imaxe masculina do amor, coas que quen canta é unha muller, imaxe feminina do amor, tratando de identificar as diferenzas. Propoñemos dúas cancións de amor “masculino” –*A mi manera*, interpretada por Raphael, e *Que te vaya bonito*, en interpretación de Vicente Fernández– fronte a dúas de amor “feminino” –*Tú eres mi marío* por Martirio e *Lágrima* por Dulce Pontes–, que escoitaremos na aula.

Do que se trata de seguido é de que sexan os propios alumnos e alumnas quen, traballando en grupos, traten de identificar as diferenzas, se é que efectiva-

mente chegan a apreciarlas. Por suposto, o profesorado poderá facer indicacións orientadas a facilitar esa identificación, mediante a formulación de preguntas do tipo: como é valorado o amor en cada caso: moi importante, secundario...?; o obxecto amoroso é presentado como definitivo, necesario ou ocasional, prescindible?; o amante esixe á amada ou ao amado fidelidade?; hai diferenzas nesta esixencia de fidelidade cando se fai a unha muller e cando se fai a un home?; hai unha equivalencia entre o que se lle pide á amada ou ao amado e o que se esixe a un mesmo?; concédese ao outro ou á outra cousas que probablemente un non faría?

Outra opción complementaria pode ser analizar tamén cancións de amor da tradición popular. É curioso observar que presentan unha variedade superior á que se pode atopar nas cancións comerciais modernas. Hai desde logo modalidades que beirean o machismo, pero abundan as que denuncian os



abusos dos homes e mesmo as que reivindicán o dereito da muller a defenderse como o dramático romance *A romeira que ten musicado Fuxan os ventos* –no disco *Terra de soños*, 2008–. E, o que resulta máis rechamante, non son raras as que presentan, xeralmente cun tratamento humorístico e desenfadado, a mulleres nada pasivas, que deciden nos asuntos amorosos e que non se limitan a agardar ser “escollidas” por un home, e mesmo que adoptan costumes libres, moi lonxe da muller consentidora e resignada de *Tú eres mi marío*, como *A muiñada* que se inclúe no devandito disco de Fuxan os ventos.

A SELECCIÓN DO ALUMNADO

Entramos agora xa na parte que corresponde á intervención activa do alumnado. Distribuídos en grupos de traballo, cada grupo seleccionará as súas cancións de amor preferidas. Non podemos, no limitado espazo dispoñible, recoller con detalle as moi diferentes contribucións presentadas na aula. Daremos, logo, algúns riscos xerais para deternos só na análise dalgúns cancións que consideramos particularmente exemplares.

En primeiro lugar, observamos unha gran dispersión nos títulos seleccionados, o que parece contradicir a crenza de que o *marketing* da industria musical impón uns *hits* e uns gustos musicais absolutamente uniformes entre os adolescentes. Agora ben, ao analizar as letras –a dimensión musical queda fóra, en principio, da nosa revisión analítica–, comprobamos que a maioría responde ao patrón do amor “romántico”, na versión máis estereotipada, ás veces con algunha inclusión de elementos máis ou menos abertamente “eróticos” –*Dos extraños* de Merche, *Y yo sigo aquí* de Paulina Rubio, *Beso a beso* de Los Chicanos del Sur–. Nun principio, non detectamos exemplos manifestos de tratamento diferenciado do amor desde o punto de vista do xénero senón unha común coincidencia –tanto en cancións cantadas por homes como por mulleres– nunha concepción fortemente posesiva e dependente do amor, con reiteración de frases como “*hoy quiero confesarte que mi vida eres tú*” (El Dragón), “*me muero por suplicarte que no te vayas de mi vida*” (Álex Ubago). Mais, nunha análise posterior, pareceunos advertir un significativo

cambio en particular nas cancións de desamor: mentres que atopamos varias de mulleres que afrontaban con distanciamento a perda amorosa –*No me enamoro* de Gisele, *Tu veneno* de Natalia Oreiro–, a incapacidade para aceptala atopábalas en cancións masculinas –*Que locura* de Miguel Sáenz, *Dile que la quiero* de David Civera–.

A PRESENZA DA VIOLENCIA DE XÉNERO

Como xa se anticipou, habitualmente os rapaces amósanse máis refractarios a recoñecer que entre os seus gustos tamén se inclúe a canción da amor, o que se pon especialmente de manifesto ao se formaren grupos exclusivamente masculinos. Pois ben, foi na selección recollida polos rapaces onde apareceu un exemplo de letra que promove explicitamente a violencia contra a muller, a canción do rapeiro Eminem *Guilty conscience*. No debate suscitado posteriormente, varios alumnos trouxeron máis exemplos, o que convida a pensar que existe unha canle de difusión exclusivamente, ou case, masculina para este tipo de cancións. Como resultado deste último traballo, tivemos constancia de que artistas de recoñecida traxectoria como Loquillo –*La mataré*– ou Coque Malla –este último interpretando unha canción composta polo galego Iván Ferreiro: *Yo soy el rey*– teñen coqueteado perigosamente coa xustificación da violencia de xénero.

O seguimento posterior deste fenómeno, permitiu descubrir que este rebento machista en ocasións está a ser xustificado como unha resistencia contra a “ditadura do politicamente correcto”, un perverso enfoque non sempre doado de afrontar co alumnado adolescente. Por fortuna, a resposta tamén xorde de entre os propios artistas dese mesmo sector –*El final del cuento de hadas* de El Chojín,



Mala Rodríguez

Niña de Mala Rodríguez-, e especialmente de artistas mulleres que saben abrirse paso con voz propia nun ámbito cultural aínda moi dominado non só por homes –hai unha maioría de hiphoperos e raperos homes fronte a unha minoría de mulleres, do mesmo xeito que temos comprobado que entre os adolescentes os afeccionados a este tipo de música son case en exclusiva rapaces- senón pola máis noxenta ideoloxía machista. Coidamos que resulta especialmente oportuno pechar este artigo cun fragmento dunha canción que obtivo un merecido éxito hai poucos anos e que temos utilizado tamén na aula para pechar estas sesións.■

MALO DE BEBE

*Una vez más no, por favor,
que estoy cansada*

*y no puedo con el corazón,
una vez más no, mi amor, por favor,*

no grites, que los niños duermen.

*Una vez más no, por favor,
que estoy cansada*

*y no puedo con el corazón,
una vez más no, mi amor, por favor,*

no grites, que los niños duermen.

Voy a volverme como el fuego,

voy a quemar tu puño de acero,

y del morao de mi mejilla saldrá el valo

pa cobrarme las heridas.

*Malo, malo, malo eres,
no se daña a quien se quiere,
no;*

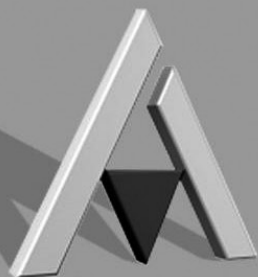
*tonto, tonto, tonto eres,
no te pienses mejor que las mujeres.*

*Malo, malo, malo eres,
no se daña a quien se quiere,
no;*

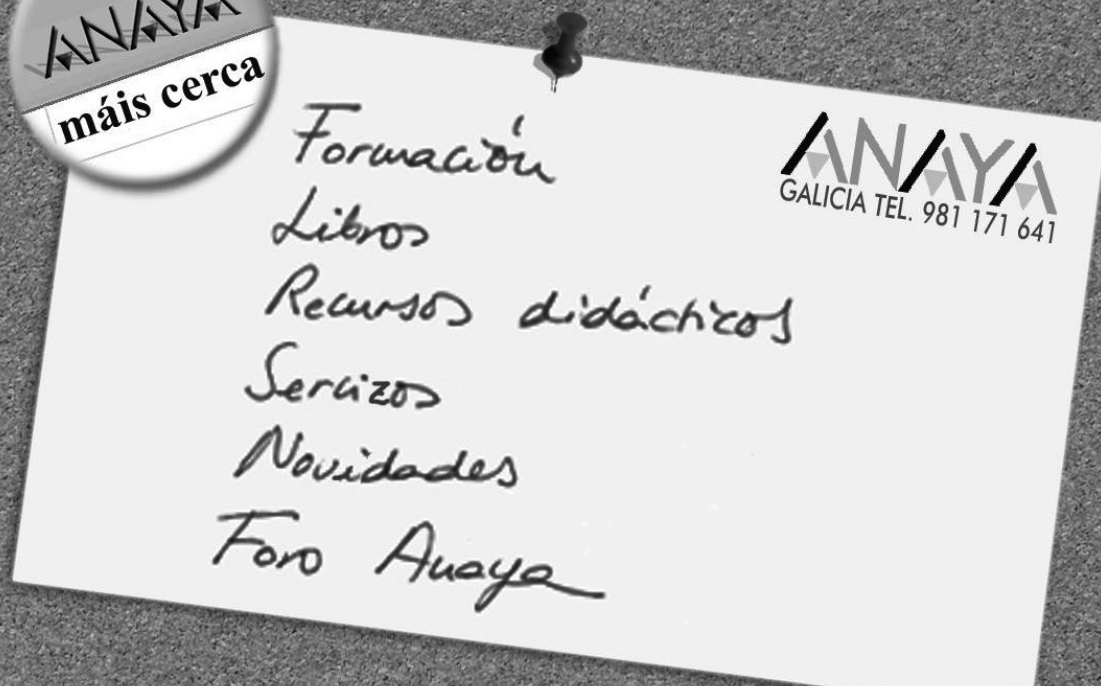
*tonto, tonto, tonto eres,
no te pienses mejor que las mujeres.*

–Fragmento–

PUBLICIDADE



www.anayamascerca.com



O sitio en Internet de Anaya Educación para o profesorado

"ERA UN PAI
E UN MARIDO
EXEMPLAR

Existen outros modelos de publicidade

Uqui Permui

Deseñadora gráfica
uquicebra.com

Hai dez anos, en 2002, realicei xunto a María Ruido un proxecto sobre as identidades, as miradas e as formas de visibilización dos corpos titulado *Corpos de Producción*. Este traballo tivo un longo percorrido de tres anos e rematou nunha publicación que serviu como memoria dos debates, estudos e accións levados a cabo durante ese tempo. Nela fixemos unha reflexión sobre a visibilidade e as políticas de representación que, dalgún xeito, seguen a ser pertinentes.

"A loita pola visibilidade no espazo público foi unha das grandes batallas do feminismo

e de todas aquelas teorías críticas contemporáneas que foron conscientes da calidade das imaxes como reflexo dos diversos exercicios de poder social: os espellos non reflicten senón aquilo que é instituído, e os nosos ollos só perciben o que a luz da ollada tradicional, unha estrutura de dominio, estreitamente iluminada"¹

Sendo conscientes do importante papel que ten a representación e os *media* na creación de arquetipos, debemos continuar buscando outras formas de re-

¹ RUIDO, M. *Algunas notas sobre corpos, olladas, palabras e accións en tempos de -ins-urgencia e precaridade*, p.19. *Corpos de Producción*, Uqui Permui e María Ruido, eds.

presentación ou dándolles volta aos relatos clásicos que contiñan marcando estereotipos para o público. Por exemplo, nunha campaña para o 25N empreguei precisamente a imaxe dunha princesa, canon tradicional da muller perfecta, que aconsellaba con complicitade, dende os valados publicitarios: “Que non che mintan, princesa”.

Nestes momentos, a publicidade na televisión e noutras canles tradicionais vai perdendo poder fronte ás novas formas de comunicación en rede. Xa non se poden analizar os impactos publicitarios sen ter en conta as redes sociais. Un *trending topic* pode ter tanta resonancia coma un anuncio en *prime time* na televisión. Isto representa un cambio de relación que beneficia os discursos periféricos e non hexemónicos, que conseguen ter así unha difusión que era impensable nos vellos estándares publicitarios –valados, prensa, televisión, etc.–.

Isto trae consigo, á súa vez, un cambio de actitude nas audiencias. Xa non somos persoas pasivas que consomen unha imaxe: podemos rexeitala ou valorala segundo o noso criterio ou sensibilidade. O cambio fundamental son as ferramentas de expresión. Un arma de dobre filo que as empresas de marketing odian e aman a partes iguais. As últimas técnicas publicitarias indícanlles ás marcas como comportarse na rede, como coidar o cliente. Isto último é o papel do *community manager*, un oficio que apareceu en España hai menos de tres anos e que xa conta cunha asociación de máis de mil profesionais². Aínda non podemos valorar como vai ser o resultado e o desenvolvemento destes novos xestores, pero o que si podemos dicir é que todos nos convertemos en



analistas, críticos, produtores e receptores das imaxes. Convivimos coa contrapublicidade e o marketing viral; calquera de nós pode estar mesmo converténdose nun posible aliado, simplemente por activar o botón de envío dun correo masivo sen ter agochado os enderezos dos destinatarios. E somos precisamente as mulleres, segundo os estudos sobre socialidade no contorno do *network*³, as que maior fluxo creamos. Dedicámoslle, ademais, máis tempo a menos sitios, un valioso atributo para os anunciantes, que teñen máis oportunidade de convencernos e facernos sentir valoradas como clientas –recompensándonos por ser altofalantes da marca– e xerar maior rendibilidade económica, incrementando os índices de tráfico na rede. Isto é unha convivencia que semella acorde coa nosa maneira de estar: seguimos sendo as coidadoras, estendendo esa faceta do privado ao público, creando redes e mantendo a comunidade. Mentres as mulleres somos transmisoras, os homes son xeradores de contidos, conseguindo

ter maior visibilidade en menos tempo.

Tanto dentro coma fóra de Internet, o que as axencias de publicidade máis potencian son precisamente estas habilidades de orde afectivo e emocional, e para iso non hai ninguén como as mulleres, como nos explica estes días un tal Emilio, exemplo de pai de familia, que anuncia así unha cervexa:

- Sempre quixen ter un fillo, por xogar ao fútbol, e esas cousas... Pero chegou Inma, e logo Carme, Rosario, Victoria e por último Ana... E a ningunha lle gustou nunca o fútbol, pero hai partidos nos que non se xoga un título senón un sentimento, e diso... diso, vaia se saben as mulleres!!!⁴

“Celebra o que tes” [Lema impreso na pantalla]

Esa mestura entre patriotismo e sentimentalismo –máis que sentimento– incidindo no coidado feminino –acompañando o pai para ver o partido–, dá como resultado un anuncio confuso no que a empresa anunciadora

² Manuel Ángel Méndez / Adrián Segovia. 7 xuño 2011 El País: http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2011/06/07/actualidad/1307437263_850215.html

³ Segundo Nielsen, as mulleres confiamos no que sabemos, e iso é o que recomendamos. Información e gráficas na súa web <http://es.nielsen.com>

⁴ Anuncio de TV realizado para a copa de Europa 2012, pola axencia Sra. Rushmore. Ten feito outros para a mesma marca, dedicados aos irmáns, aos pais... na mesma liña sentimentalista.

DEMOLISH SERIOUS CULTURE



di que "rende un homenaxe ás mulleres" (???) mentres a imaxe proxectada nos desvaloriza: Non é o que el desexaba, pero ao final paga a pena.

Poderíamos comentar moitos anuncios máis que dalgún xeito se "filtran" no noso salón semellando mesmo modernos e progresistas, sendo igualmente

contaminantes na construción do imaxinario. Refírome por exemplo ao anuncio dun coche no que un grupo de homes vai cantando baixo para non esperar ao neno no berce, que en canto é depositado ao coidado da nai –nun evidente xesto de «desprenderse do paquete», cun bico rápido– soben de vo-

lume e van felices...como non, ao partido, mentres o lema reza: "Os pais, sempre serán homes", unha mensaxe que deixa en evidencia a consideración de que as mulleres deixamos de ser tal cando nos convertemos en nais.

Outro anuncio que me golpeou a cara esta tempada chegoume por Internet. Unha marca que presume de ser punteira en tecnoloxía e o deseño promovía este ano o seu dispositivo móbil para o día da nai co seguinte lema:

"Fai de todo. Igual que unha nai.

Regálalle á túa nai o iphone 4S para que faga de todo como nunca..."

Outra homenaxe á «multifuncionalidade» das mulleres. Denunciado o spot nas redes, xurdiron comentarios do tipo «cambian as tecnoloxías pero non as cabezas».

En definitiva, é certo que nos pode decepcionar o lonxe dun horizonte utópico que se atopan os contidos nas canles tecnolóxicas. Pero como defendía ao principio, a diferenza é que agora temos ao noso alcance máis ferramentas e unha ampla oferta de modelos polo que, a imposición, en calquera caso, é menor.

Podemos atopar moitos exemplos deste cambio de paradigma, como o proxecto *Let's Colour*, realizado por Fernanda Romano⁵. Como ela mesma comenta sobre o tema: "a creatividade é facer algo útil. A xente quere ver contido, entreterse, informarse, pero non perder o tempo con publicidade..."■

⁵ Fernanda Romano. Directora Creativa Ejecutiva Worldwide en EURO RSCG.
<http://www.youtube.com/watch?v=MGOQNGkpxko>
http://www.youtube.com/watch?v=rULv_FWsfCw&feature=related

Construíndo os afectos na escola infantil 0-3



A CONSTRUCCIÓN DA EMPATÍA

A miúdo chegan ata nós familias que con angustia relatan: *Non sei que facer con Anxo... é que me gustaría que compartise os xoguetes cos outros nenos no parque, e el anda todo o día: é meu, é meu! Por iso, o traio á escola, para que aprenda a compartir.*

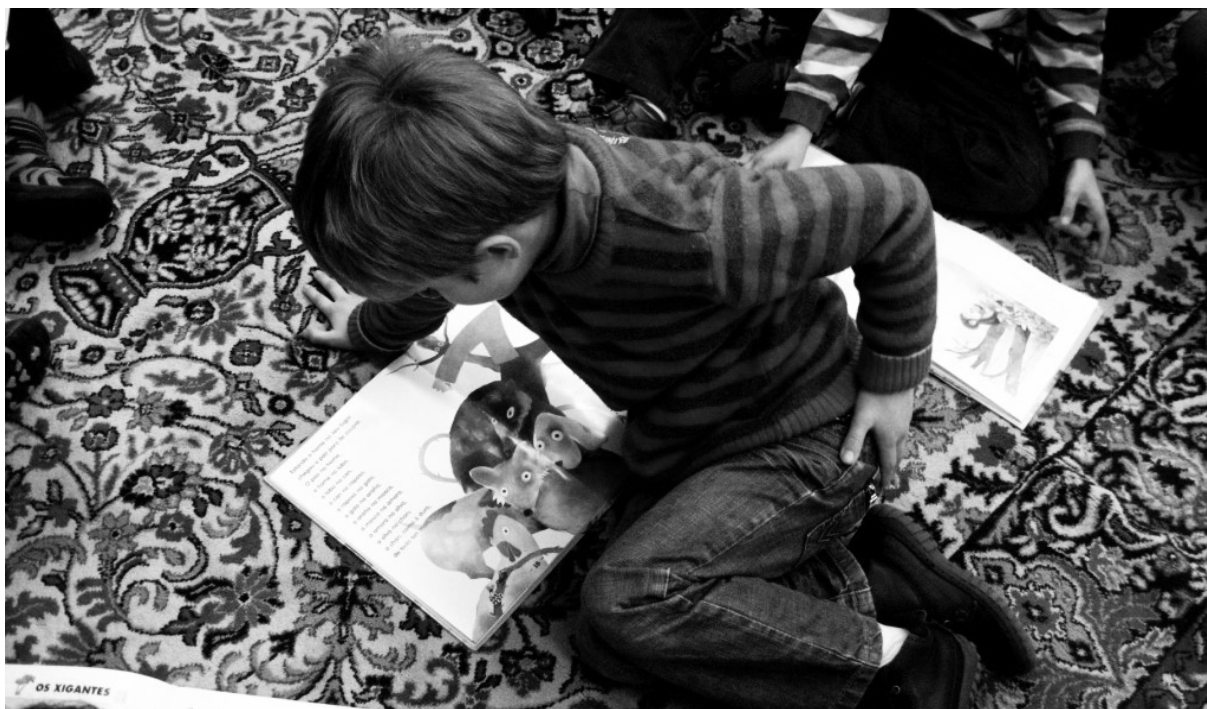
Resulta normal a preocupación das familias polo mundo relacional dos seus fillos e fillas, pola construción do seu mundo emocional e de reaccións ante os distintos conflitos que a vida ha colocarlle no camiño. Porque, antes de que se puxese

de moda o concepto de intelixencia emocional, as nais e os pais xa sabían de vez que unha criatura debe comportarse, polo menos no exterior, como se agarda en sociedade, pois do contrario, será excluído.

Agora ben, o que a familia de Anxo descoñece é que probablemente non está aínda preparado para iso que eles chaman *compartir*; non porque sexa un acto de estrita vontade, senón porque realmente non pode facelo. Non pode porque aínda non percorreu todas as fases do longo camiño que todos os cachorros humanos facemos para chegar a ser seres sociables.

Felicidad Caballero

Escola infantil Caeiro (Vigo)



O acto de compartir -que etimoloxicamente deriva da expresión latina *comer pan con outro*- leva consigo poñer en xogo unha serie de habilidades que, aínda que veñen de serie na nosa especie, deben ser desenvolvidas. Un neno ou unha nena teñen que aprender antes de nada quen son eles, para despois recoñecer os demais; teñen que identificar os seus sentimentos para poder recoñecelos nos demais e teñen, finalmente, que controlar as súas emocións para tolerar a frustración de perder un obxecto a favor doutra persoa, como acto de afecto cara alguén a quen apenas coñece. Nada menos!

O camiño das emocións constrúese pouco a pouco, nas entreteas da primeira infancia e, agora que nenas e nenos apenas teñen contextos de encontro e de relación con iguais, nas escolas infantís de primeiro ciclo.

As profesionais das escolas infantís de cero a tres anos non falamos de construír os afectos,

senón de construír a empatía. De coñecer que o outro ten necesidades coma min, ten sentimentos e se emociona coma min, de saber que sofre coma min para finalmente com-padeecerme con el e, sendo capaz de adiar a satisfacción do meu desexo, antepoñer o dos demais. E iso hai adultos que aínda non o teñen acadado...!

O afecto defínese como un sentimento positivo ou negativo en relación con algo ou alguén. Os primeiros sentimentos dos cativos van unidos a experiencias sensoriais ligadas a estados corporais de carácter agradable ou desagradable. E cando este é o caso, aparece o choro, unha arma letal da que vén dotado de serie cada neno, como dicíamos, pois é a que peor resistimos os homes e mulleres, sexamos pais ou non, sexamos educadores ou non. É o choro o que nos fai seres sociais. Choramos para establecer contacto cos outros, dos que dependemos. Creamos vínculos afectivos para a nosa supervivencia,

e non só para que nos alimenten, senón para a imprescindible tarefa de adaptarnos á vida en comunidade, de integrarnos nun ecosistema construído con normas, con condutas ás que dotamos de significado. Cando un bebé chora e as súas necesidades son correctamente satisfeitas, aprende que pode confiar, e crea un vínculo que se vai definindo segundo a reacción das persoas que o atenden. Os bebés van creando así unha progresiva autonomía de conduta, coñecendo as propias posibilidades e límites das súas demandas. Dende eses primeiros modelos afectivos de referencia xa están preparados para saír ao exterior.

E nisto, a familia decide que debe ir á escola infantil...

A CONSTRUCCIÓN DO VENCELLO NA ESCOLA

Podemos dicir que a construción do vínculo pasa por un proceso de diversificación, de pirámide invertida. Isto é facilmente

observable durante o proceso de adaptación á escola, período dunha complicada fragilidade emocional e que debe ser artellado eficazmente nas escolas, pese á renuencia das administracións educativas ou sociais, e desgraciadamente tamén pese aos inconvenientes manifestados por moitas familias.

Hai que pensar na enorme tarefa de transferencia afectiva que debe facer a criatura, nun curto espazo de tempo, dende unha ou varias persoas de referencia -todas elas moi pendentes da satisfacción inmediata das súas necesidades- ata a dependencia dunha persoa allea, que ademais debe ser compartida nos afectos cun grupo de 7, 12 e ata 19 nenas e nenos -o que trae consigo a aprendizaxe da demora na satisfacción do desexo, e como consecuencia da tolerancia á frustración-.

Pero ademais, unha vez conseguido o transvase afectivo cara a unha educadora, esta debe converterse na ponte emocional ata os outros presentes na escola: os outros nenos -que nos primeiros momentos provocan sentimentos de rivalidade pola dedicación da docente- e os outros adultos da escola, cos que manter distintos graos de vencellamento -entran en xogo os sentimentos de pertenza a un grupo e os mecanismos de selección afectiva segundo interese-.

O PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL

Pero todo isto non é posible sen un traballo coidado e intencionado. Na escola infantil, o proceso de alfabetización emocional pasa por varios estadios nos que se traballan unha serie de procedementos:

O AUTOCONHECIMENTO -> con estratexias de formación da propia identidade, de afirmación asertiva, de exploración dos propios sentimentos.

A AUTOACEPTACIÓN -> co establecemento da progresiva autonomía segundo as propias posibilidades e límites.

O AUTOCONTROL EMOCIONAL -> co emprego en distintas situacións de habilidades persoais como o manexo da ansiedade, a tolerancia á frustración e a canalización da agresividade.

A DESCENTRALIZACIÓN -> co emprego das habilidades sociais que nos permiten a relación, como a formación da identidade grupal.

O PAPEL DAS ESCOLAS INFANTÍS COMA CONTORNOS AFECTIVOS EQUILIBRADOS

Agora ben, permiten hoxe as institucións para a primeira infancia a creación de vencellos sans, de bebés equilibrados nas súas respostas emocionais? Pensemos por exemplo nas raios que hoxe en día manexa a administración educativa ou na mobilidade que experimentan os equipos educativos das escolas 0-3. Pensemos nas longas xornadas e calendarios que padecen moitos cativos nos centros cero-tres e na rotación dos profesionais que os atenden. Resulta habitual escoitar, e sorprendentemente en ámbitos profesionais docentes, que esta preocupación resulta esaxerada e adóitase pensar que unha escola cero-tres anos é un xardín das delicias, un mundo Disney -que aínda por riba é decorado e nomeado como tal-.

E realmente as criaturas adaptanse aos contornos que lles toca vivir pois non hai desenvolvemento sen vínculo afectivo na primeira infancia. Pero este pode ser de calidade ou non. Pode ser evitativo -a criatura aprende que non debe agardar demasiado e faise falsamente independente-, investindo moita enerxía en negarse a necesidade da relación afectiva: serán adultos, excelentes individualmente, pero con problemas

de cooperación e interrelación persoal. Pode ser un vínculo de tipo ambivalente -sen saber a que aterse porque a atención é intermitente ou sen criterio-; serán adultos dependentes do afecto e a atención dos demais, excesivamente ansiosos, pois invisten moita enerxía en investigar os desexos dos outros. E non seguimos.

Como educadoras, debemos ser conscientes -e como valedoras dos dereitos da infancia, transmitilo así á sociedade- da responsabilidade que trae consigo establecer unha relación afectiva cun cativo pois estámoslle a transmitir o que vale para nós e o que pode agardar dos demais.■



A escola, un espazo para sentir

Grupo Cambela

Nova Escola Galega

Formado por:

Rosa M^a Calvo Serantes
Lourdes Campoy de la Torre
María Castro Calvo
M^a del Carmen Cons Pintos
J. Elena Couso Carballude
M^a Teresa Ferreiro Ferreiro
Rosa M^a García Garrido
Isabel López Arias
Beatriz Navarro Aguiar
M^a Encarnación Peiteado Blanco
M^a Carmen Pérez de la Cruz
Xulia Quintela Gallego
Laura Rodríguez Fraga
Marisa Rodríguez Pereiro
M^a Esther Vázquez Otero

Detrás de toda conduta non adaptada hai unha necesidade non satisfeita e unha emoción non escoitada. Esta é a realidade central que descubrimos na formación que vimos recibindo en Análise Transaccional e Psicoterapia Integrativa, a realidade que verificamos cada día nas aulas de Infantil, Primaria, Secundaria e dende os Departamentos de Orientación. Nos comportamentos inadecuados do alumnado podemos mirar máis alá dos feitos, da transgresión, atendendo a emoción e buscando a necesidade que está por baixo da conduta. Se escoitamos as emocións e satisfacemos as necesidades estamos no camiño de modificar

as condutas; velaquí o punto de partida, sempre.

Agora ben; intervimos desde as necesidades, tanto persoais coma relacionais, para pór en marcha un proceso de cambio xenuíno, do que o propio neno ou nena sexa protagonista, fuxindo tanto de salvar (*pobre, este non pode*) e perseguir (*vouno levar polo rego*) como de xulgar e vitimizar (*coa familia que ten que vas esperar*). Este enfoque resúltanos liberador, recárganos de enerxía, mentres que intervir a nivel do mero cambio de conduta nos esgota, a nós e aos nenos e nenas.

A autonomía é o obxectivo a acadar, para o noso alumnado e para nós, entendéndoa como

a tripla capacidade de darse conta do que sentimos e necesitamos nós e os outros, de manifestalo con espontaneidade e de estar dispoñible para a intimidade, ou sexa, para expresar e recibir aberta e honestamente. Este obxectivo é unha meta accesible para todos e todas, e este convencemento, crer na potencialidade de cambio de todo ser humano, ilusionáanos e anímanos a acompañar as nenas e nenos no proceso de medrar e cambiar cando é preciso. Co tempo comprobamos que non era unha ilusión vá.

Seguidamente iremos debullando os recursos que empregamos nesta tarefa e máis brevemente a súa posta en acción. Pero antes cómpre aclarar que nós, docentes, tamén estamos incluídos no proceso, nas interaccións que se dan, nas emocións que están en xogo, nos límites e permisos que canalizan as dinámicas da aula... **A premissa de atender as necesidades e emocións tamén rexe para nós.**

INSTRUMENTOS QUE EMPREGAMOS

As caricias son un dos primeiros instrumentos a pór en práctica, pois resulta moi efectivo, potente e sinxelo de aplicar tamén entre o alumnado. Unha caricia é a forma básica de recoñecemento verbal ou xestual; hai diversos tipos de caricias, en positivo e en negativo (ver Cadro 1). Pois ben, son as positivas as que teñen máis poder de cambiar as dinámicas perniciosas, sempre que teñamos en conta algo fundamental: non estamos a falar de administrar premios e castigos, senón dese recoñecemento profundo que é acariñar o ser, de valorar os logros que se acadan con esforzo e tamén os que non custan traballo, de atender a como reciben as caricias, pois hai nenos e nenas que rexeitan as positivas, e iso tamén nos dá datos: haberá que falar diso e ir acariñando por aproximación.

CARICIAS

Cadro 1

- **Condicionais:** outórganse en función do que se fai ou se ten.
- **Incondicionais:** diríxense ao propio ser.

Tanto unhas como outras poden ser positivas se invitan a estar ben, ou negativas se invitan a estar mal.

Cando deseñamos a intervención nun caso particular, un dos elementos que analizamos é o réxime de caricias que ten ese neno ou nena: que caricias positivas e/ou negativas pide, cales dá, cales acepta, rexeita e cales se outorga. Isto revela aspectos importantes e achega pistas para intervir.

As emocións teñen unha relevancia especial, como puxemos de manifesto ao comezo deste artigo. Traballamos co *medo*, *rabia*, *tristura*, *ledicia*, *afecto*, con emocións auténticas. Unha emoción auténtica recoñécese porque produce contaxio e por ser cualitativa e cuantitativamente axeitada ao estímulo; outra cuestión é coñecer o estímulo real que a provoca.

A miúdo as condutas inadaptables na escola son formas desaxeitadas de expresar algunha destas emocións, e non só iso: en ocasións as manifestacións de enfado, por exemplo, agochan tristura ou medos que haberá que descubrir. Como

docentes o primeiro é validar a emoción, dar permiso para sentila, recibila cunha actitude axeitada (*está ben o que sentes, tes motivos para sentilo; a min impórtame e estou contigo*; ver Cadro 2). A partir de aí buscamos descubrir, xunto co neno ou nena, de onde vén esa emoción e que necesidade hai detrás. Ao mesmo tempo tratamos maneiras de reconducir a súa expresión.

Por suposto o traballo coas emocións tamén é parte importante do labor titorial co grupo-aula: aprender a recoñecelas, aceptalas e manifestalas de forma axeitada, non como aprendizaxe teórica, senón vivencial, partindo das emocións reais que emerxen en múltiples situacións e sempre nos conflitos.

E non esquezamos nunca que as nosas propias emocións tamén están presentes e entran en xogo. Con frecuencia contaxiámonos do sentir do alumnado; outras veces deberemos preguntarnos que hai en nós

A SINTONÍA AFECTIVA

Cadro 2

- Richard Erskine-

Sintonía é máis que empatía: nunha orquestra os instrumentos afinanse co violín e, tocando notas distintas, soan harmónicamente.

Recibimos a emoción da outra persoa e respondemos cunha actitude afectiva recíproca, en resonancia:

- ante o *Medo* —→ *dar seguridade e protección*
- ante a *Tristeza* —→ *consolar*
- ante o *Enfado* —→ *tomalo en serio e buscar a reparación*
- ante a *Ledicia* e o *Amor* —→ *compartilos e gozalos*

A sintonía afectiva implica a comunicación non verbal de que acepto, recoñezo, valido e normalizo a túa emoción.

para que determinada actitude —dos nenos, de pais ou de compañeiros— nos provoque unha reacción non desexada.

Os permisos e os límites son unha das canles polas que ha de discorrer a vida da aula, e por iso é importante que sexan claros, explícitos e axeitados aos feitos. O permiso para sentir está bastante deostado na nosa sociedade; a escola non é unha excepción, cando debería ser un lugar privilexiado para aprender a xestionar as emocións. Neste sentido resulta fundamental transmitir que **podemos sentir todo o que sintamos e pensar todo o que pensemos, pero somos responsables dos nosos actos**, de maneira que non podemos facer todo o que se nos ocorra nin danarnos a nós nin a outras persoas ou obxectos.

Os contratos aparecen inevitablemente nos procesos de

cambio. Lonxe de marcar nós as pautas que se deben aceptar e comprometerse a cumprir, respectamos a autonomía das persoas naqueles aspectos sobre os que poden decidir; é o neno ou a nena quen se ten que implicar cun interese persoal e xenuíno, quen decide os obxectivos que irá marcando, quen aprende a graduar metas posibles e a revisar o conseguido. De non ser así non haberá cambio real; como moito manifestará un propósito de cambio produto da coacción ou do desexo de compracernos que axiña se verá boicoteado, pois a vontade verdadeira é outra. O noso labor nos contratos é axudar e acompañar neste proceso.

A negociación nas situacións de conflito entendémola como un xeito de resolver a diferenza en necesidades, valores e/ou intereses: *que necesitas, que necesi-*

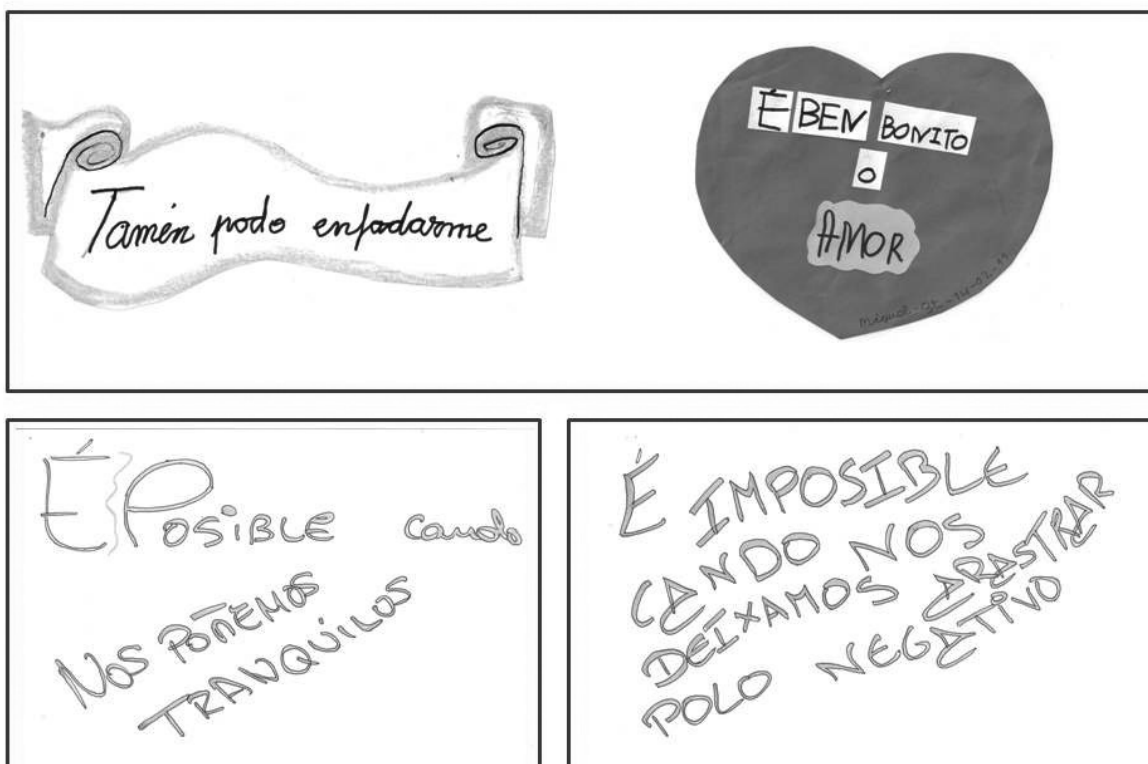
sito, onde está o punto que nos satisfai, polo menos en parte, a ambos. A relación debe quedar por riba. Cando isto non se consegue apelamos á mediación, pois faise preciso que unha terceira persoa entre a posibilitar a negociación.

OS INSTRUMENTOS ENTRAN EN ACCIÓN

Na vida da aula hai dous momentos privilexiados para pór en escena estes instrumentos: as sesións de titoría con todo o grupo e as intervencións individualizadas cos nenos e nenas que o precisen.

Coas sesións de titoría tratamos de facer grupo, é dicir, que cadaquén sinta que ten un lugar e que asume o proxecto grupal; deste xeito podemos dar resposta ás necesidades de pertencer ao grupo e de recibir atención como persoa.

APRENDENDO A MANEXAR AS EMOCIÓNS



Desenvolvemos un traballo que vai dende o individual ao grupal e dende o grupal ao individual. Buscamos que teñan un espazo específico onde expresar a súa singularidade, as súas emocións e necesidades. Establecendo límites claros e precisos de respecto mutuo, lonxe das desvalorizacións persoais, favorecemos crear o que Bowlby define como base segura: un espazo protexido, confidencial e seguro.

A sesión de titoría é tamén unha experiencia grupal: levan aí os problemas e aprenden a manexarse coas emocións, aínda que sexan moi intensas, como a dor que producen perdas e separacións, o medo a cambiar de centro, a alegría das vacacións, dun nacemento...; aprenden a negociar, a pactar normas; practican a escoita activa, tamén sobre un mesmo, para ser quen de poñerse no lugar da outra persoa; dan e reciben caricias.

En resume, experimentan un modelo de posta en práctica do que aprenden sobre emocións, permisos, límites, caricias, negociación, etc.; observamos como van incorporando recursos, formas de estar e de actuar no discorrer cotián da aula. Ao tempo aprenden de nós un modelo de liderado e comprobamos os danos que causan os líderes negativos. Logo, poden levar este modelo de xestión á súa familia e a outros ámbitos.

Trátase dunha aprendizaxe fundamental para desenvolver a competencia social, a iniciativa persoal e a autonomía.

Nas intervencións individualizadas completamos o tratado nas titorías naqueles casos particulares que presentan problemas específicos. Por poñer un exemplo, con frecuencia atopámonos con nenos e nenas enfadados: diante da súa agresividade queremos escoitar que hai detrás; non nos dá medo o enfado e pasamos de pensar *hai que paralo* a expresar *vexo que estás*

PROXECTO: "AS CARICIAS" (13-04-12)	
COÑECEMENTOS PREVIOS:	
CANDO FALAMOS DE CARICIAS, PENSAMOS EN...	
EMMA	- Isto! (Pasando a man pola cara) unha caricia é algo que che gusta moito.
NATALIA	- A quen queres moito
GABRIELA	- Algo do que estás moi orgullosa que du dean.
ANDREA	- Son boas, a min gústanme.
CECILIA	- Un sentimento que lle gusta a todos.
XOAN	- cando te queren.
DANIEL	- Son así como... Moi bonitas.

enfadado; estou contigo; cando estas disposto gustárame falar contigo diso que te ten tan enfadado.

Como remate deste apartado queremos salientar que este labor titorial a nivel individual e de grupo constitúe para nós un xeito fundamental de entender e realizar a atención á diversidade e de conectar coa motivación para aprender e medrar do alumnado das nosas aulas.

RECOLLENDO FROITOS

Tras varios anos traballando con este enfoque vimos constatando resultados e recibindo recoñecementos que nos reafirman e nos animan a seguir nesta liña.

O alumnado garda unha lembranza especial das sesións de titoría, que expresan en momentos como na actividade de despedida e peche do curso. Se deixan de ter esas sesións ao cambiar de curso bótanos moito en falla. Levan canda eles un modelo de relación que mesmo lles ten chamado a atención a mestres de cursos posteriores -tamén no IES- a persoas que lles imparten charlas, a monitores de campamento... Coméntannos por exemplo: *con este grupo pódese traballar, que persoas máis reflexivas!, que ben resollen os conflitos, nótaselles o traballo feito*. Igualmente, pais e nais sorpréndense con actuacións dos seus fillos e fillas.

Os resultados no ámbito persoal exceden os límites do profesional, ao ter en conta tamén as nosas emocións e necesidades, o propio proceso cara a autonomía. Aprendemos a pór a enerxía onde vemos que hai que poñela, onde resulta eficaz. Creemos na potencialidade do ser humano para o cambio. Aplicamos o manexo de emocións, caricias, límites e permisos a outros lugares fóra da aula; no marco escolar, nas relacións cos compañeiros e compañeiras, nos equipos docentes e nos órganos escolares, na relación coas familias, etc. Traballando deste xeito vémonos cada vez máis competentes e sentímonos ben. Esta é a vivencia de benestar que buscamos e conseguimos. ■

BIBLIOGRAFÍA

- CASTRO, M. E CONS, M.C. (2007). "Titoría e pedagogía terapéutica no labor da acción titorial. Un grupo difícil". *Revista Galega de Educación*, 39, 34-39.
- BOWLBY, J. (1989). *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós.
- CHALVIN, M.J. (1998). *Ensino e análise transaccional*. Santiago: Laiovento.
- ERSKINE, R.G. E TRAUTMANN, R. (1996). *Métodos de una Psicoterapia Integrativa*. TAJ, 26, 4.
- VÁZQUEZ, M. E. (2007). "O alumnado con NEES na ESO: cara a normalización da súa vida escolar. A narración dun traxecto de intervención". *Revista Galega de Educación*, 39, 69-80.



Bibliotecalandra, un espazo para as biblioemocións

Equipo de Bibliotecalandra

Beatriz Cuesta García
África López Souto
Puri Araújo Quinteiro
Francisco Javier Anta Fernández
Carlos Carballo Felpete
José Manuel García Casal
María Romero Pena

Desde que empezamos coa renovación da biblioteca do noso centro, fomos conscientes da nosa forma dispersa e atrapada de traballar. Sabemos que ten que ver co carácter dalgúns de nós e sobre todo coa falta de horas específicas para a biblioteca nos nosos horarios, isto é, a carencia de momentos comúns para lograr acordos -non suplidos polo voluntarismo co que nos entregamos a estas ocupacións-. Porén, temos realizado numerosas actividades interesantes de dinamización da biblioteca.

En poucas palabras, o que comentaremos aquí é como na

nosa andaina na biblioteca atopámonos con afectos e emocións que agromaban nos intersticios de canto faciamos.

OS INICIOS

O proxecto de transformar un lugar onde se almacenaban libros e DOGs nun espazo vivo xurdiu xa hai anos, no curso 2007-08. Desde os primeiros momentos coincidimos en que a biblioteca -despois chamada Bibliotecalandra- debía artellar actividades que involucrasen a todo o centro, non só relativas á potenciación da lectura, senón tamén da convivencia.

Polo camiño fómonos encontrando con que para incitar á lectura -o noso obxectivo fundamental- era preciso non só ter organizados, rexistrados e catalogados os libros e demais material bibliotecario - aínda estamos niso- nun contorno atractivo; non só ter recursos axeitados tanto literarios como audiovisuais, e sempre actualizados. Así, ademais de actividades de formación de usuarios, de actividades de escritura -de relatos, cartas...-, de exposicións, de conmemoración dos días internacionais, fomos meténdonos á realización dun blog -www.bibliotecalandra.blogspot.com-, un club de lectura -*Vixías das letras*- e, en conexión con este, unha *wiki* e un *scoop.it*, tamén realizamos actividades relacionadas coa educación documental.

Neste sentido descubrimos a biblioteca como espazo no que o que ocorre está controlado ata certo punto, debido especialmente á participación activa do alumnado, que é fonte de consecuencias non facilmente previsibles. A modo de exemplo, en seguida observamos que a biblioteca é un eido que ten unha función socializadora indispensable no caso dos rapaces que polas súas circunstancias, intereses ou calquera outro aspecto diferenciador teñen dificultades para integrarse ou atopar ocupación no recreo.

Nun principio, estes rapaces e rapazas, quizais cansos de non atopar o seu sitio no patio ou de estar sós, aparecían pola biblioteca buscando un lugar onde as regras do xogo lles fosen máis propicias, e onde as dificultades de integración pasasen a un segundo plano. Conscientes da situación deste alumnado, decidimos aproveitar o potencial da biblioteca para ofrecerlles a posibilidade de responsabilizarse dalgunha tarefa durante o recreo. As súas respostas sempre foron positivas e mes-

mo entusiastas, e os resultados destas pequenas tarefas foron moito máis aló de telos entretidos durante o tempo de ocio. A repercusión directa no aumento da autoestima dos rapaces é evidente. O celo que poñen na realización das tarefas -ordenar libros nos andeis, axudar nas devolucións e empréstitos dos materiais, cooperar nas reunións do club de lectura, etc-, reflicte que se perciben a si mesmos como individuos útiles, e mostran un alto grao de motivación. Ademais, a percepción que teñen de si os seus compañeiros e compañeiras como axudantes de biblioteca é moito máis positiva.

Así pois, nestes aspectos fomos apreciando os trazos específicos do labor educativo desde a biblioteca que se diferencian do que se leva a cabo desde unha aula e unha materia concreta. A biblioteca escolar ofrece a posibilidade de traballar multidisciplinarmente, sen o aliciente/presión da cualificación, e tamén de xeito máis personalizado. E deste modo, favorecemos o desenvolvemento da intelixencia verbal e colaboramos tamén na maduración da intelixencia emocional.

O QUE FACEMOS

Unha actividade que se revelou como moi valiosa neste sentido é o torneo de xadrez. Este curso 2011-12 celebramos o *V Torneo de Xadrez*, con aínda máis éxito que nas anteriores convocatorias. A idea de introducir o xadrez como actividade ligada á biblioteca xurdiu pola nosa convicción dos claros beneficios intelectuais e emocionais que consegue. Aínda que a nosa intención de vincular as rapazas a este xogo manifestouse como máis difícil do que pensamos en principio -de feito, aínda está moi lonxe de ser suficiente-, isto viuse compensado pola satisfacción de ver como participan de forma numerosa, entusiasta e respectuosa.

As regras do xogo e do torneo están á vista dos participantes en todo momento. O control da situación emana destas regras e non da autoridade do profesorado; de feito en moitas ocasións os cativos saben máis de xadrez que o profesorado.

Xogar ao xadrez é un bo exercicio porque implica concentración no discurso propio, reducindo ao máximo a interferencia de estímulos externos. Isto faise durante o recreo, rodeados de ruídos, voces, etc. e tendo ademais que controlar o cronómetro. Neste sentido, xogar ao xadrez é o oposto a ver a tele.

Outra actividade produtiva neste ámbito é a celebración do *Día do libro*, que nesta ocasión (EN QUE OCASIÓN?; ESTAMOS FALANDO DUN PROXECTO GLOBAL E NON DE DATAS CONCRETAS) dedicamos á poesía. Rapaces e rapazas, desde 1º ESO ata 2º de Bacharelato, elixiron poemas, realizaron presentacións e, chegado o día, recitaron os poemas con todo o aparato preparado por eles mesmos. Leron en galego, castelán, francés, inglés, latín e grego. Foi moi interesante ver como viviron o momento, controlando nervios, meténdose na poesía para recitala, gardando especial silencio en certos momentos -como cando leu Pedro, un rapaz con moi pouca visión, ou cando algunha profesora ou alumnas fixeron emotivas dedicatorias-, mergullándose no lido, emocionándose. Nesta mesma celebración o alumnado de 1º ESO fixo unha *performance* cunha profesora en prácticas... pura expresión; foi unha actividade na que os rapaces en seguida participaron voluntariamente, o cal nos fai reflexionar sobre a necesidade que teñen eles dun espazo no que expresar sentimentos, aínda que sexa a través das palabras doutros. Semella, pois, importante buscar lugares de expresión. As novas tecnoloxías -tamén as que



eles empregan- poden axudar. Gravalos, colgar os vídeos en youtube...

Outra das actividades xa institucionalizadas na nosa biblioteca, é o concurso *Sabías que...?* Nel participa todo o alumnado respondendo cuestionarios co obxectivo relacionado coa educación documental. A fase final realizouse este ano en directo: os equipos finalistas tiñan que responder, ante un público de compañeiros, mentres eran gravados. A expectación foi enorme...

MOITO POR FACER. VÍAS ABERTAS

De cara ao futuro e co percorrido realizado, queremos continuar coa construción da cultura de paz, buscando formas de canalizar a agresividade e novos modos de resolución de conflitos, xa que nos institutos só vemos puntas de iceberg de numerosos problemas de convivencia. Hai acosos múltiples, e a miúdo rapaces e rapazas ví-

timas de acoso ou susceptibles de selo buscan refuxio na biblioteca. Como dixemos antes, hai ocasións nas que poden atopar "o seu lugar no mundo" axudando de diversos modos en tarefas que poden parecer banais, pero que axudan a incrementar a súa autoestima e valoración por parte dos demais.

Pensamos tamén que se pode colaborar a nivel afectivo—sexual. En primeiro lugar, é preciso investir tempo e cartos na adquisición de libros e guías axeitados relativos á puberdade, á sexualidade, á violencia de xénero entre a xente nova.

CONCLUÍNDO

Ata aquí todo o que vimos mencionando son mostras dun quefacer ás apalpadas e con tropezáns. Pensamos que, para continuar traballando cos afectos, sería preciso buscar outras formas para dar máis pasos de cara ao coñecemento e nomeamento das emocións que nos afectan, de cara á toma de cons-

ciencia das mesmas sen complexos e sen culpabilizacións. Isto será o comezo do camiño cara á autonomía persoal, cara á liberdade emocional. Por suposto, faise e pódese facer moito nas aulas, e sempre co apoio da biblioteca.

Facendo nosas as palabras de Mercedes Oliveira: "Consideramos unha prioridade actual a educación do mundo afectivo dos adolescentes, entendendo este como a capacidade máis xeral de expresión e comunicación humana, que mantén unha alta correlación coa propia autoestima e a capacidade de sentir e expresar afecto. Trátase de ensinar que a vida é un proxecto persoal propio"... desde todos os lugares educativos, engadimos nós.

Bibliotecandra en certo modo, e como todo, é tamén e quere ser biblioemocións.■

Tecendo redes de afectos a través dos libros: a experiencia de *Espazo Lectura*



O PROXECTO DE ESPAZO LECTURA

Espazo Lectura é unha asociación sen ánimo de lucro dedicada ao fomento da lectura que desenvolve o seu traballo no Val Miñor, arredor fundamentalmente de dous espazos: a Biblioteca Municipal de Gondomar e a Casa da Lectura, unha antiga escola de educación infantil que *Espazo Lectura* transformou en biblioteca e espazo de actividades e encontro arredor do libro e a lectura. Aínda que a asociación se constituíu formalmente en xaneiro de 2008, comezou a súa andaina en febreiro de 2006 grazas ao traballo dun grupo

de nais e pais que desenvolvían sesións semanais de contacontos na Biblioteca Municipal de Gondomar. Unha vez consolidada esa actividade inicial, foron xurdindo outras propostas que completaron un proxecto que na actualidade inclúe unhas doce actividades ao mes, tanto infantís como para público adulto: as sesións semanais de contacontos do *Contomar*; as sesións semanais de dinamización lectora da *Casa da Lectura*; o club mensual de lectura compartida *Lendo contigo*, para nais e pais e para nenos e nenas de 7 a 11 anos; dous clubs mensuais de lectura para adultos: o *Sete Vidas* –de narrativa– e o *Lectu-*

Beatriz Pereiro

Concha Costas

Asociación Espazo Lectura

www.espazolectura.org

ras *Debuxadas*—de banda deseñada—; así como outras propostas e accións lectoras anuais ou esporádicas que, sen deixar de estar relacionadas coa lectura, presentan un carácter máis lúdico e socializador: a *Noite na Biblioteca*, a *Fogueira dos versos*, as *Noites golfas* ou o *Dar de ler coma quen dá de beber*.

TECENDO AFECTOS

Recoñecer e dar a importancia que lle corresponde á afectividade é unha carencia da nosa sociedade. Ás veces existe un desprezo polo afectivo e valórase pola contra o racional e obxectivo, coma se fosen cousas excluíntes entre si. Aprendemos en moitos aspectos—in-telectual, tecnolóxico, artístico, etc.—, pero educar a nosa propia afectividade sempre é unha materia pendente. O simple feito de pertencer a un grupo, sexa cal sexa o seu obxectivo, axuda a recoñecerse nos afectos e no caso de *Espazo Lectura* isto vese dun xeito especial, sobre todo nas actividades infantís, que é onde se produce un maior impacto socio-afectivo e onde as familias atopan un apoio fundamental no desenvolvemento dos cativos como lectores e no traballo de reflexión e de educación afectiva que imos tecendo a través da lectura. As actividades infantís inclúen sempre a participación activa dos adultos mediadores e iso enriquece enormemente a vivencia das experiencias que as actividades nos propoñen. Co apoio dun equipo de coordinadores que guían as diferentes liñas de traballo, son os propios pais e nais os que, ademais de acompañar as lecturas dos seus fillos e fillas, contan contos ou preparan sesións de dinamización lectora para todos.

Non nos limitamos a reunirmos unha vez por semana, ou ao mes, para escoitar contos ou para participar de xeito pasivo nun encontro cun autor ou ilus-

trador, senón que nos aproximamos a estes encontros coa certeza de que neles se vai producir unha verdadeira revolución persoal. Non sabemos exactamente onde saltará a sorpresa: se vai vir da man do autor, que vén espír as súas intencións literarias e a súa historia ante nós; ou na presentación que ten preparada o equipo organizador, que é quen de levarnos unhas veces de viaxe virtual a calquera parte do mundo, ofrecernos un concerto musical ou visual, un xogo ou a posibilidade de experimentar coas diversas linguaxes que conforman o libro e que nos permiten afondar no texto, interiorizalo e facelo noso.

Estes encontros, moi variados segundo quen sexa o que nos los propoña, caracterízanse por unha presentación coidadosa na que se procura atender todos os detalles, incluída a ambientación, o que fai que transcendan o puramente literario para converterse en experiencias vitais. Van moito máis alá do texto, da súa forma e do seu porqué; máis alá da curiosidade que nos produce quen está detrás del. E, o que resulta máis interesante, permítenos vivir estas experiencias en grupo, contrastar os nosos sentimentos, destapar as nosas emocións e descubrir as nosas preocupacións; permítenos afondar nas nosas intimidades e confrontalas coas dos demais, creando uns lazos de comunicación e afectividade entre as persoas que estamos a participar nelas. Son encontros aditivos, nos que non só experimentas as túas propias emocións, senón que observas e te preguntas como ocorren nos demais porque ler e compartir as lecturas socializa.

Beatriz Barco no seu artigo “El cerebro cuentacuentos”, publicado na revista *Redes*, fai fincapé no carácter narrativo do noso cerebro e explica como a nosa capacidade de crear historias nos serve para sobrevivir: “Ter

a capacidade de ver a realidade como un contorno onde un feito leva a outro, nunha especie de cadea temporal de fenómenos e consecuencias, sérvenos ademais para entendernos a nós mesmos. Temos un cerebro narrativo, que entende o mundo como un lugar onde todo se sucede nunha escala temporal”. Ofrecer historias é proporcionar un alimento necesario para o enriquecemento do noso cerebro; facelo coidando con esmero todos os detalles é darlle un valor engadido, é ofrecer alimentación de calidade.

Por outra banda, e tendo en conta este carácter narrativo do noso pensamento, ao introducirmos nunha historia, a nosa imaxinación e as nosas emocións, voan e vivimos, como se nos pasara a nós, aquilo que nos están a relatar, como sinala esta mesma autora. As historias que narran os libros e as personaxes son exemplos de xeitos de sentir, experiencias polas que pasamos sen necesidade de vivilas, aínda que, cando a escrita é boa, pode semellar que algunha vez nos pasaron a nós. E, ao vivir todo isto en grupo, non só estamos interesándonos polo que lles acontece aos personaxes da historia, senón que estamos desenvolvendo a nosa capacidade de empatía, o interese polo que lles acontece a outros.

O PAPEL DOS ADULTOS MEDIADORES

O papel dos adultos, da familia, no desenvolvemento e estimulación do aspecto narrativo do noso pensamento é fundamental e require afrontar a responsabilidade non só de procurar textos variados e de boa calidade, senón tamén de presentalos buscando distintos momentos e situacións de aproximación e coidando con esmero as características da situación.

Nesta transmisión todo conta, dende a modulación da voz, que

http://espazolectura.blogspot.com.es/

23/10/12

Este mércores na Casa da Lectura, coidado cos mosquitos!



Esta semana na Casa da Lectura atopáronos cuns cantos insectos. Todos aqueles que esteades pensando en vir asegurádevos de non ser alérxicos. Se o sodes, vide preparados con algún repelente porque *Eu non fun!* a quen se lle ocorreu facer unha sesión sobre **Mosquito** e demais familia. A sesión será, coma sempre, ás 18:30h, pero a Casa da Lectura estará aberta xa desde as 17:30h.

Deixámosvos agora unhas imaxes da sesión da semana pasada, que estivo chea de maxia e de cousas sorprendentes.



Le
Espazo Lectura
espazolectura@espazolectura.org

Únete á REBELIÓN da LECTURA
www.rebelion.org

PRÓXIMAS CITAS

- 22 de outubro: Contomar (18:00h, Biblioteca Municipal de Gondomar)
- 24 de outubro: sesión de dinamización lectora na Casa da Lectura (18:30h, Nogueira, 8 - Donas)
- 27 de outubro: club de lectura compartida Lendo contigo (12:00h, Biblioteca Municipal)
- 29 de outubro: Contomar (Biblioteca Municipal, 18:00h)
- 6 de novembro: club de lectura Sete vidas (20:00h, Biblioteca Municipal de Gondomar)
- 10 de novembro: Magosto literario de presentación do Comando Le (Casa da Lectura, 18:00h)

nos enreda co seu ritmo e a súa cadencia, provocando diversidade de sensacións e emocións, ata o xeito no que presentamos o texto e a ilustración, pasando pola presenza daqueles obxectos cos que podemos acompañalo na súa posta en escena.

Nas nosas sesións, aínda que con distinto peso segundo a quen vaian dirixidas, poñemos moito coidado en todos estes aspectos, tentando transmitir o noso interese polos que nos acompañan, demostrándolles o valor que lles concedemos, a importancia que para nós teñen. Créanse así fíos de comunicación afectiva, complicidades, correntes de agradecemento e a necesidade de expresalo, de xeito que se produce unha suma de novos actores. Iremos engadindo lectores, pais-contadores, ladróns de tempo para ler e poder así participar noutros clubs, entusiastas subalternos que se

poñen ás ordes dos organizadores das sesións...

Nestes catro anos de andaina sorprendémonos coa repercusión que o proxecto está tendo e co seu crecemento. Asistimos cada ano á incorporación activa de novas persoas, o que provoca unha corrente social que fai pensar que algo está a mudar nos hábitos da poboación de Gondomar. Somos un grupo social capaz de reunir gran número e diversidade de persoas para proclamar a "Rebelión Lectora". Ser activista de *Espazo Lectura* identifícanos como grupo e, máis alá das nosas diferenzas e ocupacións, fainos sentir unidos na preocupación por transformar o noso espazo máis próximo e por conseguir que esta transformación avance.

Son moitas as familias que comentan que, desde que participan nas actividades, falan de libros cos fillos, comparten máis

momentos de lectura e conseguiron abrir unha canle de comunicación na que os contos e a lectura teñen un papel importante e serven para falar de moitos temas e preocupacións que a propia lectura suscita. Ademais, para os nenos e nenas é motivo de orgullo que a súa nai ou o seu pai conten contos na biblioteca ou na Casa da Lectura para todos os demais nenos e nenas, co que se reforza a afectividade e a relación a través da lectura. En definitiva, gozamos, rimos, xogamos, traballamos cos nosos fillos e fillas, creando un vínculo emocional de enorme importancia.

As propias reflexións que as familias nos fan chegar sobre a influencia que as actividades de *Espazo Lectura* teñen no plano afectivo e socializador fainos ser optimistas respecto das posibilidades que a lectura ofrece no camiño da construción dos afectos nun dobre sentido. Por unha

banda, polas posibilidades de conversa e reflexión que ofrecen os contidos e as situacións que se nos presentan nos libros, pero tamén, por outra banda, polos afectos que se educan e estimulan a través da propia pertenza á asociación e da participación nas actividades: compartir, ofrecer e emocionarse en grupo a través das lecturas e do traballo que preparamos para todos supón un adestramento de enorme valor dos nosos sentimentos e os dos nosos fillos e fillas. Nese sentido, as palabras das familias que participan nas actividades son un estímulo para seguir tecendo esta rede de lecturas, afectos e complicidades. Cunha pequena mostra desas reflexións rematamos:

- “É interesante que unha actividade tan individual como ler poida ser un acto tan social, de interrelación, de posta en común, de aprendizaxe e goce con persoas que non coñecías de nada”.
- “Desde que participo nas actividades sintome un pouquiño máis realizada como persoa xa que, cando rematas de contar un conto e che gusta o resultado e os teus compañeiros te felicitan, sénteste incrivelmente ben”.
- “Participar nas actividades de *Espazo Lectura* deume novas conversacións cos meus fillos, cando comentamos os contos, e tamén me permitiu coñecer outras persoas, e entre todos formamos como unha gran familia arredor dos libros. Para min foi tan importante como para os meus fillos”.
- “Desde que asistimos ao *Contomar*, os meus fillos todas as noites piden que lles leamos un conto e eles, despois, collen outro e imitan aos pais que contan na

biblioteca. Neses momentos xogamos a que eles son os pais e nós os nenos e eu penso que así lles inculcamos o hábito da lectura”.

- “Pensamos que o xermolo da lectura debe partir principalmente da familia, pero coa existencia de *Espazo Lectura* a capacidade de influír ampliase e os nenos poden compartir con outros nenos o pracer da lectura. Ademais, a participación dos pais nas actividades crea un vínculo de relación máis forte entre pais e fillos”.
- “Todo *Espazo Lectura* é, dun o outro xeito, afectividade. Dende a selección de lecturas, que penso que se fai sempre buscando fomentar nos nenos actitudes e valores positivos, críticos e dende logo empáticos e afectivos, ata as actividades que rodean o libro en si, que fomentan o compañeirismo e fan que os nenos e nenas se sintan incluídos nun grupo, coas súas propias afeccións, compartido e vendo como os seus “adultos” se implican e lle dan importancia a unha serie de valores que non están moi presentes noutros ámbitos da sociedade. Tanto o *Contomar* como esas maravillosas sesións da *Casa da Lectura* ou do *Lendo Contigo* son unha forma divertida e amena de “abrazarnos” cos nosos fillos, de coñecer as súas opinións sobre temas moi variados e de aprender e gozar xuntos”.
- “Ler e compartir as lecturas abre a espita dos nenos e nenas –dos adultos tamén– para falar e sacar fóra os sentimentos difíciles de explicar, as preocupacións máis profundas, as dores inabarcables, ou simplemente para dicir *dis-*

to non quero falar agora, non estou preparado. Na outra cara da moeda, escoitar falar os demais axuda a sermos asertivos, a aprender das experiencias alleas, a comprender as reaccións humanas, a establecer novos puntos de vista”. ■

A literatura xuvenil popular e os contidos en relación coa educación afectiva. Análise da saga *Crepúsculo*



Nesta sociedade ultracapitalista na que vivimos, o sector xuvenil é sen dúbida un obxectivo prioritario dos mercados. Absortos os cerebros xuvenís no bombardeo de imaxes dende as múltiples pantallas que nos arrodean, o libro parece ser un obxecto claramente desfasado e sen atractivos. Para garantir o consumo por parte dun público que rexeita os libros e procura a conectividade, a experiencia da lectura non se pode limitar ao texto escrito, senón que debe vir acompañada de dous formatos imprescindibles na cultura contemporánea: o audiovisual e o interactivo. As novelas para adolescentes máis

vendidas teñen todas elas a súa correspondente versión cinematográfica, xogos, blogs, foros, perfís nas redes sociais, e mesmo grupos musicais asociados. Outro elemento característico destes produtos é a súa natureza seriada: o texto non se limita a un título, senón que forma parte dunha triloxía, quarteto, pentaxía, etc, dependendo do éxito de vendas e os beneficios do *merchandising*. O texto literario deixa así de ser un mero 'libro' para converterse nun 'fenómeno', como os 'fenómenos' *Harry Potter*, *Crepúsculo* ou *Xogos da Fame*, con millóns de seguidoras e seguidores por todo o planeta, ou, no estado español,

Belén Martín Lucas

Xornalista



o 'fenómeno Moccia' e o 'CPP' (*Canciones para Paula*). Mentres que outros produtos culturais nos parecen reprobables e restrinximos o seu uso —é o caso dos videoxogos ou das redes sociais—, os libros en cambio gozan dun prestixio no sistema cultural que fai que aplaudamos a imaxe das nosas fillas e fillos con grosos volumes nas mans, sen debater moito acerca das premisas ideolóxicas e valores éticos que estes libros promoven. A satisfacción polo hábito da lectura, que considerabamos practicamente perdido nesta franxa de idade, fainos quizais ser menos críticas/os cos contidos que cando se trata doutras canles audiovisuais, coma o cinema ou os videoxogos, dos

que se critican na abundante bibliografía sobre eles a violencia e os roles de xénero tan heteronormativos e patriarcais. Son as novelas para adolescentes menos violentas e conservadoras? Lamentablemente, a resposta é non; polo menos non nesas 'fenómenos' de masas da cultura globalizada, lidos pola mocidade en todo o planeta, como as sagas de *Crepúsculo*, *Os Xogos da Fame* ou *Cazadores de Sombras*, todas elas baseadas no conflito e a loita a morte.

A saga *Crepúsculo* de Stephenie Meyer conta con millóns de fans e a fama de ter conseguido que o público xuvenil regrese á lectura; tamén se lle atribúe o dubidoso mérito de ter creado o novo xénero do romance paranormal na literatura xuvenil. O seu espectacular impacto nun sector tan amplo da poboación mundial —Stephanie Meyer foi nomeada pola revista *Time* unha das persoas máis influentes do ano 2008— suscita tamén unha ampla crítica, destacando —en relación á construción dos afectos— as acusacións de sexismo, racismo, clasismo e homofobia¹. Sorprende o triunfo tan incontestable dunha serie cunha ideoloxía moito máis conservadora que a da maioría da literatura xuvenil coetánea —e a anos luz doutras series máis recomendables coma os *Diarios de Carlota* de Gemma Lienas— e cabe preguntarse como é posible que as lectoras/es simpaticen con estas personaxes que amosan actitudes extremadamente retrógradas. Centrareime aquí na representación das diferenzas de xénero na saga —se ben é importante ter en conta que estas están sempre conformadas tamén pola clase social e a raza das personaxes— para amosar que Meyer fai unha defensa pouco encuberta da supremacía do home branco —heterosexual

e con capital— dende posicións post-feministas.

A relación de Bella Swan e Edward Cullen, piar sobre o que se fundamenta todo este 'fenómeno', ten sido descrita a miúdo coma una clara relación de submisión e control ao borde mesmo do maltrato. O nome de Bella Swan evoca simultaneamente os contos da *Bela e a Fera* e o *Parrulo Feo*, narracións que adoutrinan a infancia nos mitos da redención do mal home —fera ou vampiro— mediante o amor da muller, e o da beleza. A narrativa engancha a un público maioritariamente feminino que se identifica cunha moza que, coma unha Cinsenta do século XXI, a pesar do seu pobre status social consegue namorar o príncipe do instituto, que resulta ser un vampiro moi rico atrapado dende hai cen anos para toda a eternidade nun belísimo corpo mozo extremadamente branco. Mentres que para moitas lectoras Edward é o noivo perfecto que todas desexan —sexual e emocionalmente—, son numerosos os traballos críticos que o desentmascaran coma un adulto controlador obsesivo que infantiliza a Bella e reprime os desexos sexuais desta ate o punto que se porta "máis coma un pai que coma un noivo" (Hand 2008, en liña). Como é habitual no discurso do maltratador, a súa conduta posesiva e dominante está xustificada nas novelas polo seu grande amor e a necesidade de protexer a torpe e fráxil Bella —clásica damisela en apuros— mesmo do seu propio desexo sexual. O argumento de que Edward non quere facer dano a Bella e por iso non poden ter relacións sexuais perde credibilidade cando Edward propón adiar o sexo ate o matrimonio, dando así voz ao discurso da castidade álxido nos Estados Unidos no momento de publicación da novela.

O sexo preséntase como perigoso incluso dentro do matri-

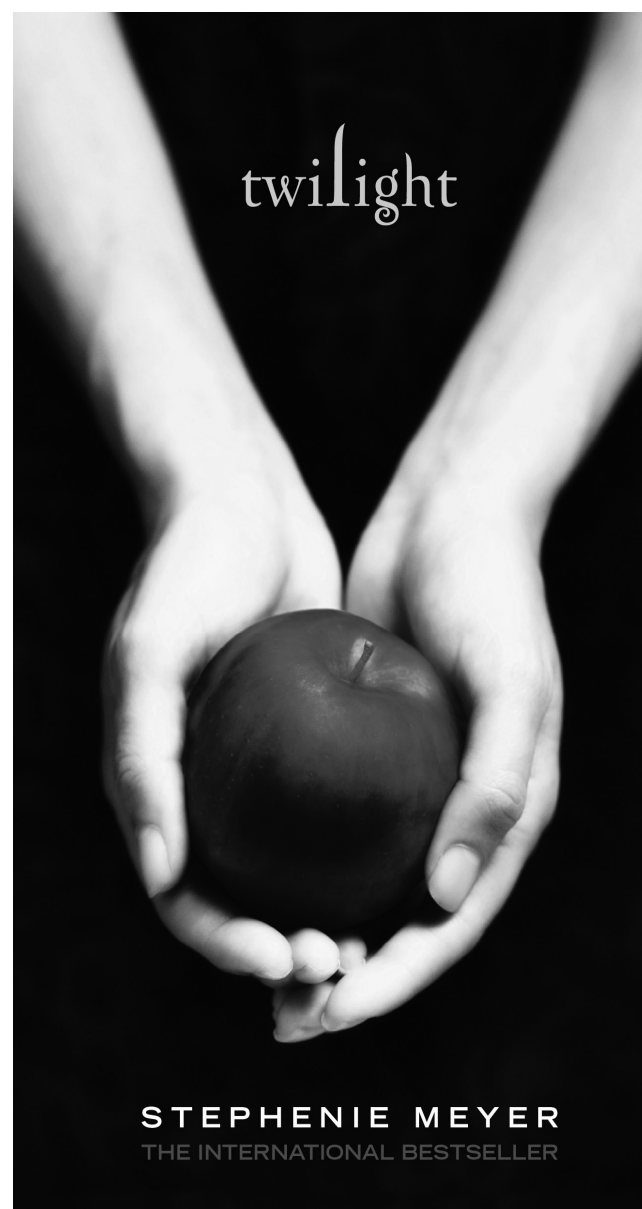
1. A colección de ensaios *Bitten by Twilight. Youth Culture, Media, and the Vampire Franchise* compila un bo número de achegas que analizan estas cuestións.

monio: cando finalmente casan e por fin poden manter relacións sexuais -que non se describen- o corpo de Bella amence cheo de morados e contusións, máis ela non lembra en ningún momento a dor -coma se pracer e dor formasen parte indisoluble do acto sexual, que ela con todo idealiza- e cúlpase a si mesma nun ton que Melissa Ames compara co sentimento de culpa que expresan moitas vítimas de violación (2010: 41). A pesar de que se ten resaltado en defensa do suposto feminismo de Bella -baseado sempre na premisa da "elección"- que é ela quen busca o sexo, e non o varón, esta escena reitera a presentación da sexualidade coma algo perigoso e daniño, parece confirmar que a muller non debe procurar ser un suxeito sexual activo, e incide na necesidade de control por parte do home da sexualidade feminina. Amais, insiste insidiosamente na idea de que se o aspecto monstruoso de Edward chega a saír a flote é por culpa de Bella, que non sabe controlar a súa sexualidade -déixase levar polas hormonas, segundo Meyer e que só a salva o autocontrol de Edward, que é o seu protector -e tamén a súa maior ameaza-. Ante o comportamento posesivo de Edward, que a espía mentres dorme, escoita as súas conversas e quere limitar as súas amizades, Bella non só non se indigna, senón que se sente afagada, e isto é, non cabe dúbida, un atranco cara á erradicación da violencia de xénero entre a mocidade.

A énfase de *Crepúsculo* na castidade -imposta por Edward- encaixa, como dicía, coas premisas dos sectores máis conservadores dos Estados Unidos respecto da sexualidade da mocidade, e reflicte as crenzas mormoas de Meyer. Entre estas crenzas é tamén fundamental a idea do matrimonio para toda a eternidade que a saga reproduce, con ese matrimonio de vampiros que durará "forever and forever

and forever" -última páxina da serie-. Este e outros elementos da saga convértena nun tratado antidivorcio -e anti-abortista, como veremos-, especialmente no último volume, *Amencer*. Nesta novela vemos como o sexo enténdese exclusivamente con fins reprodutivos, e a lúa de mel deixa a Bella, amais de magoada, embarazada. Bella ten 19 anos cando casa con Edward e deixa os estudos para se converter nunha ama de casa -función que asumiu xa no momento en que vai vivir co seu pai e se fai cargo das tarefas domésticas- pero ante todo, nunha nai. No seu influínte artigo sobre a saga, Anna Silver (2010) comenta a ultraconservadora visión da maternidade na obra, na que máis que intriga romántica de parella, temos como transfondo a procura dunha familia perfecta para Bella, 'abandonada' por unha mala nai débil e irresponsable que non sabe coidar nin de si mesma. A familia Cullen representa para Bella esa familia estable e ideal -dun pasado mítico- que ela non ten debido ao divorcio da súa nai e do seu pai -o retrato deste é en comparación máis amable-. O embarazo de Bella compromete seriamente a súa vida, moito máis que o coito que o causou, porque o feto medio-humano medio-vampiro é demasiado grande e poderoso para o seu corpo humano, mais Bella fai unha defensa férrea do seu dereito á maternidade, nun discurso ideolóxico absolutamente post-feminista que propón que a elección de morrer no parto para dar a luz á filla de Edward é máis loable e digna que a de abortar, e que ademais é unha decisión libre e propia, non condicionada pola súa contorna. A descrición do parto coincide totalmente coa definición do corpo abxecto de Kristeva, e a pesar do terror da escena, na que o corpo de Bella queda totalmente destruído, o seu estado inconsciente e a intervención, unha vez máis, de

Edward como 'salvador' no último momento, fan pensar que esa axencia e poder amosada na súa decisión de ser nai non pasou de aí, porque Bella non controla o parto en absoluto (ver McGeough 2010: 96). No momento máis dramático da súa morte durante o parto, Edward intervéñ para convertela en vampira, uníndose así, grazas á morte humana causada pola maternidade, a esa familia verdadeira de vampiros, na que agora, por fin, é unha igual. Como indica Silver, Meyer transforma finalmente a Bella na nai





que ela quería ter, “a apoteose da nai sacrificada, autoinmolada e entregada, disposta a morrer polo ben do seu bebé vampiro, a nai coraxe que protexe a integridade e supervivencia da súa familia. Meyer propón así que o matrimonio e a maternidade outórganlles ás mulleres a igualdade que non poden ter sendo solteiras” (Silver 2010: 123).

O vampiro tiña sido un potente símbolo de transgresión, pracer e erotismo á marxe da heteronormatividade regulada do patriarcado occidental até a irrupción da familia Cullen no panorama: na saga de Meyer atopamos un clan vampírico que defende a orde, a moralidade e a sexualidade exclusivamente con fins reprodutivos e dentro do matrimonio. Proba evidente, na miña opinión, do enorme retroceso social que estamos a

vivir, especialmente negativo para as mulleres. A mocidade, nun momento crucial de formación de primeiras relacións afectivo-sexuais, absorbe sen cuestionamento as doutrinas implícitas e ás veces explícitas da dereita máis reaccionaria dos Estados Unidos e do seu post-feminismo, no que a mellor elección que unha muller pode facer é, como ao longo de milenios de historia, a da súa propia autoinmolación en nome da familia. O post-feminismo, do que *Crepúsculo* é un excelente abandeirado e que ten tanta influencia na nosa mocidade, non é máis que a apropiación interesada do vocabulario feminista da elección e o empoderamento para neutralizar o carácter político do feminismo e recluír as mulleres, de novo, no espazo do persoal e o doméstico, nun retorno real ao pre-feminismo. Dada a influencia desta saga no público adolescente e o seu carácter multimedia, que fai que dun xeito ou outro a meirande parte da mocidade teña aceso a estas narrativas de control, submisión e exclusión social en termos de xénero, sexualidade, raza e clase, é importante prestarlle atención nas aulas e fomentar unha visión máis crítica sobre os modelos sociais e afectivos que reproduce.■

BIBLIOGRAFÍA

- AMES, MELISSA. “Twilight Follows Tradition: Analyzing ‘Biting’ Critiques of Vampire Narratives for Their Portrayals of Gender and Sexuality”. En Click et al, 37-53.
- CLICK, MELISSA, STEVENS, JENNIFER E BEHM-MORAWITZ, AUBREY E ELIZABETH eds. *Bitten by Twilight. Youth Culture, Media, and the Vampire Franchise*. Nova York: Peter Lang, 2010.
- HAND, ELIZABETH. “Love Bites”. *The Washington Post* 10.08.2008. <http://www.washingtonpost.com/wp-yn/content/article/2008/08/07/AR2008080702528.html>.
- MCGEOUGH, DANIELLE NICK. “Twilight and Transformations of Flesh: Reading the Body in Contemporary Youth Culture”. En *Click et al*, 87-102.
- SILVER, ANNA. “Twilight is Not Good for Maidens: Gender, Sexuality, and the Family in Stephenie Meyer’s Twilight Series.” *Studies in the Novel* 42.1/2 -2010: 121-138. <http://muse.jhu.edu/journals/sdn/summary/v042/42.1.silver.html>

Proxecto BATA



INTRODUCCIÓN

O PROXECTO BATA, elaborado no IES Alexandre Bóveda de Vigo, obtivo o primeiro premio Irene "La paz empieza en casa 2010", dependente do Ministerio de Cultura, Educación e Deporte. É un premio dirixido a colaborar, dende o sistema educativo, coa erradicación da violencia e a promoción da igualdade real entre mulleres e homes.

A BATA é o punto de partida dun proxecto que abarca distintas disciplinas para traballar co alumnado sobre o tema da igualdade entre mulleres e homes. A Bata simboliza o traballo

invisible, non remunerado, sen vacacións e pouco valorado das mulleres: as nosas nais, avoas e veciñas; un traballo diario, cheo de afecto pero tamén de renuncias, no que dan o mellor delas mesmas: todo por amor.

XÉNESE

ANTECEDENTES DO PROXECTO

O IES Alexandre Bóveda de Vigo –COIA-2– é un centro cunha longa traxectoria no traballo coeducativo e na investigación sobre xénero; de feito desenvolvemos un proxecto sobre Educación Sentimental para todos os 4º da ESO dende hai vin-

Mercedes Oliveira Malvar

Catedrática de filosofía

IES Alexandre Bóveda (Vigo)

mercedesoliveira@edu.xunta.es

te anos, polo que xa recibimos outro premio IRENE do MEC no ano 2009.

Durante o curso 2009-10 sumáronse outras iniciativas: o traballo levado a cabo por Modesta Riesco co alumnado de 2º de ESO en Educación para a Cidadanía sobre a violencia de xénero, e os traballos sobre poesía coordinados pola profesora de Lingua e Literatura Española Eugenia Fernández.

Nos últimos cursos o instituto ten sido seleccionado para implantar o programa *EMPATÍA*, que fomenta as relacións de igualdade, promovido e financiado polo Concello de Vigo.

CÓMO XORDE A IDEA

Realmente trátase dunha homenaxe ás mulleres que tanto traballan nas súas casas, nas súas leiras, cos seus animais, coas redes da pesca, mariscando, limpando as tumbas dos seus defuntos... e sempre ataviadas coa súa BATA de cadros. Con manga, sen manga, con botóns, abrochadas atrás ou diante, de cores, de loito ou de alivio, de raias ou cadros ou ata de flores... Esa bata que se poñen para realizar os traballos que ninguén paga, nin recompensa, nin valora; que visten nese traballo sen horario e sen vacacións, sen pensión e sen horas extras... Esas batas que esconden tanto traballo invisible. Esas batas que levan todas as mulleres en case todo o mundo. O poder simbólico da bata pon en conexión todas as mulleres, vincúlanos coas nosas nais, avoas e bisavoas...

Esta idea xera un proxecto divertido, orixinal e á vez reivindicativo; trabállase nos cursos de 4º da ESO dentro da materia de Ética, na que xa se estaban tratando cuestións relacionadas coa igualdade no programa de Educación Sentimental. O seu éxito pedagóxico anímanos a propoñelo noutras áreas e cunha dimensión que transcenda o

ámbito da aula e implique toda a comunidade educativa.

OBXECTIVOS

Os obxectivos do proxecto son:

- Promover a coeducación e a sensibilidade cara á desigualdade.
- Sensibilizar, a través da reflexión, ao alumnado para que valore e respecte o traballo "invisible" que realizan as mulleres simbolizado a través da BATA.
- Concienciar sobre a desigualdade nas tarefas desempeñadas por homes e mulleres, para contribuír á visión crítica dos estereotipos sexistas.
- Fomentar a participación do alumnado no proxecto: instalación-decoración do centro, redaccións, traballos de investigación, poemas, vídeos, cómics, wiki, coloquios, debate, performance...
- Fomentar as relacións familiares a través do fío condutor BATA-NAI-AVOA para que o alumnado chegue a coñecer a "muller" que hai dentro da bata.
- Promover valores de xustiza, igualdade, democracia e dereitos humanos para a prevención da violencia de xénero.
- Incluír a educación sentimental, a memoria e os recordos de face á educación integral.
- Estimular actitudes empáticas para adquirir comportamentos solidarios e igualitarios.
- Incentivar a idea de que un mundo mellor é posible.

METODOLOXÍA E TEMPORALIZACIÓN

O proxecto BATA iníciase no primeiro trimestre do curso 2009-2010 e durante todo o

segundo trimestre trabállase na aula baixo a supervisión do profesorado. Reflexiónase sobre os valores que esta suxire, seguindo un guión que forma parte dunha Unidade Didáctica máis ampla que achegamos na memoria: "8 de Marzo, Día Internacional da Muller Traballadora".

A partir de alí, cada alumn@ ten que escoller unha "bata" e á muller que a viste e reflexionar sobre o traballo que esta realiza. Todo isto queda plasmado en redaccións, poemas, microrelatos, cómics, fotografías e vídeos. Estes traballos recompílanse nunha Wiki –proxectobata.wikispaces.com–.

O 8 DE MARZO DE 2010

O proxecto culmina coa celebración o día 8 de marzo, Día da Muller Traballadora, dunha gran festa reivindicativa. Para celebrala poñémonos en contacto coa fábrica de batas ENCA de Pontevedra que xentilmente nos presta mais de 100 modelos diferentes para facer unha exposición no centro. Montamos unha instalación no vestíbulo con todas as batas colocadas e colgadas do teito, unha proposta plástica de colorido e movemento. Pretendemos impactar a xente que pasa pola entrada do instituto e suscitar a súa curiosidade. Isto complétase coa exposición dos traballos de aula: grandes paneis con toda clase de textos e proxectores para reproducir os vídeos de creación realizados polo alumnado.

Os obxectivos desta festa son basicamente dous: primeiro, que os mozos e as mozas tomen conciencia dese traballo invisible que realizan as mulleres que visten a bata, e segundo, realizar un acto visible que inclúa e dinamice a toda a comunidade educativa.

Finalizamos os actos cunha performance no patio. Tratábase de encher a silueta dunha Bata xigante pintada no chan coas batas de todas as persoas pre-

sententes confeccionando un *patchword*, á vez que se len textos seleccionados dos traballos de aula; todo iso amenizado coa actuación do alumnado do bacharelato musical:

Ese día o vento fai voar as batas, o que obriga a que nolas poñamos de novo e nos tendamos no chan para crear así unha gran bata humana.

A repercusión mediática de todo este o traballo é impresionante. A fin de semana anterior ao luns 8 de marzo fanse eco e anuncian o noso proxecto a Cadea Ser (*A vivir que son dos días*), o Faro de Vigo, La Voz de Galicia e TV1 (*España Directo*). A partir de aquí son moitas as emisoras, televisións e xornais que acoden ao instituto para informar sobre a nosa festa da BATA.

Tal foi a cantidade de material xerado que sentimos a necesidade de dar continuidade ao proxecto coa confección dunha Wiki na que recolleamos todo aquilo que se foi elaborando e que será o soporte para seguir traballando en próximos cursos sobre o tema de xénero.

proxectobata.wikispaces.com

ACTIVIDADES

CÓMICS

Os cómics que crea o alumnado son unha das actividades máis creativas do proxecto. A partir das fotos que ao longo de todo o proceso se foron tomando, e coa axuda das novas ferramentas informáticas, traballadas en Tecnoloxía, confeccionan cómics nos que plasman unha visión crítica do problema da desigualdade, así como do traballo que estabamos realizando na aula.

AS REDACCIÓNS, RELATOS, MICRORRELATOS, POEMAS E CUESTIONARIOS

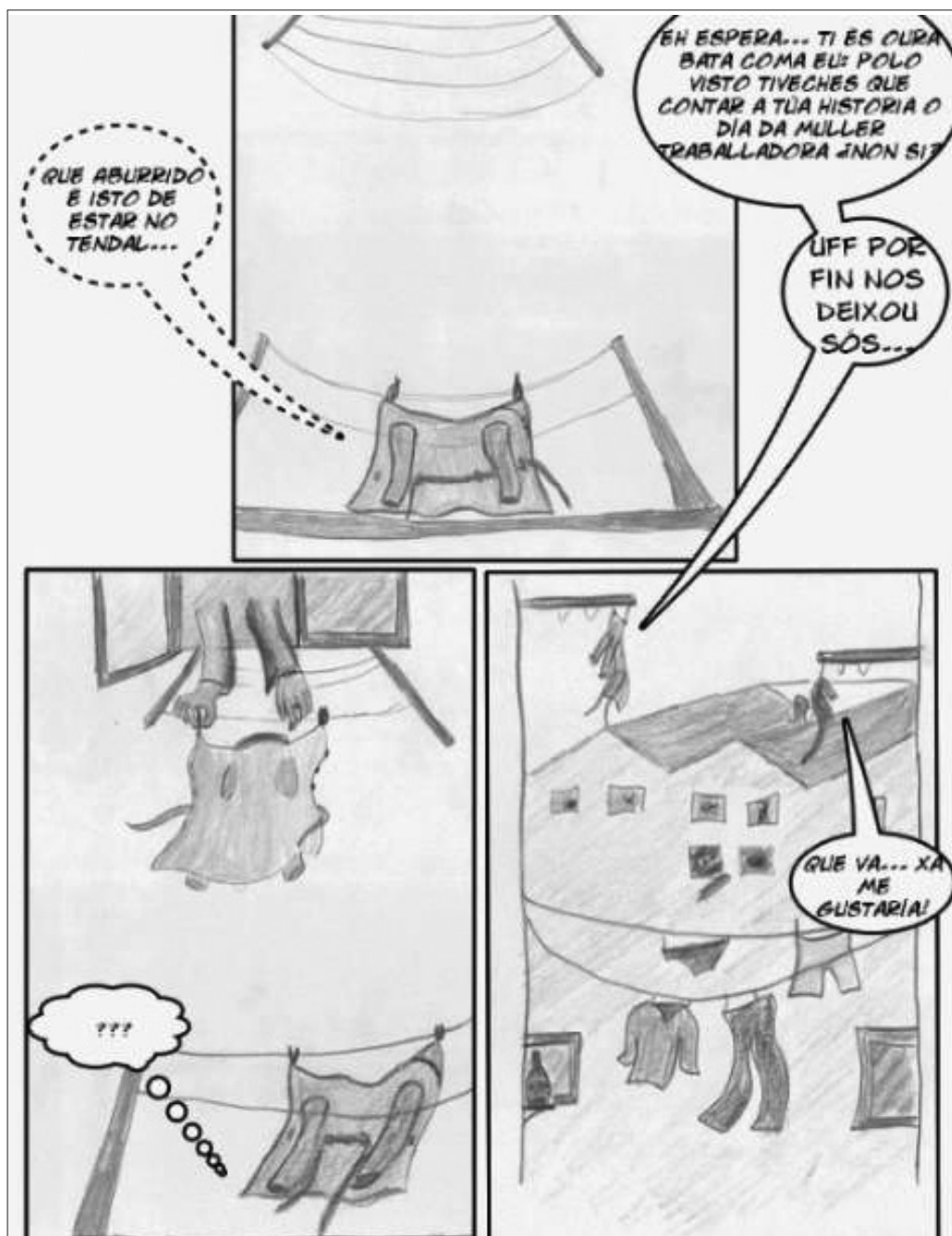
Merecen unha especial mención pola carga emocional que supoñen para o alumnado. A reflexión sobre o traballo desinte-

resado de nais e avoas co resultado de historias tan fermosas é a actividade "estrela" e a que conecta a escola coa realidade do alumnado e o seu mundo emocional, o que nos parece a clave do éxito do proxecto. Nesta actividade implícanse os departamentos de Lingua Castelá e Lingua Galega na ESO, Filosofía nas materias de Antropoloxía en 1º de Bacharelato, Ética en 4º ESO, Educación para a Cidadanía de 2º ESO, Ética e

Filosofía do Dereito en 2º de Bacharelato

VÍDEOS

Os vídeos de creación lévanse a cabo con guións orixinais elaborados a partir do traballo realizado na aula. O departamento de Tecnoloxía motiva o alumnado para a realización de vídeos onde recrea a súa particular visión do problema da división sexual do traballo aportando a





súa creatividade. Estes vídeos pódense ver na Wiki

A INSTALACIÓN DO 8 DE MARZO

O vestíbulo do instituto acolle a exposición de todos os traballos realizados en paneis e con proxectores. Ademais da “choiva de batas” que cae do teito e nos serve de reclamo ante toda a comunidade escolar, a proxección permanente dos vídeos, as paredes e os paneis mostran o resto do material gráfico e literario.

A PERFORMANCE NO PATIO

Confeccionamos unha bata xigante ao aire libre cuxa silueta perfilamos previamente no chan con xiz para o que contamos coa colaboración do departamento de Plástica. Despois, entre todo o profesorado e alumnado, enchemos a silueta a modo de *patchwork* coas multicolores batas que vestimos ao son da música interpretada polo alumnado do bacharelato musical. Todo este proceso foi fotografado e gravado polo alumnado de Tecnoloxía.

FOTOS DE CREACIÓN

As implicacións emocionais da actividade espertan a aposta creativa do alumnado tamén na fotografía na elaboración de carteis.

BIBLIOTECA

A creación dun **espazo diferenciado na biblioteca** do centro con libros e recursos relacionados coa educación sentimental, linguaxe sexista, educación sexual, feminismo, coeducación, etc,

MAKING OFF

Todo o proceso, desde a súa xestión ata a avaliación, foi gravado en vídeo polo alumnado de tecnoloxía (*making off*). Pódese ver na wiki.

AVALIACIÓN E VALORACIÓN

Todos os traballos realizados polo alumnado en cada unha das materias son avaliados polo profesorado correspondente, dado que, en todo momento, se procura facelos compatibles coa programación do curso. Ademais, cada un dos alumnos e alumnas levan a cabo unha autoavaliación por escrito nos seus cadernos.

Posteriormente faise unha avaliación grupal nunha sesión de aula que se grava en vídeo como unha parte máis de todo o proceso (*making off*).

A primeira valoración sobre o traballo é a fantástica resposta do alumnado ao proxecto: a motivación que suscita a bata fai que os seus traballos reflectan o seu entusiasmo colaborando activamente en todo o proceso.

Doutra banda, nós mesmas ímonos sorprendendo e entusiasmando ante esta actividade que crece día a día e á que se van incorporando docentes cos seus respectivos grupos. Tamén temos que valorar moi positivamente este grao de implicación dadas as dificultades de mobilización do profesorado para o traballo en equipo, para a interdisciplinariedade e para os temas transversais que implican a educación emocional, imprescindible para educar no complexo mundo actual.

A REPERCUSIÓN MEDIÁTICA DO PROXECTO BATA

Todas as televisións, tanto autonómicas como nacionais, a prensa e a radio demostran que a idea e a súa realización práctica é un éxito rotundo.

Entrevistas radiofónicas:

- Cadea Ser: "A vivir que son dos días", domingo 7 de marzo de 2010.
- Radio Galega: Informativos, luns 8 de marzo.

- Radio Municipal de Tui: "Día a día", luns 8 de marzo.

Televisión:

- TVE 1: "España directo", domingo 7 de marzo de 2010.
- La Sexta: Informativos, luns 8 de marzo.
- Tele 5: Informativos, luns 8 de marzo.
- TVG: Informativos, luns 8 de marzo.
- TVE 1: Informativo territorial, luns 8 de marzo.

Prensa:

- Faro de Vigo: domingo 7, luns 8 e martes 9 de marzo.
- La Voz de Galicia: luns 8 e martes 9 de marzo.
- Suplemento de Faro de Vigo: "A escola do Faro", martes 23 de marzo.

CONCLUSIÓN

A wikibata é unha proba da continuidade do proxecto. Agora o alumnado asume a difusión do proxecto e participa en foros, charlas e congresos.

O pasado mes de novembro recollimos en Avilés o 1º Premio Irene do Ministerio de Educación.

Pero quizais o mellor do proxecto, o que lle dá o valor máis importante, son as vivencias que, a través do poder simbólico da bata, exceden o cognitivo e conectan co emocional.

A sensación de benestar e o éxito obtido co proxecto deixa a porta aberta para acoller novas propostas e poñelas en marcha.

Sabemos que o complexo problema da igualdade non se resolve cunha iniciativa, pero temos o convencemento de que aboamos o terreo e deitamos as sementes da dúbida e da reflexión. A nosa intención é seguir investigando e incluír a educación sentimental nos nosos proxectos educativos.

É un orgullo saber que podemos exportar o noso traballo.

Para máis información pódese consultar a wiki en <http://proyectobata.wikispaces.com/>

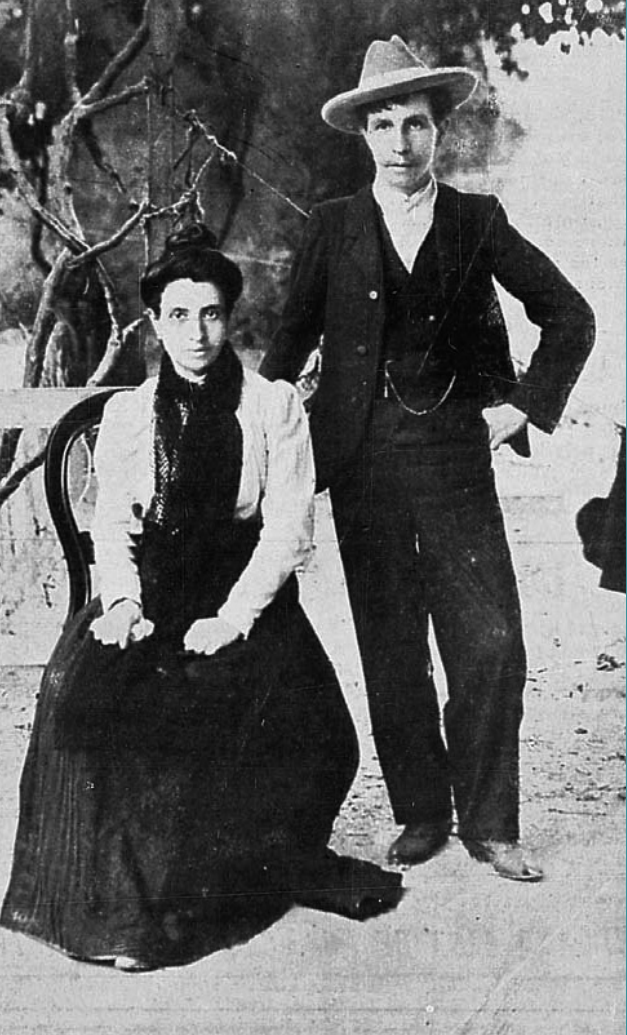


Batas culpadas aos ataques en REX Alameda Beveda de Vigo para conmemorar o Día da Muller Traballadora

Poemas DÍA DA MULLER TRABALLADORA 2010

A Bata

Mulleres de marzapán...



Elisa e Marcela. Homosexualidade e homofobia

Narciso de Gabriel

Universidade da Coruña

O máis intelixente que poderíamos facer neste noso tránsito pola Terra coido que sería reducir, na medida do posible, a dor, e maximizar, tamén na medida do posible, o pracer. Pero con frecuencia parece que a sociedade se empeña no contrario. O sufrimento gratuito que se lles fai experimentar ás persoas homosexuais por non axustarse á “heterosexualidade obrigatoria” constitúe un bo exemplo.

UNHA HISTORIA DE AMOR ENTRE DÚAS MULLERES

Marcela e Elisa coñecéronse a mediados da década de 1880 na Escola Normal da Coruña, onde

a primeira estudaba e a segunda, que xa rematara maxisterio, traballaba en labores de administración ou de servizos. Entre elas foise tecendo unha íntima amizade, que axiña se converteu en amor.

En 1888 inician a súa andaina como mestras en diversas escolas dos concellos de Coristanco, Vimianzo e Dumbría, procurando que os seus destinos estivesen o máis próximos posible. Cando non exercía a profesión, Elisa vivía coa súa amiga, encargándose dos labores domésticos.

Na primavera de 1901 producíronse diversas disputas entre

elas, o que xustifica que Elisa abandone Dumbria e anuncie que ten previsto embarcar con rumbo a La Habana. Asemade, Marcela fai saber aos veciños o seu propósito de casar cun curmán de Elisa, chamado Mario, que chegaría proximamente a Galicia. O parecido entre un e outra -advertía- era enorme.

Xa na Coruña, Elisa transfórmasse en Mario: corta o pelo, viste roupas de home, fuma e cultiva un modesto bigote. Para legalizar a nova identidade, diríxese á igrexa de san Xurxo e confésalle ao párroco, Víctor Cortiella, que era fillo de pai protestante e quería abrazar a fe católica. O párroco, preocupado como estaba pola difusión do protestantismo, acelera os trámites e aos poucos días bautízao. Deseguido, Mario arranxa os papeis para a voda, que se celebra o 8 de xuño de 1901.

Animadas polo éxito do seu proxecto, retornaron a Dumbria convertidas en marido e muller. Alí descóbrese o engano. O crego do lugar cualificaas de sacrílegas e ameaza con entregar a quen fixera de home á Garda Civil.

Mario vese obrigado a fuxir de Dumbria e volve á Coruña. Víctor Cortiella, alertado polo párroco de Dumbria, cítalo na reitoral. El insiste na historia inicial, mais ao comprobar que xa non funciona, afirma que é hermafrodita, predominando nel o elemento masculino sobre o feminino. Cortiella non se conforma con esta declaración e faino recoñecer por un médico, que certifica a súa condición feminina.

O matrimonio, acurrado polas autoridades e pola prensa -que bautizou o seu casamento como "un matrimonio sen home"- ten que abandonar Galicia e diríxese ao Porto, onde vive tranquilo durante algún tempo. Pero o 16 de agosto as dúas mulleres son detidas pola policía, a peti-

ción da xustiza coruñesa. Foron encarceradas e xulgadas polos supostos delitos cometidos en Portugal, dos que resultaron absolvidas.

Portugal aceptou a solicitude de extradición das autoridades españolas, polo que tiveron que fuxir de novo, esta vez con destino a Buenos Aires. Marcela ía acompañada da súa filla, nacida no Porto o 6 de xaneiro de 1902.

En Buenos Aires, Elisa decidiu casar en 1903 cun dinamarqués de avanzada idade. O marido, ao saber que casara cunha das protagonistas do "matrimonio sen home", denuncia, alegando, entre outros motivos, que se negaba a consumir o matrimonio. O xuíz, unha vez comprobado por tres médicos que Elisa era muller, decidiu sobreeser o caso.

HOMOSEXUALIDADE

O concepto clave da psiquiatría para representar as relacións sexuais entre persoas do mesmo sexo, alén das modalidades que poidan presentar, é o de inversión, que ten, como sinala Didier Eribon en *Reflexiones sobre la cuestión gay*, "cando menos dous significados distintos no discurso homófobo: é a inversión interior do xénero -unha alma de muller nun corpo de home ou de home nun corpo de muller- e a inversión exterior do obxecto de desexo -outro home no canto dunha muller e outra muller no canto dun home-".

O esquema da *inversión*, que reproduce na parella homosexual a distribución de roles típica da heterosexual -forte/fible, protector/protexida, activo/pasiva- foi o que se aplicou para interpretar o comportamento de Elisa e Marcela. Por se había dúbidas sobre cal das dúas tiña "alma de home", a fotografía do matrimonio despexábaas.

Para o médico que escribiu nas páxinas de *La Voz de Galicia* tra-

tábase dun caso de *inversión do sentido xenésico*. Este tipo de perversións eran moi coñecidas na antiga Grecia, e "deron nome á Safo de Lesbos e a outras moitas Safo dos nosos días". Aínda que concedía moito máis mérito a Elisa/Mario que a Marcela -de feito, titula a súa colaboración "Mario-Elisa perante a ciencia"- concluía recomendando o ingreso das dúas mulleres no manicomio de Conxo. Evitaríase así que "se espalle a súa enfermidade, que adoita ser *contaxiosa* polo exemplo", e que "por fortuna nas nosas provincias galegas non só non abunda, senón que é rarísima."

Os especialistas insistían no carácter basicamente conxénito da homosexualidade, mais non deixaban de subliñar as influencias do medio, quer suscitando a *perversidade*, quer espertando *perversións* latentes. Dáballe



credibilidade a esta hipótese o feito de que esta tendencia agromase con particular forza en ambientes enclaustrados e monosexuais, como era o caso dos centros educativos, especialmente cando funcionaban en réxime de internado. De aí que a psiquiatría, a hixiene, a sexoloxía ou a pedagogía alertasen os educadores e educadoras sobre o necesidade de controlar o comportamento sexual dos seus discípulos e discípulas. O seu primeiro centro de atención foi o onanismo, desencadeándose unha terrorífica campaña para combatelo, tanto no ámbito doméstico como no escolar. Ao autoerotismo superpoñerose o homoerotismo, que segundo os expertos adoitaba ter a súa orixe precisamente no "vicio solitario", entre outras razóns porque este "vicio" non sempre era tan solitario como se podía pensar.

En España, as Escolas Normais practicarón a segregación sexual ata a Segunda República, polo que constituían un espazo propicio para as amizades femininas, que ás veces derivaban en relacións amorosas. A profesión de mestra permitía ademais darlles continuidade a esas relacións, ao fornecerlles ás mulleres unha autonomía que podían utilizar para permanecer solteiras -en 1885 só estaban casadas o 29% das mestras galegas- e, no seu caso, compartir a vida con outra muller, como fixeron Marcela e Elisa.

HOMOFOBIA

De viviren no noso tempo, as nosas protagonistas poderían casar ao abeiro da Lei 13/2005, sen necesidade de que unha delas se fixese pasar por home, ou convertérense nunha parella de feito. E desde logo evitarían moitos dos padecementos e persecucións que sufriron. Porque na vida de Elisa e Marcela houbo sen dúbida moitas alegrías, mais tamén moito sufrimento. Tanto é así que, polo

que sabemos, Elisa decidiu poñer fin aos seus días en 1909 nas augas do mar de Veracruz.

Non se librarían, no entanto, da inxuria, que continúa asexando as vidas das e dos homosexuais. Estas agresións verbais constitúen, ao dicir de Didier Eribon, "unha sentenza case definitiva, unha condena a cadea perpetua, e coa que haberá que vivir". Mais, como mestras que eran, poderían problematizar a homofobia na que aniña a inxuria, pois un dos contidos da materia Educación para a Cidadanía -ás veces semella que fose o único- consiste precisamente en valorar criticamente os prexuízos homófobos.

Tanto o matrimonio entre persoas homosexuais como a Educación para a Cidadanía son cuestionados por un sector da sociedade, arroupado pola igrexa católica e polos grupos políticos máis conservadores. O partido que actualmente nos goberna recorreu a Lei 13/2005 perante o Tribunal Constitucional, que aínda non se pronunciou, e ameaza con transformar a Educación para a Cidadanía en Educación Cívica e Constitucional -por certo, e que terán en contra da cidadanía?; despois de todo, foi a que nos liberou da condición de súbditos- e desde logo eliminar desta materia calquera referencia á homosexualidade, que a educación sexual é unha prerrogativa da soberanía familiar. A cambio de omitir calquera referencia á "heterosexualidade excluín-te", prometen ilustrarnos sobre outras interesantes cuestións, como o "nacionalismo excluín-te". Iso si, en clave estritamente científica: nada de ideoloxía. Xa nos dirán como pretenden conseguilo. Para min que resultará tan difícil como facer unha empanada de perdiz sen perdiz -tal foi a analoxía utilizada por un xornalista en 1901 para se referir á imposibilidade dun "matrimonio sen home"-.

BIBLIOGRAFÍA

- BUXÁN BRAN, XOSÉ M. E OUTROS (2001). *A homosexualidade a debate*. Vigo, Xerais.
- CALLÓN, CARLOS (2011). *Amigos e sodomitas. A configuración da homosexualidade na Idade Media*. Santiago de Compostela, Sotelo Blanco.
- CHAO REGO, XOSÉ (1999). *A condición homosexual*. Vigo, Galaxia.
- ERIBON, DIDIER (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona, Anagrama.
- GABRIEL, NARCISO DE (2008). *Elisa e Marcela. Alén dos homes*. Vigo, Nigra Trea.
- GIMENO, BEATRIZ (2005). *Historia y análisis político del lesbianismo. La liberación de una generación*. Barcelona, Gedisa.
- PICHARDO GALÁN, JOSÉ IGNACIO (ed.) (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- VÁZQUEZ GARCÍA, FRANCISCO E CLEMINSON, RICHARD (2011). *Los invisibles. Una historia de la homosexualidad masculina en España (1850-1939)*. Granada, Editorial Comares.

Para sabermos algo máis...



El nacimiento del placer. La nueva geografía del amor

Carol Gilligan

Editorial Paidós, Barcelona, 2003

A psicóloga estadounidense Carol Gilligan, coa súa obra *In a Different Voice*, contribuíu de forma determinante a poñer as bases da chamada ética do coidado, que cuestionou o paradigma do intelectualismo universalista que ata entón prevalecía na psicoloxía do desenvolvemento moral. Neste novo traballo, e a partir das súas experiencias de asesoría psicolóxica con grupos de pais

e nais, e mozas adolescentes, desenvolve unhas suxestivas reflexións sobre a construción cultural do fenómeno amoroso e os atrancos que adoitan dificultar o acceso ao pracer. Nelas achega probas de como as estruturas patriarcais, presentes nos relatos tradicionais cos que o mundo occidental elaborou simbolicamente o afecto e a paixón amorosas -como a lenda de Eros e Psique- persisten con determinadas variantes noutros relatos modernos -detense con especial detalle na análise da obra de Proust e no *Diario* de Anna Frank- e tende a desembocar na preparación dos nenos, xa na primeira infancia,

Carme Adán Villamarín

Miguel Vázquez Freire

Coordinadores do monográfico

para asumir un concepto pechado da masculinidade, e nunha específica censura da feminidade nas adolescentes, todo o cal se traduce na aparentemente inevitable escisión entre homes e mulleres, e mesmo nos silencios e enfrontamentos entre mulleres -en especial entre nais e fillas- que están na base das maiores dificultades para acadar a plenitude da felicidade amorosa e o pracer.



Veinte años de políticas de igualdad

Judith Astelarra

Cátedra, Madrid, 2005

Texto imprescindible para comprender a evolución das políticas de igualdade. No contexto actual, onde se pon en cuestión a necesidade deste tipo de políticas, é de interese coñecer as achegas do feminismo ao ámbito da xestión das políticas públicas. A autora analiza desde os primeiros pasos das políticas de acción positiva até a incorporación do *mainstreaming* á axenda pública en xeral. Este tránsito ten a súa repercusión en diferentes textos legislativos, tamén nos referidos á educación. A comprensión da coeducación como unha acción global para mudar a socialización de nenos e nenas é debedora dunha aposta pola incorporación da perspectiva de xénero no deseño e implementación das políticas públicas.

Aprendendo a previr a violencia de xénero

Sonia Souto

Xunta de Galicia, 2007

Este texto é un valioso material de aula para traballar a prevención da violencia de xénero. Orientado especialmente ao alumnado de secundaria, a autora presenta toda unha serie de recursos pedagóxicos, que se poden incorporar a diferentes materias, co fin de rachar tópicos sobre a violencia de xénero e dar claves para a súa prevención.

Trazos de xénero da violencia escolar no ámbito galego

María M. Álvarez Lires (coord.)

Servizo Galego de Igualdade – Xunta de Galicia. Santiago de Compostela, 2008

Interesante estudo empírico sobre a presenza de violencia de xénero en centros escolares, que abre un campo de investigación até agora aínda pouco transitado entre nós. Aínda que afortunadamente a situación dos centros galegos non acada os niveis de conflictividade doutros países, como Estados Unidos ou Francia, as conclusións do estudo -realizado sobre unha mostra reducida de escolares de ESO- sinala algúns indicadores -un 22,40% de mozas que confesan ter sufrido acoso sexual é seguramente o máis preocupante- que fan recomendable adoptar medidas nos centros escolares tendentes a mellorar o papel das familias, equipos directivos e docentes en xeral, no labor de prevención das condutas agresivas e de apoio a quen sofre as agresións.

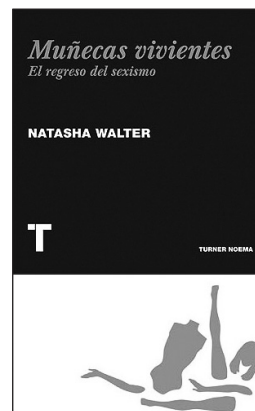
Manual para coeducar na escola infantil

María Luísa Abad

Xerais, Vigo, 2008

Unha ferramenta importante para deseñar os espazos educativos na escola infantil. Se

cadra, sendo unha das etapas educativas máis determinantes para o desenvolvemento do neno ou a nena, tamén unha na que os materias coeducativos son máis ben escasos. A autora dá clases para evitar o sexismo na educación e para incorporar eficazmente a coeducación nas idades máis temperás.



Muñecas vivientes. El regreso del sexismo

Natasha Walker

Turner Publicaciones, Madrid, 2010

Natasha Walker provocou un importante impacto co seu libro de 1998 *The New Feminism*, onde defendía a polémica tese de que o movemento feminista xa tiña conquistado as súas principais reivindicacións culturais e relativas á vida privada. Pero dez anos despois vese obrigada a desdicirse. A división entre o “mundo rosa” das nenas e o “mundo azul” dos nenos, non só non desapareceu, senón que se está extremando máis que nunca, e “vivir unha vida de moneca” tense convertido na aspiración dun gran número de mozas. A conclusión é desalentadora: un novo sexismo estase a estender por todos os espazos sociais e poñendo en perigo conquistas que xa se daban por irreversibles. Resulta especialmente revelador o modo en que a autora desmonta a presentación de fenómenos degradantes -os espectáculos de *striptease*, a prostitución, a por-

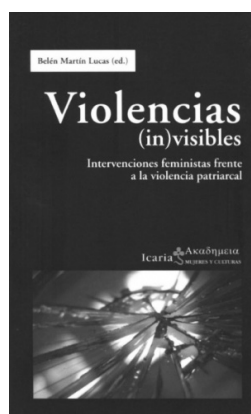
nografía- como sinais da liberación da muller. Nunha segunda parte, alerta contra a revitalización de certos mitos segregadores que agora se presentan baixo aparencia científica, como a diferente aptitude de mulleres e homes para certas actividades intelectuais ou a distinción entre o "cerebro feminino" e o "masculino". Un libro combativo e necesario, mesmo aínda que por veces a denuncia militante pese máis que a dimensión estritamente analítica.

El sustrato cultural de la violencia de género. Literatura, arte, cine y videojuegos

Ángeles de la Concha (coord.)
Editorial Síntesis, Madrid, 2010

Libro indispensable que reúne un conxunto de ensaios de autoría diversa -oito autoras e dous autores- que desvelan as fórmulas culturais que contribúen a reproducir o paradigma patriarcal que alimenta a violencia de xénero. Desde a literatura clásica -o mito da muller "salvaxe" domesticada en Chaucer e Shakespeare, a xustificación da violencia contra a muller na novela decimonónica inglesa, a *cousificación* e instrumentalización da muller como resultado da fragmentación do corpo feminino na poesía amorosa masculina- ata as formas de ocio máis populares entre os adolescentes de hoxe, como os videoxogos, pasando pola representación alternativa da muller nos cadros das pintoras -habitualmente esquecidas nas historias de arte ao uso- ou a persistencia das formas masculinas de representación nos relatos cinematográficos dominantes. Lugar á parte merece a análise da violencia no "campo *queer*", nome co que se designan os textos -cinematográficos ou literarios- producidos desde o propio mundo gai-lésbico, nos que as relacións afectivas aparecen dominadas por compoñentes violentos, unha violencia que,

segundo as polémicas conclusións do autor, tería un carácter moi diferente da violencia homofóbica. Un libro, repetimos, indispensable que proporciona numerosos e variados exemplos de documentos culturais de diversa índole -obras de teatro, novelas, poesía, pinturas, películas, videoxogos- a partir dos cales o profesorado poderá elaborar moi valiosos materiais para o traballo na aula dirixido a reflexionar analítica e criticamente sobre a representación cultural dos roles de xénero e a súa vinculación co trágico fenómeno da violencia de xénero.



Violencias (in)visibles Intervenciones feministas frente a la violencia patriarcal

Belén Martín Lucas (ed.), Icaria, Barcelona, 2010

Este libro é froito do traballo do grupo de profesoras e profesores que comparten o proxecto "Violencias 'invisibles': intervencións feministas fronte á violencia estrutural e simbólica na cultura patriarcal". Proxecto que sintetiza neste volume, cun rigor asombroso, anos de investigación sobre o sexismo nas expresións culturais dominantes. O seu obxectivo fundamental é dotarnos de ferramentas de visión nese espazo do público que invisibiliza a dominación das mulleres ou lle dá carta de naturalidade. Unha obra cun carácter coral que permite xogar con variadas pezas do puzzle

cultural actual desde múltiples perspectivas. A aposta queda clara desde a propia introdución cando a editora Belén Martín Lucas afirma que "mediante a exposición y el conocimiento de las violencias no físicas sobre las mujeres se podrá conseguir la erradicación del consecuente maltrato físico".



Datos e datos para lembrar en pé de igualdade... e non esquecer o resto do ano

Mercedes Oliveira Malvar (coord.)

Concello de Vigo, Vigo, 2011

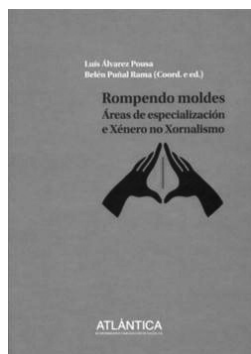
Moi recomendable material para traballar nas aulas de secundaria. Especialmente orientado para reflexionar sobre temas de interese que non figuran en ningunha materia do currículo. Os materiais están deseñados desde a convicción de que a educación vai máis alá da transmisión de contidos. A educación en valores é o centro das actividades que se propoñen neste libro co obxectivo de axudar ao alumnado no seu proceso de coñecemento do mundo.

Género y cultura escolar

Carmen Rodríguez Martínez
Morata, Madrid, 2011

Interesante estudo sobre a cultura escolar desde a perspectiva de xénero. Aínda que a escola mudou nos últimos anos e a socialización diferenciada de nenos e nenas tamén evolucionou, é posible rastrexar as relacións xerárquicas establecidas nas nosas sociedades a partir das diferenzas sexuais nos contidos escolares, na estrutura de poder establecida nos centros educativos, na invasión de espazo e voz

dos mozos nas aulas ou no propio currículo académico. Este texto introduce unha valiosa reflexión sobre a construción sexual do coñecemento “porque o compromiso co coñecemento é un compromiso co cambio”.



*Rompendo moldes
Áreas de especialización e Xénero no Xornalismo*

Belén Puñal Rama (coord.e de.)
Atlántica de Información e comunicación de Galicia, S.A. Santiago de Compostela, 2011

A comunicación é un dos espazos fundamentais para a construción da cidadanía de futuro. De aí a importancia de romper cos estereotipos de homes e mulleres na xestión da información. Neste texto, diferentes autoras analizan a importancia da incorporación transversal da perspectiva de xénero á información. A día de hoxe está é unha materia pendente en todo o ámbito comunicativo, mais especialmente no referido á política.

Amigos e sodomitas. A configuración da homosexualidade na Idade Media

Carlos Callón
Sotelo Blanco, Santiago de Compostela, 2011

Orixinal e recomendable achegamento á construción da intolerancia homófoba na Baixa Idade Media. Empregando o método foucaultiano de análise textual, o autor rastrea nas orixes desta intolerancia no caso galego-portugués medieval.

Cómpre destacar a tese latente no texto sobre o control da homosexualidade e o uso político da homofobia polos diferentes poderes, tanto civís como relixiosos. Nas conclusións o texto avoga por superar a historia da sexualidade desde a óptica de afondar na historia dos afectos .



Antropología del género

Beatriz Monco
Editorial Síntesis, Madrid, 2011

A partir da década dos oitenta do pasado século, as teorías feministas promoveron unha revisión das concepcións antropolóxicas tradicionais que, ao adoptar o “home” como unha categoría neutra desde o punto de vista do xénero, de facto tendían a silenciar o lugar privilexiado que a sociedade patriarcal concedía ao home, e o lugar dependente e sometido que se reservaba para a muller. Beatriz Monco fai unha posta ao día desta reorientación dos estudos antropolóxicos, para concluír afirmando que o reto ao que se enfronta esta nova antropoloxía do xénero consiste non só na reavaliación do lugar da muller, superando os atrancos epistemolóxicos que o androcen-trismo ten imposto no pasado, senón ademais construíndo en paralelo as “masculinidades” igualmente liberadas do peso do patriarcalismo. Xa no capítulo final, repasa as políticas activas de igualdade promovidas tanto desde institucións internacionais -Conferencias Mundiais da Muller, Declaracións sobre a eliminación da violencia da mu-

ller, impulsadas polas Nacións Unidas- como desde os estados, incluído o español -Lei de Igualdade de 2007- analizando tanto os seus resultados como os límites que cabe atribuír aos cambios simplemente legais no camiño da consecución dunha xenuína igualdade entre homes e mulleres.■

PROGRAMAS EDUCATIVOS MUNICIPAIS 2012/2013



Actividades Extraescolares Municipais nos CEIP de Ferrol

International Association of
Educating Cities
Association Internationale des
Villes Éducatrices
Asociación Internacional de
Ciudades Educadoras



OBXECTIVOS

- * Favorecer o acceso a todas as nenas e nenos dos centros públicos de Educación Infantil e Primaria do Concello de Ferrol cando menos a unha actividade extraescolar de carácter gratuito.
- * Traballar de xeito transversal en todas as actividades a creatividade, as habilidades sociais, a solidariedade, o respecto, a comunicación e a relación con persoas doutras línguas e culturas, posta en valor a práctica da nosa propia lingua e cultura nas suas diversas manifestacións, integración e valoración do propio entorno.
- * Descubrir e fomentar a capacidade creativa e de disfrute do alumnado, a partires da participación en actividades culturais, artísticas, deportivas e creativas, desenvolvidas no centro escolar fóra do horario lectivo obrigatorio.

PARTICIPANTES

Nenas e nenos que se atopen cursando 2º ciclo de Educación Infantil ou calquera curso do Ensino Primario nun Centro Público do Concello de Ferrol

ACTIVIDADES

- DEBUXO E PINTURA
- KÁRATE
- JUDO
- BALONCESTO
- CAPOEIRA
- INFORMÁTICA E INTERNET
- FÚTBOL
- MANUALIDADES
- TEATRO
- PATINAXE
- INICIACIÓN Á MÚSICA
- XIMNASIA RÍTMICA
- XOGOS COOPERATIVOS E TRADICIONAIS
- PERCUSIÓN TRADICIONAL
- CHINÉS

CENTROS

CEIP de A LAXE,
SAN XOAN DE FILGUEIRA,
CRUCEIRO DE CANIDO,
ISAAC PERAL, RECIMIL,
PAZOS, MANUEL MASDÍAS,
PONZOS, ESTEIRO,
JUAN DE LANGARA

FERROL

INFORMACIÓN

No propio Centro escolar e na web <http://www.ferrol.es/educacion/>

ORGANIZAN: Concello de Ferrol e CEIP do Concello de Ferrol

CONTRATA: Concello de Ferrol EMPRESA ADXUDICATARIA: SEDEGA S.L.

FINANCIA: Concellaría de Educación do Concello de Ferrol



O imaxinario social da lingua. Unha experiencia de análise e intervención nas aulas universitarias



Valentina Formoso Gosende

IES Félix Muriel (Rianxo)

vformoso@gmail.com

Mercedes Queixas Zas

CPI Alcalde Xosé Pichel (Coristanco)

queixaszas.lingua@gmail.com

As III Xornadas “Educación e linguas en Galicia”, organizadas pola comisión de normalización da facultade de Ciencias da Educación da USC, e celebradas o 25 e o 26 de novembro de 2011, centraron o seu programa global na reflexión e análise do imaxinario social existente na actualidade arredor do galego.

A escolla do tema non foi casual para unhas xornadas que tiñan como destinatarios/as, na súa maioría, futuros docentes, pezas imprescindibles non só para a aplicación dunha didáctica de adquisición de linguas que aseguren a transmisión da competencia da lingua galega nas novas xeracións, senón tamén para traballar a necesaria mudanza dos prexuízos lingüísticos que pesan sobre a nosa lingua, moi especialmente cara ao seu uso normalizado, útil, polo tanto, en todos os rexistros, orais e escritos, e extensivo a todas as funcións que unha lingua posúe.

A ninguén pode escaparlle da memoria máis recente a forte carga negativa, mesmo peyorativa, con que un sector social minoritario galego enmarcou a nosa lingua propia e oficial, desde un discurso alleo a calquera soporte científico-pedagóxico e con reminiscencias predemocráticas. Cando parecía que as décadas de experiencia na andaina partillada arredor da normalización lingüística tiñan axudado a superar algúns preconceptos e quebrado outros estereotipos de antano, xurdiron voces identificadoras do galego coa falta de liberdade, a súa implantación na escola como un feito lesivamente impositivo e os avances na presenza pública da súa expresividade en atentado contra o outro idioma oficial, o castelán.

O *Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega* continuaba a alertar en 2004, data da súa aprobación por unanimidade no Parlamento galego, de puntos

débiles neste sentido, centrados especificamente no sector 2, referido a educación, familia e mocidade.

Rememoremos, pois, algunhas eivas detectadas por este texto fundamental e referencial que, no entanto, os responsables políticos do goberno actual ignoran e evitan.

- *Nalgúns sectores da comunidade escolar aínda se percibe a presenza do galego no sistema educativo como unha ameaza para a adquisición ou mantemento da competencia en castelán.*
- *Ao longo destes anos foron cristalizando algunhas opinións asentadas en prexuízos. A máis grave é a de que, en contextos castelanizados, non se pode empregar o galego, cando é neses contextos onde máis se necesita unha planificación coa presenza do galego.*
- *Aínda que diminuíron, os prexuízos e actitudes negativas nalgúns sectores de nais/pais e de profesorado seguen a ser un gran obstáculo para avanzar na normalización lingüística no ensino.*
- *Entre o alumnado, os prexuízos máis evidentes xa non se dan, pero si outros que dificultan o emprego habitual no contexto escolar.*

O xogo da confusión social arredor da defensa explícita do concepto *bilingüismo*, con obxectivos, como se foi comprobando, claramente marxinadores e arredistas para o galego, alén de quebradores da necesaria cohesión social que todas as linguas –galego incluído– promoven, modulou a consideración para co galego como un problema que, como tal, pagará a pena evitar.

Cumpría pórse mans á obra de inmediato e reaxir para amorte-

cer esa fenda irrecuperábel para a boa saúde do galego.

En aras de poñer en práctica unha sociolingüística intervencionista, proactiva, acordouse abordar o tema dos prexuízos lingüísticos cunha metodoloxía pouco habitual en xornadas deste tipo –grupos de traballo e debate– que complementase a parte teórica coa que se ía inaugurar a actividade: a conferencia do director do Servizo de Normalización Lingüística da USC, Manuel Núñez Singala, quen fixo unha exposición das principais simplificacións que sofre a lingua galega, contrastada cun argumentario de base razoada e ilustrativa que devolve a luz a unha realidade que outros nos presentan nesgada co gallo de a facer murchar deica desaparecer.

Semellaba complexo abranguer, desde a perspectiva formativa, os prexuízos lingüísticos, dos que moitas veces as e os falantes non somos conscientes, prescindíndomos da particular biografía lingüística que a cada quen acompaña. Non é posíbel recoñecer situacións externas sen antes reflexionarmos sobre aquilo que cada un/unha de nós valora e manifesta nin sobre os procedementos de interpretación subxectiva.

O obxectivo principal da formación de diferentes grupos de traballo entre o alumnado matriculado pasaba porque os asistentes, estudantes hoxe e futuros docentes, coñecesen o papel fundamental que van xogar na normalización do galego, como axentes educadores e lingüísticos. Para isto resultaba moi importante dotalos de ferramentas de observación e reflexión que os debuzasen abertamente contra os prexuízos que existen na sociedade de hoxe, coa que van traballar nun prazo máis ou menos breve e que está a coeducar as novas xeracións.

Buscábase poder traballar directamente cos participantes do curso en pequenos grupos para revivir experiencias persoais, contrastalas con outras, provocar a reflexión e o intercambio de opinión, así como intervir dalgún xeito nos seus propios prexuízos e preparalos para o seu futuro e importante traballo nas aulas.

Tres eran os obxectivos fundamentais:

- 1) Recoñecer, en tempo real, a existencia de prexuízos lingüísticos na sociedade galega, en xeral, e no ensino, en particular.
- 2) Reflexionar sobre os prexuízos e as súas consecuencias para o futuro vital do galego e aprender a corrixilos e previlos.
- 3) Coñecer experiencias positivas de traballo contra os prexuízos.

DESENVOLVEMENTO DOS GRUPOS

Unha vez rematado o procedemento de matrícula, organizáronse catro grupos de 25 persoas cada un, dirixidos por un coordinador ou coordinadora e un axudante que compartían un guiión común, previamente planificado e que se debía adaptar ás necesidades e problemática que se atopasen nos grupos. Un mecanismo de actuación vivo, aberto, mais cunha idea-forza vertebradora, que actuase como motor de arranque da reflexión e posterior debate.

As sesións comezaron cunha presentación que pretendía establecer unha ponte entre a conferencia inaugural de Manuel Núñez Singala, intitulada “Simplificacións sobre a lingua galega”, e o grupo de traballo, xustificando a necesidade de traballarmos todos xuntos, desde a responsabilidade e o compromiso profesional, arredor do imaxinario social que existía para as dúas linguas presentes no país, mais especialmente



sobre o galego, a lingua minorizada.

O programa común que acordamos desenvolver nos catro grupos durante dúas horas constaba da presentación de diversos materiais: literarios, audiovisuais, ensaísticos... que trataban dalgún xeito prexuízos existentes na sociedade. En todos eles era común o seu carácter temporal, pois a pegada do tempo presente, do noso tempo, era un mínimo común denominador. Non iamos traballar unha realidade diacrónica, pertencente a outras persoas, senón a nosa, a que vivimos e á que nos enfrentamos día a día.

Os tópicos que se traballaron na sesión con cada grupo foron os seguintes:

1- Aprender galego é unha perda de tempo porque co galego non se vai a ningures, limita, pecha fronteiras.

2- O galego é unha lingua con moitos problemas "internos": cambia moito dun sitio a outro, a xente que o aprendeu nas aldeas fála mal e o galego normativo é un invento que non vale –os falantes de sempre non

se identifican con el e os que o falan é porque son nacionalistas ou independentistas radicais-.

3- Falar galego con quen non o fala é unha falta de educación e respecto, e unha mostra de intolerancia e de imposición que só procura negar o castelán.

4- O galego é unha lingua do rural, dos vellos, que significa atraso e que nos fai pailáns.

5- A aprendizaxe desde o galego como lingua inicial é negativa porque impide aprender ben as diferentes materias e, ademais, só axuda a confundir linguas.

Para cada un dos tópicos escollidos, entre unha listaxe maior, procurouse proxectar previamente unha serie de vídeos que, ou ben os deixaban en evidencia ou ben tentaban contrarrestalos.

Neste sentido, traballamos con algúns vídeos da canle "Eu falo" como o que presenta as vivencias lingüísticas de Xulia, unha nena de 6 anos políglota; as de Fátima, unha moza instalada no castelán desde a escola e que manifesta as súas opinións sobre o estándar e sobre os diferentes

usos lingüísticos; ou as de Ness, estudante estranxeira que está a aprender galego e demostra, no pouco tempo transcorrido desde a súa aproximación ao galego, unha competencia e uso lingüístico sorprendente.

Abordamos tamén a situación dos neofalantes cun vídeo do escritor Sechu Sende, onde recoñece a necesidade de apostar por un uso consciente do galego sen rexistros discriminadores. Non puidemos deixar de botar man de fragmentos concretos do documental xa consagrado *Linguas cruzadas* e mais da *Memoria da lingua* das Candongas do Quirombo. Todo este material audiovisual acompañouse das presentacións elaboradas polo SNL da USC que poñen en valor o espazo da lingua galega no mundo autenticamente plural.

A literatura galega contemporánea de ficción tamén se converteu nunha ferramenta imprescindible, noutro ollo de vidro a través do cal albiscar unha realidade excesivamente simplificada e reducionista, por veces. Algúns dos textos impresos empregados foron: un frag-

mento da obra *Círculo* de Suso de Toro que refería moi ben as motivacións para a converxencia lingüística e a mudanza de lingua ao cambiar de hábitat, e máis un texto de Kabatek da súa obra *Os falantes como lingüistas* que xunto coa escolma de textos de Bibiloni e máis de Marti i Castell axudaban a esclarecer certos debates sobre a norma que se rexen por prexuízos.

Non foron clases maxistras, nin moito menos monólogos, senón sesións de traballo e debate nas que todos os presentes analizamos cada un dos tópicos e dos aspectos relacionados con el, mesmo das nosas vivencias comúns e/ou diverxentes. Os e as asistentes foron expresando a súa percepción sobre a situación lingüística, á vista das ideas-forza, sobre como identificaban ou se identificaban nos diferentes tópicos e os condutores e condutoras dos grupos tentamos mostrar inputs para cada un dos prexuízos traballados. Todo isto enmarcado sempre no papel fundamental que xoga a escola na minorización / normalización das linguas.

CONCLUSIÓNS

A experiencia rematou cunha posta en común das persoas que diriximos os grupos para tirar unhas conclusións tamén comúns. Resumímolos nos dez puntos que presentamos a seguir:

1. Constatamos a existencia de prexuízos lingüísticos interiorizados, consciente ou inconscientemente, entre os participantes nos grupos de traballo e na sociedade galega en xeral independentemente da súa idade, nivel sociocultural, estatus económico, profesión, procedencia xeográfica, etc., así como a complexidade de advertilos en nós mesmos e nos demais.

2. Constatamos a convivencia de prexuízos lingüísticos presentes na sociedade galega desde hai moito tempo con ou-

tros de nova incorporación que enraízan profundamente nas persoas co obxectivo de desarraigalas da súa lingua e, consecuentemente, da súa cultura.

3. Confirmamos a marca de estigma negativo que aínda nesta altura se fai a respecto da decisión de falar galego como efecto vinculado cunha profesión, idade, procedencia ou ideoloxía prefixada.

4. Contrastamos que o papel da escola é importante como axente transmisor de competencia lingüística, máis, sobre todo, de contidos e valores actitudinais, tanto no alumnado canto no profesorado.

5. Comprobamos que a existencia de variedades dialectais é un síntoma de vitalidade da lingua galega e, en absoluto, incompatíbel coa necesaria existencia dunha norma común. Comprobamos os problemas de asentamento que continúa a ter a variante estándar do galego, debido ao proceso de estigmatización ao que se ve sometida e, asemade, á falta de competencia nela.

6. Confirmamos que o valor dunha lingua non reside no maior ou menor número de falantes, senón no valor identitario e cultural que significa dentro da universalidade lingüística mundial e máis na vitalidade comunicativa que representa.

7. Recoñecemos na lusofonía o espazo natural para o galego, non só desde a potencialidade comunicativa que permite dúas linguas tan próximas e facilmente intelixíbeis, senón tamén desde a comercial de cara á necesaria apertura internacional.

8. Recoñecemos na aprendizaxe do galego e desde o galego un beneficio e unha oportunidade para estar no mundo desde unha perspectiva propia e senlleira que só pode abrir portas á motivación, adquisición e relación para con outras linguas.

Dado que o castelán está fortemente representado nos usos sociais, resulta doado adquirilo desde o galego, como lingua inicial de aprendizaxe, o que á inversa non acontece, á vista do notorio desequilibrio lingüístico.

9. Entendemos que os avances en materia de normalización lingüística atinxen ao conxunto da sociedade, na medida en que esta é, na súa globalidade, axente educador e lingüístico; polo tanto é fundamental encamiñar sinerxías que tendan a sumar obxectivos comúns, desde a familia, a escola, o ámbito coeducativo extraescolar, os medios de comunicación social.

10. Reiteramos que o coñecemento de e en galego suma, une e vertebra a sociedade.■

Hai excursións e excursións! A educación nun EPA dentro dun centro penal.



Benito Otero

EPAPU de Teixeira

benitootero@edu.xunta.es

Decidinme a contar unha das innumerables experiencias que levo vivido como docente durante os pasados catro cursos escolares no EPAPU de Teixeira, animado por Paco Veiga, un compañeiro e gran profesional do IES de Melide, o centro onde viñera desenvolvendo o meu traballo como *profe* de inglés con anterioridade, e porque, aínda que estea mal que o diga eu, tras tomar parte en moitas accións interesantes como docente ao longo destes dezaseis anos (obradoiros de teatro, viaxes ao estranxeiro co alumnado, proxectos europeos, profesor visitante nos EEUU) e non sendo gran fan dos *rankings* (desculpade a deformación profesional), a experiencia que vou intentar explicar aquí, ben podería estar no número 1.

Deixádeme que vos poña un pouco ao día xa que, aínda que pareza que non, a educación para persoas adultas existe, e os centros de persoas adultas dentro dos centros penais tamén. Dígoo porque non me sorprende que persoas non relacionadas co mundo da educación non soubesen da nosa existencia, mais o feito de que membros do meu corpo, e non me refiro a casos illados, a descoñecese, si. Doutrouos casos, nos que si se sabe da nosa existencia pero semella que non, mellor non falo (<http://www.edu.xunta.es/centros/epaputeixeiro>).

Somos un claustro de doce profesionais, e nun curso académico pasan polas nosas aulas arredor de 600 alumnos e alumnas. Non sobra ninguén; é máis, supoño que como na maioría dos centros, viríanos ben algunha axuda extra. Lamentablemente, temos moitos alumnos e alumnas en lista de espera para entrar na escola, pero como non podemos atender a máis de 250, a menos que se abra outra liña pola tarde, pois nada...

Que podemos ter de especial en canto ao que se imparte con

respecto a outros EPAs? Pois quizais que temos catro niveis de Galego/Castelán para inmigrantes e que á parte de desenvolver o noso traballo no espazo dedicado á escola dentro do centro penal, tamén debemos desprazarnos a distintos módulos (construcións independentes, como *mini cadeas*, onde conviven internos ou internas) para atender a alumnado que por diversos motivos non pode acudir ás nosas aulas. Un pequeno detalle: o noso alumnado vai cambiando mes a mes... intentade programar!

A pesar de todas as carencias, temos a sorte de contar cun equipo de profesionais que as suple. En tres anos fomos quen de darlle forma ao noso centro e de crear unha identidade propia, principalmente pola creación do noso Proxecto ANOCA premiado a escala española co *III Premio de Educación para o Desenvolvemento "Vicente Ferrer"* e o *2º Premio Miguel Hernández* no ano 2011. ANOCA non é o tema a tratar neste artigo, ou si, pero é relevante para poñer os nosos pés en situación, e se queredes saber máis remitovos a <http://proxectoanoca.blogspot.com>.

Os gañadores do "*Vicente Ferrer*" (15 centros de toda España) reunímonos e coñecemos en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) en setembro de 2011. Entre intercambios de experiencias, vivencias compartidas e ilusións futuras, xurdiu un compromiso de colaboración entre ANOCA e *Obrím* una Finestra al Món, proxecto gañador de Alacant (<http://obrimunafinestraalmon.blogspot.com>).

Ao comezarmos o novo curso, presentei a idea ao claustro e puxémonos mans á obra co noso alumnado para elaborar a nosa parte do *Obrím* en forma de dous paneis para engadir á súa exposición itinerante ao longo e ancho de España (a exposi-

ción chegará a Teixeira en abril de 2012).

O *Obrím* tiña previsto celebrar a súa terceira *Trobada* (Encuentro) con centros de primaria, secundaria, necesidades especiais e menores. Nós fomos invitados como centro de adultos. Ir con dous membros do noso alumnado a Alacant? Semella imposible por moitos motivos que probablemente xa vos estean a vir á cabeza: os permisos, a distancia, o profesorado, os cartos (aínda non recibimos a suma do Miguel Hernández)...

As autoridades do centro penal dannos unha grata sorpresa autorizando a dous alumnos, Miguel e Juan, a viaxar a Alacant. Ryanair encárgase de que a distancia sexa asumible por un prezo razoable. O que aquí escribe e o noso Xefe de Estudos, Juan Luis, son os voluntarios para pasar catro días, de martes a sábado, en novembro en Alacant. As AMPAs de centros de Alacant e o propio *Obrím* botan unha man coa estancia e as comidas. Sinxelo, verdade? Asegúrovos que non o foi. Un exemplo, Juan tiña o DNI caducado e Miguel tiña na casa.

Imos pasar dous días en Altea e outros dous en Almoradí. Daremos dúas charlas ANOCA en dous centros de secundaria, participaremos na *Trobada* e daremos unha charla, por primeira vez, nun centro de menores.

Traballamos o martes pola mañá e recóllenos, aos catro, un taxista en Teixeira para trasladarnos a Lavacolla. Estreamos a nova terminal. Comemos algo na cafetería, hai fame. Anécdota: Unha parella achégase a Juan e a Miguel e pídelle que lle boten un ollo ás súas cousas mentres van á cafetería. Juan Luis e mais eu, rimos. Seino; mal feito. Mais podería non volo ter contado. Juan e Miguel non saben por que rimos. De todas as persoas que había no aeroporto, a



parella, elixira a Juan e Miguel. Non me digades que non ten graza? Podédesme crer que non teño prexuízos, ou iso creo.

O voo, ben. Recóllenos José Ángel, profesor de historia no IES de Altea, visiblemente nervioso. Chegamos ao hostel onde nos espera Pepa, profesora de Bioloxía. Chove a chuzos polo que Pepa nos invita á súa casa a coñecer á súa familia e a tomar un té/café. Miguel e Juan cóntanme que lles sorprende que Pepa abra as portas da súa casa a dous estraños coma eles. Ceamos unhas tapas e deitámonos cedo xa que ao día seguinte agárdanos unha mañá de traballo no IES de José Ángel e Pepa.

O mércores damos dúas charlas. Juan Luis e mais eu introducimos o tema e pasan, coma sempre, os nosos alumnos a ser os protagonistas da actividade. Adoitan falar sobre tres temas: a escola, a vida en prisión e a súa experiencia persoal (droga/inmigración/violencia... depende do alumnado e das necesidades dos centros que visitamos). Profesores e alumnos non dan crédito. En palabras de Pepa: "*Tras vuestras charlas, se percibe un espíritu distinto en nuestro centro*". Despois da segunda charla, unha profesora pregúntanos



Adivíñade quen é quen!

se podemos continuar falando coa súa titoría, que ao parecer ten a etiqueta de "conflictiva"... pois si. Erro: nese momento chega unha xornalista, que con permiso do centro, entra connosco na aula. Reflicte a nova no seu xornal ao día seguinte e inclúe unha serie de incorreccións (non asiste a unha charla de verdade senón a unha reunión informal onde o noso alumnado contesta de forma sincera a preguntas dos rapaces e rapazas). As autoridades do centro penal séntense molestas co publicado no xornal. Nós sabemos do desgusto o venres polo que a cea de despedida ten unha atmosfera agridoce.

Sentímolo, o do desgusto, quero dicir; xa que nin nós nin o noso alumnado fixo nada máis que desenvolver o traballo programado.

Comida (Excelente!) e tarde libre. No cabo coñecemos a un escocés que, entre outras cousas, toma esa foto con mar ao fondo.

José Ángel fai de cicerone polo casco antigo de Altea antes de cear. Dobrando unha esquina vexo a rapaza máis leda que xamais vira (ou iso penso). Pasa de longo pero Juan xírase e berra: "Mónica!". Juan atópase cunha vella amiga de cando veraneaba en Murcia. Está a estudar Belas Artes e vai de camiño a

clase pero dicímoslle que imos cear a un marroquí (delicioso!) e promete vir tomar un té. Cando se vai, eu preguntolle a Juan: "Como facemos isto?". Juan decide tomar o touro polos cornos e contarlle a Mónica a súa situación actual. Mónica acompáñanos, sempre que lle é posible, nas demais actividades durante estes días en Alacant.

Ao día seguinte imos en autobús co alumnado elixido de Altea ao centro cívico de Novelda para reunirmos cos outros centros participantes na *Trobada*. Aparece en escena Jose, profesora de Bioloxía do IES de Almoradí e alma do *Obrím*. Ten preparada unha montaxe espectacular na que todos e todas participamos ao longo de toda a mañá. Nós imos quedar con Jose para comezar a estadía en Almoradí e toca despedirmos de profesorado e alumnado de Altea. Temos que subir ao autobús con eles (por petición expresa de Pepa) senón, non marchan. Emotivo. Juan e Miguel emocionáanse e comentan que non están afeitos a tales mostras gratuitas de agarimo e que agora entenden que a xente nova pode divertirse de forma saudable como fixeran ao longo desa mesma mañá.

Comemos en Novelda e preparamos a charla no centro de menores "La Villa" para esa mesma tarde. Coñecemos a tres dos menores pola mañá e preocupábanos a actividade xa que nunca fixeramos algo semellante. Para os/as que non o sabades, un centro de menores é como un pequeno centro penal, e impón. Dígovolo eu que entro en Teixeira todos os días. Recíbemos o responsable, distante e á expectativa. Enténdoo. Somos estraños e trátase dunha situación moi delicada. A charla dura desde as 5 ata as 8 da tarde. Juan e Miguel están inconmensurables e sinceramente creo que é un gran agasallo e unha valiosa lección para os menores de "La Villa" e non menos para

Juan Luis e para min. Ceamos e durmimos. Rendidos!

O venres pasamos a mañá no IES de Almoradí onde traballa Jose. Un dos seus compañeiros achégase a min antes da charla e comenta que non cre que este tipo de actividades cheguen aos rapaces e que ternos desprazado desde Galicia ha de ser en balde. Tras a charla, eu estaba tomando un café na cafetería e o mesmo compañeiro de Jose achégase e dime: "*¿Dónde hay que firmar para liberarlos? Debería haber un preso en cada aula*". Penso que o camiño é o do medio. Nin tanto nin tan pouco. Sabemos que non facemos milagres mais si cremos no noso traballo.

Pasamos a tarde poñendo ao día o noso blog e recibindo cartas de agradecemento das direccións dos centros nos que estiveramos, e imos cear. Sorpresa: Os membros do *Obrím* de Altea conduciron máis dunha hora para cear connosco en Almoradí. Ah, Mónica tamén!

O sábado pola mañá Jose levounos ao aeroporto e ás tres da tarde, Juan e Miguel están de novo tras os muros. Poderíame ter recreado aquí cos detalles das despedidas e da amargura inevitable que un sente cando deixa de novo na cadea a dúas persoas coas que compartiu tanto, pero vouvos aforrar as bágoas.

Que aprenderon? Quen aprendeu? Deixo que mo digades vós.

Quero agradecer a Jesús e a Marián, dous ex compañeiros, todo o que fixeron para que esta experiencia poida aparecer aquí plasmada.■

Preescolar na casa. Unha historia inacabada



Celia Armesto

Equipo Preescolar na Casa

1. PARENTALIDADE POSITIVA EN GALICIA: PREESCOLAR NA CASA

Maio 2011, Bruselas, Conclusións do consello da Unión Europea sobre Educación infantil e atención á infancia: ... A mellora da eficacia e a equidade dos sistemas de educación e formación en todos os niveles -desde os primeiros anos ata a idade adulta- é fundamental para alcanzar os obxectivos de Europa 2020 de crecemento intelixente, sostible e integrador.

Na consecución deste obxectivo considérase que... *Unha educación infantil e unha atención á infancia¹ cun elevado nivel de calidade ofrece unha ampla gama de beneficios a curto e a longo prazo tanto para os individuos como para a sociedade en xeral. Cando se establecen unhas bases sólidas durante os anos de formación do neno, en fases posteriores a aprendizaxe resulta máis eficaz e aumenta a probabilidade de que continúe ao longo da vida, aumentando a equidade dos resultados educativos e reducíndose os custos para a sociedade en perda de talento e en gasto público en benestar, sanidade e mesmo xustiza.*

Novembro 2011, Galicia, declaracións da responsable da Consellería de Traballo e Benestar: ... *"Agradécense os servizos prestados a Preescolar na Casa, pero agora apóstase por outro modelo educativo: As Galiñas azuis e a creación de postos en escolas infantís no rural. Preescolar na Casa é un programa caduco/obsoleto".*

Tan só seis meses separan estas dúas manifestacións. Sen embargo, conceptualmente a separación é abismal; mentres os estudos para o avance nos

1 A expresión educación infantil e atención á infancia refírese a toda medida encamiñada a prestar educación e atención a nenos desde o seu nacemento ata a idade de escolarización obrigatoria -con independencia do seu entorno, financiamento, horario ou programa educativo- e comprende a prestación preescolar e anterior á primeira ensinanza [Fonte: OCDE Starting Strong I (2006), p. 7]



obxectivos da UE, confirman a importancia da educación infantil e atención á infancia implementados por proxectos como Preescolar na Casa (en adiante PnC), os nosos xestores ningunhan e tiran por terra anos de traballo en convivencia cos sistemas educativos formais.

En algo se debeu equivocar Preescolar na Casa cando non foi capaz de facer ver aos responsables políticos que o seu modelo implicaba un concepto de educación que vai máis alá de escola infantil. Este modelo, no canto de substituír este servizo, complementao e debera formar parte nun concepto de sistema educativo integrado, que contemplara servizos diversos en resposta a realidades e necesidades sociais diversas. PnC en algo errou, cando en toda a súa traxectoria de máis de 35 anos non foi quen de que o modelo formara parte do sistema.

Para os que traballamos en PnC e, para moitos sectores da sociedade galega -non só do ámbito educativo- PnC supón unha experiencia de atención á infancia:

- *orixinal*, por traballar a educación desde unha perspec-

tiva global e comunitaria coa familia,

- *pioneira* por terse anticipado a leis educativas e familiares. Trinta e cinco anos de traballo educativo deron para moito,
- *vertebradora* no senso de que se integra na comunidade na que nenos e pais viven tratando de equilibrar un territorio ferido gravemente polo despoamento das áreas rurais e envellecemento dos seus habitantes,
- *cen por cen galega*: Foi deseñada expresamente por e para Galicia, para as súas xentes, en comunicación constante coas necesidades e realidades deste territorio.

Por iso, resulta sorprendente comprobar que todo o traballo educativo ao longo de máis de trinta anos en beneficio da sociedade galega, non sexa entendido polos responsables de conducir e deseñar a política socio-educativa da nosa comunidade.

Sorprende ver como se prescindiu de todo o capital intelectual adquirido ao longo destes anos – adquirido, por certo, grazas á mesma administración autonómica- no canto de aproveitalo incorporándoo aos servizos deseñados pola administración.

Doe comprobar como, trinta e cinco anos despois da primeira reunión de pais e nais en San Román da Retorta (Guntín, Lugo), confírmase a hipótese de partida ante a miopía dos nosos xestores: *“Para mellorar a educación infantil de forma que responda ás necesidades de nenos/as e as súas inmensas posibilidades, é necesario que mellore a formación dos membros da familia, sobre todo dos pais e nais para que poidan exercer a súa función educativa de maneira máis consciente e eficaz.”*

(Antonio Gandoy Díaz. Fundador de PnC).

E aínda máis doe, cando este modelo de atención á infancia, por algúns considerado caduco e obsoleto, foi e está a ser exemplo e referente fóra do ámbito da Comunidade Autónoma, do que se vén a chamar “parentalidade positiva”. No documento *“La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva”* (2010) elaborado pola Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), noméase a Preescolar na Casa como un “dos programas de apoio á parentalidade... que cumpren requisitos de calidade” (pax.22) que se están a desenvolver en España desde hai anos.

Que se fale desta forma de intervir na infancia en universidades, en congresos e xornadas estatais e internacionais, que PnC sexa visitado e analizado por estudantes e profesionais do sector..., da unha idea da actualidade do mesmo. Mentres se están a escribir estas páxinas, dous alumnos do *Máster en Investigación en educación, diversidade cultural e desenvolvemento comunitario*, da Universidade de Santiago, procedentes de Portugal e Brasil están nas dependencias da Fundación imbuíndose do modelo e axustando e comparando saberes e prácticas laborais. ¿Como entender a dicotomía, caduco fronte a programa obxecto de estudo?.

2. PERSOAS, COLECTIVOS E INSTITUCIÓNS APOIAN A PREECOLAR NA CASA

Ante a situación de agravio que estamos a vivir, as palabras de apoio, os escritos e manifestos de diversas persoas e colectivos son unha confirmación de que non estamos errados. Velaquí algunhas:

... *“Quixera manifestar a miña inqueda e desexo de que a Fundación Preescolar na Casa*

poida seguir desenvolvendo a súa labor, non só para o beneficio da comunidade galega á que atende, senón para o doutras comunidades autónomas, dado o coñecemento e experiencia que teñen adquirido os seus profesionais – plasmado en libros, materias, revistas e recursos publicados- serven de referencia para a comunidade científica e práctica que traballa en beneficio das familias e da infancia.” (palabras dirixidas ao Presidente da Xunta, dunha profesora do departamento de Ciencias da Educación da Universidade de Oviedo).

...“Dada a súa orixinalidade e importancia incluíu a PnC como tema nos meus proxectos docentes,... creo que lograron levar os contidos da educación infantil aos recunchos máis afastados da rexión galega...” (Profesora titular da Universidade de Las Palmas de Gran Canaria, especializada na área de Educación familiar).

... “Cómpre apoiar a continuidade deste modelo educativo que se caracteriza... pola intervención de proximidade, solidaria e integradora achegándose aos lugares onde habitan nenos e familias, dando prioridade aos sectores de poboación menos favorecidos e integrando a poboación de niveis culturais e económicos diferentes...” (Xunta de Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de A Coruña).

... “O diñeiro mellor investido é aquel que se dirixe ao mantemento dos servizos educativos, sobre todo os do medio rural e os que se dirixen a familias desfavorecidas ou con dificultades de acceso a outras alternativas pedagóxicas,... servizos que hoxe son máis necesarios que nunca e que ningunha outra entidade pública ou privada ofrece con esa calidade pedagóxica, extensión xeográfica, facilidade de acceso, eficiencia e economía organizativas e trans-

endencia social,...” (Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social da Universidade de Santiago de Compostela).

... “Transmitirvos o inestimable e valioso traballo que viñestes facendo desde hai tempo na educación dos pais/nais, crianzas e futuros educadores/as do ciclo superior de educación infantil... A vosa contribución é fundamental para a nosa formación como profesoras,...” (Profesorado do ciclo superior de Educación Infantil. Ferrol) .

... “As novas teorías pedagóxicas e as novas políticas familiares e educativas confirman o que PnC ven facendo desde 1977.... PnC ten un valor engadido xa que tal e como recomenda a Comunidade Europea defenden unha parentalidade positiva onde pai e nai teñen unhas funcións moi concretas e insustituíbles. PnC tense pronunciado a favor da corresponsabilidade de pais e nais mesmo en situación de separación e divorcio xa que é o único xeito en que os dereitos e o interese superior de nenos e nenas estean mellor defendidos.” (Asociación Galega de Pais e Nais Separados).

... “A tarefa de formación e asesoramento a pais e nais e, no seu caso, a profesionais da educación, dentro da propia comunidade, nos espazos das escolas infantís ou aproveitando os medios de comunicación nos que ten presenza é amplamente recoñecida pola sociedade e no eido da pedagogía,...” (Nova Escola Galega).

... “Dicir que PnC é un modelo esgotado é tanto como dicir que a educación en familia debe desaparecer ou que as escolas de pais non son útiles nin necesarias, cando as dúas perspectivas son totalmente actuais e cada día máis demandadas polo conxunto da sociedade...” (Asociación Profesional de Pe-



dagogos e Psicopedagogos de Galicia).

... “A importancia do programa Preescolar na Casa baséase nese acercamento do persoal educativo aos lugares máis illados da nosa xeografía e no traballo que fan potenciando a labor educativa das familias, por iso as súas funcións non se solapan coas das escolas infantís, nin coas das ludotecas, nin con calquera outro que se nos ocorra. Preescolar Na Casa é único, é pioneiro e é necesario. Se é un referente en Europa como exemplo de intervención socioeducativa no medio familiar, se é copiado noutras comunidades e valorado polas persoas expertas na materia, por que as políticas públicas no poder en Galicia non lle fan o merecido recoñecemento?..” (Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia).

... “Preescolar na Casa realiza unha encomiable labor de educación non formal favorecendo a creación de espazos educativos coa finalidade de formar na sociedade unha cultura da infancia baseada na educación emocional, na redución das discriminacións sociais, no reforzo da competencia educativa familiar, na defensa da cultura e lingua

propias, e prestando servizos educativo-sociais de calidade, gratuítos, por todo o territorio galego (aínda que máis intensamente no medio rural) e complementarios ao labor que realizan os centros escolares. Estes servizos especializados non os cobre de ningunha outra maneira ningunha das administracións públicas... O prexuízo da falta de PnC será dobremente negativo na medida en que o medio rural é historicamente deficitario en relación aos servizos educativos e asemade os colectivos atendidos pola fundación son precisamente aqueles máis necesitados de atención social e educativa..." (Claustros de A Rúa de Cangas de Morrazo (Pontevedra), Insua Bermúdez (Vilalba-Lugo)

... E outras moitas manifestacións de persoas, colectivos e corporacións locais con mocións a favor da continuidade de PnC. A falta de espazo impide dar conta de todas elas. En todo caso, agradecémolas de todo corazón. Estes apoios axudan a non dar nin un paso atrás na defensa dunha atención educativa para todos/as e sempre.

3. PREESCOLAR NA CASA. A VIXENCIA DUNHA PROPOSTA DE VALOR

Pese a todo, temos que recoñecer que en algo erramos á hora de comunicar a nosa misión e a forma de levala adiante: *Contribuír a crear unha cultura da infancia a través da implementación de espazos educativos*, se os nosos representantes non son quen de vela. Algo fixemos mal se non fomos capaces de facer ver, tal e como se recomenda no informe de conclusións co que se encabeza estas páxinas, que "se require un enfoque sistémico e máis coherente para os servizos de educación infantil e atención á infancia, a escala local, rexional e nacional, coa participación de todas as partes afectadas, incluídas as familias, así como unha estreita colabo-

ración intersectorial entre diferentes sectores de actuación, como a educación, a cultura, os asuntos sociais, o emprego, a sanidade e a xustiza".

Preescolar na Casa, desde o seu modesto ámbito de actuación, tenta contribuír a crear este sistema. Un sistema competente necesario nos tempos que estamos a vivir e que garanta a todos os nenos a oportunidade de chegar a ser o máis competentes que poden en función das súas potencialidades.

Estamos a cumprir os compromisos de Lisboa na oferta de prazas de educación infantil. En España, máis do 30% dos nenos de cero a tres anos están escolarizados. En Galicia imos camiño desta cifra, pero este cumprimento cualitativo, se non vai acompañado dun sistema competente que garanta a calidade da educación SEMPRE e a TODOS/AS, pode ser nefasto. Tal e como se recolle nas Conclusións do Consello sobre educación infantil e atención á infancia² (Consello da Unión Europea), a *provisión dun acceso equitativo e xeneralizado a unha educación infantil e a unha atención á infancia de alta calidade pode contribuír en gran medida ao éxito da Estratexia Europa 2020 e, en particular, á consecución dos obxectivos principais da UE: reducir a taxa de abandono escolar por debaixo do 10 %, e salvar ao menos a 20 millóns de persoas do risco de pobreza e exclusión social.*

Que pasa co 70% que non ten ou non precisa dunha escola infantil?. Como garanten os nosos xestores, políticos e institucións este sistema que inclúa a competencia -extremadamente necesaria- das familias e dos profesionais que atenden esta etapa?

O mesmo Consello de Europa convén en que -entre as medi-

das destinadas a responder ao dobre desafío de ofrecer un acceso equitativo e xeneralizado á educación infantil e á atención a infancia e de aumentar ao mesmo tempo a súa calidade- se contemplan as seguintes:

- "Apoiar aos pais no seu papel de principais educadores dos seus fillos nos seus primeiros anos e alentar aos servizos de educación infantil e de atención á infancia a que traballen estreitamente asociados aos pais, ás familias e aos grupos sociais, a fin de lograr unha maior sensibilización sobre as posibilidades que brindan a educación infantil e a atención á infancia e a importancia de aprender desde unha idade temperá.
- Promover a garantía da calidade coa participación das principais partes interesadas, incluídas as familias" (pax.6).

Ata o de agora, na nosa comunidade, ningunha outra modalidade de atención á infancia, nin pública nin privada, ten elaborado unha resposta neste senso, e menos unha resposta que concite a participación de tantas familias en torno á educación (máis de 4000 cada período escolar). Só os Espazos das Familias implementados por PnC dan resposta -mesmo anticipadamente- ás últimas recomendacións da Unión Europea.

Tan só faría falta incorporar o aprendido por PnC aos sistemas de atención á infancia; estender e universalizar o modelo incluíndoo dentro do xa creado, porque a súa proposta de valor é se cabe, máis actual que nunca.

4. ARGUMENTOS A PROL DE PREESCOLAR NA CASA

Pero, por ser todo o anterior non fora suficiente, achegamos unha serie de argumentos que xustifican esta proposta de atención á infancia, en beneficio dos máis

² Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow. 2011/C/175/03.

pequenos e das súas familias en contra dos argumentos esgrimidos polos nosos responsables políticos. E, xustificáncana, desde unha concepción integradora da infancia e dos servizos que as comunidades locais contemplan para ela.

ARGUMENTO 1º: BASEADO NAS LEIS E RECOMENDACIÓNS

Coa aprobación da Convención sobre os dereitos do nenos e nenas e a súa ratificación universal, toda a sociedade está obrigada a ter en conta á infancia.

Dereito á educación, sen discriminación. O comité dos Dereitos do Neno das Nacións Unidas elaborou unha Observación Xeral (nº7) que serve para proporcionar orientación aos Estados Partes sobre os dereitos da primeira infancia de conformidade coa Convención das Nacións Unidas sobre os Dereitos do Neno. (Nacións Unidas, 1989), incluído o dereito á educación. Lese nesta Observación Xeral nº7:

... O Comité interpreta que o dereito á educación durante a primeira infancia comeza no nacemento e está estreitamente vinculado ao dereito do neno pequeno ao máximo desenvolvemento posible. (Art. 6.2)

... A observación xeral nº1 sobre os propósitos da educación, explica que o obxectivo é "habilitar ao neno desenvolvendo as súas aptitudes, a súa aprendizaxe e outras capacidades, a súa dignidade humana, autoestima, confianza en si mesmo" e que isto debe lograrse mediante modalidades que estean centradas no neno, lle sexan favorables e reflectan os dereitos e dignidade intrínseca do neno (parágrafo 2).

Dereito á educación..., desde o nacemento. O comité dos Dereitos do Neno das Nacións Unidas avanza na Observación Xeral nº7 (2005), ao interpretar o dereito de todo neno á educa-



ción comeza co seu nacemento e está estreitamente vinculada ao dereito ao desenvolvemento. Esta Observación Xeral nº 7 deixa espazo para *unha concepción global dos servizos integrais e comunitarios* durante a primeira e media infancia, tanto *para os nenos como para os seus pais, en calidade de primeiros e principais educadores e cuidadores*. Recoñécese así, que *é no contorno familiar onde se asentan os cimentos sobre os que se constrúen os progresos* ao longo de todo o proceso educativo.

Nesta mesma Observación Xeral nº7 faise un chamamento a que os Estados Partes velen porque *todos os nenos reciban educación no senso máis amplo...*, que recoñezan a *función primordial dos pais, a familia ampliada, a comunidade*.

..., **Coa familia.** Para reafirmar este dereito, entre outros instrumentos legais que unen e obrigan aos Estados membros da Unión Europea, o Comité de Ministros emite a **Recomendación Rec (2006) sobre políticas de apoio ao exercicio positivo da parentalidade**, referíndose con isto "a todas as funcións propias dos pais/nais relaciona-

das co coidado e a educación dos fillos. O exercicio da parentalidade céntrase na interacción pais-fillos e comporta dereitos e obrigas para o desenvolvemento e realización do neno."

Esta recomendación insta a que os gobernos dos Estados Membros recoñezan o carácter fundamental das familias e o papel dos pais, creando as condicións necesarias para promover un exercicio positivo da parentalidade tomando todas as medidas legislativas, administrativas, financeiras e de outro carácter que fosen necesarias.

A propia **LEI 3/2011, de apoio á familia e á convivencia de Galicia**. (DOG, 13 xullo de 2011) recolle no Título I. Da familia: ... *Recoñecerase, respectarase, apoiarase e protexerase a familia como medio de transmisión da vida, de solidariedade, de educación e de valores humanos fundamentais e mais como ámbito privilexiado para o desenvolvemento persoal e o equilibrio emocional e afectivo*. (Cap.1 Disposicións Comúns.)

... *Atenderanse, apoiaranse e protexeranse as familias como núcleo fundamental da sociedade no cumprimento das súas funcións; 2.º) Dispensaráselles*



especial atención ás familias con dificultades derivadas da súa estrutura ou das súas circunstancias e máis a aquelas que se atopan en situación de especial vulnerabilidade ou en risco de exclusión social. (Artigo 6. Principios reitores: c) Principio de responsabilidade pública).

... O fomento da maternidade e da paternidade responsables e, de ser o caso, o dereito dos fillos e as fillas a se desenvolveren nun contorno familiar alternativo ao biolóxico, cando este non sexa propicio. (Cap.IV/Das políticas públicas de apoio á maternidade: Artigo 26. Principios reitores).

... As políticas da Xunta de Galicia sobre protección á maternidade desenvolveranse.... c) Fomentando a educación na maternidade e na paternidade responsables. (Artigo 27. Ámbitos de actuación).

Concepto de apoio familiar ... b) Educativo e formativo, proporcionando ás familias os medios necesarios para o desenvolvemento integral das súas funcións e habilidades, fortalecendo vínculos do sistema familiar e facilitando que a dinámica individual e familiar sexa

creativa, eficaz e enriquecedora. (Cap. VI. Do apoio familiar e da mediación. Artigo 32.)

ARGUMENTO 2º: BASEADO NOS AVANCES CIENTÍFICOS

As investigacións sobre o desenvolvemento amosan que os primeiros anos revisten unha importancia extraordinaria en relación co desenvolvemento de nenos e nenas desde o punto de vista intelectual, emocional, social, físico e moral. Sabemos que durante os primeiros anos de vida os factores físicos e ambientais desempeñan un papel significativo no desenvolvemento infantil. Nestes primeiros anos, desde a concepción ata a entrada na escola primaria, o desenvolvemento avanza a unha maior velocidade que en ningunha outra etapa da vida.

Outras investigacións amosan a calidade de atención educativa no fogar como un determinante da calidade do desenvolvemento de nenos e nenas. Os efectos positivos do asesoramento parental no propio contexto familiar ten dado probas de calidade e eficacia no beneficio de nenos e nenas. Nos estudos levados a escala mundial con intención de observar programas con base

nos fogares e centros de atención se puido constatar que canto maior é o nivel de participación dos pais, tanto mellores tenden a ser os resultados para os nenos.

ARGUMENTO 3º: BASEADO NOS CUSTES ECONÓMICOS

O recurso económico máis valioso de calquera sociedade é a súa poboación. O "capital humano", que se desenvolve ao máximo proporcionando a cada neno, a cada nena a oportunidade de alcanzar a plena realización do seu potencial.

As investigacións amosan que o investimento nos programas para o desenvolvemento da primeira infancia redundan directamente en vantaxes para os nenos e as súas familias, e existen tamén beneficios financeiros e doutra índole, para as comunidades e para a sociedade no seu conxunto. Investir en servizos para a primeira infancia implica menos gasto futuro en servizos para atallar situacións conflitivas derivadas da non actuación nos primeiros anos.

Cando os recursos son limitados, os nenos pequenos son os que primeiro saen perdendo, porque os nenos nos protestan, como tampouco esperan por respostas futuras.

ARGUMENTO 4º: BASEADO NA EXPERIENCIA DE PREESCOLAR NA CASA AO LONGO DE 35 ANOS NA PROMOCIÓN DA PARENTALIDADE POSITIVA

Preescolar na Casa é unha entidade caracterizada pola constancia e insistencia nunha misión en beneficio da infancia, da familia e da sociedade galega desde os seus inicios en 1977: *Difundir unha cultura de infancia e reforzar a competencia educativa familiar.*

As altas cotas de satisfacción -media de 93% dos últimos 5 anos- dos usuarios/as dos servizos que veu prestando ata o de agora PnC á poboación galega,

son un indicador de que está a cubrir unha necesidade que ningún máis fai e, que ademais, estao a facer ben. O 98% dos usuarios do período 2010-2011, recomendarían o servizo que ofrece PnC polas aprendizaxes adquiridas en relación coa educación dos seus fillos e fillas.

Un último argumento -non menos importante- constitúe o investimento que as diferentes administracións levan feito en PnC ao longo dos tempos; investimento económico e profesional. Por simple economía débese aproveitar o percorrido e as aprendizaxes desta entidade ao longo dos seus 35 anos de traballo a carón da familia e da sociedade galega.

NOVOS DATOS, NOVOS SERVIZOS

En base a estes cinco argumentos e, desde unha imaxe de infancia determinada -nenos e nenas capaces, con desexos de coñecer e saber, nenos protagonistas do seu propio desenvolvemento con dereitos e deberes- cumprir co dereito á educación de nenos e nenas, implica *pensar e ofertar servizos diversos para responder as súas necesidades*.

Porque os programas para o desenvolvemento de primeira infancia non se deberan ocupar unicamente dos nenos, senón tamén de influenciar nos contextos nos que estes medran, aproveitando os puntos fortes que xa existen dentro de cada familia, dentro da comunidade e da sociedade máis inmediata. As familias deben ser as primeiras en garantir que os nenos reciban as atencións básicas e as oportunidades de aprender ás que teñen dereito. Os programas de coidado parental reforzan a capacidade das familias de fomentar o desenvolvemento xeral dos seus fillos desde unha idade temperá, ao tempo que estimulan aos pais a tomar

conciencia dos dereitos dos mesmos.

Hai moitos enfoques e moitas opcións posibles. A de PnC é unha aposta pola importancia dunha atención educativa dirixida á capacitación da familia no canto de substituíla. O coidado e desenvolvemento da primeira infancia proporcionan *unha plataforma natural para un debate e diálogo participativo cos pais sobre aspectos clave do desenvolvemento dos seus fillos*, sendo necesario que os programas se arraiguen na cultura e se preste atención a como asegurar o cumprimento dos dereitos dos nenos dentro do contexto das prácticas locais de crianza.

Trátase de ofrecer un ambiente diferente e complementario á escola infantil 0-3 ou a calquera outro servizo de atención á infancia que exista en cada localidade, sen despojar aos pais das súas responsabilidades, senón moi ao contrario, reforzando o seu papel, facendo máis consciente a súa contribución na educación dos seus fillos xa desde os primeiros anos de vida. Un espazo para apoiar ás familias nas súas responsabilidades educativas.

Programa caduco?, posiblemente haxa moitas cousas que cambiar, pero se algunha proposta educativa está en liña coas recomendacións europeas para a mellora das nosas sociedades, esa é Preescolar na Casa. Xa que non aproveitan o aprendido, cando menos, que nos permitan seguir mellorando e enriquecendo o sistema educativo familiar galego. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Comité dos Dereitos do Neno das Nacións Unidas (2005). *Realización dos dereitos do neno na primeira infancia*, Observación Xeral nº7, Xinebra, Oficina do Alto Comisionado das Nacións Unidas para os Dereitos Humanos.
- Comité de Ministros, Consello de Europa (2006), *Recomendación Rec (2006)19 aos Estados Membros sobre políticas de apoio ao exercicio positivo da parentalidade*. (Adoptada polo Comité de Ministros o 13 de decembre de 2006 na 983ª reunión dos Delegados de Ministros).
- Council of the European Union, (2011/C/175/03.), *Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. (3090th Education, Youth, Culture and Sports council meeting, Brussels).
- Federación Española de Municipios y provincias, Ministerio de Sanidad y Política Social: *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. FEMP. Madrid. 2010.
- Federación Española de Municipios y provincias, Ministerio de Sanidad y Política Social: *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. FEMP. Madrid. 2010.
- FORTUNATI, A.: *La educación de los niños como proyecto de comunidad. La experiencia de San Miniato*. Octaedro. Barcelona. 2006.
- FUNES ARTIAGA, JAUME: *El lugar de la Infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. - Graó, Barcelona 2008.
- LEI 3/2011, de apoio á familia e á convivencia de Galicia. (DOG, 13 xullo de 2011).
- OCDE (2006) *Starting Strong II. Early childhood and care*.

Na nosa escola filosofamos: proxecto de Filosofía para nenos e nenas na Escola Sol Ixent (Lleida)



Araceli Ochoa de Eribe Mtz. de Lafuente

Formadora *Proxecto Noria*
Mestra Ed. Infantil e Primaria

A nosa escola é especial. É a nosa, a que construímos cada día, coas nosas inxerencias, nenas e nenos, mestras e familias. É a nosa pequena comunidade. É a Escola Sol Ixent, unha escola pública localizada nunha vila de 1500 habitantes, Corbins, moi próximo á capital, Lleida. É o único centro educativo da poboación e actualmente contamos con 130 alumnas e alumnos. Ata o de agora formabamos parte dunha ZER –zona escolar rural–, pero a partir do curso 2012/2013 iniciamos unha nova historia como unha escola dunha liña, con tres grupos de educación infantil e seis de primaria. O que si conservaremos é unha ratio envexable duns 15 nenos e nenas por clase de media. Isto permítenos organizarnos de diferentes xeitos segundo as actividades que realizamos.

Cando a alguén lle explicas que na nosa pequena escola rural facemos filosofía, o máis habitual é que poñan unha cara de estrañeza. A lembranza que podemos ter dunha clase de filosofía mestúrase coa memorización de nomes ilustres e de concepcións do mundo e reflexións certamente importantes pero tamén complexas. Se engades que as clases se realizan dende o primeiro curso de educación infantil, con nenas e nenos de 3 anos, o asombro vólvese incredulidade. Haberá que explicar que realmente facemos filosofía, que filosofamos; en definitiva: que pensamos, que dialogamos, que entre todos construímos pensamento e que cada un vai reconstruíndo o seu propio pensar.

COMO E POR QUE NOS ORGANIZAMOS DESTE XEITO

No horario semanal de cada clase reservamos unha hora para reflexionar, para pensar, para re-pensar –“rumiar” dicimos de xeito moi visual en catalán–. Este é o obxectivo educativo

que se pretende para esta área. Reservando un tempo e un espazo a filosofar, estamos ofrecendo a oportunidade a nenas e nenos de poder pensar mellor por si mesmos e, en consecuencia, actuar dun xeito ético ante os retos que se nos propoñen.

Pódese argumentar que pensar hai que pensar en todas as materias do currículo e que a reflexión é un elemento básico no proceso educativo; polo tanto, non parece necesario dedicarlle un tempo "en exclusiva". Dende o noso punto de vista, recollendo a opinión dos expertos e a nosa propia experiencia, resulta imprescindible este tempo xa que visualiza a importancia do propio feito de reflexionar, sen que este feito teña que referirse a outra disciplina –as matemáticas, o medio social, educación física...–.

É por iso que na nosa escola filosofamos dun xeito sistemático dende o curso 2006/2007. A carón das horas de lingua, medio ou educación física, no horario tamén figura a hora de filosofía. É unha hora semanal que procuramos colocar nas primeiras sesións da mañá cando estamos todos máis receptivos e cuxa condución nos repartimos entre dúas mestras do centro que temos recibido formación nos proxectos de Filosofía para nenos e nenas. Como xa indicamos, os grupos están formados por uns 15 nenos e nenas polo que a situación de diálogo xorde de xeito moi natural e relaxado e as intervencións flúen con facilidade sen ter que agardar.

Ademais contamos dende este curso cunha aula específica que compartimos coa biblioteca escolar. Alí nos diriximos co noso alumnado marcando o cambio de actividade co cambio de espazo que nos resitúa nunha contorna diferente; deste xeito e na compañía dos libros da biblioteca, facilítase a disposición en círculo que nos predispón á reflexión.

Despois de tantos anos, podemos ter xa unha certa perspectiva do traballo realizado e dos resultados obtidos. Esta ollada pensamos completala proximamente a través dun pequeno estudo comparativo con outro centro de similares características ao noso e que non traballa en Filosofía para nenas e nenos.

O noso alumnado provén da mesma poboación onde está localizada a escola. Son nenas e nenos coma outros calquera, con inxerencias normais, con familias e con expectativas comúns; pero creo poder afirmar que o feito de participar nun proxecto de desenvolvemento de habilidades de pensamento tenlles podido influír en certas actitudes.

Para preparar as sesións empregamos os materiais específicos que se ofrecen no *Proxecto Noria* –e que compoñen un currículo específico completo de Filosofía para nenas e nenos–, as novelas do propio creador do programa, Matthew Lipman, e outros materiais creados en diferentes grupos de traballo que investigan neste eido. Os recursos fundamentais a través dos que se propoñen cuestións para pensar son a arte, os contos, as lendas, os mitos, o cine, a poesía e os xogos.

Esta proposta preséntase nas aulas cun fío condutor: a xoaniña *Juanita*. É un ser inxerido que vai evolucionando igual que van medrando os nenos e nenas: sentindo unha grande curiosidade polo mundo que a rodea, empezando por ela mesma, e buscando o sentido de todo o que ve. Ela é quen introduce os recursos e se fai preguntas que se trasladan ao alumnado. Pero non está soa, pois no camiño vaixe atopando amigas e amigos cos que comparte inxerencias e preguntas.

AS SESIÓNS

O desenvolvemento das sesións é sempre moi parecido:

– Unha música –sempre a mesma– saúdanos na aula de filosofía e vaimos centrando a atención mentres formamos o círculo.

– Dende educación infantil de 3 anos ata 3º de primaria: ábrese unha mochila para descubrir a *Juanita* e a proposta que nos presenta nesa sesión.

– A partir da proposta, que inclúe diferentes actividades, desenvólvese o diálogo filosófico e a metacognición ou reflexión sobre o proceso realizado e vivido.

– Sempre se finaliza a sesión cunha **avaliación figuro-analóxica** que nos fai reflexionar a todos, a partir de imaxes, sobre como foi a mesma: os contidos sobre os que se ten dialogado, o respecto mutuo amosado, como nos temos sentido, etc.

– Nas clases de segundo e terceiro ciclo de primaria hai tamén un secretario ou secretaria que anota os aspectos máis salientables da sesión. Isto permítenos recapitular e enlazar unha sesión coa seguinte.

No referido aos temas tratados, xiran en torno á identidade, o autoconecemento, a percepción, a linguaxe, o mundo e os valores para a convivencia e a interculturalidade. Estes temas vanse desenvolvendo nos diferentes niveis en forma de espiral ascendente. Importan tanto aos máis pequenos como aos maiores aínda que con certas diferenzas: ao tratar un tema en concreto os maiores poden aportar máis linguaxe, a referencia ás propias experiencias vividas e a información que poden ter. Deste xeito o diálogo é máis rico, profundo e matizado; igual que nas súas definicións, comparacións ou argumentos. Emporiso, non atopamos diferenzas referidas á paixón coa que se prestan uns e outros á discusión.



PROPOSTAS PARA TODAS AS IDADES

Un dos temas propostos para facer filosofía dun xeito transversal foi o traballo infantil. Nas aulas de educación infantil apareceu a partir dun dos contos do material de *Jugar a pensar, con niños de 3 a 4 años do Proxecto Noria*; nel *Juanita* atópase con *Carlos*, un colibrí que realiza o seu traballo con moito amor. Despois de escoitar o conto, centrámonos en definir o concepto de traballo a partir de diferentes preguntas:

Aula de 5 anos:

Que vos parece o que fai Carlos?

- Ten que ter moita paciencia.
- Carlos traballa.

E que é traballar?

- Os pais e as nais traballan moito porque se non, non terían cartos.
- Así gañan cartos e mercan cousas.
- Se non traballan, non terían cartos, non poderían mercar e serían pobres.
- Teñen que facelo ben, se non, non gañan cartos.

Quen traballa?

- Os pais e as nais.
- Pero traballan máis as nais.
- A miña nai traballa moitísimo.

Por que?

- Porque é moi guapa e quéroa moito.
- Non, mamá traballa máis que papá porque lle vén moita xente á tenda e a papá non.
- A miña nai xa non traballa tanto porque está de vacacións e pódeme traer ao colexio, pero fai moitas cousas: varre, fai as camas...
- Os pais e as nais traballan no traballo. A avoa traballa e non lle dan diñeiro.
- A avoa non traballa pero vai ao fogar do xubilado, pero non lle dan diñeiro.

Logo presentáronse diferentes imaxes de nenos e nenas traballando; esas imaxes inquietáronnos moito e tamén deron pé a un diálogo e diferentes reflexións:

Ben, agora repártovos estas fotos...

- A min non me gusta....son nenos que collen pedras e pésanlles moito.
- Están facendo unha casa.
- Gustaríavos facer o que fai esta nena?**
- Non, está moi sucia.
- Está xogando?**

- Está moi sucia, ten unha pa moi grande... non está xogando.
- Está escavando, está sacando terra.

Gústavos estas fotos? Poñémoslles un título?

- Título de traballar.
- Pero quen sae nestas fotos?
- Nenas e nenos... e un mozo.
- Eu tamén traballo coa miña nai...
- Algún de vós fai os mesmos traballos que fan estes nenos?
- Eu axudo á miña nai a repartir os donuts que leva na furgoneta.
- Ti axudas á túa nai, pero estes nenos: están coa nai ou traballan sos?

- Son pobres e están sos.

Co grupo de 3 anos:

- As nenas están sucias.
- Pero a súa nai vaina bañar.
- Se cadra non ten bañeira... porque non ten casa.
- Este neno non ten que levar el un saco tan grande; colleuno o seu pai para ir ao campo, a el pésallo moito e vanlle doer as costas se o pon no tractor grande.

Co grupo de segundo ciclo de primaria:

- Non me gustan estas fotos... son moi tristes.
- Non se pode facer nada!
- Pódennos denunciar.
- Non hai dereito a que os fagan traballar tanto.
- Temos dereito a xogar.
- Non é de boa educación.
- Mamá mándanos traballar, pero estas nenas igual están moitas horas con esas cargas.
- Se cadra son de ferro, ou de chumbo.

- Se cadra queren axudar aos seus pais.

- Si que se poden facer cousas: os de Catalunya van a África e fan escolas.

- Si; iso é hospitalidade

- Dicides unhas cousas que non entendo..

- Debes querer dicir solidariedade.

- Cando tiña 5 anos e fun a África vin nenos que levaban porróns cheos de auga... e si que había escolas, pero non van a elas.

- A Cruz Vermella axuda aos nenos

- POR QUE LLES FAN FOTOS E NON LLES AXUDAN?

- Se cadra así denúnciano e póneno en internet e se os collen e lles fan xuízos, iso é unha proba para castigalos.

Como podemos comprobar: a través duns recursos –neste caso un conto e unhas fotografías–, temos mobilizado o noso pensamento partindo de preguntas concretas que nos fan practicar as habilidades de pensamento, que nos axudan a pensar mellor por nós mesmos, reflexionando en voz alta cos demais. ■



Grupo de 3 anos.



Grupo de 5 anos.



Grupo de Ciclo Medio.

20 aniversario dos de dinamización da

Hai máis de vinte anos que comezaron a funcionar en todos os centros de ensino non universitario de Galicia os denominados actualmente equipos de dinamización da lingua galega. O extenso traballo realizado polos equipos durante estas dúas décadas permitiu acadar dous obxectivos fundamentais: a potenciación dunha imaxe positiva do galego e o uso cada vez máis frecuente do idioma nas actividades escolares e extraescolares.

Por este motivo, a Secretaría Xeral de Política Lingüística quixo celebrar os seus 20 anos de existencia, de ilusión e de esforzo compartido mediante dúas iniciativas. En primeiro lugar, unha exposición de revistas elaboradas polos equipos desde o inicio da súa andaina, que puido visitarse do 15 de decembro 2011 ao 15 de marzo de 2012 no Museo Pedagóxico de Galicia.

En segundo lugar, a conmemoración deste aniversario completouse cunha mostra virtual de 20 experiencias dinamizadoras, entre as que se atopan diversas propostas actuais para todas as etapas educativas.

Toda a información sobre estas iniciativas atópase na seguinte ligazón:

http://www.xunta.es/linguagalega/20_aniversario_equipos

A EXPOSICIÓN

20 anos de esforzo e innovación

Xa a Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística recollera a necesidade de favorecer medidas encamiñadas a promover o uso da lingua galega no ámbito escolar co obxectivo de que o alumnado dos centros de ensino non universitario adquirise unha boa competencia lingüística na nosa lingua. Os regulamentos orgánicos dos colexios e institutos concretaron esta aspiración en tres finalidades específicas:

1. Promover unha visión positiva da lingua propia de Galicia.
2. Mellorar a competencia en galego dos membros da comunidade educativa.
3. Potenciar o uso do galego nas distintas actuacións e actividades do centro.

Os obxectivos dos equipos de dinamización da lingua galega (EDLG) eran moi ambiciosos, mais os seus membros puxeron para lograrlos todo o seu traballo, compromiso e creatividade.

Este empeño levou os equipos de dinamización a liderar a innovación educativa en Galicia nestas dúas décadas. Iniciativas que hoxe se presentan como vangarda e como modelo a seguir foron implementadas polos EDLG moito antes de formaren parte do discurso e das prioridades das institucións. O centro convértese nun espazo de comunicación no que non só participa o alumnado e o profesorado senón tamén toda a comunidade educativa, incluídas as familias e o persoal non docente.

Foron pioneiros no traballo en grupo do profesorado de distintos niveis e áreas arredor de proxectos comúns a todo o centro educativo, desenvolvendo distintas iniciativas: dende concursos literarios ata creación de producións audiovisuais e recursos TIC, que evolucionaron co paso dos anos e en función das necesidades e das posibilidades dos colexios e institutos.

Entre estas actuacións destacan as revistas escolares por seren unha das primeiras iniciativas que se levou adiante en toda Galicia e que se mantén ata a actualidade, tendo unha gran importancia na consolidación da lingua escrita. A Secretaría Xeral de Política Lingüística quixo lembrar os 20 anos de existencia dos equipos e recoñecer o seu labor organizando unha exposición de revistas que permitise apreciar a constancia e a evolución do traballo de dinamización da lingua galega nos centros educativos dende 1991.

equipos



XUNTA DE GALICIA

Secretaría Xeral de Política Lingüística

lingua galega

Partes da exposición

Antecedentes

Mostra as revistas existentes entre o ano 1991 e o 2001. A precariedade dos medios técnicos con que estaban realizadas era compensada con imaxinación e rigorosidade. Moitas, sobre todo as dos primeiros anos, consistían en fotocopias en branco e negro de textos escritos á man ou mecanografados.

10 anos de experiencia e de profesionalización

Presenta as revistas realizadas na década 2001-2011. A incorporación das melloras técnicas, a experiencia adquirida nos centros e a implicación, cada vez máis activa, da comunidade educativa, conseguiron publicacións de calidade profesional.

A dixitalización

Cada día son máis os centros que editan as súas revistas en formato dixital. Fai posible abaratar custos, reducir o impacto ambiental, multiplicar a difusión, aumentar a motivación do alumnado e potenciar a presenza da lingua galega na internet, facéndoa visible nos espazos da actualidade.



AS EXPERIENCIAS

20 anos, 20 experiencias

Danse a coñecer vinte experiencias de dinamización lingüística levadas a cabo polos equipos hoxe en día. Están visibles para todos os interesados e interesadas na seguinte ligazón: http://www.xunta.es/linguagalega/20_anos_20_experiencias. Trátase de propostas para todas as etapas educativas e da máis diversa índole: recursos lingüísticos, audiovisuais, relacionados coa ciencia, teatro, campañas de sensibilización ou ferramentas e recursos relacionados coas TIC.

 CRA, EEI, CEIP

 CPI, IES, CIFP

Recursos lingüísticos	Ciencias
 Caderno de fraseoloxía	 O blog máis enigmático
 Dicionario de alcumes	 Revista A Buxaina
Teatro	 Universo Caselles
 Folía en Semasei	Radio
Dinamización do contorno	 Eco do cole
 Cholo e Nela	Audiovisuais
 Roteiro botánico	 Ecoxornal
Sensibilización	 Spot sobre a doazón
 Saúde e sensibilidade	 Queique audiovisual
 A lingua sabe a pan	 Infoescola
 Que sorte falarmos galego	 Tourettes
TIC	 Volveremos
 Proxecto Tom Tom	 Cómics animados

UN EXEMPLO DE EXPERIENCIA- Folía en Semasei

Representación teatral do IES de Ames

Trátase dun espectáculo que non só debe ser valorado pola axeitada combinación e o dominio de varias disciplinas (o baile, a música, a interpretación...) senón tamén pola enriquecedora e xenerosa implicación de boa parte da comunidade educativa. Ademais, o seu recoñecemento foi máis aló do ámbito escolar, representándose en distintos escenarios e acadando éxito entre público moi diverso.

Sinopse

En Semasei vívese unha vida tranquila, gobernada pola tradición. Non hai conflitos porque non se permite amar. Os homes son obrigados a emigrar á Atlántida ben novos. Alí coñecen outro mundo e outras xentes, e periodicamente envían as súas ganancias á aldea. Cando regresen, vencidos pola vida, asignaríanlles unha moza que os coide e que lles dea fillos. Pero as parellas de noiros rebélanse contra a situación. Os engados da Atlántida non convencen os homes que deciden retornar onda as súas namoradas. Mentres, as rapazas enfróntanse á autoridade da tradición e establecen unha nova lei en Semasei que significa o triunfo do amor.

A través desta historia ancorada no pasado, os alumnos e alumnas do IES de Ames presentan cuestións universais de plena vixencia e actualidade como poden ser a situación da muller, o autoritarismo, os matrimonios pactados, a emigración, ou as actitudes acrílicas contra as normas establecidas.

Os resultados

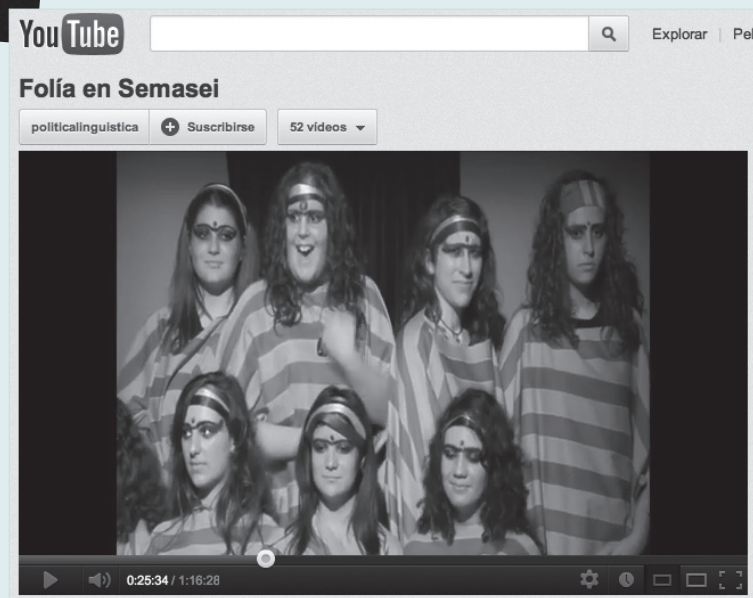
A tarefa non resultou doada, pero compensaron os excepcionais resultados deste espectáculo que se fixo realidade baixo a coordinación dos profesores e coa colaboración de toda a comunidade educativa. O traballo conxunto é a clave: o labor dos alumnos e alumnas de debuxo nos decorados, a iluminación conseguida polos integrantes do departamento de tecnoloxía, as gravacións realizadas polos/as compoñentes da aula de informática ou as nais e pais, que se encargaron do vestiario e apoiaron o proxecto en todo momento.

Folía en Semasei é máis ca un musical, é un traballo de integración feito desde o agarimo e o esforzo. Constitúe unha excelente mostra de dinamización lingüística porque consegue potenciar o uso do galego implicando a toda a comunidade escolar e trascendendo o propio centro.



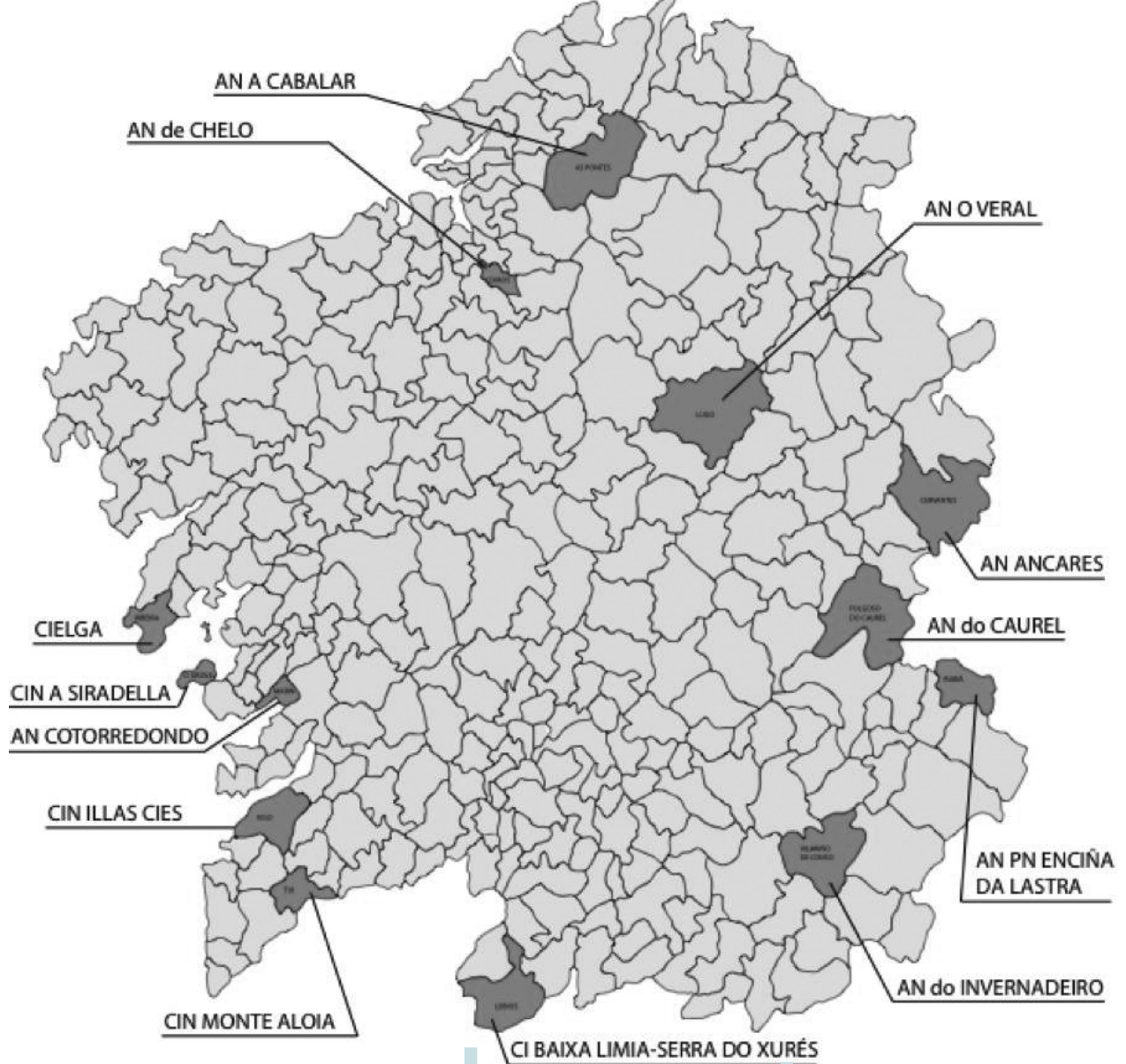
A obra completa está dispoñible na rede. Pódese acceder a ela dende o web a través do que se divulgan as experiencias:

http://www.xunta.es/linguagalega/folia_en_semasei



**XUNTA
DE GALICIA**

Secretaría Xeral de Política Lingüística



Recursos do contorno

Aulas da Natureza,
Centros de Visitantes e
Centros de Interpretación públicos

Araceli Serantes Pazos

Facultade de C. da Educación

Universidade da Coruña

boli@udc.es

Cando as comunidades autónomas se fan coas competencias en materia de medio ambiente e comezan a protexer os seus espazos de interese natural, xorden multitude de iniciativas en todo o estado español coa finalidade de garantirlle á cidadanía o dereito a coñecer e disfrutar do seu patrimonio, especialmente do natural.

As aulas de natureza, os centros de visitantes e os centros de interpretación son tres das categorías que se engloban na denominación de equipamentos para a educación ambiental, e teñen como fin

principal apoiar a xestión dos espazos naturais a través da información, a divulgación, a interpretación e a educación ambiental.

Neste momento, a Xunta de Galicia ten pechados practicamente a totalidade de centros da súa propiedade. Recollemos as experiencias que se viñan desenvolvendo a través dunha xestión externa dos centros, por pequenas empresas galegas (moitas de iniciativa social), algunhas das cales tiñan este labor como única actividade empresarial.



Nome: Aula da Natureza A Cabalar.
Propietario: Xunta de Galicia.
Último xestor: CEM. S. Coop. Gal.
Enderezo: Somede-As Pontes (A Coruña).
Tel.: 981 54 17 63 / 981 18 45 87.

Período de apertura: Todo o ano. Na actualidade, pechado.
Destinatarios/as: Grupos organizados.
Prezo: Todo grupo, 3 días, 180 euros.



Nome: Aula da Natureza de Chelo: A casa do río.
Propietario: Xunta de Galicia.
Último xestor: CEM. S. Coop. Gal.
Enderezo: Coirós (A Coruña).
Tel.: 981 54 17 63 / 981 18 45 87.

Web: mediorural.xunta.es/areas/conservacion/guia_de_servizos/aulas_de_natureza/

Período de apertura: Todo o ano. Na actualidade pechado.
Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes ocasionais.
Prezo: Gratuíto.



Nome: Aula da Natureza de Cotorredondo.
Propietario: Xunta de Galicia.
Último xestor: Teixugo S. Coop. Gal.
Enderezo: Lago de Castiñeiras. Marín (Pontevedra).
Tel.: 981 54 17 63.

Webs: mediorural.xunta.es/areas/conservacion/guia_de_servizos/aulas_de_natureza/
www.cotorredondo.net/

Período de apertura: Todo o ano. Na actualidade, pechado.
Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes ocasionais.
Prezo: Gratuíto.



Nome: Aula da Natureza O Veral.
Propietario: Xunta de Galicia.
Último xestor: Ximena Galicia SL.
Enderezo: Carretera de Friol, km 4,5. Lugo.
Tel.: 981 54 17 63 / 982 207 705.

Webs: mediorural.xunta.es/areas/conservacion/guia_de_servizos/aulas_de_natureza/

Período de apertura: Todo o ano. Na actualidade, pechado.
Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes ocasionais.
Prezo: Gratuíto.



Nome: Aula da Natureza de Moreda do Caurel.
Propietario: Xunta de Galicia.
Último xestor: Terranova SL.
Enderezo: Folgoso do Caurel (Lugo).
Tel.: 981 54 17 63.

Período de apertura: Todo o ano. Na actualidade, pechado.
Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes ocasionais.
Prezo: Gratuíto.



Nome: Aula da Natureza de Ancares.
Propietario: Xunta de Galicia.
Último xestor: SEAS SL.
Enderezo: Cervantes (Lugo).
Tel.: 981 54 17 63.

Período de apertura: Todo o ano. Na actualidade, pechado.
Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes ocasionais.
Prezo: Gratuíto.



Nome: Centro de Interpretación da Natureza de Monte Aloia.
Propietario: Xunta de Galicia.
Último xestor: Geles F. Giráldez (Autónoma).
Enderezo: Tui (Pontevedra).
Tel.: 981 54 17 63 / 986 685095.

Período de apertura: Todo o ano. Sen servizo educativo desde novembro de 2010.
Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes ocasionais.
Prezo: Gratuíto.



Nome: Centro de Interpretación da Natureza da Siradella.
Propietario: Xunta de Galicia.
Último xestor: Ventos S. Coop. Gal.
Enderezo: O Grove (Pontevedra).
Tel.: 981 54 17 63 / 986 685095.

Período de apertura: Todo o ano. Na actualidade, pechado.
Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes ocasionais.
Prezo: Gratuíto.



Nome: Centro de Interpretación das Illas Cíes.
Propietario: Xunta de Galicia.
Último xestor: Parque Nacional.
Enderezo: Illas Cíes-Vigo (Pontevedra).
Tel.: 981 54 17 63 / 986 685095.

Período de apertura: Estival. Na actualidade, pechado.
Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes ocasionais.
Prezo: Gratuíto.



Nome: Aula da Natureza do Invernadeiro.
Propietario: Xunta de Galicia.
Último xestor: Delegación provincial de Ourense.
Enderezo: Vilariño de Conso (Ourense).
Tel.: 981 54 17 63 / 988 386 569.
Web: mediorural.xunta.es/areas/conservacion/guia_de_servizos/aulas_de_natureza/

Período de apertura: De luns a venres, en estadias de 3 a 4 días.
Destinatarios/as: Grupos organizados, en quendas de até 58 persoas.
Prezo: Gratuíto.



Nome: Centro de Visitantes do PN de Enciña da Lastra.
Propietario: Xunta de Galicia.
Último xestor: Estudios Técnicos Topysa SL.
Enderezo: Biobra-Rubiá (Ourense).
Tel.: 981 54 17 63 / 988 324 319.

Período de apertura: Todo o ano. Na actualidade, pechado.
Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes ocasionais.
Prezo: Gratuíto.



Nome: Centro de Recepción de Visitantes "Casa da Costa"
 Centro de Interpretación do Ecosistema Litoral de Galicia-CIELGA (PN Corrubedo e lagoas de Carregal e Vixián).
Propietario: Xunta de Galicia.
Último xestor: Hidria SL.
Enderezo: Lugar do Vilar-Carreira. Ribeira (A Coruña).
Tel.: 981 54 17 63 / 981 878 532.

Período de apertura: Todo o ano. Na actualidade, pechado.
Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes ocasionais.
Prezo: Gratuíto.



Nome: Centro de Interpretación do PN Baixa Limia-Serra do Xurés.
Último xestor: Ecoplanin, Xestión e Información Ambiental SL.
Enderezo: Lobios (Ourense).
Tel.: 981 54 17 63 / 988 448181.

Período de apertura: Todo o ano. Na actualidade sen servizo educativo.
Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes ocasionais.
Prezo: Gratuíto.

Proxecto Mellora: Unha resposta do IES Antonio Fraguas ás dificultades socioemocionais do alumnado



Andrea Valcárcel Couceiro.
M^a Dolores Sanz Lobo.

IES Antonio Fraguas
Grupo Stellae-USC

A violencia é o medo das ideas dos outros e a pouca fe nas propias. –Antonio Fraguas–

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Neste artigo pretendemos amosar unha síntese do PROXECTO DE MELLORA DAS COMPE- TENCIAS SOCIOEMOCIONAIS (*Mellora*). Nun contorno no que a convivencia é un eixe fundamental da nosa comunidade educativa, os conflitos deben seren traballados dun xeito positivo e enriquecedor. Pero, a realidade evidencia que o noso alumnado –como tantos outros adolescentes– ten grandes dificultades para xestionar situacións que requiran a activación de recursos e ferramentas emocionais e sociais axeitadas. Tratar de dar resposta a esta realidade é a nosa proposta. Abordaremos moi brevemente a súa xénese, características, elementos constitutivos e funcionamento. Finalmente, faremos a súa avaliación, falando dos logros acadados ata este momento do camiño. Aínda que somos conscientes de que o que agora presentamos é un breve resume do *Mellora*, esperamos que sexa suficiente para concienciar sobre a presenza de situacións de acoso e illamento que se producen nos centros educativos e para que se sumen outros profesionais a iniciativas deste tipo que nos benefician a todos e todas.

O CONTORNO

O centro está situado no barrio compostelán das Fontiñas, barrio novo, de pouco máis de vinte anos de historia, caracterizado pola xuventude e diversidade dos seus habitantes. Esta diversidade –socioeconómica, étnica, cultural, etc.– do barrio, presente tamén no IES, convértese nun dos trazos de identidade do instituto xunto a outros como o traballo pola convivencia e a cultura da paz, a educación intercultural e a apertura ao contexto –traballo comunitario

en rede coas entidades do barrio–.

ANÁLISE DE NECESIDADES E RESPOSTA DO IES

A idea de crear este proxecto xorde no curso 2010-2011 ante a necesidade detectada no centro de mellorar a convivencia, diminuír as condutas inadecuadas e amparar todos aqueles alumnos que sofren algunha situación de acoso, avaliando e tratando posibles repercusións psicolóxicas e socioemocionais.

O *Mellora*, creado conxuntamente pola xefa do Departamento de Orientación do IES, Dolores Sanz e a psicopedagoga Andrea Valcárcel, goza do apoio e da colaboración de toda a comunidade educativa –equipo directivo, profesorado, titores, ANPA, estudantes...–

PERFÍS

O alumnado ao que vai dirixido o proxecto pode situarse, en termos xerais, en dous perfís diferentes:

1. Estudantes con alteracións de conduta –indisciplina, violencia psicolóxica, etc.–
2. Estudantes vítimas de acoso, inadaptación ao grupo de iguais, inestabilidade emocional, etc.

Facemos fincapé no feito de que con anterioridade á creación do *Mellora*, traballabamos con alumnos que presentaban comportamento disruptivo –perfil 1– pero, debido á grande cantidade de casos que detectamos do segundo perfil tomamos a decisión de que estes sexan o principal foco da nosa intervención, sen deixar de atender aqueles con alteracións de tipo condutual.

DESENVOLVEMENTO

Segundo a situación persoal de cada adolescente, as sesións poden ser continuas, periódicas –seguimento–, puntuais –fronte unha situación illada ou emerxente que podería derivar en algo máis grave– e espontáneas –xorden ante unha situación á que hai que dar resposta inmediata, pero non están inicialmente programadas–.

Tendo presente que o proxecto se desenvolve no horario lectivo, o alumnado que forma parte do mesmo auséntase daquelas clases nas que non se considere prexudicial a súa saída e contando sempre coa colaboración do profesorado.

O número de sesións por semana das que se beneficia cada rapaz depende dunha serie de

circunstancias valoradas entre a psicopedagoga, a responsable do Departamento de Orientación e o equipo directivo, sendo en principio unha sesión semanal para cada alumno/a.

Dentro dos citados perfís podemos afirmar que atendemos casos de agresividade e condutas disruptivas, acoso escolar, condutas e pensamentos obsesivos, inadaptación e illamento social, inestabilidade emocional, fobias, trastornos alimenticios e problemas para responder ante situacións estresantes.

VÍAS DE ACCESO

As vías de acceso ao *Mellora* son as seguintes:

- Detección de casos por parte do profesorado e/ou dos titores: derivación ao equipo directivo. Reunión coa orientadora e a psicopedagoga. Estúdase a súa inclusión no programa.
- Os alumnos que forman parte do programa preséntannos outros casos de compañeiros que precisan axuda.
- Por propia petición do alumnado.
- Por petición da familia.

OBXECTIVOS

(VER TÁBOA ABAIXO)

OBXECTIVO XERAL	OBXECTIVOS ESPECÍFICOS
Facilitar un cambio positivo nos ámbitos cognitivo e emocional para mellorar a conduta e as actitudes do alumnado obxecto de intervención.	Dotar os estudantes das ferramentas precisas para favorecer o desenvolvemento socioafectivo e a aprendizaxe de valores cívicos.
	Potenciar no alumnado a adquisición das habilidades da intelixencia socioemocional sendo conscientes da importancia da súa aplicación no día a día.
	Provocar e manter nos rapaces o desexo de mellorar a súa conduta para mellorar a súa calidade de vida.
	Identificar os pensamentos que se atopen tras as emocións sentidas.
	Concienciar sobre a importancia de actuar adecuadamente en situacións de acoso facendo comprender que todos temos un grao de compromiso.
	Propiciar un clima de confianza que facilite a visualización das situacións de acoso propias ou alleas.
	Establecer canles e protocolos de comunicación para situacións de acoso.
Promover a coordinación entre diferentes profesionais –profesorado, titores, equipo directivo...– así como coas familias.	

METODOLOXÍA

Partimos dunha metodoloxía flexible –en canto á admisión de usuarios/as, número de sesións, actividades, etc.– baseada na escoita activa, onde as sesións se realizan sempre atendendo ás necesidades, características e intereses dos rapaces que contan coa posibilidade de recibir un asesoramento diario a través do correo electrónico e un acompañamento no tempo de ocio –recreo, horas libres, algunhas tardes da fin de semana–. Desde o primeiro encontro co alumnado facemos todo o posible para que a confianza, a empatía, o cariño, a comprensión e a simpatía sexan percibidas como a nosa principal ferramenta de traballo.

CONTIDOS

Os contidos traballados son as competencias socioemocionais centrándonos nos seguintes aspectos:

- Autoconciencia
 - Conciencia emocional –identificar as propias emocións e os efectos que poden ter–
- Autorregulación
 - Autocontrol –manter vixiadas as emocións perturbadoras e os impulsos–.
- Motivación
 - Impulso de logro –esfuerzo por mellorar ou alcanzar unha meta establecida–.
 - Optimismo –persistencia na persecución dos obxectivos, a pesar dos obstáculos e retrocesos que podan presentarse–.
- Empatía
 - Comprensión dos outros –decatarse dos sentimentos e perspectivas dos outros–.
- Destrezas sociais
 - Manexo dos conflitos –saber negociar e resolver os desacordos que se presentan no contorno próximo–.
 - Colaboración e cooperación –traballar con outros/as com-

pañeiros/as para alcanzar metas compartidas–.

AVALIACIÓN

Tendo en conta que o noso proxecto se centra en mellorar as habilidades socioemocionais do alumnado a través de sesións especializadas e individualizadas segundo a necesidade e problemática que presenten, consideramos que non hai mellor ferramenta avaliativa que a observación directa e sistemática, sendo esta a que nos vai indicar se as nosas accións teñen resultados positivos ou se necesitamos modificar o procedemento. Observación –da conduta do estudante, da aplicación das pautas acordadas, do modo de resolver conflitos e enfrontarse a aquelas situacións delicadas, do seus sentimentos, etc.– por parte dos distintos implicados: equipo directivo, orientadora, psicopedagoga, profesorado, alumnado e familias.

Outros criterios avaliativos de suma relevancia que temos presentes na valoración dos resultados son:

- As testemuñas do alumnado –autoavaliación–.
- Un cuestionario avaliativo do proxecto –ítems pechados e abertos– de alumnos, profesores, equipo directivo, orientadora e psicopedagoga.
- A implicación do alumnado, esforzo e constancia.
- A redución notable do número de amoestacións que tiñan os alumnos con comportamento disruptivo unha vez están traballando no programa.
- Mellora do comportamento na aula e no centro educativo. Ambiente máis tranquilo e relaxado na aula.

Os resultados obtidos son moi positivos. Estamos a falar de casos realmente problemáticos nos que os adolescentes precisan orientación e asesoramento, así como atención psicolóxica e emocional, e podemos dicir

que melloramos moito cada unha destas situacións persoais e incluso solucionado algunha delas.

Curso 2010-2011

Aplicación do *Mellora*: un trimestre.

Alumnado atendido: 12 estudantes no que actualmente denominamos sesións continuas e un número medio de outros alumnos en sesións espontáneas sen contabilizar.

O balance do curso pasado foi moi alentador, pois o 82% dos adolescentes que formaron parte do *Mellora* consideraron moi necesaria a continuidade de dito proxecto, cualificando o 91% como moi positiva a súa relación coa psicopedagoga encargada das sesións. O 73% estivo moi satisfeito de participar no proxecto, notando cambios nos seus pensamentos e actitudes un 82%; cambios que recoñecen ter que ver bastante (45%) e moito (55%) con dita participación. Por outra banda o 82% pensa que é moi importante dar continuidade ao programa nos próximos cursos mentres que un 9% o ve aceptable e o restante 9% ve que é bastante importante a súa continuidade. Dentro das razóns que xustifican a súa resposta citan por exemplo: a necesidade de seguir sendo apoiados en temas persoais, os resultados positivos, a axuda para seguir mantendo unha boa conduta, o “tratamento” para controlar a ira e a ansiedade, a sensación de non estar sos, o cariño recibido, etc.

Destacamos o alto índice de alumnos que nos agradecen o apoio recibido. Os casos que traballamos de rapaces con comportamento disruptivo deron moi bos resultados aínda que se precisou un maior número de sesións e de constancia –os profesores avaliaron día a día o comportamento do alumnado, notando nalgúns casos cambios moi significativos–, e

os resultados logrados nos casos de acoso e inestabilidade emocional foron excepcionais.

Curso 2011-2012

Aplicación do *Mellora*: dous trimestres

Alumnado atendido: 62 adolescentes –ver distribución na seguinte táboa–.

os problemas e outros aspectos de índole confidencial.

CONCLUSIÓNS

Dentro deste apartado queremos subliñar algúns dos aspectos que os profesionais implicados coincidimos en destacar –profesores, equipo directivo, orientadora, psicopedagoga–.

RESUMO DAS SESIÓNS				
	CONTINUAS	PERIÓDICAS	PUNTUAIS	ESPONTÁNEAS
TOTAL SESIÓNS	312	31	19	40
ALUMNOS/AS	8	9	13	32

Temos recibido chamadas de nais demandando axuda para os seus fillos. Igualmente houbo e segue a haber rapaces que solicitan entrar no *Mellora*. Destacamos tamén a *cadea de axuda* que se foi creando entre alumnos, na que son bastantes os que nos piden que incorporem nas nosas sesións a outros que están sendo acosados ou están pasando por momentos moi complicados.

Este curso o 100% de adolescentes que formaron parte do *Mellora* mostraron a súa satisfacción ao formar parte do programa. O 88% admite ser consciente dos seus cambios de pensamentos e actitudes, sendo a mesma porcentaxe os que consideran que estes cambios están relacionados coa participación no *Mellora*.

O 100% dos participantes manifesta que a súa relación coa psicopedagoga foi moi positiva sendo a mesma totalidade de rapaces que pensan que é importante darlle continuidade ao programa nos cursos vindeiros. Dentro das razóns que manifestan atópanse: a necesidade persoal de seguir sendo aconsellados e orientados, a tranquilidade e cariño que reciben, a axuda en temas persoais, a diminución do estrés e da angustia que padecen, o afrontar

- A sensación de que o *Mellora* se integra cada vez máis na dinámica e na vida do centro: aceptación, coordinación, desenvolvemento e valoración.
- A propia evolución do proxecto. A súa flexibilidade e capacidade de adaptación ás necesidades que van xurdindo. O *Mellora* medra.
- A conexión con outros programas do Plan de Convivencia como o de Mediación.
- A colaboración e boa predisposición dos “alumnos-clave” –aqueles que son os líderes da clase, os máis sensibles... e que nos axudan a integrar outros estudantes–. “Tecendo redes”.
- A satisfacción de ter axudado en casos realmente complicados e que lograron “saír á luz” por confiar en nós.
- A boa acollida dos talleres realizados sobre acoso escolar.
- A cobertura ofrecida ás persoas que están sufrindo unha situación de exclusión.
- Resultados visibles a nivel anímico e condutual en moitos adolescentes.
- A diminución da proporción de incidencias que se rexistran no centro educativo. ■

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. (Coord) et al (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.

- ANTUNES, C. A. (2000). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia: diálogos que ayuden a crecer*. Barcelona: Gedisa.

- AVILÉS, J. M (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

- BEANE, A. L (2006). *Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.

- CALVO, A (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.

- CASTELLS, P (2007). *Víctimas y matones: claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona: Ceac.

- GALINDO, A (2003). *Inteligencia emocional para jóvenes. Programa práctico de entrenamiento emocional*. Madrid: Pearson Educación.

- GOLEMAN, D (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- KAZDIN, A (1998). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.

- LAGO, F; PRESA, I; PÉREZ, J; MUÑIZ, J (2003). *Educación socio-afectiva en secundaria. Un programa de orientación y acción tutorial*. Alcalá: Editorial CCS.

- LEDOUX, J (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.

- MATAMALA, A; HUERTA, E (2005). *El maltrato entre escolares. Técnicas de autoprotección y defensa emocional. Para alumnos, padres y educadores*. Madrid: A Machado Libros.

- OVEJERO, A; RODRÍGUEZ, F. J (coord.) (2005). *La convivencia sin violencia. Recursos para educar*. Sevilla: MAD.

- RODRÍGUEZ, N (2006). *Stop bullying. Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar*. Barcelona: RBA.

- SEGURA, M; ARCAS, M (2003). *Educación en las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea, S. A.

- SERRANO, A (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.

Compartindo unha xornada de lecer educativo co twister



Cristina Barreiro Abuín

Historiadora da Arte

Rede Museística Provincial de Lugo

crisbarreiro@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

A actividade que presentamos neste artigo desenvolveuse a partir do universal xogo do *twister*, sendo nun principio contemplada só no campo teórico, aínda que despois se levou a cabo tamén na práctica. A idea naceu ao abeiro das prácticas do Máster en Servizos Culturais (Universidade de Santiago de Compostela) nas que se elixiu como institución a Rede Museística da provincia de Lugo. Trátase dun ente cultural que aglutina os catro principais museos da provincia, dos que falaremos unhas liñas máis abaixo.

O proxecto de prácticas levaba por título *Maremagnum de cultura* e nel poñíase de manifesto a viabilidade de xogos anteriores, reciclados e actualizados para o presente. No caso do *twister*, tratouse de adaptar o seu mecanismo de xogo a cada un dos museos que integran a Rede Museística: Museo Fortaleza de San Paio de Narla, Museo do Mar de San Cibrao e Museo Pazo de Tor, quedando á marxe do proxecto o Museo Provincial de Lugo. Estamos a falar do ano 2009 e é, precisamente, no verán dese mesmo ano cando se elaboran os taboleiros xigantes e en miniatura para poñelos en funcionamento.

Tomouse como escenario os arredores da fortaleza de San Paio de Narla, e nunha cálida mañá de verán, os pequenos e pequenas de Friol coñeceron esta iniciativa. A presentación da mesma englobou dúas fases, nunha primeira parte eminentemente teórica, explicóuselles mediante apoio informático, en que consistía a actividade. Isto tivo lugar no interior da fortaleza, concretamente no salón principal do edificio.

Unha vez coa dinámica aprendida na teoría, chegou a hora de poñer en práctica os coñecementos adquiridos. Pasouse ao plano da interacción, no que os



pequenos e pequenas se familiarizaron coas pezas integrantes deste xogo e comezaron a manipularlas co obxectivo claro de aprender entreténdose e divertíndose.

2. OBXECTIVOS DA ACTIVIDADE

Os obxectivos que presidiron a iniciativa poderían sintetizarse deste xeito:

- Estimular a creatividade e a imaxinación dos nenos e nenas.
- Conseguir que aprendan a controlar o seu corpo, reflexionando sobre as accións que lle ordenan executar para lograr unha finalidade determinada.
- Incentivar as súas capacidades psicomotrices.
- Interiorizar, desde unha perspectiva amena e divertida, elementos da historia e da arte da contorna próxima.

O xogo estivo dirixido a todas as idades, se ben semellou metodoloxicamente necesario formar grupos por tramos reducidos porque, evidentemente, un neno/a de 4 anos pode sufrir algún tipo de dano se xoga a carón dun adolescente, por exemplo.

3. VERSIÓN PARA SAN PAIO DE NARLA

O xogo consistiu en dispoñer un taboleiro xigante no que, en vez dos míticos lunares, houbo outros pero un tanto especiais. En cada círculo ou lunar dispúxose un personaxe da fortaleza de San Paio de Narla: Berta, Catarina de Andrade, Vasco das Seixas, a serpe, o namorado de Berta, os vasalos, os criados, as doncelas... e as pezas máis senlleiras da museoloxía de San Paio; así, situáronse pezas de escribanía, unha cadeira Don Pedro, unha artesa, unha cofaina...

A carón do taboleiro, colocouse un panel en forma de diana

máis pequeno con dúas frechas; este activábase xirando, e cando paraba de xirar, mirábase cara a onde apuntaba a frecha. Esta frecha tiña unha punta e un remate que indicaban pezas e imaxes diferentes entre si, de tal xeito que a interpretación era dobre. Por exemplo, habería que poñer un pé no amarelo, onde se representa a Catarina de Andrade, e a man no azul, onde está un *bureau* de escribanía.

Pero a dinámica do xogo complicábase ao ir entrando máis compañeiros, polo que era preciso gardar o equilibrio e procurar non caer ao chan, o que automaticamente te daría por descalificado/a no xogo.

A continuación, pois, foron entrando máis compañeiros, que xiraban tamén a frecha, e íanse dispoñendo sobre o taboleiro, ata que ían perdendo o equilibrio e só quedaba un. Ese era o flamante vencedor ao ser capaz de contar unha historia de dous



minutos con dez elementos que figuraban no taboleiro, e non valeu repetir, pois se se repetía había que volver comezar. Por exemplo:

Un día Berta estaba escribindo unha carta no seu bureau, mentres a criada na lareira,

1 2 3 4

facía o xantar. Ese día había sopa de allo e a criada machucaba o allo nun morteiro

5

que sabe moi rico cociñado co unto no pote

6

De repente, o día escureceu e non vían nada, polo que acenderon un quinqüé.

7

Berta agardaba polo seu mozo e tiña medo de que a súa nai Catarina de Andrade, e

8 9

seu pai, Vasco das Seixas non o aceptaran.

10

Se o neno ou nena que quedase de último, contaba unha historia similar a esta sen perder o equilibrio, era o que gañaba o xogo.

Pese a falar soamente da versión de San Paio de Narla que é aquí obxecto do noso estudo, cómpre aclarar que tamén se deseñou para cada museo (agás o Museo Provincial) un panel que contemplase a realidade social e cultural de cada un deles. Así, no caso de San Cibrao o sistema de xogo é o mesmo pero varían os elementos, aquí as pezas de xogo serían os útiles do mar e da navegación, a historia da *Maruxaina...*, pero, ademais, tendo preto a comunidade de caboverdianos de Burela, introducíronse aspectos da súa cultura para que os nenos, xogando, os identificasen. Por exemplo, recorreríase a que identifiquen as súas vestimentas tan coloristas, a súa bandeira... gañando aquel neno/a que, como xa dixemos, garde o equilibrio ata o final, e constrúa unha historia con dez elementos.

Polo que respecta ao Museo Pazo de Tor, aquí o *twister* ten o mesmo procedemento que no resto dos museos, pero os elementos e pezas cambian porque representan a historia da fidalguía galega daquela época e o legado que a señora dona Paz de Zúñiga e Taboada quixo deixarnos en heranza para comprender o que significou

toda unha época da historia de Galicia.

3. CONCLUSIÓN

A actividade púxose en práctica no verán de 2009 nos diferentes museos e foi ben aceptada polos nenos e nenas. Para eles, supuxo facer un interesante exercicio de concentración e foi moi gratificante ver como comezaban con incerteza pero, a medida que entraban na dinámica da actividade, se ían confiando e o sorriso da superación e do goce se bosquexaba na súa cara.

Cremos que esta actividade daría pé nunha segunda fase de desenvolvemento da idea, por exemplo, á creación doutro obradoiro sobre a forma de entreterse. Poderíase comezar pola antigüidade grecorromana continuando ata o Renacemento... amosando como se investían as horas de lecer e que iniciativas lúdicas ideaba e emprendía a xente naqueles momentos.

Do mesmo xeito, seguramente sería viable tamén analizar os xoguets que nos acompañaron a todos e cada un de nós na nosa infancia. As iniciativas poderían ser tales como a realización dun obradoiro multixeracional tratando de exemplificar a evolución do lecer ao longo das diferentes épocas. Trataríase de enfrontar, por exemplo, a forma de xogar dun rapaz de 6 dos nosos días, con outro dos anos oitenta ou da década dos noventa, con persoas maiores... Ou, tamén, a realización dun obradoiro intercultural que permitise facer visible a idiosincrasia lúdica de todas as culturas que estean representadas dun ou doutro modo no medio.

Trátase só de opcións que o *twister* probou que son factibles se, en definitiva, se conciben desde a óptica de tratar de aprender dun xeito divertido e aproveitando os recursos que nos ofrece a nosa contorna. ■



Concello de Lugo

A igualdade de oportunidades nace na escola



Escolas infantís municipais de
Serra de Outes, Gregorio Sanz, A Piringalla e San Fiz

**NO CONCELLO DE LUGO APOSTAMOS POR UNHA
EDUCACIÓN PÚBLICA DE CALIDADE**

PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez

Antón Costa Rico

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es

A LOMCE

Andabamos moi preocupados coa gravidade dos recortes en educación, para que este servizo se poda seguir dando en condicións aceptables, e siga sendo un instrumento para superar – ou se se quere, mais modestamente, non incrementar- desigualdades. Neste marco aparece o “anteproxecto de lei de mellora da calidade da educación”, que poñerá patas arriba o sistema actual e descentrará a preocupación anterior para pasar a ser o anteproxecto o centro do debate educativo.

Non será agora cando fagamos unha análise polo miúdo das propostas, pero non podemos deixar pasar este anuncio sen facer unha referencia ás principais novidades:

- Chama a atención que xa no preámbulo se declare que o que importa son os resultados e non os medios; e eses resultados establécense nada menos que como premisa para medir a calidade educativa, pois declárase que a súa mellora é o obxectivo mais importante da lei; mesmo é a que lle proporciona o título: Lei de mellora da calidade educativa (LOMCE).
- Tamén chama a atención que a fórmula para a reforma, a pesar dos cambios tan substanciais que implica, sexa a dunha lei con artigo único, que modifica aspectos da LOE. Non so é indicativo das présas por facer os cambios senón que dificulta extraordinariamente a lectura da mesma e o seu alcance.
- A primeira das cuestións que analizamos como controvertidas e a das avaliacións e reválidas. Mantéñense as avaliacións diagnósticas, que agora se reflectirán no expediente de cada alumno e que agora servirán para a clasificación de centros, aspectos que estaban expresamente prohibidos na LOE. Tirase ao lixo toda a prevención que se facía na lei anterior para non comparar o que non é comparable, dadas as diferenzas intercentros no tocante ao Índice socioeconómico e cultural (ISEC).
- As reválidas teñen outra compoñente relevante, pois servirán para seleccionar xa dende Primaria, mediante unha proba externa avaliada por axentes tamén externos. Podemos ter a seguridade de que quen marcará o currículo serán estas probas externas, como a experiencia nos di que durante tantos anos tamén os marcou a Selectividade en 2º de Bacharelato. Regresamos ao pasado.
- A reválida de Bacharelato dará opción a entrar directamente na Universidade, agás que esta decida nalgunha titulación facer unha selección propia, con posible resultado negativo. Dificúltese así obter o título de Bacharelato e facilítase a entrada na Universidade, con criterios menos

obxectivos, pois o peso na nota media dos cursos de Bacharelato será igual que agora, pero as condicións existentes nas actuais probas de acceso a Universidade non se garanten.

- Desaparecerá Educación para a Cidadanía en Primaria e desaparece tamén Coñecemento do Medio, a única materia que tiña un carácter globalizado -ou polo menos interdisciplinar- en todo o currículo da educación obrigatoria española. Desaparece Coñecemento do Medio diversificándose en CC. Sociais e CC. Naturais

- O mais relevante da lei é a redución efectiva dun curso da escolarización común para todos, que chegará só ata os 15 anos, ata 3º da ESO. Isto traerá implicacións no sistema, pero tamén consecuencias sociais:

- A elección do itinerario formativo profesionalizante ou académico que agora se facía en 4º da ESO, con 16 anos, pasará a facerse un ano antes. Polo tanto, a educación de tronco común para o conxunto dos cidadáns pasará de durar dez a durar nove anos en España. Isto perxudica ao alumnado procedente de ambientes menos favorecidos, que diminúen nun ano a oportunidade de ter unha educación común.

- Obriga este adianto a iniciar antes os agora chamados "programas de mellora da aprendizaxe e o rendemento", que veñen substituír aos actuais "programas de diversificación curricular" (PDC). Isto fará que algúns (ou moitos) alumnos non fagan mais que primeiro da ESO, e despois pasen a estes programas, que polo seu formato curricular desembocan de xeito case

exclusivo, no mellor dos casos, na Formación Profesional de Grao Medio.

- Establécense moitas pasarelas para transitar pola Formación Profesional, dúas mais que as actuais: un exame dende o nivel anterior (da nova Formación Básica aos Ciclos Medios e dos Medios aos Superiores) e senllos cursos preparatorios (tanto para Ciclos Medios como para Superiores), máis esas 'facilidades' non se dan nunca para pasar ao itinerario de mais prestixio: o Bacharelato; volvemos así ao sistema predemocrático, no que se entraba na Formación Profesional e xa non se saía dela.
- Diferenciarase o requisito de entrada nos Ciclos Medios con respecto ao Bacharelato, que ata agora era o mesmo (a titulación na ESO que era única) e coa nova lei haberá un título distinto para cada caso. Quedará o requisito do Bacharelato como titulación única de entrada aos Ciclos Superiores igual que para a Universidade; os itinerarios anteriores non disuadirán aínda mais que agora ao mellor alumnado de cursar estes Ciclos?
- Modifícase o artigo 84.3 da LOE, para dicir que os centros privados (maioritariamente do Opus) que discriminan por razón de sexo poderán subscribir concertos, aludindo a unha convención internacional do ano 1960, nun tempo de menor clarificación en canto a dereitos e liberdades.
- Báileirase a pouca capacidade decisoria coa contaban os Consellos Escolares dos centros para traspasarllas ás Direccións. Xa non aprobarán - so coñecerán ou informarán- nin os Proxectos do Centro, nin o Plan Xeral anual, nin a admisión do

alumnado, nin as directrices para as colaboracións con outras institucións. Queda polo tanto o centro como organización sen o respaldo decisorio da comunidade educativa, que lle daba unha connotación participativa, reforzando o seu carácter público.

- O currículo pasa a ser practicamente de decisión centralizada -ulas as competencias das CC Autónomas?- pasando a capacidade decisoria das que teñen idioma propio do 45 ao 35%; capacidade que xa estaba bastante entredito dado que os contidos mínimos do Estado eran tantos que non se deixaba marxe razoable para decidir esas porcentaxes.

Todo un xiro involutivo o que este proxecto supón.

PROBLEMÁTICO COMEZO DE CURSO

O maior problema: a **redución da demografía escolar**; hai, aínda, un espazo para o aumento do alumnado de infantil e de primaria, mais con cifras moito máis reducidas que hai 30 anos, e en troques son brutais as cifras abaixadas de alumnado na ESO e no Bacharelato se as comparamos coas de hai 10 anos.

Aspectos moi chamativos:

- As **unidades concertadas** (subvencionadas) aumentaron en case 400 entre o curso 2004 e o curso pasado, no que tivo bastante que ver a concertación que comezou a operarse na educación infantil a partir do curso 2007-08; en algo máis de 200 aumentou o número de profesores e profesoras no ensino privado no mesmo período e en case 500 o do profesorado que exerce en centros de ensino concertado, mentres no mesmo período só en 700 aumentou o número do profesorado que exerce nos centros públicos, despois da redución de máis de

1500 postos efectuada nos dous últimos cursos, en medida apreciable a través da amortización de prazas por xubilación do profesorado.

- Outro curso máis no que a Consellaría de Educación, eivada de políticas transversais e concertadas de desenvolvemento dos espazos rurais, ratifica o **peche de escolas rurais** en nome da eficiencia administrativa, sen valer as peticións das familias favorábeis á permanencia escolar. Estiveron nos medios de comunicación a Coordinadora Galega de ANPAS do Rural e diversos CEIPs como o Pena Corneira.

- A mantenza de subvencións a colexios privados, que manteñen a **separación** sexual do alumnado, **probábelmente** contribuíndo á discriminación de xénero e ao non tratamento educativo da diversidade.

DIPLOMADOS, EMPREGO XUVENIL, OPORTUNIDADES LABORAIS

Non podemos deixar de lamentar que tendo Galicia na última década as xeracións de mozos e mozas con maiores taxas de cualificación universitaria e de ciclos formativos recomenzara a emigración; non ten o dramatismo individual-familiar doutrora, máis ten un dramatismo colectivo enorme. Haberían de concertarse parlamentariamente diagnósticos e plans de acción no económico e tamén nos aspectos psico-sociais, que falan dun País ferido, aínda que o PP diga que temos os menores déficits financeiros públicos entre as CCAA.

CONMEMORACIÓNS

Hai cen anos

Nos anos de 1911 e 1912 rexistráronse varias iniciativas que irían ter algunha trascendencia para o campo psicopedagóxico internacional e que tamén a Galicia lle afectaron, e por iso que as rexistramos de modo sumario. Foi en 1911 cando o

psicólogo Alfred Binet, o autor da Escala métrica da Intelixencia, editou *Les idées modernes sur les enfants* (París); Claparède daría á luz a súa *Pedagogía experimental e Psicoloxía Infantil* e Buisson o seu *Nouvelle dictionnaire de pedagogie et d'instruction publique*. En 1912 W. Stern desenvolveu o concepto de Cociente Intelectual (QI), no mesmo ano en que desde Xenebra Claparède creaba o *Institut Jean Jacques Rousseau de Sciences de l'Éducation*, ao que en anos posteriores tamén ían acudir diversos ensinantes de Galicia para realizar alí estadias de formación psico-pedagóxica.

...e 50 da Longa Noite de Pedra

Beizóns a Celso Emilio que soubo dicir o que pasaba (todo era de pedra cinsenta) e que, ao tempo, nos deu textos para dicir, para cantar, para loitar...; unha mensaxe para irmáns, e para a loita social a prol das transformacións democráticas construídas desde nós.

DOCUMENTOS E RECURSOS

DANTAS LIMA, J., VIEITES, M. F., SOUSA LÓPES, M. (coords.) (2012). *Teatro e intervención social*. Chaves: Intervenção.

O teatro é un eficaz modo de intervención social, cultural e educativa. Con esa conciencia celebrouse en Chaves un Congreso Internacional, sendo o presente volume un dos resultados de tal encontro, ao recollese nel diversos textos presentados por 20 relatores procedentes de Portugal, de Galicia e de Italia.

MARTÍNEZ LEMA, P., SANMARTÍN REI, G. (eds.) (2011). *Unha outra guía para a intervención lingüística*. A Coruña: Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña.

Reflexións e propostas ao servizo da planificación lingüística, co horizonte de recuperación

de usos do galego. Unha mostra máis dos traballos e iniciativas que promove o Servizo aludido.

CID, X. M. (coord.) (2011). *Educación e sociedade. Novas reflexións multidisciplinares*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Co rótulo de Dez anos da Facultade de CC. Da Educación e como homenaxe aos once profesores e profesoras xubiladas neste tempo, sae este novo volume editorial con 26 aportacións, que recorda ao aparecido en 2006, para permitir dar algunha conta das liñas de investigación abertas na Facultade.



Galeduso

Revista do Colexio de Educadores e Educadoras Sociais de Galicia que, co nº 9 de 2011, comeza unha nova etapa de publicación. Nela aparecen: experiencias que destacan pola aposta pola igualdade de xénero, información documental, páxinas violetas, paxinas Web como a da Secretaría Xeral de Igualdade, e textos de fondo a prol da igualdade.

RUBIA ALEJOS, J. (Coord.) (2011). *A Unión Mugardeza de Instrucción (1910-2010)*. A Coruña: Deputación Provincial.

Un valioso exercicio de recuperación de memoria par o

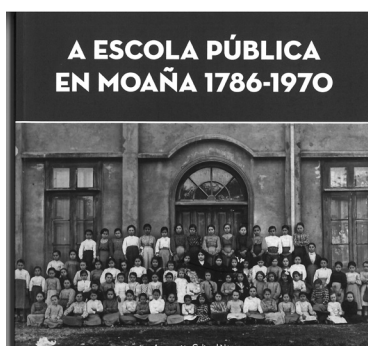
presente e para coñecemento de quen hoxe son escolares. O colexio de *habaneros* creado en Mugardos, con identidade laica, formou moitas xeracións de murgadeses.

SUÁREZ YÁNEZ, A. (Dir.) (2012). *Probas de cribado da linguaxe escrita para 2º de Educación Primaria*. Santiago de Compostela: Andavira editora. (Con edición tamén en castelán).

Publicación dirixida a docentes de educación primaria con probas de linguaxe destinadas a detectar dificultades de linguaxe, con táboas de avaliación adxuntas, a fin de poder medir aspectos como a comprensión lectora, a expresión escrita, e a decodificación e a rapidez lectora. Un conxunto de instrumentos valorativos a aplicar ao alumnado de 2º de educación primaria.

ÁLVAREZ LUGRÍS et alii (2012). *Diccionario Moderno Inglés-Galego*. Ames: 2.0 Editora.

Un importante traballo e contribución do Seminario de Lingüística Informática da Universidade de Vigo. Un Diccionario de 20.000 termos e 30.000 acepcións sobre unha lingua galega actual en interrelación con aspectos igualmente actuais da lingua inglesa. O Diccionario, que xa se podía consultar en versión electrónica, pode consultarse agora en edición impresa con 1236 páxinas.



MÉNDEZ FRAGUAS, M. A. et alii (2012). *A escola pública em Moaña 1786-1970*. Moaña (Pon-

tevedra): Agrupación Cultural Nós.

Unha documentada e fermosa recuperación histórica do tecido escolar do concello de Moaña durante o tempo de dous séculos. Unha monografía coidada de historia local, que pode ser un modelo para outras iniciativas similares.

MILLÁN GARCÍA, R. (2011): *Ferrol en femenino II. Primeiros pasos na educación das mulleres en Ferrol do século XVIII ao XX*. Ferrol: Concellaría da Muller.

Outro exemplo de coidado facer para o mellor coñecemento da educación das nenas e das mulleres na cidade de Ferrol. Textos e imaxes a tomar en consideración.

VALES VIA, J. D. (2012). *No regazo da noite estrelecida. Biografía apaixonada de Francisco Vales Villamarín*. Betanzos: Concello de Betanzos.

Francisco Vales Villamarín foi (1891-1982) un moi destacado profesor primario e membro activo do galeguismo na súa máis ampla vertente. Educador responsable e laborioso. Foi Secretario da Real Academila da Língua Galega. Foi estudoso da historia, a antropoloxía cultural e a arte das terras betanceiras.

XORNADAS E ENCONTROS

Facémonos eco dalgúns dos celebrados durante os últimos meses.

Unha vez máis, desde varios grupos de investigación da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago convocáronse os seguintes Encontros:

- VII Xornadas de formación: Educación, xénero e igualdade
- III Xornadas de innovación educativa no mundo rural
- Curso de Verán Aprender en comunidade: estratexias educa-

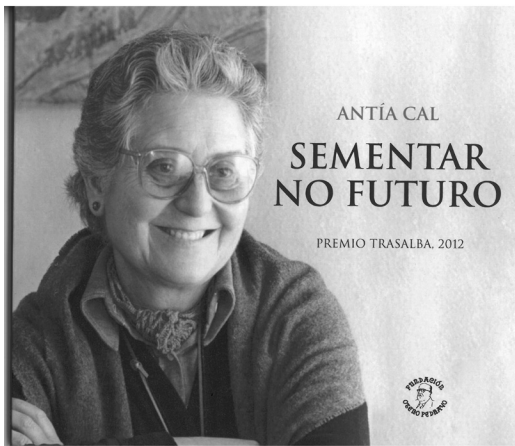
tivas en tempos de crise económica e social.

- XIV congreso internacional de formación para o traballo Norte de Portugal/Galiza.



Volveron os títeres a Redóndela e a Santiago. En Redóndela celebrouse o XIII Festival Internacional para grande ledicia de pequenos e grandes que, de seguido, ateigaron as rúas para ver monicreques vindos de diversas latitudes europeas. E similar aconteceu en Compostela co XVII Festival Internacional Galicreques, organizado pola Asociación Cultural Barriga Verde.

Pola súa parte, a Asociación do Xogo Popular e Tradicional, coa colaboración de Nova Escola Galega, organizou na Illa de Arousa un interesante seminario sobre o patrimonio lúdico costeiro.



PREMIOS E RECOÑECIMENTOS

Un novo recoñecemento a editorial **Kalandraka de literatura infantil**, dirixida polo escritor Xosé Ballesteros. Premio Nacional ao Mellor Labor Editorial na convocatoria de 2012, efectuada polo Ministerio de Educación, que coincide cos 15 anos da editora que nestes momentos edita en galego, castelán, francés, alemán, chinés, portugués, coreano, árabe e estonio.

Un premio recibiron tamén o CEIP O Graxal de Cambre polo súa iniciativa "Compartindo experiencias con maiores", e un accesit á **Escola de Vixoi de Abegondo**, o solar de Xohán Vicente Viqueira, pola experiencia promovida pola profesora Alicia López Pardo.

E dous recoñecementos a dous queridos mestres: **Antía Cal Vázquez**, a que fora directora do Colexio Rosalía de Castro de Vigo, que este ano recibiu o Premio Trasalba, honrado pola figura de don Ramón Otero Pedrayo, o que foi motivo tamén da edición do texto Antía Cal. *Sementar no futuro* (Galaxia, 2012, baixo a coordinación de X. M. Soutullo); e o noso grande escritor de literatura (infantil e xuvenil) **Agustín Fernández Paz**, con tantos textos e tantas emocións presentes no día a día das nosas aulas.

SEN A SÚA PRESENZA FÍSICA

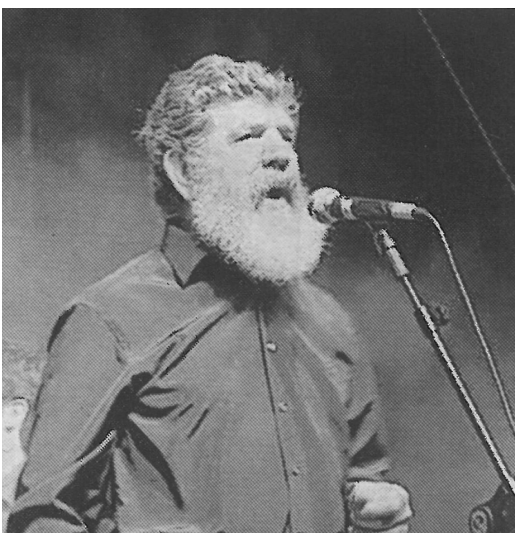
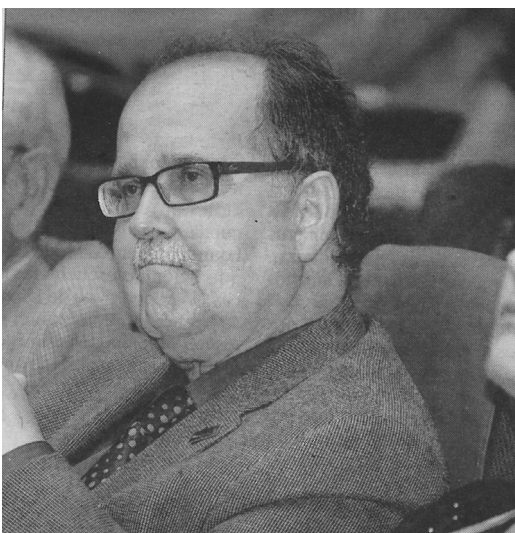
Fóisenos de vez, a un día de cumprir os 98, o profesor e socio de honra de Nova Escola Galega, entre outros títulos, **Avelino Pousa Antelo**. Mestre don Avelino, foi figura marcante e educador, promotor dunha iniciativa pedagóxica singular, as escolas agrícolas da provincia de Lugo nos pasados anos 50-60. Era, ademais, memoria galeguista das ilusións do tempo republicano por construír outra escola, sempre galega, laboriosa e leda.

Deixounos, mais resoará durante moito tempo ("É un cantar miudiño, miudiño, miudiño, o qu'eu traio..."), **Fito Rodríguez**, a voz que mellor temperaba a esa necesaria agrupación musical que é *A Roda*. Cantas cancións cantadas nos centros educativos baixo o aloumiño dos cantores e músicos de A Roda. Beizóns.

E aínda, **Luís Gómez Llorente**. Ateneista, conferenciante, filósofo, político.. Co seu impulso, o proxecto e modelo da Escola Pública democrática e laica dispoñía de precisos esteos argumentais. Era rigoroso na argumentación e así o apreciaron os ensinantes que en 1975 promoveron o *Manifesto pola Educación Pública* do Colexio de Doutores e Licenciados de Madrid.

MÁIS EIVADOS

En tempos de penuria económica e, quizais, de miseria política gobernante, deixaron de existir **Teatro do Noroeste** con Eduardo Alonso e Luma Gómez, que é tamén un dos arquivos físicos e inmateriais do teatro galego, con Roberto Vidal ao fondo, e **Preescolar na Casa**, un dos mellores emprendementos a prol da educación infantil e familiar que Galicia alumeou para mellor servizo, en particular, da nenez das nosas comunidades rurais. Ademais, da morte, vai perecer a súa memoria e herdanza, ou vai ser coidado como parte de nós e fonte de auga para mañá?



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.

AS COLABORACIÓNS deberán axustarse, **obrigadamente**, ás normas seguintes:

1. Características das colaboracións. Deben ser orixinais e inéditas. As achegas poderán estar dirixidas ás seguintes seccións da RGE e deberán axustarse á extensión sinalada (sempre con espaciado incluído). (na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

2. Criterios formais. Os artigos que non cumpran os criterios formais de edición poderán ser rexeitados ou, no seu caso, devoltos ao autor de contacto para seren corrixidos.

3. Texto. Todas as achegas deberán ser redactadas na fonte de letra Times New Roman, tamaño 12, con interliñado simple, aliñamento xustificando, e remitidas, en soporte informático físico (cd, dvd, lapis electrónico...) ou por correo electrónico (con adecuada identificación do arquivo electrónico) ao enderezo rge.redaccion@mundo-r.com. O programa e a versión do procesador de textos empregado será preferibelmente o Openoffice ou o Microsoft Word.

4. Identificación do autor. 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.

5. Referencias. Nas referencias e citas bibliográficas procederase de acordo coas normas da APA (www.apastyle.org). (Na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

6. Notas ao texto. As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente, indícanse con *sobreíndices*, e deben incluírse ao remate do traballo baixo o epígrafe de **Notas**. Deseguida das notas pode facerse unha lista bibliográfica limitada e ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

7. Redacción. Cada autor faise responsable do contido do seu traballo como corresponde aos dereitos do autor. Evítase no posible o uso de abreviaturas e do etcétera marxinal. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva.

8. Ilustracións, táboas, cadros, gráficos. As colaboracións de texto poderanse acompañar de ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, cadros...) que se consideren necesarias, en arquivos complementarios e indicados con orde, sinalándose claramente no texto, mediante anotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse: (INSERTAR IMAXE (ilustración, cadro, ou gráfico n°...): "aula_natureza.jpg").

Cómpre, dado o caso, que todas as colaboracións achegadas estean acompañadas de material gráfico ilustrativo do artigo. Pode ser oportuno, sobre todo nos casos de táboas, cadros e gráficos, a inclusión dun texto esquemático de título, e/ou dun pé.

Enviaranse as fotografías ou outras imaxes e gráficos en formato dixital cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG, TIF, PNG ou PDF.

9. Publicación de Experiencias. No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica pódese empregar o seguinte esquema referencial (coas adaptacións precisas):

- Contexto do centro e da experiencia.
- Nivel educativo.
- Obxectivos da experiencia.
- Formulación e desenvolvemento concreto.
- Comentarios sobre o seu desenvolvemento.
- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado e reflexión sobre o realizado.
- Perspectivas abertas a partir da experiencia realizada.
- Referencias bibliográficas.

10. Achegas Monográfico. As achegas que formen parte dun monográfico da Revista, deberán ir acompañadas por un resumo de 5 liñas en galego, inglés e noutra das linguas españolas. É recomendábel a incorporación de 5 palabras chave, que na medida do posible serán extraídas do Tesouro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) ou do Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center), en www.eric.ed.gov.

11. Panoraula. Agradecemos o envío de información e documentos para esta sección.

12. Lingua de publicación. Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, segundo a normativa vixente aprobada pola Real Academia galega. (http://www.edu.xunta.es/diccionarios/index_rag.html). A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que considere máis oportunos para a publicación da colabora-

ción, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE. Acéptanse tamén orixinais en catalán, portugués, castelán, francés e inglés. Os artigos en castelán, francés e inglés serán publicados en galego.

13. Envío exemplares. Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

14. Comunicación cos autores. 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. No caso de devolución dun artigo ós seus autores para a súa corrección dispoñerá de 15 días para o seu reenvío á Redacción.

Para calquera suxestión, comentario, ou proposta cara ó Consello de Redacción dirixirse a:

rge.redaccion@mundo-r.com.

15. Valoración dos artigos. Os artigos enviados á *Revista Galega de Educación* serán valorados por dous revisores externos (membros do Comité Científico e outros) de forma confidencial e anónima, segundo o sistema usual de revisión por pares, quen emitirán un breve informe (mediante un protocolo de avaliación xeral) sobre a conveniencia ou non da publicación, que será tomado en consideración polo Consello de Redacción. (na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

16. Devolucións. Os artigos orixinais enviados á Redacción non serán devoltos.

17. Envío de Artigos. Os autores farán os seus envíos por correo postal a atención de:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Director da Revista Galega de Educación

Nova Escola Galega

San Clemente, 18, baixo.

15705

Santiago de Compostela

(A Coruña)

Ou ben en soporte electrónico a través do correo electrónico á seguinte dirección:

rge.redaccion@mundo-r.com.

O director poñerá os coñecementos do Consello de Redacción para a súa posíbel publicación.

Para un coñecemento ampliado das normas visítese o apartado dedicado á Revista Galega de Educación na seguinte páxina web:

www.nova-escola-galega.org



Ray Bradbury ou o home que amaba aos marcianos

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega
arno@mundo-r.com

Tanto ten como nos aproximemos a Marte, nunca o daremos alcanzado.

Crónicas marcianas

Cando escribo estas liñas, aínda non hai un mes da morte de Ray Bradbury con case 92 anos. Fillo do matrimonio formado por un humilde instalador de liñas telefónicas e unha inmigrante sueca, Bradbury só puido cursar estudos secundarios. Despois de vivir en pequenas vilas dos estados de Illinois e Arizona, a familia instalouse en Los Angeles cando Ray contaba 14 anos e a Gran Depresión asolaba as familias americanas. É doado escalar nas súas nostálgicas loanzas da vida sinxela de familias tradicionais en contornas rurais, que aparecen dispersas nos seus textos, a súa propia saudade dunha infancia feliz e idealizada, traumáticamente rota polos duros anos da depresión e o choque coas rúas insolidarias da cidade menos hóstipa da agresiva civilización urbana estadounidense. Con todo, unha cidade onde transcorrerá practicamente toda a súa vida e onde tivo lugar a súa morte. O adolescente Bradbury debeu poñerse a traballar ben novo en oficios ocasionais mentres pasaba longas horas nas bibliotecas públicas lendo ávida e apaixonadamente os autores que logo conformarán o seu propio canon de esixente lector e que constituirán a única escola do futuro escritor. Como tantos outros autores americanos comezou enviando relatos ás revistas literarias e foron as especializadas no xénero de ciencia ficción as que lle deron acubillo.

Non todos os críticos e afeccionados á ciencia ficción aceptan que Ray Bradbury sexa un autor representativo do xénero. Nin sequera el mesmo se sentía de todo cómodo nesa clasificación aínda que foi reiteradamente premiado cos premios -como o Nebula- dos circuitos especializados e forma, con Isaac Asimov e Arthur C. Clarke, a indiscutible tríade suprema do chamado período clásico da ciencia ficción. Pero é tamén indubidable que a súa obra presenta notorias singularidades respecto da dos outros dous que, en efecto, responden máis ao que poderíamos chamar modelo estándar do xénero. Isto é, a descrición dun futuro no que o desenvolvemento científico constitúe o factor determinante das transformacións sociais e das condicións de vida. En Asimov e Clarke a ciencia ficción non é un xénero fantástico senón estritamente realista; a súa formación científica -Asimov era químico e Clarke enxeñeiro especializado en telecomunicacións- permítalles dotar de perfecta coherencia e plausibilidade os seus universos futuros. Bradbury, pola contra, non está interesado nesa credibilidade científica. Nel a fantasía suple con naturalidade a descrición de artefactos técnicos tan frecuente nos outros autores aínda que finalmente coincida con eles en advertir sobre as consecuencias potencialmente catastróficas do desenvolvemento científico

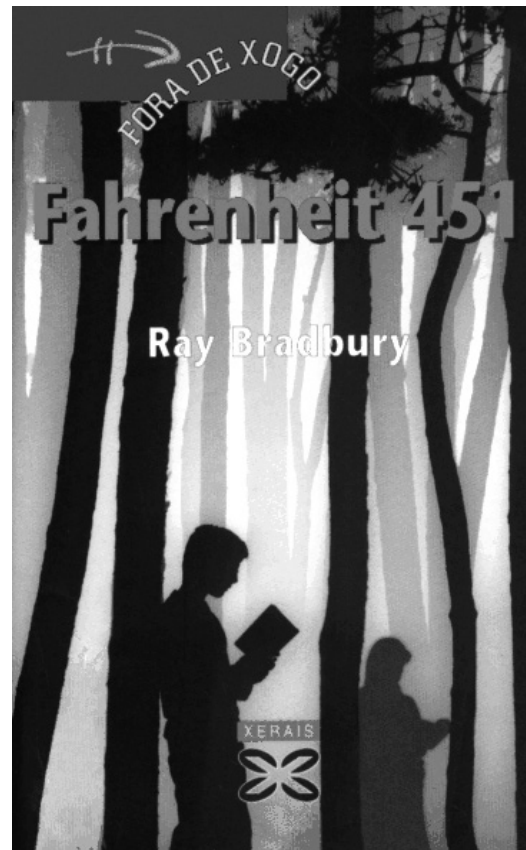
técnico constituído en tiranía social. Coincidencia nel agravada porque no seu caso non hai ningún optimismo cientifista que atenúe a dimensión desa advertencia.

Autor dunha abundante obra, moitas veces relatos dispersos en numerosas publicacións que logo compilaba en libros, deixa esencialmente tres obras fundamentais, das que dúas están traducidas ao galego. Destas tres, dúas -*Crónicas marcianas* e *O home ilustrado*, a única aínda inédita en galego- están formadas por relatos independentes que manteñen un feble nexo común. Ben insólito nesta última obra: un vagabundo ten o corpo integramente cheo dunhas raras tatuaxes que cobran inesperadamente vida cando son contempladas, dando lugar a dezaioito relatos onde aparecen as súas obsesións características: a ameaza de guerra nuclear, a deshumanización inducida pola tecnificación das vidas, as viaxes espaciais e os choques entre culturas, a hostilidade contra os libros -tema que retomará en *Fahrenheit 451*-...

Os relatos de *Crónicas marcianas* sitúannos nun lapso de tempo que vai desde o daquela afastado 1999 -a edición orixinal da obra é de 1950- ata o hoxe aínda futuro 2024, período durante o cal se produciría a colonización do planeta Marte en sucesivas vagas de naves terrestres. Colonización que traerá como consecuencia a desaparición da milenaria cultura marciana sen que poida con todo impedir a catástrofe atómica no planeta Terra. Este pesimismo sobre a capacidade do ser humano para escapar das traxedias que el mesmo provoca incrementase, en certo xeito, para un lector de hoxe cando comproba que o escritor albiscaba unha fin de milenio onde aínda o racismo violento dos Estados Unidos dos anos cincuenta prevalecería; ou onde as mulleres seguirían cumprindo o papel de máis ou menos submisas amas de casa...

É curioso advertir que Bradbury non participa da moderna prevención literaria contra a reiteración de temas ou a descarada recuperación dos mesmos. De feito, el mesmo nos conta na introdución a *Fahrenheit 451* que esta novela -a única que non é unha colectánea de relatos- foi precedida de varios relatos -entre eles "Os desterrados" de *O home ilustrado*- que desenvolveron a mesma idea. Idea que se ergue como unha das máis fermosas parábolas, non só contra o risco dunha totalitaria sociedade futura inimiga dos libros -onde alenta, evidentemente, a memoria daquela aínda recente da queima de libros por parte do nazismo- senón sobre todo contra a perda da memoria dos relatos que os libros encerran. Un canto, logo, a favor da imaxinación e da humana necesidade de inventar, escoitar e transmitir historias.

Ray Bradbury chegou a traballar para a industria de Hollywood como guionista -a colaboración no



guión do *Moby Dick* de John Huston, 1956, foi o seu traballo máis relevante- e viu como as súas mellores obras eran trasladadas á gran pantalla. Co mellor acerto, sen dúbida, na fascinante recreación que de *Fahrenheit 451* fixoo en 1966 o director francés François Truffaut, quen, lonxe dos alardes de efectos especiais habituais no xénero, acerta ao centrarse na recuperación do lirismo humanista da novela, apoiado nas excelentes interpretacións de Oskar Werner e Julie Christie. Menos conseguida foi a versión que tres anos despois fixo Jack Smigth d'*O home ilustrado* e nada direi da que en 1980 realizou Michael Anderson de *Crónicas marcianas* porque non tiveron oportunidade de vela e ao parecer nin sequera se chegou a estrear nos cines españois. Nos anos oitenta emitíuse en Canadá e nos Estados Unidos unha serie de televisión, *The Ray Bradbury Theatre*, con guións do propio escritor, que presentaba persoalmente cada episodio, e que obtivo certo éxito pero, que eu saiba, nunca se chegou a emitir en España. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (2004) *Crónicas marcianas*. Tradución de María Magdalena Fernández Pérez. Colección Fóra de xogo. Edicións Xerais de Galicia.
- (2005) *Fahrenheit 451*. Tradución de María Magdalena Fernández Pérez. Colección Fóra de xogo. Edicións Xerais de Galicia.

puntos de venda da revista galega de educación

POBOACIÓN	LIBRERÍA	ENDEREZO	TELÉFONO	CORREO-e
A Coruña	Librería LUME	Fernando Macías, 3 -15004,	981.263.408	info@lumelibros.com
A Coruña	Librería DIDACTA	Avda Rubine, 13-15 -15004,	981.278.991	librariadidacta@mundo-r.com
A Coruña	Librería XIADA	Avda Finisterre, 76-78 - 15004,	981.276.950	xiada@ctv.es
A Guarda	Librería ATLÁNTICA	Rúa Concepción Arenal,10	986.613.431	
Burela	Comercial AUMA	Rúa da Igrexa, nº 13 - 27880	982.580.879	
Burela	Librería CADERNOS	Rúa Álvaro Cunqueiro, nº 6 - 27880	982.586.081	
Ferrol	Librería CAMPUS	Avda de Esteiro, 30-32 -15403	981.364.027	libreriapampus@verial.es
Lugo	Librería AGUIRRE	R/ Bispo Aguirre 8, baixo- 27002	982.220.336	
Lugo	Librería BIBLOS	Doutor Fleming, 1,	982.224.201	
Lugo	Librería TRAMA	Avda. de A Coruña, 21 - 27003	982.254.063	libreriagrama@mundo-r.com
Melide	Librería PARRADO	Moa, 3	981.505.039	
Ourense	Livraria TORGA	Rúa da Paz, 12 - 32002	988.250.737	torga@torga.net
Ourense	Librería TANCO	Rúa Cardenal Quevedo, 22,	988.232.331	
Pontevedra	Librería MICHELENA	Rúa Michelena, 22 - 36002	986.858.746	info@libreriamicelena.com
Santiago	Librería COUCEIRO	Praza Cervantes, 6 -15704	981.586.237	libreriacouceiro@autonomos-ata.com
Santiago	Librería FOLLAS NOVAS	Rúa Montero Ríos, 37 -15706	981.594.406	follasnovas@follasnovas.es
Santiago	Librería ABRAXAS	Rúa Montero Ríos, 50 -15706	981.580.377	grialibros2@infonegocio.com
Tui	Librería IRIS	Rúa Calvo Sotelo, 25 – 36700	986.601.946	
Vigo	Librería CARTABÓN	R/ Urzáiz, 125 - 36205	986.372.883	lcartabon@verial.es
Vigo	Librería ANDEL	Rúa Pintor Lugo, 10 - 36211	986.239.000	andel@andelvirtual.com
Vigo	Librería MAÑÁN	R/Cadaval nº21	986.226.167	libreriamaanan@mundo-r.com
Vigo	Librería LIBROURO	R/ Eduardo Iglesias, 12-36202	986.226.317 986.221.439	librouro@arrakis.es
Vilagarcía	Librería AROUSA	Rúa Edelmiro Trillo, nº19 -36600	986.501.475	
Vilalba	Librería PERGAMINO	Rúa Campo de Puente, 26 – 27800	982.511.302	lpergamino@terra.es
Vilalba	Librería PERGAMINO-2	Rúa de Galicia, 89 Baixo – 27800	982.512.932	pergaminodous@yahoo.es
Vilalba	Librería SEGREL	Av. Pravia, 13	982.510.040	

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN

Se desexa subscribirse á Revista Galega de Educación cubra o boletín e envíeo ao seguinte enderezo:

- NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación) Apdo. 586 - 15700 Santiago de Compostela (A Coruña)
- Envíos por fax: 981 562 577
- Subscricións por correo-e: rge.subscricions@mundo-r.com

Se desexa algún número atrasado pode solicitalo da mesma forma.

boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 34 euros.

Subscribome desde o número ____.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome: _____ NIF: _____

Enderezo: _____

Localidade: _____ Provincia: _____

Teléfono: _____ E-mail: _____

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

Domiciliación bancaria en conta []
(Faga constar os 20 díxitos que componen o C.C.C.)

Titular da conta

Cheque a favor de Nova Escola Galega

Transferencia bancaria contra prestación de factura

Reembolso (34 euros máis gastos)

* Aos subscritores/as de Portugal cobraránselles a maiores os gastos de envío.

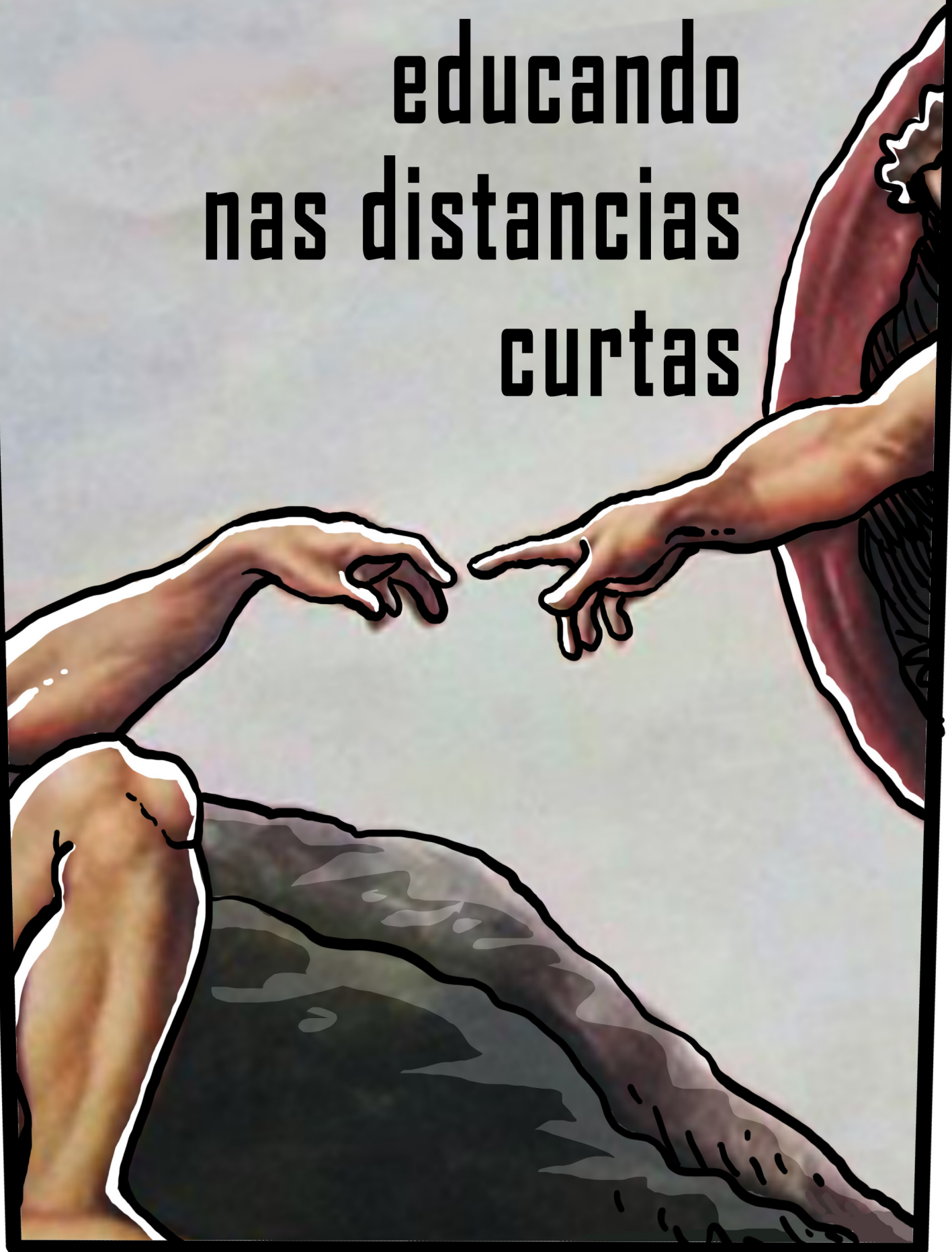
-----, de ----- de 2012

Sinatura

DO CENTES

POR XOSÉ TOMÁS
WWW.XOSETOMAS.COM

educando nas distancias curtas



Probas diagnósticas

Para detectar ao comezo de 2º de Educación Primaria a escolares con dificultades de comprensión lectora e/ou expresión escrita

BAREMOS OBTIDOS DE MOSTRAS REPRESENTATIVAS DE TODA A POBOACIÓN ESCOLAR DE GALICIA DE 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

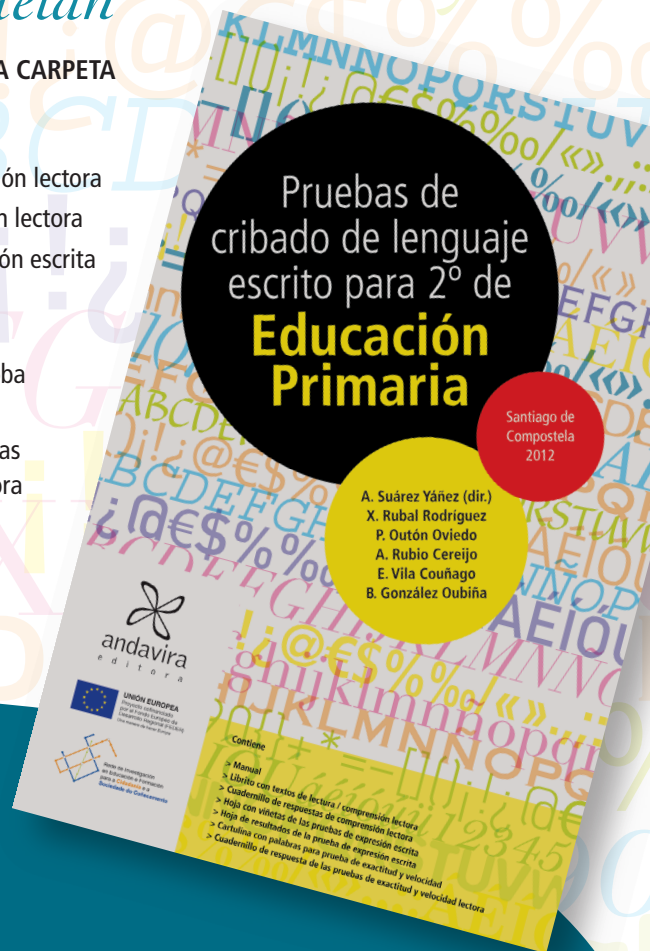
Con estas probas pretendemos unha contribución a que diminúa o número de escolares que abandonan o primeiro ciclo de Educación Primaria sen un dominio adecuado a súa idade na linguaxe escrita.

Se non se aborda neste ciclo a súa recuperación, cada vez vai ser máis difícil facelo.

En galego ou castelán

ESTAS PROBAS PRESENTANSE NUNHA CARPETA QUE CONTÉN

- Manual para o profesorado
- Libriño con textos de lectura/compreensión lectora
- Caderno de respostas de comprensión lectora
- Folla con viñetas das probas de expresión escrita
- Folla de resultados da proba de expresión escrita
- Cartolina con palabras para proba de exactitude e velocidade
- Caderno de respostas das probas de exactitude e velocidade lectora




andavira
editora