

## Editorial

Velaí van ríos de tinta en todos os xornais galegos sobre a opinión e as interpretacións do que dicían de nós, da cidadanía galega, os presentados como líderes europeos dedicados nos últimos anos ao remonte efectivo de diversas áreas de poboación sometidas a fortes, rápidos e negativos cambios estruturais. Eles fixeron a análise da situación de cada área, dun xeito integral, para poder deseñar, e despois lograr un novo desenvolvemento saudable e sustentable, con capacidade para lles devolver a prosperidade e a calidade de vida perdidas. Todos eles se basearon amplamente en coñecementos avanzados, e foron quen de aliar, de facer socios da mesma empresa colectiva, as universidades, as administracións e as empresas que quixeron investir no novo desenvolvemento, no novo cambio en positivo das súas áreas de intervención.

Dicía algún deles que somos un segredo dos mellor gardados de Europa, aínda por descubrir. E moitísimas cousas máis, no sentido de falar e darlle valor de mercado específico ao *made in Galicia*: unha marca de unidade e identidade para un estilo de vida propio de alta calidade, e que pode ademais ser exportado en forma de produtos, sacándolle unha riqueza que permita retornar a Galicia, á cidadanía que o fai posible, o investimento que corresponde facer para que as cousas funcionen con seriedade, e teñan posibilidades reais de saír ben.

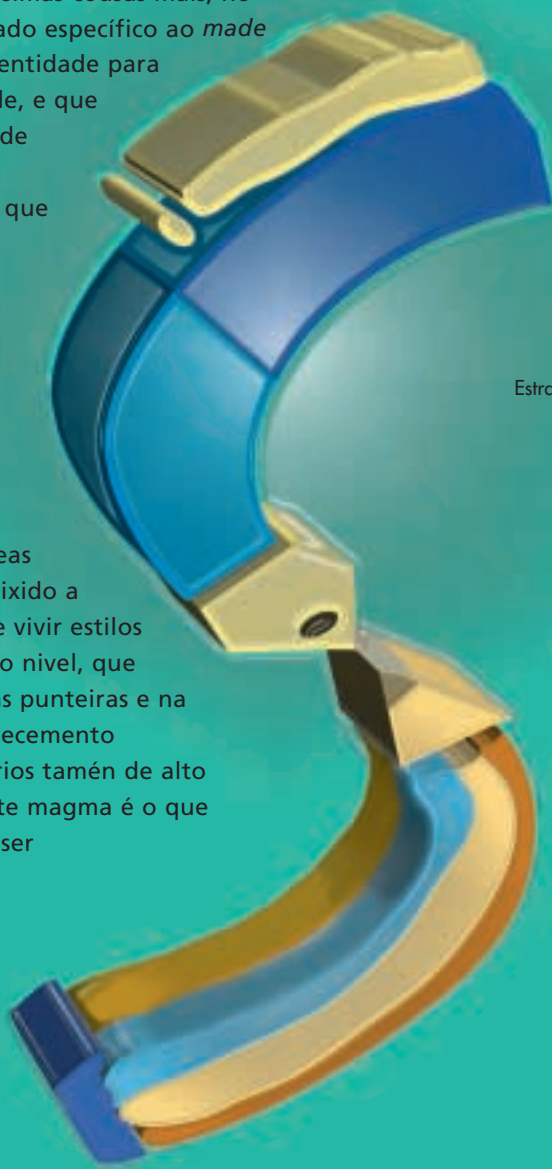
Un investimento ineludible no curto e medio prazo, para calquera que tome en serio o proceso *made in Galicia* recomendado polos gurús europeos, e como seguramente aconteceu nas áreas por eles lideradas, é o investimento dirixido a acadar cidadáns capaces de organizar e vivir estilos de vida saudables e sustentables de alto nivel, que creen empresas baseadas en tecnoloxías punteiras e na innovación permanente, é dicir, no coñecemento abrigado en departamentos universitarios tamén de alto nivel e adecuadamente financiados. Este magma é o que pode garantir que os produtos poidan ser exportados ou vendidos nos mercados mundiais, como marcas de enorme confianza, avaladas por unha cidadanía e unha comunidade galegas de alta cualificación que, debidamente sinaladas como de alto valor, se poidan converter en referencia e imaxe de marca europea e mundial.

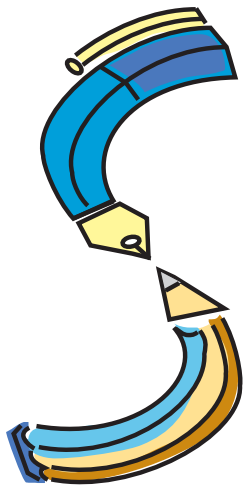
¿Queremos para Galicia unha cidadanía capaz de organizarse e vivir con alta calidade de vida en medios saudables, cunha sólida sustentabilidade ambiental e social cara ao futuro, e cunha produtividade económica, como produto interior bruto, case o dobre da actual, segundo dicían os gurús e os ríos de tinta dos xornais que era posible? ¿E queremos unha cidadanía que viva segura, previndo accidentes, enfermidades e catástrofes, vixiando e mellorando os seus contornos habituais, que coide e aproveite o contorno natural e construído de xeito sustentable, que integre e non discrimine as persoas por xénero, relixión ou cultura, que viva, traballe e se divirta de xeito pacífico, cooperativo, solidario, positivo, saudable e duradeiro...?

Segue na páxina 2

## Sumario

Educación a cidadanía para o desenvolvemento sustentable	3
Sobre o desexo de educar	4
Dereitos humanos e educación	7
A educación en valores	10
A transmisión de valores a través da ilustración de contos e libros de texto	12
O ensino de segundas linguas a inmigrantes no contexto escolar	14
Falar de educación escolar ás familias xitanas	16
A mediación escolar.	17
Estratexia para a resolución pacífica de conflitos no ámbito escolar	17
Prevenção do acoso na escola	18
Working "Temas transversais". A with Mel Gibson's epic films	22
Unha experiencia democrática	23
SECCIÓN MUSEOS GALEGOS Museo Provincial de Lugo	24
SECCIÓN MÚSICA PARA QUERERNOS "Estamos en paz"	25
SECCIÓN O ANDEL	26
SECCIÓN XOGOS TRADICIONAIS	28
O xogo tradicional e o desenvolvemento do ser humano	28
Escola nunha maleta	31
O cooperativismo na escola	32
Educación, Enerxía e Desenvolvemento Sustentable	35
As enerxías renovables: o futuro nas túas mans	36
Ritmos e danzas no mundo nunha educación intercultural	38
O mundo nun blog	40
Plan de acollida e integración do alumnado inmigrante	42
Proxecto Comenius 1.1. Educación e consumo 2004-2007	43
A Escola Galega de Consumo	44
Patróns alimentarios en nenos preescolares e escolares e dieta saudable	45
Saídas para o lecer	51
Novidades para unha nova etapa do Saudiña	52





**SAUDIÑA**  
Nº 12 – Abril de 2006

**Edita**

Xunta de Galicia

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa

Consellería de Sanidade

Dirección Xeral de Saúde Pública

Consellería de Medio Ambiente

e Desenvolvemento Sostible

Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible

Consellería de Industria e Comercio

Instituto Galego de Consumo

**Tiraxe**

25.000 exemplares

**Consello de redacción**

Ángeles Abelleira Bardanca

Esther Álvarez Fernández

Manuel Amigo Quintana

Milagros Blanco Pardo

José Manuel Coteló Amado

Emilio Fernández Suárez

Emilio Antonio García Fernández

José Graña Corredeguas

Ángel Gómez Amorín

Julia González-Zaera Barreal

Xurxo Hervada Vidal

Ramón Medina González-Redondo

Victoria Navaza Blanco

Aurora Pazos Feijoo

Florentina Peliquín Pérez

Eugenia Pérez Fernández

Marisé Pérez Mariño

Dionisio Rodríguez Álvarez

Javier Rouco Ferreiro

Ana Mª Rúa Souto

Mª José Teijeiro Dacal

**Colaboran neste número**

Azucena Arias Correa, J. A. Binaburo Iturbide,

BRINQUEDIA-Rede Galega do Xogo Tradicional,

Conselleira de Educación e Ordenación Universitaria,

Jorge de Prada de Prado, Rita María Díez Rechou,

Escola Galega de Consumo, Estrella Fages,

Félix García Moriyón, José Gijón,

Julio Gómez Gómez, Francisco Javier González Álvarez,

Maite Hernández, INEGA, Instituto Galego de Consumo,

Rosaura Leis Trabazo, José Aurelio López Gil,

José Mendoza Rodríguez, Gloria Mosquera Roel,

Museo Provincial de Lugo, Mª dos Anxos Pousa Díaz,

Alberto Rodríguez Rogina, Eloísa Teijeira Bautista,

Rafael Tojo Sierra, Joan Andrés Traver Martí,

Juan José Varela, Mª Teresa Vega García,

Xosé Antón Vicente Rodríguez, Félix Villalba

**Xestión da edición e distribución**

Manuel Amigo, Julia González-Zaera,

Ángeles Abelleira Bardanca, Inés Sarceda

**Deseño gráfico e coordinación de impresión**

Permy Asociados

ISSN: 1138-9117

Depósito legal: C-1937/93

A editorial non se fai responsable, en ningún caso, das opinións expresadas polos autores e autoras que asinan os artigos publicados.

En [www.edu.xunta.es](http://www.edu.xunta.es) pode vostede atopar todos os números de *Saudiña* editados en formato .pdf

*vén da páxina 1*

Pois poñámonos a xestionalo e a valorar o *que* e o *como* o estamos a facer en educación da cidadanía durante estes anos de total autonomía, tanto na escola primaria como na especializada. O reto é para todos: cidadanía e comunidades educativas locais, administracións, e profesionais de todos os niveis do ensino.

¿Canto máis atrasaremos dedicar tempo ao debate nas aulas, como xeito de aprender, confrontar e deducir ideas propias, informadas e críticas tamén por escrito para irmos practicando o de escribir ben?; ¿canto máis tempo a clase de educación física ou de plástica serán ninguneadas ou suprimidas para dedicalas a outros asuntos educativos, como consecuencia frecuente de malas organizacións técnicas do tempo de traballo?; ¿ata cando esa obsesión memorística para os contidos dos libros de texto, en moitas ocasións moi pouco ou nada inspirados, en detrimento dalgunha que outra práctica de laboratorio ou de visita ás propias instalacións, do que moitos da primaria din que nunca foron quen de experimentar tal cousa nos seis anos da etapa? O alumnado fainos hoxe preguntas desta índole aos pais: ¿e na ESO, vou ser capaz de gobernarme se nos levan ao laboratorio?, ¿que lles custaría ternos xa levado? ¿Por que non son algo máis modernos, e deixan de estar traumatados?, ¿por que non usamos discos e ordenadores persoais para ver o libro e aprender cada día, e facer os exercicios, e facer outros traballos e superar os oito cadernos de espiral, con data en vermello en cada páxina...?

Á vista do outro río de tinta vertido nos últimos meses, neste caso en toda a prensa "nacional", sobre a discusión e descualificación da proposta da nova Lei de ordenación da educación, e dada a total autonomía de xestión dos servizos educativos en Galicia, xorden preguntas inmediatas como as seguintes: ¿estamos a facer as cousas ben en educación?, ¿estamos a facer as máis importantes? Pois, sinceramente ao noso entender, botouse en falta un discurso técnico colaborativo co debate nacional, capaz de ir algo máis aló na clarificación das funcionalidades da lei por aprobar, como garante de que no proceso de debate e acordo se pense tamén nos aspectos metodolóxicos, de maior enxundia que os meramente operativos de convocatorias, relixións e regulación

de concertos financeiros. O máis importante e efectivo cara ao futuro, serán os procesos e os métodos que xestionarán os claustros de profesorado e os seus departamentos, direccións de centros educativos e comunidades educativas locais, para lograr o que se propoñan facer da educación da súa cidadanía, desta nosa cidadanía.

¿Hai que repensar o que se ensina, o como se ensina, o como aprenden, aprendemos...?; ¿hai que repensar o tempo dedicado ao libro de texto, a favor do dedicado a "batirse el cobre" coa palabra culta e o argumento racional sobre o tema que toque: académico, de programa de disciplina, ou de estilo de vida nese centro?; ¿habrá que repensar e poñer algo na lei, ou esperar ao seu desenvolvemento autonómico para facelo con toda intelixencia pensando no futuro do país, que para iso temos a potestade de lexislalo e os medios para poder tutelalo e avalialo?

Para acompañar a este proceso reservado aos profesionais, e do que non se coñecen suficientemente as súas posicións, incluso as que corresponderían co grao e forma do seu recoñecemento social, se fosen os líderes indiscutibles dunha abordaxe innovadora e moderna de tan endiañado e transcendental problema comunitario, ben cabería concibir unha ferramenta, tipo programa de impulso de accións de carácter autonómico, de apoio á necesaria apertura e coordinación da escola coa comunidade local, a través de ANPAS, e programas dos concellos e organizacións locais, como reforzo indispensable de implantación real da educación en áreas transversais para todos os niveis do centro escolar. Investir na comunidade escolar é prioritario na comunidade local organizada, e un soporte indispensable para obxectivos educativos de centro, transversais ou de educación para a cidadanía que queremos na futura Galicia dun mundo europeo e global.

Pois así son as cousas que andan a bulir polo ensino galego, en épocas de cambio e de reformulación do acadado e do non acadado, no camiño do que queda por facer para seguir mellorando cada día, a educación do colectivo de persoas que viven en Galicia. *Saudiña* seguirá a contalo e estará ao tanto de todas as novidades, ofrecéndose como sempre aos profesionais para espallar as súas experiencias en educación para a cidadanía nos centros escolares de Galicia e do mundo.



# Educar a cidadanía para o desenvolvemento sustentable

Laura Elena Sánchez Piñón  
Conseleira de Educación e Ordenación Universitaria

A complexidade e a interdependencia dos problemas que ameazan o mundo actual tales como a pobreza, o consumo exaxerado, a deterioración do contorno, o crecemento da poboación, a promoción da saúde e a prevención de graves enfermidades e lesións, os conflitos, as violacións dos dereitos humanos,... exixen unha visión da educación cunha perspectiva holística e interdisciplinaria para facer progresar o saber e as capacidades necesarias de cara a un futuro viable, así como un cambio de valores, de comportamentos e de estilos de vida.

Desde o ámbito educativo e desde o deseño dun novo currículo escolar, deberánse potenciar as capacidades dos nenos e das nenas para comprender e interpretar a realidade, é dicir educar coa intención de que se produza unha transformación progresiva nos valores, actitudes e comportamentos do noso alumnado.

A reforma educativa que se está levando a cabo é un momento clave para dar un novo pulo ao que queremos que sexa a educación en valores na sociedade de hoxe en día. Isto obríganos a repensar as nosas políticas e prácticas educativas, de tal maneira que axudemos a resolver problemas que ameazan o futuro común, traballando xuntos para construír un futuro durable con calidade.

Xa temos un bo camiño andado, desde hai bastantes anos e desde o que se deu en denominar "temas transversais do currículo", estanse levando a cabo accións relacionadas coa educación para a saúde, para a igualdade, para o consumo, para a paz, para o lecer, para o coidado do ambiente... SAUDIÑA é a mostra diso, é a xanela a través da que podemos ver o traballo de moitos docentes que, conscientes da realidade do mundo actual e do papel que nel xoga a escola, veñen traballando no obxectivo de conseguir educar nunha visión de interdependencia global, de sinalar as inxustizas, de tratar de resolver os seus efectos e achegar claves para construír un mundo máis xusto.

Pero, conscientes de que un enfoque académico é totalmente insuficiente se non está articulado con outros espazos, queremos resaltar a importancia da acción conxunta ou institucional por parte do centro, sabendo que a educación en valores non corresponde só ao profesorado e aos centros; estes deben buscar alianzas con outras institucións da súa comunidade local. Falamos en definitiva dun proxecto educativo ampliado cunha nova articulación do eixe escola-familia-ámbito municipal e local, e sobre esta premisa fundamentaremos un plan de potenciación da educación en valores – Plan VALORA, do que en breve vos informaremos.

Atopámonos nun momento que podemos considerar idóneo para un cambio de



formulación. As anteriores experiencias e as recomendacións de todos os foros e institucións internacionais, indícanos que debemos adoptar unha estratexia para que desde a educación poidamos avanzar na consecución do gran desafío da educación na actualidade: *"Aprender a vivir cos demais, respectándoos"*.

E este reto abordárase desde dúas liñas: coa nova disciplina de educación para a cidadanía e desde un enfoque transversal da educación en valores, entendéndoas como vías complementarias, non incompatibles. A transversalidade compromete a todo o profesorado nun dos obxectivos irrenunciáveis: "educar". A formación cidadá do alumnado é a nova materia que garantizará que a totalidade do alumnado reciba unha educación en contidos e valores democráticos, ademais de reforzar os

contidos dos temas transversais. Do que si precisarán é do establecemento dun proxecto curricular e organizativo que poida asegurar unha acción conxunta e coherente. Esta é a tarefa para a que vos animamos a traballar. Pensade que a nosa meta é a de formar persoas que sexan críticas, que poidan verificar e non aceptar todo o que se lles ofrece, que sexan capaces de facer cousas novas, non simplemente de repetir o que outras xeracións fixeron.

Temos por diante un labor apaixonante e complexo que require ilusión, vocación de servizo, implicación persoal e unha actitude positiva e construtiva. Educar é nada menos e nada máis que ensinar a vivir e a convivir. A xuventude que hoxe se está formando, transmitirá pola súa vez as nosas ensinanzas a outras xeracións, e nelas perdurará o eco da nosa actitude ante a vida.

# Sobre o desexo de educar

Joan Andrés Traver Martí  
Psicopedagogo e profesor asociado da  
Universitat Jaume I de Castelló

## 1. Itaca, a sedución na aula: entre o desexo de educar e o pracer de aprender

*"Pódese comprender o desenvolvemento de cada ser como a consecuencia de escenarios sucesivos de sedución" (Tordera Sáez, 1995, citado por J. Ferrés, 2000: 124).*

A frase de José Tordera ten a facultade de levar o noso imaxinario persoal cara a aquelas pasaxes, momentos e persoas que influíron de maneira gratificante na nosa educación, noutras palabras, que nos seduciron. E seguramente as sementes que con eles e elas se sementaron propiciaron trazos esenciais no noso desenvolvemento persoal e social. Os imaxinarios que con estes pensamentos movemos son, sen dúbida, escenarios positivos de formación. Pero se con esta afirmación José Tordera ten a capacidade de activar todas estas imaxes e sentimentos, cos seus silencios, co que non di, lévanos á outra cara da moeda: a do tempo perdido, a do aburrimiento e o tedio, a das dificultades insalvables, a dos escenarios negativos.

Hoxe, máis que nunca, os docentes sentimos a tentación de acercarnos a esa cara gris da moeda. Razóns e argumentos para iso non nos faltan: imos sobrados. As dificultades que encontramos para sintonizar cos nosos alumnos son perentorias. Os problemas de comportamento na aula son cada vez máis comúns, tanto, que dar clases a maioría das veces é un pesadelo. Danche ganas, como afirman algúns docentes, de volverte invisible, aínda que algunhas veces os invisibles sexan eles, os alumnos. Clases nas que nunca pasa nada, onde todos os esforzos os tes que facer ti e a eles nunca lles interesa nada. Ou clases que son unha bomba enerxética nas cales aínda que tires man dos partes de disciplina, como non te quedas só... Dar clases así é unha carga moi pesada. E ademais, socialmente se nos exige todo e non se nos recoñece nada. ¡Como cambiaron as cousas! as ganas de ensinar pouco a pouco vannos abandonando. Os síntomas son múltiples: mirar o reloxo os luns ás 9:00 h e pensar canto tempo nos queda para acabar a xornada e a semana e o mes...; experimentar unha enorme sensación de soidade cando estamos acompañados de 20 ou 30 alumnos; chegar todos os días á casa esgotados, sen pilas, ...

Existen moitas razóns para pensar por que nos abandonou tan pronto o desexo de educar. Encontraremos algunhas claves que teñen que ver co noso propio perfil profesional, ou coa escola como institución educativa e a organización do sistema educativo, ou co alumnado que cada vez chega menos preparado e máis desmotivado, ou coa familia. Seguramente algunhas das máis importantes encontráremolas ao analizar a estrutura e as condicións do noso lugar de traballo. Pero desde a cultura da

culpa e da queixa os argumentos maioritarios apuntan aos medios de comunicación audiovisual e en concreto á televisión e á cultura do espectáculo como a gran responsable do fracaso escolar e a falta de sintonía da escola co seu alumnado. Falta de sintonía que ten que ver coas diferenzas existentes entre a cultura oficial (pública, académica) que manexan os docentes e a institución escolar, e a cultura experiencial que comparte a inmensa maioría do noso alumnado. Mentres que na cultura docente prima unha representación do mundo de carácter conceptual e reflexiva, na cultura experiencial do noso alumnado, maioritariamente, téndese a privilexiar unha representación do mundo concreta e emotiva. Dúas frecuencias de onda que, de momento, parecen difíciles de sintonizar.

Outra das guerras que nos fixo perder o sentido e a capacidade de sintonía en educación foi a librada entre mythos e logos. Como afirma Mèlich (1996: 66), "a pedagogía occidental partiu dunha antropoloxía esquizofrénica, maniquea: símbolo (mito) versus signo (ciencia). Mythos contra Logos. E o Logos que acaba sempre devorando e colonizando o Mythos". Pero o ser humano, como apunta Damasio (1996), non é unha dualidade, senón que é ao mesmo tempo emoción e razón, mythos e logos, e exprésase ao mesmo tempo en imaxes e en palabras. Existe Mythos e existe Logos, pero non teñen que ser dúas realidades contradictorias e antagónicas, non ten por que existir unha ruptura entre ambos. Son dous universos da mesma realidade que se necesitan complementar para albergar a súa totalidade, como a noite e o día. O ser humano é un ser en busca de sentido, e Logos, o sígnico, non é suficiente para dar sentido á vida. Mythos é un relato que dá sentido á comunidade. Pero, non obstante, a educación occidental só recolleu nas súas propostas o Logos. Ademais, foise volvendo cada vez moito máis sígnico, perdendo o sentido que Mythos achegaba ás propostas de aprendizaxe. Desde este punto de vista a educación vólvese moito máis formal e algorítmica, e acaba desconectándose do que sucede fóra das aulas. Aprender a ler polo simple pracer de descodificar uns signos carece totalmente de sentido educativo e comunicativo. O pracer de ler vai unido ao desfrute da información que nos depara a lectura e do significativa e relevante que esta poida ser para a nosa vida. O verbo ler, como afirma Pennac (2001), non admite o imperativo.

## 2. A sociedade da información e o espectáculo: entre a cultura da iconosfera e a tecnocéntrica

O paso da sociedade industrial á sociedade da información comporta transformacións radicais en diferentes ámbitos da nosa vida que, como apunta Frecha (2003), están baseados máis na utilización dos recursos intelectuais e tecnolóxicos que na acumulación dos produtos e os recursos materiais. A expansión tecnolóxica trae consigo unha maior presenza das imaxes, un dinamismo cada vez máis grande e unha potenciación superior da concreción, a sensorialidade e a emotividade. Na sociedade industrial o poder ía asociado ao control da información. Nas súas escolas fomentábase a aprendizaxe enciclopédica —baseada nunha concepción acumulativa e transmisiva do saber— como clave do éxito escolar, social e profesional. Polo contrario, metidos xa na sociedade da información, empezamos a constatar que o problema non é o acceso á información. Nun mundo globalizado e interconectado infor-

maticamente (telematicamente), no que a internet aparece como unha ventá aberta ao mundo da información, en que calquera persoa cuns mínimos medios informáticos pode acceder en poucos segundos a unha infinidade de información, o acceso a ela xa non parece ser o problema. Na sociedade da información as capacidades intelectuais relacionadas coa selección, a análise crítica e o procesamento da información emerxen como unha das claves que nos poden axudar a superar as limitacións materiais causantes da desigual-

dade social. Capacidades que marcan a diferenza existente entre as necesarias na sociedade industrial e as que se precisan na denominada sociedade da información (Imbernon, 1999; Flecha y Tortajada, 1999; Frecha, 1999, Elboj e outros, 2002).

Pero na sociedade da información abriuse paso tamén unha nova cultura popular emergente. É o que autores como Ferrés (2000) denominan "cultura do espectáculo", ou Mèlich (1996) "sobremodernidade". Esta é unha cultura que, seguindo a Ferrés, podemos caracterizar como *iconosférica*<sup>1</sup>. Cultura que entra en conflito coa cultura oficial da escola (cultura académica), que é unha cultura da *logosfera*. Para a maioría dos educadores, a cultura do espectáculo é algo que hai que combater, contrarrestar, que nos deixa na boca un certo resaibo amargo de dificultade e de fracaso. Recórdanos que cada día

**Na sociedade industrial o poder ía asociado ao control da información. Nas súas escolas fomentábase a aprendizaxe enciclopédica como clave do éxito escolar, social e profesional.**

**Na sociedade da información as capacidades intelectuais relacionadas coa selección, a análise crítica e o procesamento da información emerxen como unha das claves que nos poden axudar a superar as limitacións materiais causantes da desigualdade social.**





temos que nos enfrontar cun alumnado co que resulta moi complicado sintonizar, que resulta máis difícil que nunca motivar. E nesa cultura do espectáculo depositamos toda a carga de culpabilidade do fracaso escolar.

Desde o punto de vista do poder da cultura do espectáculo, as capacidades de aprendizaxe que hai que abordar na sociedade da información e a comunicación audiovisual non se poden traballar directa e exclusivamente desde as propostas e as ferramentas da cultura oficial. A cultura oficial ou da logosfera é unha cultura conceptual herdeira da tecnoloxía da imprenta e da letra impresa. Como di Ferrés (2000: 37), "mentres a tecnoloxía da imprenta tende a privilexiar unha representación do mundo de carácter conceptual, estático, analítico e reflexivo, a cultura do espectáculo tende a privilexiar de maneira prioritaria unha representación do mundo concreta, dinámica, implicativa, sensitiva e emotiva". Quedan así enfrontados dous mundos que parecen antagónicos: sensorialidade, dinamismo e emotividade contra reflexión e racionalidade.

Os índices de fracaso escolar alcanzan cotas moi elevadas, tanto que moitos expertos educativos opinan que se debería falar de fracaso da escola máis que de fracaso escolar. "Talvez nalgúns casos o fracaso escolar se deba á incapacidade de tender pontes coa cultura popular e cos intereses e capacidades das novas xeracións" (Ferrés, 2000:39). Como opina este autor, existe unha tendencia dos docentes a utilizar as tecnoloxías audiovisuais e electrónicas como se fosen unha extensión das antigas (tecnoloxía da palabra oral e da imprenta), utilizándoas como simple soporte da cultura verbal e literaria, sen pensar os cambios que o uso destas tecnoloxías producen na mente e na formación dos seus receptores que afasta os receptores da mensaxe docente, e que provoca conflitos dentro da aula. Conflitos que podemos abordar con actitudes regresivas e inmaturos, negándoos, silenciándoos ou

camuflándoos. É dicir, anatemizando un dos polos en conflito e incapaces de encontrar fórmulas de síntese e reconciliación entre contrarios. Ou conflitos que haberá que abordar de maneira integradora, madura: asumindo, integrando, unificando, conciliando. Como suxire a filosofía oriental, na mesma orixe do conflito está a súa solución. "Non é na tecnoloxía senón na linguaxe e na elaboración das mensaxes onde haberá que buscar a pretendida fascinación, a dose requirida de emoción, de espectáculo... É, pois, na linguaxe e non no soporte, onde hai que buscar a solución" (Ibidem: 175-176). O uso das novas tecnoloxías da información e a comunicación audiovisual lonxe de ser unha extensión da cultura oficial, deberían impoñer unha redefinición do propio concepto de cultura educativa e académica. E, como opina Ferrés, é a esta revisión en profundidade ao que se resiste a escola.

### 3. Aviso a navegantes: entre as lousas socioprofesionais e o falso principio da obxectividade

Cando un educador se propón contaxiar no seu desexo de educar aos seus alumnos propónse espertar as súas emocións, conectar cos seus sentimentos, as súas necesidades ou temores. Como afirman Bach e Darder (2003:181-182), aquilo que nos move a ensinar, a "emprender a aventura da construción persoal é moitas veces un desexo máis ou menos consciente de gustar, de persuadir ou de seducir o outro. Esta é unha conquista que se realiza sempre pola vía emocional". Se conciliamos emotividade e racionalidade, mythos e logos, pracer e esforzo, ensino e aprendizaxe, seguramente os camiños do desexo serán moito máis fáciles de activar. Unha das razóns en que nos deberíamos mergullar para entender o fenómeno da falta de motivación no alumnado e o pouco desexo que flúe no profesorado por educar, é a do movemento pendular e antagónico da nosa

sociedade (Mèlich, 1996; Ferrés, 2000). Emoción contra razón, o experiencial e práctico fronte ao teórico, subxectividade fronte a obxectividade, mythos contra logos, imaxe contra palabra, concreción fronte a abstracción, pracer fronte a esforzo. E nesta guerra de contrarios as propostas fóronse decantando sempre cara a un dos polos e negando o outro (a verdade é que a nosa non é unha tradición en fórmulas conciliadoras). E a resultas da segunda gran crise escolar que enxalzou a cultura da imprenta e a logosfera algúns resortes psicolóxicos, sociais e culturais desapareceron da cultura oficial da escola. Emotividade, subxectividade, imaxe, mito ou pracer son algúns dos grandes ausentes da cultura académica contra os que existen multitude de prexuízos. Hai que traballar a prol das conciliacións. "Os mesmos educadores que se queixan de que algúns programas de televisión impiden a activación da racionalidade por un exceso de emotividade ou por un mal uso dela son as veces incapaces de activar a racionalidade dos seus receptores por non saber manexar a súa emotividade de maneira creativa e integradora" (Ferrés, 2000: 133). Ben farían moitos deles en aproveitar o caudal que ofrece a cultura da iconosfera para mover o resorte da emotividade. Como este autor opina, é verdade que as emocións sen o concurso da razón poden chegar a ser forzas desbocadas e destrutivas, pero non é menos certo que a razón sen o impulso da paixón, da emoción, non se move, é parálitica.

Activar o desexo de educar, seducir o noso alumnado para recuperar o pracer de aprender na sociedade da información e da cultura audiovisual só se pode conseguir aproveitando os recursos da cultura da iconosfera e conciliando antigos antagonismos psicolóxicos, sociolóxicos e culturais: emoción e razón, mito e ciencia, pracer e esforzo, imaxe e palabra. A escola precisa de novas fórmulas de integración que permitan poñer en marcha estes primeiros mecanismos da esfera da

emotividade para poder seguir mobilizando os propios da racionalidade e a reflexión crítica. Desde o punto de vista da educación escolar, conciliar estas dúas culturas —a da logosfera (patrimonio docente) e a da iconosfera (patrimonio discente)— é un dos primeiros pasos a dar para resolver dialoxicamente os conflitos interculturais e comunicativos entre as diferentes cosmovisións das culturas sociais presentes nas aulas. Pero, ao mesmo tempo, é a vía de traballo que hai que explorar para solucionar os problemas interculturais que o choque destas dúas culturas produce día a día nas clases. Os recursos básicos da cultura da iconosfera convértese en ferramentas de traballo para os docentes se queremos aumentar a capacidade de sintonía co noso alumnado e seguir traballando a súa capacidade simbólica e espírito crítico. Enmarcando estas ferramentas desde as formulacións das perspectivas sociocomunitaria<sup>2</sup> e intercultural<sup>3</sup> en educación, as estratexias, propostas e recursos para a aprendizaxe dialóxica incrementan a súa potencialidade formativa e transformadora.

Para acometer o camiño do desexo profesional e volvernos reencontrar coa agradable compañía do pracer e a sedución, primeiro deberemos alixear algo a nosa equipaxe. Xunto coas condicións do lugar de traballo e a estrutura do sistema educativo e social, unhas cantas lousas —ou lastres socioprofesionais— afástannos sistematicamente de mellores horizontes. Máis que unha diminución do nivel educativo ou un aumento crecente da diversidade nas aulas, aquilo realmente preocupante é o crecemento das desigualdades sociais e educativas. Conciliar diversidade e equidade vólvese unha necesidade imperiosa. O futuro que agora se nos presenta, verdadeiramente é incerto e preocupante. Se o futuro que desexamos se conforma a partir de escenarios sociais e educativos onde todo o mudo caiba en situación de igualdade, releer os camiños e as lousas que nos acompañaron ata a situación actual pode resultar interesante.

Entre outras, algunhas das principais lousas (socioprofesionais) que dificultan os camiños de transformación e innovación docente podémolas sintetizar nas seguintes (Traver, 2004):

- *A cultura do toureo ou da evitación*
- *A cultura da culpa*
- *A cultura da queixa*
- *A cultura do turista ou do coleccionista*
- *A cultura da comodidade*
- *A cultura do francotirador ou a cultura arborescente*
- *A cultura profesionalista*

Todas estas lousas crean resistencias pedagóxicas nos docentes que impiden que as cousas vaian a mellor. Algunhas veces sómennos nunha soidade profesional e didáctica preocupante (a de sentirse en soidade cando se está fisicamente acompañado, a soidade do docente na aula), outras veces convértenos realmente en francotiradores que teñen que se enfrontar cos seus poucos medios a todos os problemas que nos asexan (e que son moitos e complexos), outras convértenos en obxectivo de todas as críticas, ..., en definitiva, ao final o que maioritariamente perseguimos é encontrar unha aula onde non haxa problemas. A antítese

pura do que significa a educación e a aprendizaxe. Resolvemos os conflitos que se dan na aula desde actitudes maniqueas e regresivas que ou ben o negan, o evitan ou concentran toda a culpabilidade e todas as queixas nun dos polos en conflito. Desta forma soamente conseguimos afastarnos cada vez máis das formulas conciliadoras e integradoras na resolución de conflitos. A negociación democrática e o diálogo nas aulas brillan pola súa ausencia na maioría das propostas didácticas. O conflito educativo en contextos interculturais, como apunta Sais (2003), debe ser aproveitado como motor de cambio e mellora nas relacións intergrupais e interpersoais, afrontándose colectiva e publicamente desde propostas técnicas educativas non violentas, como as da negociación democrática, a mediación, o consenso e as formulacións dialóxicas.

Posicionámonos na cultura da queixa e da culpa e intentamos reforzar a nosa auto-ridade na aula aténdonos ao principio da obxectividade. Pero a obxectividade na clase, lonxe de posibilitarnos unha mellora da nosa realidade escolar distáncianos dela. Traballar desde o principio da "obxectividade" curricular e docente non nos fai máis seguros nin máis eficaces, vólvenos terriblemente vulnerables. E creo, sinceramente, que son moitas as razóns que o delatan (Traver, 2004):

- Non nos ensina a dudar nin a ensinar o valor da dúbida (primeiro principio da ciencia).
- Enmascara o proceso de construción do coñecemento científico.
- Non ensina a tomar decisións fronte ao incerto, o imprevisible (a vida mesma).
- Secuestra o alumnado a posibilidade de aprender dúas das destrezas básicas que nos distinguen como humanos: a planificar e a valorar o que facemos.
- Carga innecesariamente o profesorado con todo o traballo da aula (todo ten que pasar polas súas mans), e consegue un empobrecemento dos recursos para a aprendizaxe. Soidade docente.
- Ensina a reproducir non a transformar (orientación principal do pensamento científico).
- Focaliza o individuo fronte ao grupo, des- prezando na práctica o papel da interacción social na construción do saber (e a cultura).
- Crea distancia afectiva, cognitiva e emocional entre o docente e o alumnado. Non valora convenientemente os coñecementos do alumnado.
- Non nos leva cara ao acordo intersubxectivo como principio de construción cultural e moral. Non valora convenientemente o diálogo como recurso básico para a construción do intelecto.
- Baséase no principio de autoritarismo e non de negociación na aula.

As políticas educativas de novo mantemento, baseadas na adoración da cultura da culpa e do individualismo pedagóxico, parecen do todo insuficientes para transformar a nosa realidade. Fronte aos discursos obsesio-

nados na cerrazón curricular é hora xa de afondar e apostar polas propostas da aprendizaxe innovadora (Botkin, Elmandjra e Malitza, 1979). Propostas baseadas nunha visión plural do feito educativo, no valor do diálogo e o pensamento crítico, na cultura da transformación e da cooperación docente e comunitaria.

Un ou unha docente capaz de iniciar o camiño da innovación e mellora profesional debe ir, pouco a pouco, despoñéndose de todas estas lousas socioprofesionais e pondo en funcionamento propostas de aprendizaxe innovadora e transformadora. Este tipo de cambios son difíciles de acometer desde a esfera individual ou desde a profunda soidade da aula, de costas á propia comunidade e á súa realidade sociocultural. Ou, tamén, cando encontramos obstáculos, que

crendo insalvables, nos impiden sintonizar coa frecuencia de onda do noso alumnado. Un ou unha docente capaz de empezar a camiñar por esta senda só pode ser unha persoa vitalista, solidaria, capaz de compartir o seu proxecto educativo coa súa comunidade educativa, capaz de apreciar a vida e contaxiarnos desa alegría. "Unha persoa vitalista é aquela que si estima a vida non porque se afixo a ela, senón porque está afeito a querer. Querer a vida porque estamos afeitos a vivir é un querer aquilo xa vivido. Estimala porque estamos afeitos a querela lévanos ao cambio, ao movemento, ao futuro (Larrauri, 2000).

#### 4. Bibliografía

- BACH, E. y DARDER, P. (2003): *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona, Paidós Contextos.
- BOTKIN, J.W., ELMANDJRA, M. y MALITZA, M. (1979): *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid, Santillana.
- DAMASIO, A. R. (1996): *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, Grijalbo Crítica.
- ELBOJ, C., PUIGDELLIVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó
- FERRÉS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA, R. (1999): "Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información". En *Actas del XVIII Encuentro Estatal de la Confederación de MRPs. Trabajar en la diversidad, superar la desigualdad: Claves pedagógicas*. Gandía, 99.
- FLECHA, R. (2003): *Les comunitats d'aprenentatge com a resposta educativa igualitària en la societat de la informació*. Ponencia presentada al Curso de Postgrado de la UJI de Castelló "L'aprenentatge cooperatiu: fonaments, característiques y tècniques". (Documento policopiado).
- FLECHA, R. y TORTAJADA, I. (1999): "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo". En F. Imbernon (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- IMBERNÓN, F. (1999): "Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana". En F. Imbernon (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- LARRAURI, M. (2000): *El desig segons Gilles Deleuze*. València, Tandem.
- MÉLICH, J. C. (1996): *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, Paidós (Papeles de Pedagogía).
- PENNAC, D. (2001): *Como una novela*. Barcelona, Anagrama (8ª edición).
- SALES, A. (2003): "L'organització i cultura escolar per a l'educació intercultural: instruments per a la presa de decisions". En A. Sales (ed.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1999): *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- TRAVER MARTÍ, J. A. (2004): "L'aprenentatge cooperatiu: el valor del diàleg en educació". En *Jornades d'intercanvi d'experiències. CEFIRE de Godella*. València, Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Direcció General d'Ensenyament.

1 A cultura da iconosfera, seguindo a Ferrés (2000), pódese concretar en cinco grandes trazos diferenciais: a potenciación do sensorial, a potenciación do narrativo, a potenciación do dinámico, a potenciación do emotivo e a potenciación do sensorial.

2 Para afondar nesta perspectiva da bibliografía referenciada pódense consultar Flecha e Tortajada (1999) e Elboj e outros (2002).

3 Se se quere afondar nas propostas interculturais en educación pódese consultar Sais e García (1999) ou Sais (2003).



# Dereitos humanos e educación

Félix García Moriyón  
Catedrático de Filosofía. Instituto Avenida de los Toreros, Madrid

## Un acordo universal

Nun mundo que experimenta unha aceleración nos procesos de globalización, os dereitos humanos preséntanse como o conxunto de valores universalmente aceptados que poden constituír o substrato moral sobre o que se constrúa un mundo máis xusto. Chegar a aceptalos como conxunto de valores compartidos por todos os estados da Terra non foi tarefa fácil. Na primeira etapa que comeza en 1948 houbo unha profunda división respecto ao contido que recollían os Dereitos Humanos fundamentais, división que se resolveu coa aprobación posterior de dous pactos nos cales se recollían dereitos políticos e civís por un lado e dereitos sociais, culturais e económicos por outro. Estes pactos aprobáronse en 1966 e aínda non foron ratificados por todos os países. O proceso, en certo sentido e desde o punto de vista que me interesa aquí, cérrase coa Declaración e o programa de acción asinado por todos os países en Viena en 1993. Digo que se cerra entón porque se afirma explicitamente o carácter universal destes dereitos, recoñecemento que tampouco foi sinxelo conseguir. Antes desa data, e tamén con relevancia especial para o tema da educación, asínase en 1989 unha moi innovadora convención sobre os dereitos do neno. Tampouco neste caso foi asinada por todos os países.

Non se trata en absoluto dunha ética de mínimos, senón máis ben dunha ética de máximos na cal as exixencias que se lles formulan aos seres humanos requiren unha atención constante. Podemos considerar que son mínimos en canto que son as exixencias morais sobre as que todos nos poñemos de acordo para regular a convivencia, admitindo desacordos respecto a outras cuestións éticas importantes para a vida persoal. Pero desde logo son de máximos nun dobre sentido: son o resultado dun longo proceso da humanidade, tan antigo como ela mesma, que experimentou un profundo crecemento tanto en extensión (aplicábase a todos, absolutamente a todos, os seres humanos) como en contido, pois inclúen un abano de exixencias moi superiores en número e calidade ás que se recoñecen nos albores da humanidade. Por outra parte, se nos atemos á aplicación práctica e ao respecto e á promoción deses dereitos humanos fundamentais, non podemos deixar de recoñecer que o listón parece estar aínda moi alto para gran parte das sociedades posto que o cumprimento destes dereitos deixa bastante que desexar en demasiados sitios. É máis, só a reivindicación activa e constante por parte dos cidadáns permite que se avance no recoñecemento e se eviten retrocesos que de vez en cando se producen.

Todo o anterior lévanos a insistir en que a educación nos dereitos humanos se presenta como unha tarefa urxente á que deben facer fronte o profesorado e os siste-

mas educativos, contribuíndo dese modo a que arraiguen no desenvolvemento persoal dos nenos e adolescentes. As mesmas Nacións Unidas prestaron seriosa atención ao problema da educación e elaboraron principios orientadores e materiais prácticos de gran valor, aos que convén sempre referirse cando se aborda este asunto. Son de lectura obrigada as sucesivas declaracións e recomendacións sobre o tema emanadas da propia ONU que ofrecen pistas moi concretas pero tamén xerais sobre como abordar o problema da incorporación dos dereitos humanos na educación. En todas elas, así como no numeroso material xa existente grazas ao esforzo de moitas persoas e organizacións, sinálase que esta educación propón unhas exixencias específicas en que hai que coidar tanto o contido do que se ensina como os procedementos, procurando que estes últimos sexan totalmente coherentes co que os dereitos humanos exixen. E sublíñase igualmente que a tarefa de educar nos dereitos humanos non é tarefa exclusiva da educación formal, senón que debe contar coa implicación coordinada de numerosos axentes sociais que interveñen tanto na educación non formal como na informal.

## Unha crítica do que sucede no sistema educativo

O primeiro paso é revisar o que se está facendo de feito na práctica educativa, pois esta non é sempre coherente co que exixen os dereitos humanos. Na literatura sobre a educación é xa clásica a distinción entre o currículo oculto e o currículo explícito e non parece necesario recordar a súa definición. Polo que se refire ao noso asunto, non cabe a menor dúbida de que os dereitos humanos forman parte do currículo explícito, como non podía ser menos. Xa dixen antes que os dereitos humanos son considerados normas universais e foron incorporados plenamente aos nosos grandes textos políticos e xurídicos. Por outra parte, constitúen un elemento básico do que podemos chamar pensamento politicamente correcto, isto é, ninguén no seu san xuízo incluíría nos principios que regulan o funcionamento dunha institución recomendacións ou normas que atentasen contra eses dereitos. Resulta impensable, por exemplo, unha escola na cal se prohibise explicitamente a matriculación de inmigrantes, negros ou discapacitados. Facelo concita un claro rexeitamento social e ademais constitúe un delito.

Agora ben, moi distinto é o que ocorre co currículo oculto ou implícito. O sistema escolar —que é do que falo aquí— é como a sociedade á que pertence unha institución na cal se poden observar moitas carencias no respecto e na promoción dos dereitos humanos. Detéctase xa no mesmo funcionamento global do sistema, por exemplo, no caso da escolarización dos inmigrantes. Non esquezamos que a escolarización, ou mellor dito a educación, é en si mesma, un dos dereitos humanos funda-

mentais que como tal merece unha atención preferente. Non obstante, non se cumpre do todo. É un feito irrefutable que os inmigrantes se están concentrando nos colexios públicos, que poden terminar converténdose en guetos ante a inadmisíbel pasividade das autoridades administrativas. Hai aquí síntomas obvios de discriminación infundada e non se fai nada serio para cortala. O mesmo podemos dicir da desigual distribución do fracaso escolar neste país en que se detecta igualmente un serio nesgo que correlaciona coa orixe social o que casa mal cos principios dos dereitos humanos e cun principio tan querido polas democracias representativas como é o da igualdade de oportunidades. Determinados barrios e determinados sectores sociais padecen moito máis que outros o fracaso escolar, polo que podemos inferir que non se está facendo o debido para que eses sectores disfruten dun dereito básico, o dereito a unha educación de calidade. Por último, estanse a producir problemas serios para lograr a escolarización efectiva do alumnado; desde o momento en que a educación se converte nunha obriga máis que nun dereito, prodúcense disfuncións notables, como o absentismo escolar, que non acaban de encontrar unha solución adecuada.

Se pasamos á vida interna dos centros, as carencias son tamén claras. Certo é que foron desterradas case totalmente as prácticas de maltrato físico que supoñían os castigos corporais, pero non está nada claro que desaparecesen completamente outros tipos de maltratos máis sofisticados, pero que producen o mesmo efecto de marxinação e discriminación dalgúns ou moitos alumnos. O profesorado segue tendo unha arraigada tendencia a dedicar maior atención aos “bos” alumnos, relegando os “malos” que se van situando en lugares pouco adecuados da aula e abandonan pouco a pouco as súas responsabilidades, todo isto acompañado de constantes recriminacións públicas respecto ao seu comportamento que non son do todo respectuosas. Polo que se refire aos problemas disciplinarios, estamos igualmente nunha situación confusa na cal se dan a un tempo situacións en que o profesorado decide cales son os comportamentos inadecuados dos alumnos, en que grao se cometeron, que sanción se merecen e por último aplica inmediatamente esta sanción. Non é un modelo de convivencia adecuado, que por outra parte termina sendo compatible con situacións de permisividade que fomentan o desacato do alumnado. Non é de estrañar que sexan abundantes os casos de profesores que perciben a actitude do alumnado como irrespectuosa, indolente e nalgunhas ocasións claramente agresiva.

Este problema serio da violencia nas escolas está recibindo un tratamento mediático pouco favorable. Onte mesmo, o titular de portada en letra ben grande dun dos xornais gratuítos de ampla tirada en Madrid era contundente: “Inferno cotián. 250.000 casos Jokin (o nome do rapaz que se

suicidou en Euskadi) nas escolas madrileñas". Un perfecto exemplo de tremendismo xerador de alarma social. Desde logo existe un grao non aceptable de violencia que se manifesta sobre todo na violencia que practican uns compañeiros contra outros. Hai alumnos que teñen unha visión moi negativa da súa vida nas aulas, sobre todo porque son obxecto de constantes ameazas e humillacións por parte de compañeiros. O aspecto positivo é que nestes momentos se está despertando unha maior sensibilidade cara a estes problemas, todo o mundo está algo máis pendente de que non se dean estes casos de maltrato e discriminación entre iguais e se elaboran diversos programas moi interesantes para mellorar a convivencia e resolver os conflitos. O lado negativo é que se está magnificando o problema e provocando certa alarma social e profesional que en nada favorece o tratamento dos casos que se dan.

A recente Lei de protección integral da muller dedicaba un punto específico ao problema da discriminación por razóns de xénero nas aulas, outra cuestión interesante posto que ese tipo de discriminación se segue dando, constituíndo os centros educativos un dos lugares onde se perpetúan procesos de socialización con claro nesgo machista. Aínda que o tema se coida moito xa nos libros de texto, son numerosos os estudos que indican que aínda hai mostras claras de discriminación por xénero nes libros. Non é, non obstante, un problema excesivamente grave, ou non máis grave que os anteriores, polo que non deixa de ser rechamante que sexa a única discriminación que é obxecto dunha lei específica. O máis interesante é que esta lei recolle unha das propostas que xa figuraban nas recomendacións das Nacións Unidas que antes mencionaba: a creación de persoas e grupos de traballo especialmente dedicados á tarefa de seguir o respecto aos dereitos humanos nos centros educativos.

Non pretendo dicir que o sistema educativo sexa un ámbito en que se conculcan de maneira constante e sistemática os dereitos humanos. Polo menos non máis que no resto da sociedade e incluso é bastante probable que sexa un ámbito máis respectuoso que moitos outros. O que si me parece moi importante é chamar a atención sobre as propias carencias e convidar a un labor permanente de vixilancia e análise do que ocorre nas aulas para introducir as melloras pertinentes.

#### **Unha disciplina de dereitos humanos**

Volvo recordar que estou falando do sistema educativo e neste o que non conta para as cualificacións deixa de ser importante para o alumnado e o profesorado e pasa a ser un terreo aberto ás boas vontades. A experiencia das disciplinas de relixión e a súa alternativa non deixan lugar a dúbidas. Desde esta perspectiva faise necesaria a inclusión dun tempo específico no horario escolar dedicado directamente ao ensino dos dereitos humanos. A recente proposta de reforma inclúe unha referencia explícita baixo a rúbrica máis xenérica de educación cívica, pero sen dúbida é un paso positivo que hai que destacar. Recordando aquilo de que o

medio é a mensaxe, o alumnado e o profesorado perciben con claridade que ese algo que se valora desde o momento en que adquire presenza académica efectiva.

Por outra parte, o tema merece ser tido en conta como disciplina. Por un lado, porque é algo que afecta seriamente á vida cotiá das persoas e lóxico é que na etapa de educación obrigatoria estea presente. Non constitúe en absoluto unha disciplina esotérica afastada dos intereses do alumnado, o que facilita incluila por máis que a configuración do currículo é sempre unha tarefa ardua na cal se enfrontan intereses contrapostos e todo o mundo desexa estar presente. O tempo escolar non se pode estirar e son moitas as demandas. Por outra parte, a disciplina conta cun sólido corpo teórico de coñecementos que van desde os procesos históricos que levaron á formulación da Declaración Universal e as outras declaracións complementarias ata o coñecemento dos mesmos dereitos, o seu contido e alcance, e os procedementos para denunciar os incumprimentos e exixir o seu respecto e cumprimento. Como xa dixen, contamos ademais cunha abundante produción teórica e práctica que desenvolve con detalle os procedementos e contidos que deben estar incluídos nesta disciplina. Isto último débennos facer especialmente optimistas sobre as posibilidades reais de que a disciplina calle na práctica real dos centros. En primeiro lugar, porque se dan as condicións favorables para elaborar un currículo ben estruturado e secuencial que poderá garantir durante toda a escolarización obrigatoria a presenza de todos os temas fundamentais. En segundo lugar porque se poden arbitrar programas de formación adecuados para o profesorado que teña que impartir a disciplina, formación que non se debe dar por suposta nin tampouco abandonada á boa vontade dos docentes.

Agora ben, debemos evitar que a aparición desta disciplina provoque unha actitude de desentendemento e descoido no resto do profesorado. A transcendencia que esta materia ten para a consolidación de sociedades realmente democráticas, aconsellan encarecidamente que todo o profesorado participe activamente na aprendizaxe por parte do alumnado de todos os contidos implicados no tema. Na reforma promovida pola LOXSE propúxose a presenza de temas transversais, proposta moi valiosa que non se logrou traducir en nada concreto. Neste sentido, partindo da experiencia anterior, sería imprescindible articular procesos de traballo nos centros que garantisen que o tema dos dereitos humanos está presente en todas as disciplinas de forma explícita e con implicacións académicas. Se pode ser nocivo que se dilúan as responsabilidades, algo que ocorre cando se relega un tema ás transversais, é igualmente nocivo que exista un ámbito específico. Nese momento o resto do profesorado séntese eximido de calquera responsabilidade ao respecto e descoida totalmente a inclusión da problemática dos dereitos humanos no seu respectivo dominio. Parecen aceptar un principio de actuación cómodo: dos dereitos humanos xa se ocupa o correspondente profesor.

Hai disciplinas que deben incorporar á

súa propia área de coñecemento parcelas moi concretas dos dereitos humanos, como poden ser as de ciencias sociais, as de ciencias da natureza ou bioloxía ou as de filosofía, por facer referencia ás máis directas. Ademais en todas elas aparecen indicios evidentes de nesgos machistas, o que permite e exixe unha intervención moi importante. Para que a transversalidade chegue a bo porto parece necesario que se dean dous requisitos. Por un lado a existencia dunha persoa encargada de coordinar e dinamizar estes temas, papel que podería desempeñar con moita eficacia quen impartise a disciplina de educación cívica ou dereitos humanos; no caso de que non chegue a existir, faría falta que alguén recollese o testemuño. O asunto non é sinxelo porque non son poucos os profesores que non queren entrar neses temas alegando as exixencias propias da súa materia, pero fai falta avanzar contando ademais co apoio da administración, por exemplo, incluíndo nas horas lectivas desas persoas que coordinen a incorporación dos dereitos humanos nos currículos un tempo dedicado a tarefas de coordinación. Por outro lado, esta tarefa debe desembocar en actividades interdisciplinares ben deseñadas nas cales se visen implicadas diversas persoas de distintas áreas de coñecemento, asignando a cada unha actividades concretas. A inclusión de proxectos de traballo nesa formulación interdisciplinar sería moi positiva.

#### **Unha comunidade democrática e xusta**

Todo o anterior é sen dúbida moi importante, pero tamén somos todos conscientes de que non abonda en absoluto cunha disciplina ou cun traballo interdisciplinar desde a transversalidade para facer efectiva a presenza dos dereitos humanos nas aulas. Cómpre ademais que toda a organización do centro estea empapada polo espírito e a letra dos dereitos humanos. Somos consecuentes dese modo cunha regra elemental da educación moral, unha parte da cal é precisamente a educación en dereitos humanos. Neste ámbito da aprendizaxe, o realmente importante é o que fan os educadores, non o que din que se debe facer. É dicir, de nada nos serve dedicar un tempo máis ou menos amplo á formación nunha disciplina ou nunha transversal de dereitos humanos se logo toda a actividade do centro se articula con procedementos que están moi afastados do que eses mesmos dereitos exixen.

Todos sabemos que a educación non é unha institución democrática en sentido pleno da palabra en tanto e en canto o xefe central dun proceso educativo se centra na relación interpersoal entre un mestre e un alumno, relación que está marcada desde o principio pola asimetría. Do mesmo modo, todos sabemos que as persoas que participan nunha comunidade educativa ven limitadas as súas posibilidades de xestión por un marco externo desde o que se toman as decisións fundamentais na configuración do sistema educativo, do currículo e da organización escolar. Non obstante, recoñecido todo isto, queda unha ampla marxe para avanzar cara a unha maneira de funcionamento en todos os ámbitos que



permita a plasmática cotiá dos principios básicos dos dereitos humanos. Deste modo pódese incrementar a súa presenza efectiva dado que, como xa mencionei antes, en educación en valores o máis importante é o que os alumnos nos ven facer e non o que lles dicimos que fagan. Por iso insistía no segundo punto deste breve traballo na necesidade de revisar en profundidade todo o que ocorre nas aulas para ir eliminando as numerosas mostras de discriminación que aínda están presentes e que se poden reproducir no momento en que baixamos a garda e deixamos de estar atentos ao seu cumprimento.

Hai tres ámbitos nos que son urxentes e posibles modificacións que inclúan estilos de traballo acordes cos dereitos humanos, sen que con isto manteña que non existen moitas máis posibilidades. O primeiro deles é a propia organización escolar que, nestes momentos, a pesar das declaracións en contra e a favor da autonomía dos centros, segue marcada por un forte sentido xerárquico que teñen á administración educativa como cúspide da pirámide e vai descendendo cara ao equipo directivo, consello escolar, claustro e en último termo, sen realmente achegar nada de forma explícita, o alumnado. Houbo nos anos oitenta un tímido intento de reforzar o sentido democrático da organización dos centros educativos coa creación dos consellos escolares, pero non callou e retrocedeuse. Non se tivo paciencia suficiente nin se instrumentaron estratexias formativas para que todo o mundo entendese a importancia da súa participación democrática e ademais houbo resistencias procedentes daqueles sectores que vían o seu poder diminuído, en especial o profesorado. Por outra parte, incluso aquel tímido intento non tiña suficientemente en conta o alumnado, que tiña un escaso papel, nulo practicamente nos colexios de primaria. No momento actual non parece que o avance neste sentido estea dentro dos obxectivos prioritarios das autoridades académicas e administrativas, polo que é de esperar máis ben un retroceso. A experiencia indica, non obstante, que afondar na xestión democrática e participativa, coa implicación de todos os membros da comunidade educativa non só é posible senón que se está levando á práctica nestes momentos en numerosas escolas de todo o mundo con positivos resultados para a educación. Abondaría, por exemplo, asomarse á International Democratic Education Network para darse conta das posibilidades.

O segundo ámbito no que é absolutamente urxente incluír procedementos democráticos é no que fai referencia directa á convivencia no centro. Abonda consultar os regulamentos internos de funcionamento de moitos centros educativos para darse conta inmediatamente de que, tras unha retórica declaración a favor dos dereitos humanos, o groso da regulamentación o forma un sistema disciplinario no que, como se dun código penal en miniatura se tratase, se especifican as faltas e sancións. O que debiera ser excepcional convértese en habitual e garátese un modelo de convivencia fortemente xerarquizado e baseado na desconfianza e o castigo. Afortunadamente a vida cotiá dos centros non segue do todo ese modelo, pero si o ten moito máis presente do debido. É indispensable articular procedementos de regulación da convivencia

moito máis democráticos e respectuosos cos dereitos humanos, nos cales o importante sexa a convivencia e a formación de habilidades sociais que favorezan a resolución de conflitos. O mesmo que no caso anterior, tamén aquí hai suficientes experiencias para mostrar que outro modelo é posible e ademais é máis beneficioso. É máis, este ámbito conta con maior apoio efectivo dado que as autoridades académicas son moi conscientes de que certos problemas de convivencia nos centros non se poden abordar se non é coa implicación participativa de todos os afectados. De aí que proliferen os programas de mediación entre iguais, de convivencia, de formación das habilidades sociais... Falta, en todo caso, unha incorporación máis sistemática de todos eses principios que permita avanzar cara a comunidades educativas máis xustas e democráticas.

O terceiro ámbito é o do proceso educativo directo, isto é, o do que se fai nas aulas para promover a aprendizaxe. Neste caso temos tamén unha estrutura excesivamente xerarquizada na cal o profesorado actúa case como rei absoluto na aula mentres que o alumnado se limita a participar na asimilación activa do que lle propón a persoa adulta que exerce como profesora. Aínda que están profundamente arraigados prexuízos que razoan a exclusión do alumnado na xestión do proceso de aprendizaxe, a experiencia unha vez máis indica que son moito máis eficaces os modelos de traballo na aula nos cales o alumnado asume o protagonismo e participa activamente tanto na definición explícita dos obxectivos de aprendizaxe como na maneira de aprender. Propostas de deseños curriculares que insisten nos proxectos de traballo son un bo exemplo deste modelo, como tamén o son todas aquelas que destacan a importancia da aprendizaxe cooperativa entre iguais, entre as que destaca a proposta xeral de converter a aula nunha comunidade de investigación. Sen abandonar o recoñecemento da asimetría da que falaba antes, o papel do profesorado e do alumnado nestes enfoques é profundamente alterado para facer posible outro estilo de aprendizaxe.

#### Unha participación da familia e os axentes sociais

Unha breve apostila final. Nun tema da importancia que ten a educación nos dereitos humanos resulta moi inadecuado descargar a responsabilidade nos centros educativos. É unha táctica frecuente nos medios de comunicación social e na sociedade en xeral sinalar o sistema educativo cando se queren buscar responsables de disfuncións sociais, como a presenza da violencia xuvenil. É igualmente frecuente ver que as autoridades resollen eses problemas propoñendo de inmediato a inclusión dunha nova disciplina no currículo, sexa esta a educación vial, a igualdade de xéneros, a educación cívica en dereitos humanos ou a educación sexual. Sen negar o valor destas propostas tal e como expuxen neste traballo, non debemos esquecer que non se poden botar balóns fóra e que en temas tan importantes cada sector social debe asumir as súas propias responsabilidades.

En primeiro lugar, como non podía ser menos, as familias que, aínda que mostran preocupación pola educación dos seus fillos,

quizais nestes momentos non encontran camiños adecuados para levar adiante modelos de vida familiar nos cales o respecto aos dereitos de cada un estean vinculados á presenza de normas que cumpran rigorosamente todos os membros da comunidade. Pero a continuación debemos ter en conta os axentes sociais en xeral, que tampouco se toman en serio a súa posible achega ao tema. Existen experiencias moi positivas de potenciar a implicación do barrio no que está un centro educativo para traballar conxuntamente coa escola na promoción de normas de convivencia acordes cos dereitos humanos. Do mesmo modo teñen unha influencia notable os medios de comunicación social, coa televisión como principal protagonista, á que hai que engadir todo o mundo da música no caso dos adolescentes. En xeral, o que debe quedar claro é que é imposible avanzar nunha educación nos dereitos humanos se vivimos nunha sociedade en que eses dereitos non forman parte da cultura cotiá e son respectados e recoñecidos en todos os ámbitos das nosas actividades.

Pero esa implicación da sociedade en xeral no proceso educativo funciona nos dous sentidos. É dicir, como moitos denuncian, é demasiado frecuente observar centros de ensino que viven de costas á realidade social existente. Os currículos académicos, excesivamente formais e eruditos, deixan pouco espazo para a inclusión dos problemas que realmente ocupan os cidadáns. Un alumno pode terminar toda a súa escolarización formal sen ter apenas dedicado tempo á reflexión sobre temas de enorme importancia para o seu desenvolvemento persoal. Ás veces as escolas producen a sensación de ser torres de marfil que lles proporcionan aos nenos un illamento respecto á vida real, como se pretendesen protexerse todos do desacougo que supón afrontar eses problemas e tomar partido polo seu tratamento e solución. No caso dos dereitos humanos, o problema é especialmente importante, posto que telos en conta implica que os nenos poidan discutir da súa situación no mundo actual e no seu ambiente social específico e poidan levar adiante actividades nas cales o seu compromiso a favor deses dereitos se vai convertendo en práctica habitual.

#### Referencias bibliográficas

Desenvolvín estes temas con certa amplitude noutros traballos, dos que cito tres que poden ser especialmente relevantes: *Educación y Derechos Humanos* (Madrid: Ed. da Torre, 1999); "Los derechos humanos y la educación del ciudadano" (*Revista de Educación*, nº. 331, 2003), e *Familia y Escuela* (Madrid: CESC, 2004). Na primeira aparecen as declaracións sobre a educación promulgadas pola ONU e os seus organismos que menciono neste traballo. Resultan xa clásicas algunhas obras sobre a educación dos dereitos humanos, como: Amnistía Internacional: *Educación en Derechos Humanos. Propuestas didácticas* (Madrid: La Catarata 1995); Tuvilla Rayo, J.: *Educación en los Derechos Humanos. Propuestas y dinámicas para educar en la paz* (Madrid: CCs, 1993.), e UNESCO: *Algunas sugerencias para la enseñanza de los Derechos Humanos*. París, 1978.

Paga a pena consultar na internet, empezando polas seguintes páxinas:

<http://www.idenetwork.org/>  
<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/antecedents.htm>  
<http://www.derechos.org/>  
<http://www0.un.org/cyberschoolbus/humanrights/declarativa/index.asp>

# A educación en valores

J.A. Binaburo Iturbide  
Catedrático de Filosofía do IES Cánovas del Castillo de Málaga

## 1. UN ENSINO SEN DIMENSIÓN MORAL NON SE PODE CONSIDERAR EDUCACIÓN

Estamos asistindo a un proceso de cambios que supoñen o nacemento dunha nova estrutura social. A educación non se libra deses ventos de cambio. É unha constante histórica que a educación colaborou a romper co pasado, contribuíndo ás transformacións sociais e ao progreso científico e tecnolóxico; pero tamén é certo que a educación adoita resistirse a romper co pasado, incluso supoñendo o éxito dalgúns reformas educativas levadas a cabo.

Á educación asignáraselle a función social de preparar para un posto de traballo. Pero hoxe a educación non pode garantir un futuro profesional aos seus cidadáns, como moito pódelles ensinar a cambiar de traballo.

Por isto a educación debe orientar a formación do futuro cidadán desde enfoques distintos, xa non lle é suficiente preparar exclusivamente no ámbito dos coñecementos. A tal fin, a educación debe tratar de formar cidadáns competentes, que non só competitivos, na utilización da abundante información, no uso das novas tecnoloxías, cunha boa capacidade de xestión, a **partir de valores éticos exercidos desde a convicción**. Ademais, necesítase unha educación que contribúa eficazmente á convivencia democrática, á tolerancia e a recrear un talante de solidariedade e cooperación.

No recente borrador publicado polo MEC *"Unha educación de calidade para todos e entre todos"*, e que serve de documento base para o debate da reforma educativa da LOCE, ao expoñer a necesidade de educar nos valores para a cidadanía activa, sinala que *"proporcionar a nenos e mozos unha educación de calidade non consiste só en adquirir máis coñecementos instrumentais nin máis habilidades cognitivas, artísticas ou afectivas, senón tamén educar en valores. O sentido que ten hoxe a educación, que a sociedade lle exige, é o pleno desenvolvemento da personalidade dos alumnos. Nunha sociedade democrática, a educación en valores débese referir necesariamente a aqueles que capacitan para o desenvolvemento da cidadanía. O desenvolvemento de actitudes de respecto, tolerancia, solidariedade, participación ou liberdade debe figurar entre os obxectivos e as tarefas do sistema educativo"*.

A dimensión moral da educación está de actualidade, mesmo no debate social, quer sexa polos casos de corrupción que nos salpican con relativa frecuencia, quer sexa polos retos que a ciencia e a tecnoloxía lanzan á ética. Isto está contribuíndo a que o **debate ético se incorpore á sociedade civil**, xa que a función da ética é servir de perspectiva para a reflexión práctica sobre as nosas accións.

Non obstante, e a pesar da "inflación" de moral que rebordan os textos oficiais do noso sistema educativo, nos programas de ensino **existe unha dicotomía entre o saber relevante e o saber subsidiario**. O tratamento dos valores asimílase aos temas transversais —como a educación ambiental, non sexista, etc.— e entra a formar parte do saber subsidiario. Nestas condicións quedan encubertos os valores latentes da cultura escolar, contrarios aos que promulgan as propias normas institucionais: solidariedade, tolerancia, diálogo, etc... Ademais, existe un tratamento formalista e distorsionante dos valores en educación: ou ben se fai uso de técnicas para ensinar valores como se fosen competencias procedementais exclusivamente; ou ben se segue un tratamento dirixido a ilustrar, en espazos alleos á experiencia directa do alumnado, na educación en valores.

## 2. PERSPECTIVAS ÉTICAS PARA A FORMACIÓN DA CIDADANÍA

**2.1. Cidadanía autónoma.** A través do xuízo e do razoamento moral trátase de evitar a ocorrencia en todo o relacionado co ámbito da moral nas aulas, que nos induce a caer en dous tópicos á hora do debate moral: o reduccionismo relativista dos valores e a repartición por igual para todos da razón moral. Esta crise do razoamento moral provén dun desadestramento, pois en pouco tempo pasamos do predominio na nosa sociedade dun único código moral —a moral católica— ao pluralismo moral.

Ante a existencia de diversos códigos morais que conviven na nosa sociedade xórdennos as dúbidas e as preguntas *¿quen está lexitimado para dirimir entre o Ben e o Mal?, ¿que e quen nos pode orientar cara ao Ben?* Respondería a estas preguntas dicindo que camiñaremos toda a vida a tentas e que nunca teremos garantías absolutas do que se entenda por Ben. Pero si que a través do razoamento e do diálogo moral encontraremos elementos básicos para nos orientar cara aos valores morais máis defendibles.

Sempre me impresionaron os intentos machadianos de delimitar que é o bo para todos —os universais morais— con aqueles versos: *"bueno, en el mejor sentido de la palabra bueno"*; trátase dunha repetición terminolóxica, unha tautoloxía que confirma a dificultade para tratar de formular os valores en que educamos.

Non cabe a menor dúbida de que o paso de convivir cun só código moral na nosa sociedade durante tanto tempo a **un pluralismo moral é complicado**, porque exige que sexamos nós os que teñamos que dar as respostas ás preguntas que se nos fan desde o ámbito moral e non estamos adestrados. É frecuente observar que no

ámbito das decisións morais necesitamos aínda de próteses, é dicir, de que sexan outros e non nós os que nos sinalen e guíen nos códigos morais correctos e así buscamos que sexan os políticos, os intelectuais, os educadores, as igrexas, as sectas, etc., os que exerzan o liderado na toma de decisións morais.

A educación en valores que hoxe se proporciona desde os centros escolares, debe adestrar para este **exercício do razoamento e a argumentación moral**, porque somos os cidadáns desde a ética civil os que debemos tomar esas decisións e posto que, en definitiva, unha norma moral só se debe cumprir cando se está convencido racionalmente de que se debe cumprir. Na moral non hai representantes e aínda que recorramos á axuda doutros á hora de tomar decisións morais, as respostas non nos veñen dadas, senón que hai que buscalas; a moral non é como o Oráculo de Delfos que tiña respostas predeterminadas para todas as preguntas que se lle facían. Tal vez nas decisións morais non só é necesaria a racionalidade pura, senón tamén a imaxinación.

Debemos colaborar desde a educación en valores a **construír cidadáns autónomos, evitando toda indoutrinación, para que estes constrúan sociedades abertas e non cerradas**. Educar para unha sociedade pluralista é xa un modo de educación moral. Agora ben, *¿que quere dicir que unha sociedade é pluralista en moral?*, o primeiro que habería que dicir é que unha sociedade pluralista en moral non significa que cada un diga e faga o que queira, posto que non se debe confundir pluralismo con subxectivismo. O pluralismo moral dunha sociedade consiste en articular a xustiza e a felicidade, articular as distintas concepcións e visións da vida boa dos grupos sociais coa xustiza. (A. Cortina, *El quehacer ético*).

**2.2. A ética da responsabilidade.** Está en crise a moral como única moral individualista, porque non é suficiente a boa vontade, xa que as consecuencias son impredecibles cando se actúa dun modo individualista.

**A moral individualista debe ser substituída pola ética da responsabilidade.** *¿Que é unha ética da responsabilidade?*, a que ten en conta non só os actos (Kant), senón tamén as súas consecuencias; a que ao tomar unha decisión moral prevé as consecuencias. Agora ben, *¿ata onde chegan as nosas responsabilidades?*, non só ata as accións que realizamos, como acabo de citar, senón tamén á cadea de consecuencias que se poden derivar desas accións, dito doutro modo, a responsabilidade está en todo o proceso dunha acción; na acción e nas consecuencias; o concepto de responsabilidade sería como un cempés que abrangue o dereito, a ética, os costumes, etc...



O que caracteriza a nosa sociedade é que só nos fixamos na legalidade das accións, pero non imos máis alá, é dicir, non nos fixamos tamén na responsabilidade polas consecuencias que poidan comportar. Hoxe, nun accidente calquera, interesa máis a indemnización que a culpabilidade do suxeito, trátase dunha responsabilidade sen culpa.

Estas consideracións sobre a responsabilidade desde o ámbito da ética, son de gran valor para aplicar aos retos que nos provocan as novas tecnoloxías. A tarxeta de visita do home contemporáneo escríbese desde o poder que ten de crear e destruír coas novas tecnoloxías. Perdemos as rendas para dirixir a tecnoloxía e xa non a podemos controlar. Tampouco sabemos xa por que investigamos, xa que a mesma investigación impón as súas regras de xogo. Poderíase dicir que **no pasado século XX non houbo criterios racionais para construír** a ciencia e a tecnoloxía, foi a guerra quen guiou os criterios tecnolóxicos; trátase, por tanto, dunha autonomización do poder tecnolóxico.

Con frecuencia a ciencia constrúe teorías científicas, que de inmediato se converten en imperativos tecnolóxicos, repletas de conformismo intelectual, non exentas dun raiar fronteirizo no nihilismo pasivo, é dicir, dunha imposibilidade de formular a pregunta polo sentido ou dirección das ditas teorías científicas en canto ás súas aplicacións e repercusións sociais. É **evidente que non todo o que cientificamente se pode facer deba moralmente ser feito**. Entón, ¿que debemos facer?, ¿pode a ciencia e a tecnoloxía, en nome do progreso, non ter límites, nin fronteiras e emanciparse de toda reflexión ética?, ¿en que mundo queremos vivir? En definitiva, desde a educación pódese colaborar a que as novas xeracións poidan construír o proxecto dunha nova sociedade que as abundantes posibilidades tecnolóxicas e científicas lles brinden.

Desde o principio da responsabilidade aplicado a unha sociedade moi tecnoloxizada pódese proclamar que, posto que o ser humano ten a posibilidade de destruír a humanidade, ten tamén a responsabilidade de que isto non suceda. Para isto haberá que estar vixilantes en cada movemento que realiza a tecnoloxía. Coa ética da responsabilidade non se trata só de deixar un mundo habitable para o futuro, senón tamén a curto prazo.

**2.3. Os proxectos de vida.** A importancia que a categoría de proxecto ten para a vida humana xa foi posta de manifesto por Ortega e Gasset. Pero é un feito que esa categoría adquire agora, á vista da encrucillada en que se encontra a educación, unha importancia máis que de deixar un mundo habitable para o futuro, senón tamén a curto prazo.

A realidade que nos toca vivir é a consecuencia da **desaparición do suxeito** no sentido que foi proclamado por Descartes, como suxeito lóxico, e, despois, polas teorías políticas contractualistas, como suxeito político. Hoxe o individuo segue funcionando, igual que a sociedade segue progresando,



do, pero é pola súa propia dinámica e non como resposta a un proxecto.

A pesar da superabundancia de información, de servizos, de bens, o máis característico da nosa cultura é o aburrimiento, pero non me refiro ao aburrimiento romántico e melancólico, senón a un aburrimiento integral ao que se chega polo feito de poder facelo todo; polo feito de ter percorrido todo o espazo que ocupa un proxecto voluntario, **poderíamos dicir que actuamos sen que as nosas accións teñan un destino ou horizonte**. É a circunstancia de ocuparnos coas cousas sen responsabilizarnos delas o que nos conduce á abulia. O paradoxal é que esa dispoñibilidade absoluta convive coa falta de proxectos, estado característico da desilusión que é o síntoma do aburrimiento.

A falta de proxectos de vida ocasiona a desmoralización. Por iso é a nosa obriga **como educadores dos novos axudalos a construír proxectos de vida**, a facer cousas prácticas con sentido, porque eles cren que non hai nada que facer. O futuro é dos individuos con coraxe e proxectos de vida, dos que senten que participan nun proxecto maior que eles mesmos.

### 3. ¿EN QUE VALORES EDUCAMOS?

Non se trata de facer formulacións abstractas de valores morais ao estilo coleccionista, senón de facernos donos (Nietzsche) dos nosos propios valores e asumir que unha educación moral debe ser unha intervención na aula fundada na convicción. Convén centrar a educación moral no contexto real da nosa práctica educativa e para iso é máis relevante educar nuns valores morais consensuados previamente. Pero, ¿cales son os valores da democracia útiles e necesarios para unha educación moral que obrigan universalmente? podémoslos concretar en tres grandes grupos: **Valores irrenunciábeis para unha vida digna** (paz, liberdade, igualdade, xustiza); **Valores para a solidariedade** (os mínimos para a ética) e **Valores para a convivencia democrática** (tolerancia, participación, coraxe cívica, coherencia, dispoñibilidade).

Hoxe fai falta moito valor e moral para educar. Para non sucumbir neste intento de educador e, sobre todo, desde unha

dimensión moral da educación, é preciso terse **comprometido nunha aposta valerosa acerca do valor da vida humana, no porvir** dos homes e mulleres, e no compromiso por legar uns determinados valores culturais.

A pesar destas dificultades, si que se **poden achegar razóns que xustifiquen unha educación moral**. A primeira é que á humanidade lle custou demasiado tempo aprender o valor de determinados valores, como a paz, a liberdade, a igualdade, a solidariedade, para pretender que agora non paga a pena legalos, deixando as novas xeracións que aprendan por ensaio-erro se lles interesa vivir segundo eses valores ou prefiren esquecelos. A segunda razón é que si merece a pena unha educación moral naqueles valores que apreciamos, porque xa están incorporados no marco dunha sociedade pluralista, e que só desde eles podería a mocidade construír un mundo á súa medida e á das xeracións futuras. A terceira razón sería que, a pesar de que fai falta moito valor e moita moral para educar hoxe, a nosa profesión de educadores ten un encanto, é dicir, que un suposto básico da actividade educativa é a convicción de que paga a pena, e é posible, facer algo pola calidade e a madurez humana das novas xeracións. Colabórase a esta acción facilitándolles uns determinados valores e bens culturais, o cal reborda moral por todos os costados e lévanos a intuír que acaso moralizar e educar sexan o mesmo.

Por outro lado, con isto tampouco estamos descubrindo nada novo, senón recollendo o que a mellor tradición educativa sempre tivo claro: **que un ensino sen propósito moral non é educación**. Unha educación moral que capacite as novas xeracións non só para resistir á inmoralidade reinante, senón ante todo para rescatala da desmoralización pois non se trata de rexenerar esta sociedade, senón de levantarlle a moral, por medio dunha educación en valores que favoreza as ganas de vivir con dignidade, que colabore a construír proxectos ilusionados de vida; que facilite a comunicación e as relacións cos demais cidadáns da aldea global e que axude a alcanzar algunha vez esa rara experiencia da felicidade.

## A transmisión de valores a través da ilustración de contos e libros de texto

Estrella Fages, ilustradora de contos e libros infantís  
José Gijón, profesor de ensino secundario  
IES Los Cachorros, Granada

O cambio de valores nas catro últimas décadas. Os valores sempre formaron parte da educación (educar é en definitiva transmitir os valores sociais compartidos ás seguintes xeracións). E os valores formaron parte inseparable dos libros, especialmente dos libros de texto e do seu apoio gráfico, sen que fosen xeralmente cuestionados, xa que eses mesmos valores os encontrabamos no noso medio familiar e social máis próximo.

Pero estes valores cambiaron profundamente nas últimas décadas, e non só en España. Os conceptos de integración ou interculturalidade non foron moeda corrente nas sociedades occidentais —ás que nos referimos aquí—, e menos aínda en España, xa que referíndonos concretamente ao noso país, podemos dicir sen temor a nos equivocarnos, que as demais culturas se situaban en escenarios exóticos ou tempos históricos, o que en boa parte reflectía unha realidade, que cambiou radicalmente na última década.

A integración como concepto educativo e a igualdade dos sexos tamén foi un camiño (emprendido un pouco máis tarde quizais no noso país) que se realizou en boa parte nas últimas dúas décadas.

A ilustración, simple ou complexa, boa tecnicamente ou menos boa, apoiou sempre estes valores escritos, máis ou menos explícitos, interpretando os desexos do editor ou do autor, en tempos baixo a mirada atenta da censura e posteriormente baixo o signo do "politicamente correcto". Neste sentido, o modelo familiar sempre foi un dos temas "favoritos" da ilustración.

A evolución da atención á diversidade nos textos. Sen obviar os criterios editoriais ou económicos, o que é innegable é que o ilustrador intenta reflectir a realidade que o rodea, de maneira que unha realidade que evoluciona cara a unha maior diversidade,



Figura 2. El mundo de los niños.  
Salvat Editores, S.A. (1966)

chegando a ser unha sociedade multirracial e multicultural, debe ter claramente o seu reflexo na evolución da ilustración.

Pero é innegable que quen interpreta —o ilustrador neste caso—, introduce a súa propia cosmovisión, a súa percepción da realidade que o rodea e os seus desexos de transformación desa mesma realidade. E esa visión persoal sitúase inequivocamente no marco dos valores, do que son eses eixes que percorren transversalmente o currículo e que —cada vez máis, pero non sempre— deixan de constituír pouco a pouco o "currículo oculto".

A evolución do estereotipo. O estereotipo e o arquetipo son elementos de traballo do ilustrador, xa que debe representar realidades e conceptos recoñecibles polos nenos e polas nenas (e tamén polos mestres e polas mestras).

Pero os símbolos que compartimos socialmente, tamén foron cambiando —uns máis lentamente que outros— desde o inicio da transición española. Xa non situamos



Figura 3. El mundo de los niños.  
Salvat Editores, S.A. (1966).

á xente doutras etnias en países exóticos, senón vendendo nos "mercadillos" das nosas cidades. Neste sentido, o ilustrador pode e debe romper o estereotipo e non só reflectir a realidade que vemos a diario, senón dar un paso máis e representar eses mesmos personaxes en situacións nas cales poderíamos estar nós mesmos, as nosas familias ou os nosos coñecidos.

Estes estereotipos non só se refiren, obviamente, ás razas e ás culturas, senón tamén ás iconas familiares, deportivas, laborais e sociais en xeral, relacionadas moi especialmente cos roles tradicionais do home e da muller.

O ilustrador e o compromiso coa transmisión dos valores. Pódese afirmar que o ilustrador debe reflectir a sociedade na que vive e traballa, debe ter unha visión crítica dela e debe manter un compromiso coa súa propia evolución persoal.



Figura 1. Enciclopedia Álvarez. Tercer Grado (1964)





Figura 4. Lecturas 1 / Primaria.  
Vicens Vives (2004)

Un exemplo da evolución da ilustración e do ilustrador no seu compromiso cos valores, pode ser o cambio que se realizou, no método globalizado "Micho", na inclusión dunha maior diversidade "animal" e fundamentalmente, no cambio de roles na familia. Os símbolos compartidos aos que me referín antes, represéntanse moitas veces de forma clara en detalles como a roupa que levan os personaxes, a súa posición nas viñetas ou o seu oficio.

Ás veces é difícil encontrar un equilibrio entre os estereotipos propios e os estereotipos alleos, coa tendencia a ir "mesturando", cada vez con maior habilidade, os estereotipos propios e os alleos.

Reflectir a diversidade da aula é contribuír á integración. Cando hai sintonía entre o editor e o ilustrador, a diversidade enche as rúas, as aulas, as excursións, as cidades e os pobos. Vanse introducindo novos personaxes, que agora son de diferentes cores e etnias, diferentes tamaños, cor do pelo e variadas roupas. Alumnos que van en cadeiras de rodas pasean pola rúa xunto cos seus compañeiros e cans e gatos das máis variadas pelaxes pululan polos recunchos das ilustracións.

O mesmo que os debuxantes, dalgunha forma, adoitan estar representados nas súas ilustracións, os nenos e as nenas buscan o seu propio reflexo nelas, e alí deben encontrarse todos, sexa cal sexa a súa con-



Figura 6. Lengua castellana y Literatura.  
Monografías 2º de ESO. Secundaria -Canarias- (2003)



Figura 5.- Caminos para... Leer Escribir.  
Editorial Algaída (1992)

dición social, a súa orixe étnica ou a súa capacidade ou discapacidade.

E encontraranse felices, desfrutando da vida, porque esa é unha visión do mundo, unha visión amable e divertida, que se debe compartir cos lectores.

Selección dos materiais educativos. Cando un profesor elixe un determinado texto ou material de traballo dos seus alumnos, probablemente examina o texto, os contidos, a expresión, as actividades e, quizais, as ilustracións. É probable que algunhas ilustracións lle parezan bonitas, pero que escolla libros cuxa estrutura ou contidos considere máis adecuados.

Isto é, obviamente, parte do seu labor como profesor, pero sería interesante que, cando se examinen os materiais didácticos, se revise atentamente o seu apoio gráfico e se busque o traballo de representación de valores sociais válidos no noso contexto, a diversidade que reflicte a España de hoxe e os roles dos personaxes que se axusten a un mundo máis xusto e solidario que desexan construír.

Como intérpretes do que os equipos educativos (os autores) e os editores nos presentan, os ilustradores deben ser creadores (polo



Figura 7. Lecturas 2 / Primaria.  
Editorial Vicens Vives (2004)

menos en parte), das ferramentas que se utilizan nas clases e como tal, deben ter un compromiso persoal con aqueles.

Igual que os profesores deben ser críticos coas normas educativas, os ilustradores tamén debemos selo coas ordes de traballo. Debemos entrar na discusión creativa e construtiva que permita, como na viaxe de D. Felipe con Pajarito, buscar un mundo mellor onde finalmente poida realizar cada un os seus soños e demostrar as súas capacidades e a súa valía.



Figura 8. D. Felipe. Cuaderno de Aventuras. Vacaciones Santillana.  
Editorial Santillana (2002). Don Felipe, primeiro pola esquerda. Pajarito no centro.

# O ensino de segundas linguas a inmigrantes no contexto escolar

Félix Villalba e Maite Hernández  
Instituto Cervantes

A aprendizaxe dunha segunda lingua é unha necesidade común a miles de individuos en todas as partes do mundo, non obstante, esta necesidade complícase cando o suxeito da aprendizaxe é un inmigrante. Moitos dos avances pedagóxicos que a sociedade lles ofrece aos seus membros, parecen eclipsarse no caso dos estudantes inmigrantes; *con eles todo vale pois todo está por facer*. Idea que se ve reforzada coas supostas diferenzas culturais existentes entre as culturas de procedencia dos alumnos e a da sociedade receptora. Pouco importa que esteamos falando de nenos e mozos que, pola súa idade, están en proceso de formación e, polo tanto, de aprendizaxe de valores e costumes.

O problema desta proposta cultural radica en que non se ofrece unha resposta eficaz para a escolarización de nenos e mozos inmigrantes. Se o principio que rexe calquera sistema educativo é o da igualdade de oportunidades, dificilmente se pode conseguir se parte dos estudantes non dominan a lingua na cal se transmite o currículo formativo.

Nestas páxinas presentaremos algunhas das ideas que se manexan con respecto ao ensino de linguas a inmigrantes e exporemos, brevemente, un exemplo do que é o ensino da lingua con fins académicos. No contexto escolar e para o español trátase do que chamamos español como lingua de instrución.

## 1. A inmigración como "fenómeno imprevisto"

A pesar do tempo transcorrido desde os primeiros momentos de presenza de estudantes inmigrantes nos centros educativos, aínda hoxe se segue a falar de fenómeno novidoso: algo que causa estrañeza, sorpresa<sup>1</sup>... Esta caracterización dunha realidade social non pasaría dun plano simplemente retórico ou anecdótico se non fose que con ela se lexitiman determinadas prácticas educativas. No fondo, cando se salienta ese carácter de novidade enténdese que aínda hai moito por aprender e que se está nun primeiro momento no que o importante é dar unha resposta inmediata a un feito que desborda pola súa magnitude. O problema é que nunca se pasa dese primeiro momento, que sempre se están dando respostas improvisadas e parciais.

Todo isto ten moito que ver coa consideración social que merecen os inmigrantes no noso imaxinario colectivo. Como ocorre con outros grupos *desfavorecidos*, existe a tendencia a identificar como características propias dos inmigrantes aqueles aspectos máis *negativos* dalgúns dos seus integrantes. Normalmente, o inmigrante é definido en termos de carencias: non ten, non sabe, non é, non pode<sup>2</sup>. Non é de

estrañar pois, que gran parte das actuacións educativas dirixidas a este grupo de poboación posúan un carácter asistencial e compensatorio.

Desta consideración inicial derivanse tamén dúas das ideas centrais que marcan a didáctica do español para inmigrantes:

- O ensino dunha segunda lingua (L2) enténdese como unha máis das múltiples carencias educativas/ formativas que acompañan ao inmigrante. Polo tanto, non ocupa o lugar destacado que lle correspondería, o que se traduce, entre outras medidas, na formación e selección do profesorado, nas baixas exixencias dos programas, nos materiais e medios técnicos...
- Existe un amplo convencemento de que o ensino dunha L2 apenas garda relación co ensino xeral de idiomas, xa que se trata de algo distinto. Opinión que estendeu entre profesores e educadores, entre responsables educativos e no propio mundo editorial. Precisamente por situarse á marxe da didáctica xeral de linguas, gran parte das prácticas educativas que se dan neste campo adoitan resultar estrañas ao mundo do ensino de idiomas (Hernández e Villalba, 2003a) e, como ocorre noutras partes do mundo, tamén en España se produce un claro *retroceso pedagóxico* cando os destinatarios dos programas de linguas son inmigrantes, (Helot e Young, 2002; Brunn, 1999).

Pero, ¿por que se chega a esta situación? Ao noso modo de ver, e xunto aos estereotipos anteriormente sinalados, habería que ter en conta tres grupos de factores:

En primeiro lugar, a primacía que se lles concede aos compoñentes socioculturais fronte aos lingüísticos. Xa na propia investigación educativa existe unha clara desproporción entre o número de investigacións dirixidas a estudar aspectos socioeconómicos e culturais dos inmigrantes fronte ás que se interesan pola adquisición/ aprendizaxe de linguas. Este feito contribúe a que se teña unha visión parcial do estudante inmigrante e do seu proceso de aprendizaxe (González, 2001).

En segundo lugar, a escasa formación en didáctica de linguas por parte do profesorado que traballa con inmigrantes favorece apreciacións equívocas sobre diferentes aspectos do ensino dunha L2. Así, entre moitos profesores, existe o convencemento de que nin a metodoloxía nin os materiais de lingua estranxeira serven para alumnos inmigrantes. No primeiro caso, parecería que se estivese demandando unha metodoloxía específica en función de criterios socioeconómicos dos estudantes.

Por último, o carácter de provisionalidade que se lle concede a esta actividade e que se manifesta na falta de currículos normativos serios sobre ensino de segundas linguas e

na continuidade do profesorado que atende a estes grupos de estudantes. Ano tras ano estamos desbordados polo *fenómeno da inmigración* ante o que temos que buscar *respostas novas*.

## 2. A L2 con fins académicos: o español como lingua de instrución

O modelo de escolarización que, salvo pequenas variacións *publicitarias*, se aplicou no noso país foi o da *inmersión lingüística*<sup>3</sup> consistente en expoñer directamente o estudante á L2 en todas as áreas educativas. É dicir, o neno estranxeiro incorpórase a un grupo educativo ordinario segundo a idade e a traxectoria escolar previa, de forma que o contacto cos compañeiros nativos e o significativo do contexto desencadeen ou faciliten a aprendizaxe da L2. En ocasións, e dependendo das administracións educativas (recursos de persoal, número de estudantes inmigrantes...), estas medidas pódense combinar con programas de ensino de español a grupos reducidos de alumnos inmigrantes.

Polo xeral, a maior parte dos nenos e mozos estranxeiros alcanzan *altos niveis* de dominio da lingua ao cabo dun curso escolar, ou como máximo de dous. Non obstante, este dominio non é suficiente para seguir e, sobre todo, culminar o seu proceso formativo a L2<sup>4</sup>.

Para explicar esta aparente contradición manexáronse argumentos de tipo socioeconómico, cultural ou cognitivo pero que, en ningún caso serviron para construír un modelo de análise sólido e eficaz<sup>5</sup>. Unha perspectiva diferente consiste en considerar o contexto no cal se vai usar a nova lingua. O contexto escolar utiliza unha linguaxe institucionalizada cuxa finalidade é a de regular as interaccións, transmitir un currículo, negociar as identidades persoais, noutras palabras, é o instrumento que fai posible a aprendizaxe (función heurística).

É así como Cummins (1984) diferencia entre o que un estranxeiro pode coñecer da nova lingua para aplicala na vida cotiá e os coñecementos que necesita posuír para participar nunha actividade formativa na dita lingua. Esta distinción entre o que poderíamos denominar, competencia comunicativa xeral nunha L2 e competencia lingüística académica<sup>6</sup> axúdanos a encontrar solucións concretas de actuación. Unha delas consiste en asumir que o campo de traballo está no ensino de segundas linguas con fins académicos ou, o que para estes niveis educativos e para o español chamamos, o español como lingua de instrución (ELI) (Villalba e Hernández, 2004a) Esta dimensión da L2 supón atender, entre outros, aos seguintes aspectos:

**A lingua que emprega o profesor.** Como indicábamos antes, a lingua que se utiliza na escola é específica dese contexto institu-





cional: existen uns fins comunicativos precisos, prodúcese un uso da linguaxe tamén “convencional” e os participantes desempeñan uns roles sociais prefixados segundo un modelo de comunicación asimétrico. O profesor regula gran parte das interaccións que se producen na clase (funcións metacomunicativas de Stubbs, 1983<sup>7</sup>) ao mesmo tempo que transmite o currículo escolar mediante discursos expositivos. O estudante non nativo necesitará familiarizarse cos recursos discursivos do profesor para anticipar as informacións e, sobre todo, organizalas de acordo cunha representación persoal (Villalba, 2002).

**As exixencias comunicativas que se presentan na escola.** É dicir, no contexto escolar as distintas habilidades lingüísticas ocupan tempos diferentes, responden a estratexias diversas e implican estratexias variadas. Así, por exemplo, a expresión oral ocupa moi pouco tempo no conxunto das actividades da clase fronte á lectura e á escritura, pois ambas poden realizarse en silencio. Pero, do mesmo modo, cando hai que falar (en público) faise para captar a atención do profesor, para responder a preguntas, para expoñer dúbidas, reformular informacións... é dicir, o obxectivo sempre se relacionará con cuestións curriculares. No mesmo sentido, as actividades relacionaranse con estratexias específicas de lectura (skimming, scanning...), de resposta a preguntas (respostas abertas, cerradas...), de modelos textuais (redaccións, comentarios...) e de procedementos escolares (interpretación de informacións gráficas...).

**Os esquemas de coñecemento que se activan na transmisión de contidos escolares.** A linguaxe académica non só ten que ver co léxico senón que inclúe esquemas de coñecemento como: clasificar, categorizar, definir, observar, describir, comparar, contrastar, explicar, predicir, interpretar, desen-

volver xeneralizacións, experimentar, planificar procedementos, xustificar...

**A política educativa** para demandar currículos concretos de ensino de español en contexto escolar, nos que se inclúa a competencia lingüística académica. Un exemplo disto podería ser:

## COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ACADÉMICA

### Contidos referidos a procedementos

- 1 Parafrasear o dito por outros compañeiros ou polo profesor.
- 2 Utilización de seccións concretas dos manuais ou materiais de consulta para facilitar a comprensión de textos académicos: índice, resumos, glosarios...
- 3 Identificar as propias limitacións e pedir axuda aos outros.
- 4 Avaliar as tarefas realizadas e as aprendizaxes emprendidas.
- 5 Comparar e contrastar informacións.
- 6 Definir, comparar e clasificar obxectos e accións utilizando vocabulario técnico e xeral.

Villalba e Hernández, 2004b

Pero, polo xeral, e con independencia do modelo que se aplique, sempre se deberá distinguir entre os contidos curriculares e os lingüísticos para intentar determinar o modo en que uns interfieren nos outros. É dicir, non sempre un dominio limitado da L2 dificultará a realización de actividades escolares e o acceso aos contidos curriculares. Unha vez máis, é preciso analizar as exixencias lingüísticas con que

se aplican as diferentes destrezas nos diferentes momentos da clase: non será o mesmo resolver operacións matemáticas por escrito, que resolvelas oralmente ou seguir explicacións orais.

A preocupación polos mozos inmigrantes non se debe entender só como unha cuestión de xustiza social ou de igualdade de dereitos, senón que tamén, o mesmo que ocorre cos españois, se trata dun proxecto de futuro do conxunto da sociedade que inviste na formación dos seus cidadáns.

Aínda hoxe se segue falando de colexios guetos e de como distribuír igualitariamente o *problema*. Non obstante, ata agora, apenas se propuxeron modificacións no currículo escolar, aplicándose o mesmo que se deseñou para unha realidade distinta á actual na que os grupos estaban formados exclusivamente por nativos.

Ao noso entender, a igualdade de oportunidades e o dereito á educación exige, no caso de estudantes cunha LM diferente á da escola, proporcionar unha formación lingüística específica que contemple a lingua na cal se desenvolve a instrución.

AGUIRRE, M<sup>a</sup>.C., VILLALBA, F., NAJT, M. e HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>.T. (1998): “Estudio comparativo entre la adquisición del español como L1 y la adquisición del español como L2 para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes”, Madrid, C.I.D.E.

BRUNN, M. (1999): “The Absence of Language Policy and its Effects on the Education of Mexican Migrant Children” *Bilingual Research Journal*, 23 (4): 319-344.

CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

GONZÁLEZ, V. (2001) “The Role of Socioeconomic and Sociocultural Factors in Language Minority Children’s Development: An Ecological Research View” in *Bilingual Research Journal*, 25:1-2, 1-30.

HELOT, C. e YOUNG, A. (2002): “Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued?” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2) 96-112.

PALLAUD, B. (1992): “Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella” en Miquel Signán (coord.) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, Horsori, p. 119-122.

VILLALBA, F. e HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. T. (2004a) “La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares” en Jesús Sánchez e Isabel Santos Gargallo (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 1225-1258.

VILLALBA, F. e HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. T. (2004b) *Propuesta de normativa sobre la enseñanza del español como L2 en E. Primaria y Secundaria*. (Informe) Consejería de educación de Murcia.

- 1 Moitos dos artigos que se escriben sobre este tema adoitan comezar utilizando estes termos na introdución.
- 2 O concepto de bilingüismo apenas aparece asociado aos inmigrantes (Pallaud, 1992).
- 3 Destacamos o concepto inmersión polo que supón de contacto directo coa L2 xa que o de sumersión ten máis implicacións que as propiamente escolares.
- 4 O desfase educativo que experimentan os estudantes inmigrantes pode alcanzar ata os 7-8 anos con respecto aos nativos (Collier, 1987).
- 5 Moitas destas explicacións esconden claras formulacións discriminatorias como cando se xustifican as diferentes expectativas de éxito escolar en función da procedencia dos estudantes sen ter en conta as capacidades individuais, os modelos pedagóxicos dos países de orixe... (Efecto Pigmalión, Rosental e Jacobson, 1968).
- 6 Nos traballos de Cummins BICS, “Basic Interpersonal Communicative Skills e CALP. “Cognitive/ Academic Language Proficienc.
- 7 A metacomunicación refírese ás accións de control verbal que realiza o profesor e que inclúen: mensaxes sobre as canles de comunicación, comprobacións de se estas están abertas e funcionan, mensaxes que serven para que a comunicación se produza de modo fluído, control sobre quen fala e canto fala, indicacións para que os falantes deixen de falar ou se interrompan (indicacións para a quenda de palabra) e comprobación de se as mensaxes se recibiron e comprenderon.

## Falar de educación escolar ás familias xitanas

Eloisa Teijeira Bautista  
Orientadora do C.P.I. Ribeira-Torneiros. Porriño

Aproximadamente, un 13% dos case 500 alumnos do C.P.I. Ribeira, son de etnia xitana. Co "Proxecto de inclusión do alumnado xitano" que se vén desenvolvendo dende o curso 2002/2003 pretendemos responder a esta realidade educativa dende posicionamentos de inclusividade, interculturalidade, accións no centro e propostas a curto, medio e longo prazo.

Un dos contidos deste proxecto son accións cara á práctica da interculturalidade e a inclusión educativa, como é a participación en xornadas do colectivo xitano de Galicia. Nunha destas xornadas, con motivo do "Día internacional xitano (8 de abril)" a Fundación Secretariado Xeral Xitano de Vigo convidoume a falar de educación.

O contido da miña intervención partiu do coñecemento dos posicionamentos da comunidade xitana cara á escola e das razóns que os explican.

Falar de educación escolar ás familias xitanas é, ata o momento, falarlles dunha exixencia moi afastada da súa realidade.

- Non comprenden a necesidade e a importancia da educación escolar xa que non lles resulta necesaria para o seu tradicional modo de vida (a venda ambulante neste caso) e mesmo a duración desta non se adapta á súa tradicional traxectoria vital.
- Desconfían da obriga de proporcionarlles aos seus fillos unha formación que non ten en conta, e mesmo rexeita, a súa propia cultura.
- Temen que os seus fillos perdan a súa identidade cultural (se "apayen", segundo o seu propio modo de expresalo).

Así mesmo, foime necesario ter en conta outros aspectos como que:

- Para o colectivo xitano, falar de familia é falar de familia extensa.
- A súa dinámica de participación nas súas xuntanzas é moi activa e de reforzo da participación dos seus membros.

Unha vez tidas en conta as anteriores cuestións, o contido que se debe transmitir a este colectivo é o seguinte:

1. Explicarlles, en primeiro lugar, que o **OBXECTIVO** da miña intervención era falarlles de educación escolar dende a experiencia de compartir con familias da súa etnia a mesma comunidade educativa (e do meu labor como orientadora cos seus fillos e fillas e o seu profesorado) e dende o meu convencemento de que a convivencia de culturas é un enriquecemento para todos.
2. Sintetizarlles, en dúas expresións, cal é a **FINALIDADE DA EDUCACIÓN ESCOLAR**:
  - Transmitir cultura e ensinar os instrumentos para acceder a esa cultura e para creala.
  - Ensinar a convivir, a ser persoas, a ser tolerantes coa diferenza, a respectarse, a ser solidarios, a valorar os demais,...

3. Explicarlles por que **O SISTEMA EDUCATIVO PROTEXE OS NENOS E NENAS**:

- Porque a educación é un dereito para o progreso e a calidade de vida.
- Porque lles proporciona unha formación básica dende momentos fundamentais na súa socialización ata a idade legal para traballar, para que poidan ter a liberdade de elixir e a oportunidade de compensar ou completar a súa formación familiar.

4. Expoñerlles as razóns polas que eu sostíña que **A EDUCACIÓN ESCOLAR É IMPORTANTE PARA O POBO XITANO**:

- Como modo de asegurarse de que a súa cultura vai pervivir con máis seguridade ao poder acceder ao código escrito de xeito xeneralizado.
- Como instrumento para que os xitanos creen cultura.
- Proporcionándolles a formación necesaria para participar activamente e influír na sociedade multicultural na que todos vivimos (na participación social, como traballadores,...)
- Proporcionándolles a formación necesaria para que as persoas xitanas teñan a posibilidade de elixir o traballo que queren desenvolver entre distintas opcións (sexa a venda ambulante ou calquera outro).
- Axudando a que o coñecemento mutuo acabe cos tópicos e estereotipos que existen entre as dúas culturas.
- Ensinando os nenos e as nenas das dúas culturas a convivir, como base para cambiar mentalidades e crear lazos de relación e respecto mutuo.

5. Transmitirlles unha **ANÁLISE** de por que os nenos e as nenas xitanos do noso centro non tiñan éxito na súa escolaridade e de quen é a **RESPONSABILIDADE** desta situación:

- A responsabilidade dos nenos e nenas xitanos é a mesma que a do resto do alumnado que non ten éxito escolar.
- A responsabilidade da nosa escola é a que se deriva de que non teñamos un currículo intercultural (non se ensinan contidos da cultura xitana) nin unha oferta educativa con propostas inclusivas (non se atendía especificamente ás necesidades do alumnado xitano, á diversidade cultural); o profesorado non coñecía a cultura xitana e polo tanto era difícil que fosen interlocutores significativos para as familias xitanas.
- A responsabilidade das familias xitanas é a que se deriva de que non valoran a escola, non participan nela e non se responsabilizan da asistencia dos seus fillos e fillas a ela (escolarízanos tarde, permiten que falten ás clases continuamente, permiten que abandonen a escolarización antes da idade legal, non lles compran libros e material,...), co que non cumpren coa súa obriga de asegurar o dereito dos seus fillas e fillos á educación escolar como membros da nosa sociedade.

6. Expoñerlles cales son, ao noso xuízo, os **COMPROMISOS NECESARIOS**:

- O compromiso dos nenos e nenas xitanas ten que ser o mesmo que o do resto do alumnado.
- O compromiso da nosa escola é levar a cabo o noso "Proxecto de inclusión do alumnado xitano" mediante:
- A inclusión no proxecto educativo de centro da nosa intención de ser escola inclusiva e intercultural.
- A inclusión de contidos xitanos no noso currículo.
- A mediación cultural coas familias xitanas en colaboración coa Fundación Secretariado Xeral Xitano de Vigo.
- O desenvolvemento de medidas de centro para a práctica da interculturalidade e da inclusión educativa (formación do profesorado, adquisición de libros e material de cultura xitana, actividades extraescolares con contidos xitanos, medidas organizativas inclusivas, celebración do día internacional xitano, dotación de libros e material do concello ao alumnado xitano, asembleas de familias xitanas, apoio a tramitacións administrativas, ...)
- O desenvolvemento doutras accións: difusión do proxecto, participación nas actividades do pobo xitano, ...
- A nosa vontade de orientar, axudar e colaborar coas familias xitanas na escolarización dos seus fillos e fillas.
- O compromiso que lles pedimos ás familias xitanas é:
  - Que envíen os seus fillos e fillas á escola de xeito normalizado (escolarización en educación infantil, asistencia diaria, finalización regulamentaria, ...)
  - Que adquiren os libros e o material e, se é o caso, que pidan as axudas necesarias.
  - Que coñezan e valoren a escola.
  - Que participen na escola (na asociación de pais e nais, nas asembleas, nas propostas de clase, na relación individual co profesorado, ...).

A experiencia foi moi gratificante. Nas súas propias palabras felicítáronse de que houbera unha escola que tamén era "xitana" ademais de "paya" e expresaron o seu desexo de que en todas as escolas onde houbera nenos e nenas xitanas ocorrese o mesmo.

Este tipo de accións permítenos establecer unha comunicación coa comunidade xitana baseada no respecto mutuo e no coñecemento dos distintos xeitos de ver a realidade que compartimos.

Ao falar de educación escolar con eles estamos contribuindo a eliminar prexuízos e superar tópicos entre as dúas culturas, en beneficio tanto da convivencia entre nós como do cambio da súa actitude en relación coa escola.

Esta é unha máis das medidas que recolle o noso "Proxecto de inclusión do alumnado xitano" co fin de traballar para que o noso centro sexa realmente **UNHA ESCOLA PARA TODOS**.





## A mediación escolar

### Estratexia para a resolución pacífica de conflitos no ámbito escolar

Jorge de Prada de Prado, profesor e coordinador do Equipo de Mediación Escolar e do Proxecto de Mellora da Convivencia no IES Ramiro II.  
José Aurelio López Gil, orientador do IES "Ramiro II"

#### A experiencia do IES "Ramiro II" de La Robla (León)

Durante as pasadas Xornadas sobre Transversalidade na Educación, celebradas en Santiago os días 4 e 5 de marzo de 2005, dous dos compoñentes do Equipo de Mellora da Convivencia do IES "Ramiro II de La Robla, na provincia de León, tivemos a ocasión de compartir a nosa experiencia en resolución pacífica de conflitos e mediación escolar con outros compañeiros e compañeiras profesores, grazas á amable invitación da organización para desenvolver un taller específico sobre MEDIACIÓN ESCOLAR.

No noso centro levamos catro cursos realizando un proxecto de mellora da convivencia que, nos dous últimos, elixiu a mediación escolar como estratexia principal para levar adiante esa mellora. Contamos cun Equipo de Mediación composto por alumnos e alumnas, nais e profesorado, cun total de 15 persoas, que foron previamente formadas en resolución pacífica de conflitos e mediación escolar. Esta formación realízase no centro, durante cinco sesións, e nunhas casas rurais, durante unha fin de semana. A formación chega a moitas máis persoas, unhas 30 cada curso, pero o equipo de mediadores é reducido, e renóvase parcialmente cada novo curso.

En cada aula existe un cartel no que se poden ver os compoñentes do Equipo de Mediación.

Cando dúas persoas teñen un conflito e alguén solicita a intervención do Equipo, este ponse en marcha e inicia a fase de premediación, na que se fala por separado coas partes. Posteriormente, e sempre de maneira voluntaria, ambas as persoas se sentarán cos mediadores por elas elixidos, para intentar solucionar as súas diferenzas e resolvelas de maneira positiva, pacífica e dialogada. As solucións deben ser proposta polas partes, sendo a función principal dos mediadores-as crear un bo clima de diálogo, onde se aclare o conflito, e onde as partes sexan capaces de poñerse no lugar do outro, falando desde os propios sentimentos.

Nós entendemos a mediación escolar como un elemento máis da nosa aposta por unha educación para a paz, a convivencia e os dereitos humanos. Chegamos a ela desde a formación dun grupo de profesores e profesoras comprometidos co proxecto (15-20 dun total de 52), que en determinado momento e ante un grave conflito, que implicou a todos os estamentos do centro, decidiu non quedar parado nin adoptar posturas de pasividade ou evitación do conflito, as máis habituais, senón que comprendemos que era necesario buscar novas estratexias para o tratamento dos conflitos no espazo escolar, que tanto cambiou nos últimos tempos. Vímonos desbordados polo conflito, pero fomos capaces

de reconducir a situación e utilizala para a mellora, comezamos a comprender a visión positiva do conflito da que tanto falaban autores como Xesús Jares, Ramón Alzate, Mireia Uranga, Juan Carlos Torrego, J. Paul Lederach, Johan Galtung, etc...

A nosa metodoloxía para iniciar un traballo deste tipo nun centro debe partir sempre da iniciativa dun grupo de profesores e profesoras do centro. Consideramos case imprescindible que dentro deste proxecto se encontren persoas do equipo directivo, xa que sen o seu apoio decidido, a iniciativa pode quedar no compromiso dun grupo de profesores, aos que lles gustan estes temas. Cómpre que exista unha persoa (poderían ser dúas), que coordinen e dinamicen o resto; esta persoa non debería ser do equipo directivo senón un profesor ou profesora que estea máis en contacto co traballo de aula. Debe ser dinámica, moi insistente nalgúns momentos e con moitas ganas de traballar.

Unha vez temos esta base, podemos empezar a traballar nas tres áreas que consideramos fundamentais:

- A formación, que empezando polo profesorado deberá estenderse a toda a comunidade escolar.
- A avaliación, por un lado sobre a percepción dos niveis de convivencia e conflito que os diferentes estamentos teñen; e por outro sobre aspectos xerais de funcionamento do centro (modelo EFQM ou similar).
- O deseño do proxecto e a súa institucionalización, tanto no centro, coa aprobación dos órganos colexiados e a súa inclusión nos documentos (PEC e RRI), como no nivel da administración introducíndoo nas iniciativas que esta realiza para a formación e mellora no centro (proxectos de innovación, de formación en centros, plans de mellora, etc...)

O traballo do equipo de convivencia realízase en subgrupos que traballan de maneira autónoma sobre aspectos concretos do proxecto, que están definidos nun mapa de procesos (para iso utilízanse horas sen clase nas cales coinciden varios profesores do equipo). O coordinador encárgase de encaixar todo o traballo e convocar algunhas reunións de todo o grupo para analizar a marcha do proxecto ou definir algunha actuación concreta.

Os resultados deste duro traballo, que non ten fin, non son inmediatos, nin sequera ás veces visibles, pero vanse asentando na comunidade escolar e o clima do centro transfórmase. Os conflitos seguen existindo día a día, pero agora temos a posibilidade de resolvelos doutra maneira, en positivo, participando activamente na súa resolución e axudando a solucionarlos. Ás veces, o simple feito de poder contarlle as cousas a alguén, que te escoite, pode servir para rebaixar o nivel dun conflito. A existencia dun equipo de mediadores e mediadoras que axudan a baixar os niveis do conflito a través do diálogo, da escoita activa, representa un cambio que transforma non só as relacións entre as persoas que conviven no centro, senón que transforma a propia educación.

*(O noso proxecto foi premiado en tres ocasións, dúas veces pola Xunta de Castilla y León co premio ás Melloras Prácticas Educativas de Calidade (cursos 2001/2002 e 2003/2004), e unha polo Ministerio de Educación, este curso pasado, na mesma categoría (2003/2004).*

Páxina web do proxecto, con toda a información e moitas máis cousas prácticas:  
[www.mediacionescolar.tk](http://www.mediacionescolar.tk)  
weblog sobre o proxecto:  
[www.blogia.com/mediacionescolar](http://www.blogia.com/mediacionescolar)  
[mediacionescolar@leon.es](mailto:mediacionescolar@leon.es)

#### ¿Como crear un proxecto de convivencia no centro educativo?

### O NOSO MÉTODO

IES Ramiro II

**FORMAR UN EQUIPO DE PROFESORES -AS**

**DEFINIR UNHA PERSOA QUE  
COORDINE E DINAMICE  
O PROXECTO**

#### FORMACIÓN

- Profesorado
- Alumnado
- Familias

#### AVALIACIÓN

- Percepción da convivencia
- Áreas de mellora

#### DESEÑO DO PROXECTO

- Institucionalización en dúas direccións: administración e centros

## Prevenición do acoso na escola

Azucena Arias Correa  
Departamento de Orientación  
CEIP Vilaverde

Na sociedade a violencia ten varios graos e manifestacións, pero a súa orixe é similar: non aceptar a diversidade, non recoñecer as diferenzas entre as persoas, non valorar a cadaquén por como é e polo que é.

Nos centros escolares existen os conflitos, xa que neles conviven persoas diferentes en idade, orixe, intereses, ideoloxía, ... A existencia de conflitos non supón en si mesma un problema se se admiten e non se perden oportunidades de intervir positivamente, o conflito é un feito inevitable e universal. O problema xorde cando o conflito non se aprende a resolver e xestionar construtivamente e aparecen manifestacións violentas.

A violencia escolar ten múltiples formas, unha das máis graves é a coñecida como acoso escolar.

O acoso escolar é unha violencia exercida entre iguais, polo tanto non é xerárquica ou vertical senón que é unha violencia de tipo horizontal. Enténdese como *unha situación na que unha alumna ou un alumno se converte en vítima por exposición continuada e repetida a accións negativas (verbais, físicas e/ou psicolóxicas) producidas por algunha compañeira ou algún compañeiro*. O acoso escolar é un xeito de maltrato e comporta accións intimidatorias (por parte de quen acosa) e sentimento de vitimización (por parte da persoa acosada).

Da definición anterior de acoso infírense as súas características diferenciais con respecto doutras manifestacións violentas escolares: *sistematización, duración e repetición*.

O acoso na escola difire doutros comportamentos perturbadores da convivencia escolar como son os comportamentos disruptivos, as indisciplinas, o vandalismo, as agresións, o absentismo, ... É unha conduta abusiva (xesto, palabra, comportamento, actitude, ...) que atenta repetidamente contra a integridade psíquica ou física dunha nena ou dun neno. Usa como medio un ou varios actos: o insulto, o rumor, o illamento, a agresión, ... Nel están presentes a humillación e a falta de respecto ás persoas ou a unha persoa en concreto. Acostuma comezar co rexeitamento a unha diferenza e amósase mediante condutas próximas á discriminación.

Son, pois, situacións de *malos tratos* nas cales o alumnado sofre extorsións, insultos, exclusións, agresións e/ou é acumado con algún nome que non lle agrada. É un drama, un pesadelo enorme para as persoas acosadas que se converten en vítimas ante compañeiras e compañeiros que, polo xeral, acostuman observar a lei do silencio.

Existen varios tipos de acoso escolar e mesmo aparecen fórmulas mixtas entre eles. Son: a exclusión social (ignorar, illar, evitar participación, marxinar, silenciar, facer baleiro arredor, ...), a agresión verbal (insultar,

alcumar, espallar rumores, ridiculizar, ...), a agresión física indirecta (roubar, agachar utensilios, rachar ou estragar materiais, ...), a agresión psicolóxica (ameazar, meter medo, ...), a agresión física directa (facer cambadelas, pegar, ...) a chantaxe (obrigar a facer cousas, coaccionar, extorsionar, ...) e o acoso sexual.

O termo máis usado para definir este problema é o termo anglosaxón *bullying*.

O fenómeno do acoso infantil non é novo nas escolas, pero non por ser algo antigo pode ser considerado natural ou aceptable. A prolongada existencia destas accións fai que se aprecien como normalidades e mesmo que se asenten e se cheguen a percibir como "cousas de nenas e nenos". Admitir como normalidades, molestas iso si, moitas desas manifestacións dificulta unha intervención eficaz e consistente.

Convén actuar canto antes porque informes de diferentes organismos e persoas expertas<sup>1</sup> no tema indican que:

- As repercusións son moi severas para as vítimas de acoso, para a convivencia e para a consecución de obxectivos institucionais.
- Hai unha alta porcentaxe de alumnado que sofre este tipo de violencia na escola.
- O acoso escolar esténdese a idades cada vez máis temperás.

As secuelas do acoso percíbense na persoa acosada con maior intensidade pero tamén se deixan notar no resto da escola:

- As consecuencias son moi graves para a vítima e dependen da súa personalidade e do tipo de acoso. Van dende o rexeitamento, a vergoña, o medo, a impotencia, o illamento, o baixo rendemento académico, a baixa autoestima, o insomnio, a ansiedade, os graves problemas sobre a saúde, a depresión, ... ata, en situacións extremas, a violencia contra o resto das persoas ou contra ela mesma.
- As consecuencias nas persoas que acosan van dende a acentuación das causas que provocaron o acoso, a falta de empatía, as escasas relacións positivas co contorno próximo, ... á extensión no uso das agresións como método noutros ámbitos (traballo, familia, ...)
- As consecuencias en quen convive con este tipo de violencia e non fai nada para evitala son similares ás da vítima pero con menor intensidade.

A prevención do acoso escolar convértese en algo ineludible e pode abranguer actuacións xerais e máis concretas.

Entre as primeiras podemos salientar:

- Dar relevancia ás relacións positivas a través de programas de acollida que permitan intervir durante as primeiras etapas de formación do grupo-clase e asentar normas consensuadas de convivencia.
- Realizar propostas de traballo encamiñadas á identificación persoal e grupal.

- Crear nas aulas e nos centros espazos e tempos de reflexión. Usar a linguaxe dos dereitos fronte á violencia<sup>2</sup>.

- Regular a vida escolar con normas e regras coñecidas, consensuadas e aceptadas. Ter un regulamento que posibilite o funcionamento satisfactorio da escola.

- Abordar recorrentemente temas relacionados coa educación para a paz e a tolerancia, para a igualdade entre os sexos, ... Traballar, en suma, a educación en valores.

Unha actuación máis concreta pode abranguer os seguintes puntos:

1. Sensibilizar a comunidade escolar sobre o problema do acoso escolar. A súa prevención é responsabilidade de toda a comunidade escolar, e esta non se pode facer se non se recoñece a existencia do problema, ben por admitilo como algo normal ou típico da escola, ben por non saber advertilo, xa que acostuma ser un fenómeno de difícil percepción en toda a súa extensión polo profesorado e polo resto da poboación.
2. Definir o problema con claridade, facelo visible. Unha primeira intervención é desenvolver estratexias que axuden o alumnado, as familias e o profesorado a identificar o problema en toda a súa extensión e diferencialo doutros xeitos de violencia. Hai que pór en marcha mecanismos de detección e facer recoñecible o fenómeno do acoso. Trátase nesta fase de superar a dificultade de nomear e de tentar desvelar formas de relación denigrantes e violentas que están normalizadas de cote: ameazas, insultos, abusos,...
3. Difundir procedementos de actuación acordados co papel que lle corresponde a cadaquén na comunidade escolar.

### Unha proposta de actuación preventiva no centro:

1. Debater o tema nunha xuntanza do departamento de orientación (iniciar o comentario a partir de novas de actualidade). Propoñer a extensión do debate nos ciclos a través das persoas coordinadoras de ciclo/etapa (presentes no departamento), achegar suxestións ao profesorado\* para combater este tipo de violencia escolar e pescudar a opinión das mestras e dos mestres sobre a idoneidade de introducir un plan de intervención sobre o tema do acoso escolar no centro.

### SUXESTIÓNS PARA O PROFESORADO:

*O papel das familias, do profesorado e da sociedade é fundamental para combater este tipo de violencia escolar, cómpre estar alerta e poñer en marcha mecanismos adecuados e eficaces. Algunhas propostas que poden axudar son as seguintes:*

- Analizar a realidade, aceptar os conflitos, non negalos ou minimalizalos e buscar fórmulas construtivas de resolución.



Ser conscientes da existencia da violencia escolar, a normalización fai que se agache detrás de palabras como “trastadas”, “cousas de criaturas”...

- Manter unha actitude de rexeitamento ante calquera tipo de violencia. Non permitir actitudes desprezativas e agresivas. Persistir nunha actitude de tolerancia cero cara a condutas agresivas de calquera tipo e forma.
- Eliminar estereotipos e dar recoñecemento a quen coa súa actitude e traballo favoreza a convivencia, a cooperación e a comunicación.
- Favorecer na aula habilidades básicas de escoita, autonomía, respecto, empatía, ...Desenvolver programas para a potenciación da autoestima.
- Traballar na aula e no centro cos dereitos humanos, ensinarlle ao alumnado os seus dereitos e deberes.
- Non deixar que o tema da violencia na escola sexa un tema tabú e traballar en mecanismos de prevención.
- Ensinarlle ao alumnado dende o programa de acollida a responsabilizarse do que ocorre na aula, na escola, ..., a aceptar as normas consensuadas, a manter relacións positivas co grupo, ... e a rexeitar a violencia.
- Ser conscientes de que se o problema xorde na escola, debe intervirse nese ámbito. Elaborar un mapa de zonas onde se poden producir acosos (autobús, patio, ...) e poñer ou facer poñer en marcha medidas para que non se produzan.
- Levar á aula o tema do acoso escolar e realizar actividades que impliquen:
  - Ensinarlle ao alumnado sinais de perigo, etiquetar contextos e condutas. Favorecer que distingan entre condutas violentas en xeral e condutas de acoso. Informar sobre os tipos, circunstancias e fórmulas de acoso escolar.
  - Darlles información sobre o sistema de apoio aos que recorrer cara a denunciar os feitos e incidir en que non se sintan culpables polo sucedido. Informar sobre como reaccionar e a quen pedir axuda, indicar quen pode denunciar e ante quen.
  - Facer ver que o silenciado non se pode solucionar (ter en conta que as vítimas e as testemuñas tenden a silenciar o ocorrido). Insistir para que non sufran/asuman os actos violentos de forma resignada. Indicar a importancia de que o alumnado revele o sucedido.
  - Facer ver que o uso da forza e a prepotencia non significa ser valorados.
  - Desenvolver condutas e actitudes de autoprotección.
- Actuar ante calquera sospeita de acoso escolar:
  - Recoller datos sobre o feito.
  - Apoiar a persoa acosada (evitar dicirlle que non faga caso), estudar como solucionar o problema, implicar o maior número de persoas relevantes no caso.



- Ter en conta que quen acosa acostuma mentir e/ou xustificar a acción.
  - Avisar a familia da persoa acosadora e tomar medidas precisas de acordo co regulamento.
2. Diseñar un plan de intervención en varias fases:
- a. Axudar o alumnado a identificar o acoso escolar partindo dun texto narrativo curto *En Ponterroma de Cadanliz* (páxina seguinte):
    - Ler a historia e ilustrala.
    - Imaxinar a situación e pórse no lugar da persoa protagonista.
  - b. Comentar a historia en gran grupo na aula:
    - ¿Como se sente a persoa protagonista da historia? ¿Cres que é unha nena ou un neno? ¿Por que o cres? ¿Sucedeulle a agresión só unha vez ou era cotiá? ¿Por que lle doía a cabeza?

¿Como se sentía a nena das escaleiras? ¿Sufría o mesmo tipo de violencia que a persoa protagonista? ¿Que lle provocaron as accións do “grupiño”? ¿Que lle ocorre a Noé? ¿En que se distingue do que lle pasaba á nena? ¿Como conseguen na historia atopar axuda? ¿Cres que é posible sempre atopar axuda así? ¿Que poderían ter feito as compañeiras e os compañeiros cando a persoa protagonista é alcumada no autobús? ¿Por que cres que non o fixeron? ¿Que cres que lle impide á persoa acosada resolver o problema? ¿Por que a persoa que protagoniza a historia mantíña o segredo do que lle pasaba?...

- Reflexionar sobre o acoso, as súas manifestacións e tipos: ¿É esporádica a violencia nos casos da historia? ¿Por que cres que é acoso? ¿Son todos os acosos da historia iguais? ¿Que tipos de acosos hai? ... Propor exemplos.

- Falar sobre os sentimentos de cadaquén. Comentar as somatizacións.
- c. Levar a historia á casa para comentar a coa familia e axudar as nais e os pais a recoñecer o problema. Recoller as opinións na casa e retomar o tema na escola en gran grupo.
- d. Ler na clase noticias relacionadas co tema (algunhas delas achegadas nun dossier con novas de xornais e da internet e testemuñas de experiencias reais). Preténdese con esta actividade situar o problema nas súas dimensións reais.
- e. Relacionar o tema cos dereitos das persoas: localizar en pequenos grupos na *Declaración de dereitos da nena e do neno*<sup>3</sup> aqueles artigos relevantes relacionados co tema e verificar como o acoso atenta contra eles.
- f. Facer propostas de actuación, consensuadas na aula, para concienciar o resto da comunidade escolar: cartelaría, recollida de sinaturas contra do fenómeno, elaboración de adhesivos,...
- g. Traballar co alumnado procedementos de actuación ante casos de acoso. Comentar o eslogan: **"Non cales, denuncia, axuda. Se ela ou el non pode faino ti"** para combater a tendencia a silenciar o ocorrido. Pode usarse o cartel seguinte como punto de partida:
  - Ler cada parágrafo. Facer comentarios sobre o asunto, analizar pros e contras,...
  - Propor unha redacción que incite á acción ou procurar lemas. Recoller as propostas nun mural.

### COMO ACTUAR ANTE UNHA SITUACIÓN DE ACOSO ESCOLAR:

- Denunciar os feitos. Pedir axuda. A axuda pode vir da escola, da familia e de organismos externos. As persoas adultas están para axudar. Contarllo á familia e/ou ao profesorado do centro. Poden usarse medios diferentes: unha conversa, unha carta, unha mensaxe por correo electrónico, ...
- Hai que contar o ocorrido se se quere solucionar, ás persoas adultas non lles é doado detectar o problema, mantelo en silencio só favorece á persoa que acosa. É moi importante revelar calquera feito relacionado co acoso. É máis doado entre varias persoas pensar en solucións que respecten os dereitos de cadaquén.
- Non sentirse culpables por sufrir acoso, culpables son as persoas que acosan. Non hai motivos que xustifiquen sufrir unha situación tan inxusta. Tampouco hai que resolver o problema soa ou só.
- Non ter medo a ser cualificadas ou cualificados de chivata ou de chivato, ese cualificativo é unha arma en mans de quen acosa para seguir acosando, hai que aprender a contar aquilo que nos dana ou dana a outra xente e a buscar axuda.
- Ofrecer protección cando vexamos que algunha compañeira ou algún compañeiro sofre acoso escolar, animar a que conte

## EN PONTERROMA DE CADANLIZ

Hoxe síntome ben, son máis feliz que nunca. Non, non atopei a fórmula máxica para quedar na cama e ir á escola ao mesmo tempo nin descubrín o lapis xenial que escriba só. Nada de iso ...

Estou feliz porque hoxe descubrín o que é a amizade ... ¿Que como tardei tanto? Pois...

Cheguei a Cadanliz, unha vila fermosa próxima ao mar, hai medio ano. Nada máis chegar, o meu pai e mais miña nai matriculáronme no cole que está fronte á ponte de pedra, unha ponte que seica é romana, de aí que o cole tivese o tan orixinal nome de Ponterroma.

No colexio Ponterroma había nenos e nenas de moi variadas idades e durante un tempinho traballei alí como o resto das miñas compañeiras e dos meus compañeiros: facendo as actividades, os debuxos e as investigacións o mellor que podía.

Todo ía como acostuman ir as cousas na escola, uns días xenial, outros días un chisquiño menos xenial, ata que...

Comecei a notar que me miraban de esguello e rían do meu xeito de andar. Eu pensei:

— ¿Que ten de raro o meu andar?

Era tan normal como o resto dos andares ... Non lle dei maior importancia.

Mais ao día seguinte oín rosmar que era especial, diferente do resto, ... Rían cada vez máis de como camiñaba, tanto que ata comecei a pensar que andaba raro de veras. Dicían:

— ¡Que extravagante é!

Puxéronme un alcume, chamábanme "Fungallás".

Cada semana que pasaba a cousa ía peor. Cando andaba cara á escola ía escoitando burllas detrás miña, falaban mal de min, insultábanme e usaban o alcume que me puxeran todo o tempo:

— Tontaina, fungallás, fungalláaaaaaaas

Cando me volvía para replicarlles e dicir cal era o meu nome ríanse aínda máis.

Pensei que, aínda que podía ir ao cole andando porque vivía moi preto, se ía no autobús lograría desfacermese dese panda, porque eran iso unha panda de nenos e nenas.

Durante uns días foi así pero non durou moito. Un martes subiron no autobús, sentáronse detrás miña e comezou todo outra vez ... Sentíame impotente, non sabía que podía facer, nada do que eu dixese servía para mellorar a situación. No autobús toda a xente escoitaba máis non facía nada e ás veces ata ría ... Xa non quería ir a Ponterroma, estaba triste todo o día e ata me doía a barriga e a cabeza.

Uns meses despois o meu aspecto era horroroso, non podía durmir, tiña os nervios a flor de pel, non quería falar e pasaba o recreo nun recantiño apartado onde non me vise ninguén.

Eses malos momentos eran un dos segredos mellor gardados por min, disimulaba como podía diante da miña familia e diante das profes, contar iso dábase vergoña. Representaba todos os días un papel como se estivese no teatro, todo para que ninguén se deca-

tase do tema, ninguén agás eu sabía a espantosa situación que vivía.

Tan mal estaba que un día nin notei que cando subía polas escaleiras cara á aula se me acercaba unha nena dun curso superior e deixaba algo no meu peto.

Non quixen ver que había alí, podía ser calquera cousa: unha tarántula, un rato de sumidoiro, unha caca de cabalo, ... unha broma chumbosa de seguro..., algo do que seguir burlándose de min.

Tampouco podía deixar aquilo, fose o que fose, no peto, non quería explicar na casa o que me pasaba e se o atopan ao ir lavar a roupa...

Por fin metín a man no peto e... ¡era unha mensaxe nun papel verde! Cando vin letras pensei no peor:

— Non lles chega con insultarme oralmente tamén o queren facer por escrito...

¿Cando pararía aquilo? Estiven a piques de tirala á papeleira sen lelo mais armeime de valor:

**"Agardámoste á tarde na biblioteca, sabemos o mal que o estás a pasar, podemos axudarnos"**

Era unha mensaxe misteriosa pero quería dicir que había outras nenas e outros nenos que tamén tiñan problemas na escola...

— ¡Irei! Dixenme con decisión.

Á tarde entrei na biblioteca con certo medo. Nenos e nenas lían arredor das mesas.

Sentei para disimular, seguro que me equivocara... aquilo non era o que eu supoñía. Despois de facer que lía o conto de "O parruliño feo" ía saír dali a lume de carozo... Púxenme en pé para colocar o libro no andel...

Ao xirar cara á porta un barullíño que viña da banda esquerda fixo que me virase, vin como sobre as mesas ían aparecendo papeis verdes como os da miña mensaxe. Diante de cada nena e cada neno había un papeliño verde... ¡eramos máis dunha ducia!

A nena das escaleiras, que estaba alí índa que eu non a vise, pechou a porta da biblioteca e púxose a falar:

— Todo comezou hai uns anos cando na clase empecei a destacar. A min gústame ler e escribir, paso moito tempo facendo deseños e investigando temas. Teño interese e curiosidade por todo e aprendo cousas novas... Na clase, un grupiño comezou a chamarme "chapona", non me gustaba nada o alcuno pero aguantaba como podía. Nos últimos meses comezaron xa a desaparecerme cousas do pupitre... rachan os meus traballos, ciscan as miñas cores, agachan os meus libros e cadernos... Cada vez que saio ao recreo teño que levar todo porque se non xa non atopo o material. Estou especialmente decaída e xa non dou pé con bola na clase. Non sei a quen contarllo, xa non quero vir á escola e estame caendo o cabelo todo polos nervios, estou desesperada...

— Os dous últimos anos —interrompeu Noé— vir ao colexio converteuse para min nun inferno. Ao comezo eran risiñas, insultos pero agora xa son cambadelas, empurróns e ameazas cada vez máis fortes: "¡imos pegarche ata que che saia sangue", "xa verás mañá no autobús", "vouche arrincar os dentes", ... Non sei que facer...

— Eu —comentou o máis cativo dos nenos alí presentes— non quero vir nunca máis ao cole; síntome rexeitado, nunca me elixen para os xogos nin para os grupos, din que non sei xogar, que son ... (ben, algo feo, non quero dicilo porque me dá vergoña) e lanzan rumores sobre min para que tamén me illen o resto de nenas e nenos do patio. Se eu subo a un arrandeadoiro, vanse de aí correndo... Só cando a profe obriga a que esteamos en grupo me escollen... de último... É horrible estar así...

— Algo así nos pasa a todas as persoas que aquí estamos —dixen— temos que atopar unha solución. Se nos pasa a tanta xente non pode ser culpa nosa, nin porque somos diferentes, nin porque somos máis peques, ...

Momentos máis tarde chegamos a agallar un plan máxico...

Pola mañá as paredes de Ponterroma amenceron con carteis, imaxes, eslogans... que explicaban ás nenas e aos nenos o que era o acoso escolar.

Despois da sorpresa inicial todo isto comentábase en círculos, falábase nas asembleas de clase, debatíase co profesorado en grupos, informábanse as familias...

Fixéronse follas para recoller sinaturas contra dese problema e sinaturas do alumnado comprometéndose a non permitir que ninguén sufrise acoso e que ninguén fose quen de acosar e facer sufrir a alguén de xeito tan inxusto.

Nun lugar especial do cole púxose unha caixa de correos onde se pode deixar unha mensaxe se se observa ou sofre algo así.

Aquela panda desfixose avergoñada, non eran importantes, nin valentes, nin fortes,...

Hoxe Ponterroma é a escola máis leda do mundo e...

Hoxe eu estou inmensamente feliz, máis feliz que nunca porque descubrín o que é a amizade e a cooperación.

*Isto semella unha historia, mais é verdade... non é irreal. O matonismo é un acoso físico ou psicolóxico entre escolares con prepotencia e abuso de poder. Significa o sufrimento de nenas e nenos que sofren insultos, alcumes, illamento e golpes e convértense nalto "machaca" da clase a cal acostuma gardar "a lei do silencio" ante as persoas adultas, xeralmente por medo a ser cualificada de chivata.*

**Non cales, denuncia, axuda. Se ela ou el non pode, faino ti.**

o que lle pasa ou contalo nós por ela ou por el. Se observamos acosos e non facemos nada, significará que quen intimidada se vai crecer máis e vai aumentar o número de vítimas, se non se fai algo, quen agrede pode pensar que aprobamos o que fai. Non podemos permitir que a acosadora ou o acosador quede impune, por iso...

**"Non cales, denuncia, axuda. Se ela ou el non pode, faino ti"**

- h. Facer chegar ás familias un folleto con procedementos de actuación adecuados, os cales se resumen a continuación:



## SUXESTIÓNS PARA AS FAMILIAS:

*O papel das familias, do profesorado e da sociedade é fundamental para combater calquera tipo de violencia. O acoso escolar é un xeito extremo de violencia e é aprendido durante o proceso de socialización no que se aprende a relacionarse e a convivir. Se intervimos adecuadamente poderemos conseguir que non chegue a producirse.*

### Como evitar condutas agresivo-violentas nas nenas e nos nenos:

- Educar as criaturas na tolerancia e na crítica á violencia. Indicar fórmulas de resolución de conflitos de xeito pacífico. Non relaxar a educación para a convivencia.
- Respetar a diversidade e as diferenzas no ámbito familiar, traballar para conseguir a superación de estereotipos de xénero, raza, ...
- Fomentar un clima de comunicación familiar que facilite que as nosas fillas e os nosos fillos conten o que lles pase.
- Ensinar dende pequenas e pequenos que non se toleran actitudes violentas, deixarlles ver que non pode agredir, insultar, nin ferir sentimentos doutros nenos e doutras nenas. Educar no respecto ás outras persoas.
- Indicalles que hai canles para expresar como se senten sen recorrer á violencia, ensinalles a poñerse no lugar das demais persoas. É importante que os fillos e as fillas saiban que as nais e os pais non toleran as condutas irrespectuosas e insultantes nas súas relacións con outras nenas e outros nenos.
- Recompensar a amabilidade e as boas accións. Ensinalles a rexeitar condutas de acoso.
- Potenciar a autoestima, a autonomía.
- Permitir as relacións para que aprendan a relacionarse. Coñecer as súas amizades e potenciar as actuacións en grupos para diferentes actividades (estudo, investigación, xogo, ...)
- Actuar de inmediato e con coherencia cando algo lles preocupa.
- Colaborar co profesorado para facer un centro máis seguro, axudar a que as nenas e os nenos cumpran as normas do centro.
- Educar os fillos e as fillas poñendo límites racionais, e normas consistentes e homoxéneas.

### Como actuar cando se produce acoso escolar

*O acoso escolar é unha situación na que o alumnado se converte en vítima por accións negativas repetidas e continuadas (verbais, físicas e/ou psicolóxicas) producidas por algunha compañeira ou algún compañeiro. O acoso escolar é un xeito de maltrato.*

- Non confundir acoso con altibaixos nas relacións entre compañeiros e compañeras.

### Se a nosa filla ou o noso fillo é vítima:

- Apoiar, non dicirlle "que non faga caso", "que non ten importancia". Estudar como solucionalo conxuntamente. Non subestimar o medo que poida sentir. Dicirlle que non é culpable do que sucede.
- Comunicarse co profesorado e dirección do centro e facilitar tantos datos como sexa posible.



- Non empeorar a situación enfrontándose directamente á familia da persoa agresora.
- Non usar a violencia contra as agresoras e os agresores.
- Implicar a tantas persoas como cumpra para a solución do problema.
- Denunciar o caso ante as autoridades educativas e xudiciais de menores, se cómpre.

### Se a nosa filla ou o noso fillo é observadora ou observador dun caso de acoso:

- Asegurarse de que quen observa fale coa familia e co profesorado para que se poida solucionar o problema.
  - Facer conscientes a quen observa de que non facer nada significa que quen intimidada se vai envalentonar e vai aumentar o número de vítimas. Indicalles que se non se fai algo, quen agrede pode pensar que ten a nosa aprobación polo que fai.
  - Pedirlles que persuadan á vítima de que denuncie o feito a algunha persoa adulta ou que se ofrezan a denunciar o tema se a vítima non se atreve.
3. Avaliar o desenvolvemento do plan para modificar/ampliar/retomar o que cumpra.

Como **conclusión** poderíase dicir que a prevención de calquera tipo de violencia na escola é responsabilidade de todas as persoas que compoñen a comunidade escolar: profesorado, familia, alumnado... pero tamén da administración educativa e da sociedade en xeral.

Hai que desenvolver actitudes, condutas e habilidades que nos permitan recoñecer esa violencia e as súas diversas manifestacións e formarse nas habilidades protectoras necesarias para con nós e coas demais persoas. Isto é así, aínda máis co acoso escolar, porque non é facilmente detectable polas

persoas adultas, entre os múltiples casos de acoso na escola, só unha terceira parte é comunicada ás familias e moitos menos casos son comunicados ao profesorado.

Unha prevención adecuada pasa pola definición do problema (¿que é o acoso escolar?), o recoñecemento dos factores que inciden na súa aparición (¿por que sucede isto?), a identificación das persoas implicadas (¿que tipo de persoa exerce a violencia e por que? ¿quen se converte en vítima de acoso?) e posteriormente polo deseño de plans e programas a curto e longo prazo.

As condutas acosadoras xorden, polo xeral, como respostas a desexos de integración e/ou de aceptación por parte das nenas e dos nenos da súa idade, para facer valer os seus intereses e ideoloxía, para sentirse en superioridade e ter certa sensación de control e influxo sobre o que acontece. Normalmente prodúcese pola necesidade mal enfocada de identidade, por unha inadecuada maneira de establecer relacións coas demais persoas e por unha desvalorización do feito diferencial. Rachar con esta dinámica só é posible dende a óptica da convivencia, a aceptación da diversidade e o mutuo respecto, a proposta que se achega aquí tan só é un gran de area.

<sup>1</sup> Un informe de 1999 do Defensor do Pobo sobre violencia escolar indica que o 30% do alumnado declara sufrir agresións verbais con frecuencia. O IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo) nun informe sobre a ESO xa reflicte unha incidencia maior de casos de acoso escolar.

<sup>2</sup> Antes que alta ou baixa, intelixente ou non, dunha raza ou outra, dunha ideoloxía ou doutra, ... unha persoa é suxeito de dereitos. O alumnado debe coñecer a Declaración universal dos dereitos humanos e tamén os Dereitos das nenas e dos nenos. Ambos os documentos recollen artigos relevantes respecto deste tema (artigos 5, 12 e 26 o primeiro e artigo 19 no segundo).

<sup>3</sup> Sería útil tamén recorrer á Declaración Universal dos Dereitos Humanos.

## Working "Temas transversais"

## A with Mel Gibson's epic films

Juan José Varela  
Colexio Seminario Menor da Asunción e I.T.C., Santiago

**Braveheart:****The Temas transversales and literature**

The Temas transversales are amply demonstrated in literature based work, since literature is, by its very nature a reflection of the human condition and the values implied systematically in the Temas transversales. We should like at this point, briefly to examine a concrete case of how temas transversales are present in the classroom experience of using a reader.

During this year we have used a simplified version of *Braveheart*, by R. Wallace, published by Penguin with 3º ESO. Although the level of the text was slightly more advanced than the pupil's expected level, the subject interest was sufficient for them to benefit linguistically.

The methodology followed was personal preparation and classroom reading with comprehension checks. Subsequent to this, a range of activities were carried out, some suggested by the book itself and others devised by the teacher. The teacher also provided the historical background necessary to aid the full understanding of the socio-historical background. The pupils also saw a dubbed version of the film at the beginning of the year and at various stages have worked with video extracts in the original English. The exercises varied from oral discussion topics, comprehension exercises to rôle play and prediction exercises.

However, to focus on the application of the Temas transversales, working with *Braveheart* has involved the following.

Regarding moral and civic education, in the first instance it must be remembered that the Scottish referendum on devolution was very much on the news, and the whole question of regional/national independence

for Scotland has repercussions in Galicia, Spain and even the European Community. As well as considerations of justice and the right to independence, the book centres on the use of war as a means of repelling the invader and naturally gives rise to all the considerations of peace education and even environmental education. Health education can also be treated, although indirectly, if we consider the medieval lifestyle with our own.

The central rôle of the Princess of Wales, in the novel, especially the fact of her protagonism despite her unhappy marriage and her relationship with Wallace have implications both for the Temas of education for equal opportunities and sex education. In the same way the *Jus primae noctis* also proved a fruitful discussion point.

Obviously, the temas involved will vary and depend on the content of the book used by the class, however, to conclude this section, we hope to have demonstrated that the Temas transversales are present in literature work.

**The Patriot:****The Temas transversales and literature**

The Temas transversales are amply demonstrated in literature based work, since literature is, by its very nature a reflection of the human condition and the values implied systematically in the Temas transversales. We should like at this point, briefly to examine a concrete case of how temas transversales are present in the classroom experience of using a reader.

During this year we have used a novelization of *The Patriot*, by B.B. Hiller, published by Scholastic with 4º ESO. Although the level of the text was slightly more advanced than the pupil's expected level, the subject interest was sufficient for them to benefit linguistically.

The methodology followed was personal preparation and classroom reading with comprehension checks. Subsequent to this, a range of activities were carried out, some suggested by the book itself and others devised by the teacher. The teacher also provided the historical background necessary to aid the full understanding of the socio-historical



background. The pupils also saw a dubbed version of the film at the beginning of the year and at various stages have worked with video extracts in the original English. The exercises varied from oral discussion topics, comprehension exercises to role-play and prediction exercises.

However, to focus on the application of the Temas transversales, working with *The Patriot* has involved the following.

Regarding moral and civic education, in the first instance it must be remembered that the American Revolution was very much resembled in history books as the first emancipation movement, and the whole question of national independence for the United States has repercussions in France, preceding the French revolution. As well as considerations of justice and the right to independence, the book centers on the values of the family above everything and the use of war as a means of repelling the forces that try to destroy them and naturally that gives rise to all the considerations of peace education and even environmental education. Health education can also be treated, although indirectly, if we consider the colonial lifestyle with our own.

The central rôle of General Cornwallis, in the novel, especially the fact of his protagonism despite his unhappy decision concerning the commander of the dragons and his apparently courtesy have implications both for the Temas of education for equal opportunities and sex education. In the same way the *Jus bellis* also proved a fruitful discussion point.

Obviously, the temas involved will vary and depend on the content of the book used by the class, however, to conclude this section, we hope to have demonstrated that the Temas transversales are present in literature work.



# Unha experiencia democrática

Os/as nenos/as saben ser reflexivos/as activos/as, responsables, autónomos/as participativos/as e sobre todo demócratas cando a aula se converte nun escenario apropiado para e como **"ELIXIR UN REPRESENTANTE DE AULA"**. O colexio **"GUILLELME BROWN"** de Ourense é o marco desta experiencia.

A experiencia que a continuación vos describo iniciouse un pasado 21 de outubro do ano 2000, dunha maneira imprevista —non estaba recollida na programación— cun grupo de alumnos/as de segundo curso do primeiro ciclo de educación primaria, **"clase dos sorrisos"**, nun colexio privado **"Guilherme Brown"** no concello do Pereiro de Aguiar (Ourense), con 12 unidades repartidas entre educación infantil, primaria e secundaria.

*Mª Teresa Vega García  
Colexio Guillemme Brown, Ourense*

## UNHA MAÑÁ...

Todo comezou a citada mañá cando na hora de "Asemblea" había temas ou problemáticas que se emendarían no momento se na clase tiveramos un responsable de aula, que máis tarde denominaríamos "Delegado/a", que axilizase a marcha e a dinámica do grupo, sen que mediase o profesor (dígase partes de aula, portavoz do gran grupo no consello de alumnos, tanto na clase como fóra dela, responsabilidade da aula, mediador de conflitos,...)

De aí partiu a pregunta "Por que non nomeamos un responsable?" "E, como podemos facelo? Quen pode ser?" Estas e outras preguntas mesturáronse rapidísimamente coas respostas e sen máis demora recollendo a idea de cada un, puxémonos "mans á obra".

Quen pode ser o responsable? –Todos, retomando e recordando as funcións dun delegado/a como representante de aula e dos seus compañeiros/as. Presentáronse cinco candidatos/as. Estes sentíanse con forza, ganas, ilusión, entusiasmo... para levar tan grata tarefa. De mutuo acordo suxeriron que cada un tiña que presentar un programa e unha pancarta aos seus compañeiros/as. Pero... esta tarefa tiña que ser realizada e creada na casa, podían contar coa axuda das súas familias, para que cada un non soubese nada do programa dos demais. Iso si, solicitaron que a presentación de programas non se levase a cabo ata o luns 28 xa que precisaban dunha fin de semana para a súa realización.

Chegou o ansiado luns (un candidato solicitou darse de baixa e os outros catro seguían adiante, todos/as como público fomos tomando asiento para escoitar o mitin (palabra da que buscamos o significado no diccionario) de cada candidato. Resultaba emocionante velos!. Os candidatos/as foron chegando, as pancartas empezáronse abrir e os progra-

mas comezáronse a ler, facéndose escoitar nos oídos dos asistentes. Ao final houbo un coloquio onde cada un respondía ás preguntas do público. Para rematar os distintos candidatos/as repartiron os seus programas entre os asistentes así como unha papeleta cos nomes dos candidatos/as.

QUE FACER? Cada un cos programas recibidos polos distintos candidatos e xa na casinha elixirían a quen votar, iso si metendo o seu voto nun sobre de cor branca para ser depositado nunha urna ao día seguinte, "día das eleccións a delegado/a". Recordamos que o voto ten que ser individual, secreto, e intransferible (palabras analizadas e comentadas no seu momento).

AH! Cada neno/a tamén confeccionou o seu carné xa que cando fose votar tiña que identificarse ante o presidente e o secretario da mesa (estes foron elixidos con anterioridade depositando os nomes de todo os alumnos/as, excepto os dos candidatos/as, nunca bolsa).

CADA UN AOS SEUS POSTOS! Os votantes co seu voto e carné van camiño do centro electoral (clase), achéganse sen demasiados comentarios á mesa electoral, esta presidida polo presidente, que no momento en que o secretario lle dá o visto e praxe (comprobar a identidade do votante no censo electoral (ficha con todos os nomes dos alumnos da clase) e marcando cunha aspa) depositará o voto e dirá a palabra máxica VOTOU! O votante tomará asiento e esperará a que se cerre o centro electoral, para verificar os resultados. O presidente ditando e secretario anotando, foise facendo o recuento de votos quedando reflectido nunha acta asinada por estes e aceptada polo público cun caloroso aplauso. Desta maneira queda como delegado/a o alumno máis votado/a e os demais candidatos/as quedan como subdelegados/as 1º, 2º, 3º... segundo o número de votos que levase cada un.

## OBXECTIVOS QUE SE TRABALLARON

- Afianzar a responsabilidade.
- Respetar as opinións, así como as diferenzas individuais e de consideración cara aos compañeiros/as.
- Desenvolver os sentimentos de autoestima.
- Aprender a dialogar, argumentar e debater.
- Fomentar o sentido da responsabilidade.
- Desenvolver a conciencia de pertenza a un grupo.
- Saber ser democrata nun grupo...

1. Aínda que cite sobre todo obxectivos que pertencen ao campo de actitudes e valores, non nos podemos esquecer que entran outros das distintas áreas: coñecemento, matemáticas, lingua, plástica, informática... ampliando e reforzando o currículo oficial para o nivel en que nos encontramos.

## PAPEL DA MESTRA

En termos xerais consistiu en aproveitar a iniciativa dun grupo ante unha situación, proporcionándolle estímulos e ganas para tirarlle o maior proveito á actividade, así como facilitarlles recursos para levar a cabo tal proposta.

Supervisar, orientar, e coordinar o desenvolvemento da dita experiencia, estas foron as constantes en tal papel para que a actividade seguise o seu camiño sen perder ilusión e importancia.

## CONCLUSIÓN

Esta experiencia sinxela levada a cabo nas nosas aulas, ademais de emocionante, interesante e como non educacional, é un vivo reflexo da sociedade democrática en que vivimos. Foi toda unha lección de convivencia, participación, respecto... sen esquecernos da seriedade da actividade. O ano 2000 foi a primeira elección a delegados que eu fixen, a partir deste momento, e xa establecido no meu currículo de 1º ciclo de educación primaria, todo os anos facemos a "elección a delegado/a". A campaña electoral iníciase a finais de novembro cun calendario electoral: presentación de candidatos/as, campaña electoral coa presentación de programas e pancartas, mítines e debates, tempo de reflexión... e xa a votación que se fará sobre o día 6 de decembro, recordando "O día da Constitución española". De todo o proceso os alumnos recollen datos.

## CONVÍDOVOS A QUE PROVEDES!

SECCIÓN

Museos  
galegos

## Museo Provincial de Lugo

Situado en pleno núcleo histórico de Lugo, na fermosísima praza da Soidade, o Museo Provincial parte da convicción de que os museos non teñen razón de ser se non lle son útiles á sociedade que os crea e que os sostén; nesta liña pon á disposición dos centros educativos unha ampla programación de actividades co obxectivo principal de achegar á poboación escolar os seus fondos dun xeito lúdico e atractivo e co mellor aproveitamento didáctico posible.

Sen esquecer ningunha etapa educativa, as actividades programadas para grupos escolares en cada trimestre polo Departamento de Didáctica veñen sendo dende hai xa varios cursos moi variadas:

### OUTUBRO, NOVEMBRO E DECEMBRO:

- Un museo en puzzles (EI)
- Pinta un conto: "A raposa no galiñeiro" (1º e 2º de EP)
- Viaxe pola prehistoria (2º, 3º e 4º de EP)
- Viaxe polo Lugo romano (4º, 5º e 6º de EP)

### XANEIRO, FEBREIRO E MARZO:

- Debuxa un conto: "A escola de Doloriñas" (EI e 1º ciclo de EP)
- A máquina do tempo (2º e 3º de EP)
- A aventura da cerámica (4º, 5º e 6º de EP)
- Mitos e lendas do museo (5º e 6º de EP e 1º e 2º ciclo de ESO)
- Rutas literarias polo museo (1º e 2º ciclo de ESO)

### ABRIL, MAIO E XUÑO:

- Na lareira (EI e 1º ciclo de EP)
- Safari no museo (1º, 2º e 3º de EP)
- A arte do vestido (4º e 5º de EP)
- Xogamos a ser artistas (3º ciclo de EP)
- Rutas literarias polo museo (1º e 2º ciclo de ESO)



Ofértanse tamén visitas de *iniciación ao museo* adaptadas ao nivel do alumnado e que, dependendo dos obxectivos marcados polos docentes, poden centrarse só na Sección de Prehistoria, Arqueoloxía e/ou Romanización ou ben percorrer todo o edificio e as diferentes coleccións que estas albergan.

Para mellor aproveitamento das actividades o departamento de Didáctica ten editados diversos materiais tanto en formato de "Cadernos de actividades" como de "Manuais para o profesorado" que están á disposición dos centros escolares que os soliciten.

Salientar finalmente que o museo non vai de vacacións e que ten tamén unha ampla oferta de actividades no verán, que van dende un *Campamento de arqueoloxía* (que xa vai pola segunda edición) ata diversos *obradoiros* (de sombras chinesas, de

lucernas, de reloxos de sol,...) que aseguran que os vínculos establecidos entre os nenos e as nenas e o museo sexan máis fortes.

Para máis información:  
MUSEO PROVINCIAL DE LUGO  
(Deputación Provincial)  
Praza da Soidade s/n 27001 Lugo  
Tfno.: 982 242112. Fax: 982 240240  
e-mail: [museo@diputacionlugo.org](mailto:museo@diputacionlugo.org)  
[www.museolugo.org](http://www.museolugo.org)





## “Estamos en paz”

Gloria Mosquera Roel  
CEIP de Sigüeiro. Grupo Mamá Cabra

Propóñovos un conto canción para empezar o curso con bicos.

Con ela podemos traballar o ritmo, a expresión vocal e o canto, a interpretación, o vocabulario específico,..., e sobre todo crear un ambiente “agarimoso” e “en paz”.

### Conto:

Melling David (2002): *En busca del beso*, Barcelona. Edit. Beascoa

Música: Disney, ROBIN HOOD.  
Whistlin (tema principal)

Canción: Bicos

Letra: Gloria M. Roel

Nesta partitura atoparedes a melodía principal, ou mellor dito, “algo parecido” á melodía principal de Robin Hood, cantádea con moito swing.

### Propostas:

- Cando contamos o conto poñemos diferentes voces e ambientamos con sons a narración: lobos, os cascos do cabalo do cabaleiro,...
- Aínda que na melodía o cantante fai variacións, nós escolleremos a máis doada e con esa cantamos a nosa canción...
- Cada estrofa, na gravación, remata con tres golpes. Faremos soar os nosos bicos (muac) nese tempo.

No canto soarán moi forte, pero tamén experimentaremos “bicos silenciosos”, “curtos”, “supercurtos”, “longos”,...

- É un bo tema para andar a ritmo, pararnos nos tres golpes e seguir andando de novo.
- O conto dáonos pé para falar da familia, das distintas familias que agora atopamos, do “medo”, do “traballo estresante dos nosos papás e mamás!”, de “querernos” e dicilo con bicos, con xestos e palabras, ... , da historia de Robin Hood, da pobreza, da inxustiza, ... Hai que empezar o curso con bicos.
- Podemos facer unha lista ou un mural cos mellores bicos que nos deron ou demos na nosa vida. E tamén buscar o seu nome en varios idiomas. ¡Se os debuxamos podemos levar moitas sorpresas!

## BICOS

Cando se apagan as luces  
cando o sono vai chegar  
o mellor de cada noite son  
os bicos que me dan \*(muac)

E se no meu soño hai lobos  
que non paran de ouvear  
eu non sinto ningún medo non  
cun bico calarán \*(muac)

Ti, ti, ti, ... \*(muac)

Asubiamos , ... \*(muac)

## Bicos

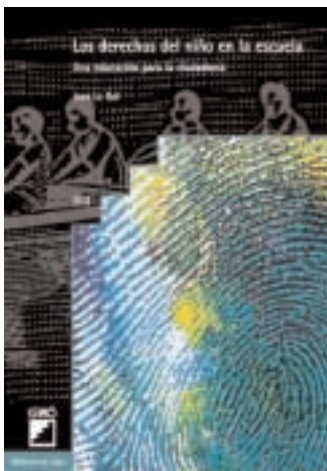




### LA EDUCACIÓN QUE AÚN ES POSIBLE

J. Gimeno Sacristán,  
Morata, Madrid, 2005.

Se a educación aínda é posible, nun mundo no que tanto se espera dela e que tantos descontentos se concitan facéndonos visible a súa deterioración, é porque cremos na posibilidade de redescubrila. Nun novo contexto social e cultural fáisenos ver con claridade que as institucións escolares non están soas. Non queiramos entón que funcionen como se o estivesen. Para superar o desafío non temos que imaxinar ou inventar case nada orixinal, senón recoller os trazos e formas do bo saber facer que, a maior ou menor escala, antes ou agora, alguén xa os ten experimentado; é dicir, debemos apoiarnos nas mellores tradicións.



### LOS DERECHOS DEL NIÑO EN LA ESCUELA. UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Jean Le Gal,  
Graó, Barcelona, 2005.

Tras un longo proceso histórico, o neno sumiso acabou por converterse no cidadán, titular de dereitos civís, sociais e culturais, así como merecedor de liberdades públicas. Para que este proceso chegue a bo termo parece imprescindible que xa desde a escola exista unha aprendizaxe. Así, o neno convértese en cidadán a través do exercicio da cidadanía. Cunha longa experiencia como educador, formador e investigador e responsable do Movemento Freinet, Jean Le Gal propón elementos útiles e axeitados para o establecemento dunha educación para a cidadanía na escola a través dunha participación activa e responsable do alumnado: asembleas de clase, consello escolar, organización das responsabilidades, procedementos participativos, normas de vida e disciplina educativa, etc.



### GUÍA DE LITERATURA INFANTIL E XUVENIL NON DISCRIMINATORIA 2004

Nesta obra analízanse os materiais de lectura destinados á infancia e á xuventude co obxectivo de promover as relacións de equidade entre os colectivos feminino e masculino. Pretende facilitar o traballo de escolma á hora de mercar un libro ás nais, aos pais, ao profesorado, ás persoas responsables das bibliotecas e todas aquelas que cren nas vantaxes que proporciona o acto de ler.

O contido deste documento dá a coñecer obras con personaxes femininos capaces de asumir roles e traballos que, ata hai moi pouco tempo, non lles eran asequibles. Contén outras obras que visibilizan a muller como transmisora da cultura tradicional, e outras que avogan pola repartición equitativa das tarefas cotiás que hai que desenvolver en todos os fogares, así como do coidado das persoas dependentes. Aparecen, tamén, obras que tratan o grave problema da violencia de xénero e que queren facer unha chamada para a erradicación desta lacra social.

O exemplar que se presenta é o primeiro número desta serie que sairá con periodicidade anual e que se reparte gratuitamente entre os centros educativos de ensino non universitario e bibliotecas da nosa Comunidade Autónoma.

É editado polo Seminario Permanente de Educación para a Igualdade, e o traballo de selección e elaboración foi realizado pola Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil, GÁLIX.

O texto íntegro pódese descargar da páxina web do Servizo Galego de Igualdade (<http://sgi.xunta.es/>).





## CARTA A LOS NUEVOS MAESTROS

Jaume Celsa i Ollé -Juli Palou i Sangrà  
Paidós, 2005

Os autores, membros da Asociación de Mestres Rosa Sensat teñen publicado conxuntamente numerosos artigos en diarios e revistas, no ano 1992 gañaron o premio Premio Rosa Sensat de Pedagogía.

O libro *Carta a los nuevos maestros*, é sobre todo o que o seu título indica: unha carta que os autores dirixen a todas as persoas que queren ser mestres. Pola maneira distendida, á vez que profunda, coa que se tratan os diferentes temas, a lectura deste texto tamén é moi recomendable para os mestres con experiencia e para as persoas interesadas na educación.

Os autores pasan revista aos puntos máis destacados do exercicio desta profesión tan apaixonante e complexa, e analizan cales son los elementos que deben estar presentes en toda acción educativa, sexa cal sexa o marco social no que se sitúe. Sacan á luz os interrogantes, os problemas e as ilusións da escola: o traballo en equipo, a utilización das tecnoloxías, a importancia do xogo, a colaboración coas familias, etc.

## MALTRATO ENTRE IGUAIS. PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE O MALTRATO ENTRE IGUAIS

Tal e como o seu título adianta, a presente publicación ten por obxecto dar a coñecer entre os distintos sectores da comunidade educativa as características máis salientables do maltrato entre iguais, un tema de grande interese e actualidade para toda a sociedade.

Consta de tres partes diferenciadas, editadas cun formato independente e facilmente identificables pola súa diferente cor, conformando no seu conxunto un pequeno programa de sensibilización que pretende informar e ofrecer estratexias para a prevención de conflitos derivados das relacións entre iguais.

No material dirixido ás familias (de cor verde), ademais de achegarse ao concepto de maltrato entre iguais, ofrécenselles pistas para poder recoñecer se o seu fillo ou filla está sendo maltratado e como debe actuar en primeira instancia se isto ocorre.

A segunda (de cor azul), vai dirixida ao alumnado das idades comprendidas entre 11 e 14 anos (aquelas nas que se dá con maior frecuencia este fenómeno), co fin de facelos reflexionar sobre as situacións de abuso e sobre a importancia de poñer estas situacións en coñecemento dos adultos.

E a terceira (de cor laranxa) diríxese ao profesorado, fundamentalmente o que imparte docencia no terceiro ciclo de educación primaria e primeiro ciclo de educación secundaria. Nela, ademais de achegarse ao tema, apúntanse as primeiras accións para a prevención e detección deste fenómeno. Ademais, nesta parte incorpórase o material elaborado para as outras dúas, de tal xeito que o profesorado sempre ten presente a información dirixida ao alumnado e ás familias.

A obra, de recente distribución en todos os centros educativos, está ademais á disposición de todas as persoas interesadas no portal educativo [www.edu.xunta.es/porta/](http://www.edu.xunta.es/porta/). Unha vez dentro, esta é a ruta a seguir: Consellería—Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa—Atención á diversidade—Orientación Educativa.



## 30 RETRATOS DE MAESTRAS. De la segunda república hasta nuestros días

coordinadora Consuelo Flecha, Práxis, Barcelona, 2005.

O propósito deste libro é o de mostrar a realidade escolar e a intervención educativa dun século a través da mirada de trinta mestras. Son trinta historias de vida que transmiten vivencias, desexos e proxectos. Neste volume reúnen tres xeracións de educadoras: as que viviron a escola do primeiro terzo do século pasado e acariñaron o mel da cultura pedagóxica da II República; as que exerceron nos tempos difíciles do franquismo e que souberon construír outra escola, máis alá das consignas do nacionalcatolicismo; e as que se estrearon no seu oficio en tempos da democracia.

Algunhas son coñecidas polos seus escritos ou pola súa proxección pública; outras, anónimas. O denominador común de todas elas e o seu compromiso cunha escola innovadora.



SECCIÓN

Xogos  
tradicionais

## O xogo tradicional e o desenvolvemento do ser humano

BRINQUEDIA, Rede Galega do Xogo Tradicional  
www.xogospopulares.com

SAUDIÑA e BRINQUEDIA, Rede Galega do Xogo Tradicional inician neste número unha etapa de colaboración na que pretenden difundir os valores do patrimonio lúdico galego, un patrimonio que está entre os máis ricos de todo o Estado pola variedade das súas manifestacións e polo número de xogos que conserva. Esta iniciativa de colaboración forma parte dun ambicioso proceso de divulgación dos xogos tradicionais galegos que BRINQUEDIA, Rede Galega do Xogo Tradicional, vén poñendo en marcha desde hai tempo, consonte con procesos paralelos que se están desenvolvendo desde tempo atrás na Bretaña, en Flandres, en Aragón, en Cantabria e, en fin, en practicamente calquera punto da nosa contorna europea próxima.

Neste número, a colaboración ofrece unhas noicións xerais sobre o papel do xogo no desenvolvemento do ser humano, e só deixa a porta aberta ao tratamento con máis detalle do papel dos xogos tradicionais galegos na formación do individuo en próximos números. Nun intento de adiantar futuras reflexións, ofrécense tamén algunhas ideas básicas para podermos recuperar o xogo tradicional nos nosos centros educativos, e mesmo suxírese a maneira de poñer en práctica dous dos xogos máis coñecidos.

### O papel do xogo no desenvolvemento da persoa

O xogo é unha necesidade vital do ser humano, unha actividade indispensable para o desenvolvemento da persoa, un medio de aprendizaxe espontánea, un campo de experimentación de hábitos intelectuais, físicos, sociais, morais... E iso se falamos tanto do neno, da nena, como da persoa adulta.

Ao longo do século e medio no cal o xogo pasou, por pleno dereito, a ser obxecto de estudo científico, téñense destacado tres características xerais do xogo. En primeiro lugar, o xogo é libre, espontáneo, e non condicionado por reforzos ou acontecementos externos. En segundo lugar, o xogo produce pracer en si mesmo, sempre á marxe de metas ou obxectivos externos ao propio xogo. Por último, na actividade lúdica hai un predominio dos medios sobre os fins, sendo a finalidade do xogo, xogar, simplemente.



Tense tentado explicar, dun xeito certamente dispar, o “porque” do xogo, por que particularmente o neno e a nena xogan. Para algúns trátase simplemente dun xeito de liberar a enerxía sobrante, mentres outros autores fan fincapé na recreación do mundo adulto a través do xogo, incidindo tamén na necesidade de divertimento e incluso facendo ver que no xogo está tamén reflectida a necesidade dun cambio constante de actividade.

Porén, só se comeza a albiscar o verdadeiro sentido do xogo cando escoitamos a opinión daqueles autores e autoras que enxalzan a virtualidade do xogo como vieiro de autoexpresión, como a única maneira, en ocasións, que ten o neno de se expresar, de amosar a súa valía, os seus intereses e as súas experiencias. Pero o xogo é explicado tamén desde o punto de vista do *home* e da *muller pequenos*. Desde esta óptica, o xogo non sería máis que un exercicio preparatorio da vida adulta, un adestramento que, consonte co resto dos animais, leva a cabo o *home* para prepararse para ser adulto.

Coas referencias apuntadas ata aquí podemos articular un pequeno esquema sobre a utilidade do xogo nos diferentes campos do desenvolvemento do ser humano, ou, o que é o mesmo, de sabermos o “para que” do xogo. No campo físico, é evidente que todos os xogos —e, loxicamente, algún tipo deles en particular— contribúen dun xeito absolutamente decisivo á evolución harmónica do corpo do neno e da nena. No campo moral, o xogo permite a interiorización de valores e normas tales como a solidariedade, o traballo en equipo ou a sinceridade. No terreo intelectual o xogo permite, dun xeito parello á evolución física, o enriquecemento da capacidade do neno. Elementos tales como a imaxinación, a inventiva ou a memoria están sendo postos en acción decote sobre todo con certo tipo de xogos. Por último, o xogo ten un valor cultural fundamental, pois permite achegar o neno e a nena á cultura do seu pobo. Abonde con reflexionar sobre calquera exemplo dos xogos tradicionais galegos para ver reflectido nel determinado traballo ou determinado risco de vida do noso país.



## Os xogos tradicionais galegos

Os galegos e as galegas, fomos quen de crear infinidade de maneiras de dar resposta ás nosas necesidades lúdicas, ao tempo que tamén tivemos a capacidade de transmitir —ata tempos ben recentes— esas creacións ás novas xeracións. Desde esta convicción falamos, logo, de *xogos populares ou tradicionais galegos* porque, malia a termos un gran número de xogos en común con outras culturas do noso contorno, temos tamén as suficientes creacións orixinais para significar a nosa singularidade nas creacións lúdicas. Galicia aparece no segundo grupo —nivel elevado— de comunidades autónomas españolas polo seu número de xogos e deportes tradicio-

nais, e mesmo polo seu nivel de preservación e vixencia.

Pero, que é iso do xogo popular —tamén chamado *tradicional*, desde ópticas que se abordarán en futuros números de SAUDIÑA—. Xogo popular é aquel xogo nacido no seo dunha determinada comunidade para dar satisfacción ás súas necesidades lúdicas, necesidades inevitablemente marcadas polo seu modo particular de vida. Alén da propia vertente lúdica, esta definición agacha tras si unha gran transcendencia cultural. Os xogos populares forman parte da cultura da comunidade en cuestión como creación propia e singular. Máis aínda, os xogos populares, por constituíren unha creación cultural orixinal, son trans-

mitidos de xeración en xeración, de pais a fillos, de avós a netos, implicando esta transmisión unha interrelación entre adultos e nenos dun gran valor educativo.

A cadea de creación-transmisión dos xogos populares galegos quedou rota na década dos cincuenta pola progresiva industrialización e pola proliferación dos xoguetes modernos. Hoxe por hoxe son demasiados elementos os que actúan en contra dos nosos xogos. Pero é tamén o momento, seguramente, de tentar transmitir a necesidade dun achegamento aos xogos populares e tradicionais galegos, na confianza de que o seu coñecemento nos vai facer descubrir o aproveitamento de que poden ser obxecto moitos deles aínda nos nosos días.



## BRINQUEDIA, Rede Galega do Xogo Tradicional

O xerme, a idea de BRINQUEDIA, Rede Galega do Xogo Tradicional, hai que o buscar nas conclusións tiradas do I Curso de Xogos Tradicionais celebrado en Ourense no mes de maio de 2004, onde se reuniron diversas persoas que traballan neste eido do noso patrimonio.

Posteriormente, en Melide foi redactado o Documento Fundacional, na Capela xestáronse os I Encontros Escolares de Xogos Tradicionais e, finalmente, en Riotorto celebrouse a asemblea fundacional, o 27 de marzo de 2005.

As razóns do nacemento de BRINQUEDIA, Rede Galega do Xogo Tradicional, son diversas. Por unha parte a existencia de varias fronteiras en Galicia traballando no eido dos xogos illadamente. Entre elas, atopamos iniciativas consolidadas e outras que veñen de nacer recentemente. Poden citarse, entre outras moitas, a Liga de Birlos/Bólos Celtas do Val Miñor ou a Liga de Birlos ao Canteiro da Órrea; a Liga de Chave de Ourense, A Coruña ou Ferrolterra; a Regata das Dornas de Arousa, en distintos museos escolares (CEIP de Esteiro-Ferrol, CEIP da Capela...), varias publicacións ao respecto, a existencia de distintas infraestruturas que gardan estreita relación co mundo do xogo (o MUPEGA en Santiago, o Palao en Ourense, o Museo do Xoguetes en Allariz...), e multitude

de asociacións e centros de ensino que traballan arredor dos xogos tradicionais, ben no día a día, ben na organización de interesantes e frutuosas actividades.

Porén, tamén se observa que, malia existir tantas iniciativas, o xogo tradicional non se atopa recoñecido socialmente, véndose relegado habitualmente a un segundo plano. Con relación a isto, pódese citar o caso tan curioso de que a Asociación da Chave (xogo galego de fonda raigame), para poder desenvolver a súa liga, teña que formar parte da Federación de Petanca (xogo importado da Francia hai apenas un século). Do mesmo xeito, constatamos que ao longo das tres últimas décadas o xogo tradicional (agás algunhas excepcións) perdeu presenza nomeadamente entre a mocidade, centrándose a súa práctica entre os “vellos”, ou ben en programas culturais que os protexen.

Por isto considerouse necesaria a creación dunha entidade que agrupase a todas as manifestacións que, arredor dos xogos tradicionais, existen en Galicia e deseñase un proxecto común de actuación que defenda e promova o noso patrimonio lúdico. BRINQUEDIA, Rede Galega do Xogo Tradicional, abre, pois, o abano para a asociación doutras asociacións, centros de ensino, concellos e outras institucións, empresas e persoas físicas.

### PARA IRMOS XOGANDO

Así é como se desenvolven dous dos xogos tradicionais que podemos practicar a calquera hora.

#### AS CHAPAS

Dependendo das idades dos rapaces, podemos realizar diferentes actividades coas chapas. Os máis pequenos terán que pasar un camiño marcado no chan en forma de serpe

(se alguén sae do camiño non terá que volver ao principio). Para os medianiños, estreitaremos o camiño (se alguén sae do camiño terá que volver ao principio). Para os máis grandes, colocaremos obstáculos no camiño (cárcere, pozo, areas movedizas, morte...); aqueles que caian nalgún destes obstáculos pasarán unha, dúas, tres veces sen tirar ou mesmo volverán comezar o xogo (se caen na morte, que será o peor dos atrancos).



#### AS LOMBAS

Unha persoa cómbase, agachando a cabeza e flexionando o tronco; o resto colócase en fila, de fronte a esa persoa. O primeiro, á vez que salta dirá unha frase e fará un determinado tipo de movemento coas partes do seu corpo. As frases e accións serán:

- **Á unha, saltar a mula**  
(saltar pousando só as mans).
- **Ás dúas, salto e pégoche un couce**  
(saltar dándolle cun pé no cu).
- **Ás tres, a Cruz de San Andrés**  
(saltar e caer coas pernas abertas e brazos en cruz).
- **Ás catro, cuada que che parto**  
(saltar e dar co cu no lombo do que apanda).
- **Ás cinco, maior ou menor brinco**  
(saltar atrás ou diante do que se indique).
- **Ás seis, "meis"**  
(saltar, beliscando no lombo).
- **Ás sete, cachete**  
(saltar, dando unha palmada no cu ao que apanda).
- **Ás oito, pan, viño e biscoito**  
(saltar, dar co pé no cu e cuada no lombo).
- **Ás nove, abre o paraugas que chove**  
(saltar, facendo que abrimos un paraugas).
- **Ás dez, estatuas unha e outra vez**  
(saltar e quedar estáticos, sen tocarse entre eles).

## OS XOGOS TRADICIONAIS E POPULARES NAS ESCOLAS E INSTITUTOS

Partindo da base de que é máis doado divulgar os xogos tradicionais (en diante XT) nas escolas pequenas que nas grandes e tamén nas escolas mellor que nos institutos, BRINQUEDIA, Rede Galega do Xogo Tradicional, suxire algunhas ideas para desenvolver nos centros de ensino, para tratar de reintegrar os XT á nosa cultura:

- Convivencia dos XT con outras actividades lúdicas ou deportivas.
- Marcar nos patios escolares diferentes campos para a práctica dos XT.
- Práctica diaria de XT nos tempos de lecer.
- Implicar o profesorado de diferentes áreas (Plástica, Música, Lingua Galega, Medio, Matemáticas).
- Realización de campionatos internos de XT.
- Convivencias entre escolas ou institutos para vivenciar este tipo de actividades lúdicas.
- Construción de materiais para a práctica dos XT.
- Investigación sobre os XT que tiñan os pais e avós (xogos zonais).
- Elaboración de monográficos sobre os traballos de investigación efectuados.
- Presenza dos XT nas festas das escolas e dos institutos.
- Presenza de XT para adultos nas festas escolares de fin de curso.
- Visitas a museos e centros de interpretación de XT.
- Creación na biblioteca escolar dunha sección relacionada cos XT.
- Promoción e difusión da música que teña un papel importante nos XT.
- Gravación e visionado de CD e vídeos cos XT experimentados nas escolas e institutos.
- Creación de ludotecas con presenza de enredos e XT.
- Coordinación coas ANPA para incluír nas actividades extraescolares o XT.



En caso de desastre, manter os nenos e as nenas na escola e protexer a súa saúde

## Escola nunha maleta

Alberto Rodríguez Rogina  
Secretario de UNICEF Galicia

En moitas partes do mundo estanse a producir numerosas catástrofes naturais, que xa nin sequera "son noticia", quedando relegadas a pequenos espazos nos xornais ou nos informativos da televisión. A reiteración destas novas fai que nos pasen desapercibidas. Nestes momentos, as inundacións en Centroamérica e o terrible terremoto que se produciu no sur de Asia, deixaron a centos de miles de nenos e nenas nunha situación de perigo.

### Nas emerxencias, nenos e nenas primeiro

UNICEF ten, entre outras, a misión de crear ámbitos de protección para os nenos e as nenas nas situacións de emerxencia. Os máis pequenos son os máis vulnerables nestas circunstancias, por iso UNICEF presta atención á saúde e subministra alimentos aos pequenos atrapados en situacións de desastre e conflito. Ademais, fai especial fincapé en que os nenos e nenas asistan á escola e dispoñan de espazos seguros nos que poidan aprender e xogar.

*Unha escola nunha maleta* é, realmente, o que di ser: unha maleta que contén todos os elementos necesarios para escolarizar a 80 nenos e nenas nunha escola de campaña: un bote de pintura para encerados fai que calquera parede poida ser utilizada como tal; mesmo se non hai parede, pódese usar a tapa da maleta; tizas, encerados para os pícaros, tesouras, lapis de cores, libros, folios, gomas de borrar ... Pesa 52 quilos, e custa 245 euros.

UNICEF-Galicia quere facer un chamamento a toda a poboación galega, especialmente personificada nos seus rapaces, para que sexan eles os protagonistas de establecer un lazo de solidariedade entre os nenos e as nenas galegas e os nenos e as nenas de Centroamérica e o sur de Asia, animándolles a recadar cartos para adquirir *escolas nunha maleta* e garantir a volta ao colexio daqueles que o perderon todo.


A campaña vai destinada aos centros educativos tanto públicos coma privados, e a todos os niveis educativos. Os centros poden dirixirse a UNICEF, que tratará de que un dos seus membros se desprace ao centro, coa intención de dar unha pequena charla ou manter un diálogo cos nenos e nenas, e dar unhas pautas para que un grupo de rapaces se organice e dinamice a campaña no seu colexio. Trátase de que sexan os propios escolares os que loiten polos dereitos universais da infancia.

## Proxecto unicef

# Escola nunha maleta


**Nas emerxencias, axudamos aos nenos e nenas a afrontar os seus traumas**

**Obxectivo: Recuperar a normalidade das súas vidas, dentro do posible.**



**As maletas proporcionan os materiais básicos para que se poida reanudar a actividade escolar despois dunha emerxencia. Con unha maleta pódese atender a un máximo de 80 nenos e nenas.**

**Son maletas metálicas, de 52 quilos de peso e que teñen un prezo de 245 euros.**



**bolsa de nylon, 1 escuadra, 1 cartabón, 100 tizas de cores, 100 tizas brancas, 1 libro de exercicios, 1 reloxo de madeira, 1 cepillo, 1 caixa de metal, 1 póster, 1 compás, 1 regra, cubos de cores, 2 paquetes de folios, 40 paquetes de ceras de cores, 100 libros de exercicios A5, 144 lapis de cores, 144 lapis negros, 80 carteiras, 10 regras de 30 cm, 40 tesoiras para nenos, 40 pizarras, 1 manual de uso, 2 pizarras do mestre, 1 borrador de pizarra, 95 sacapuntas, 1 pluma, 90 gomas de borrar, 1 tesoiras para o mestre, 1 metro, 2 bolígrafos negros, 2 bolígrafos vermellos, 2 bolígrafos azuis, 2 papeis de calco.**

Se estades interesados ou queredes máis información, chamade ao teléfono **981 586 387**

ou contactar no enderezo electrónico [Galicia@unicef.es](mailto:g Galicia@unicef.es)  
UNICEF-Galicia



unicef

FAITE SOCIO DE UNICEF

www.unicef.es Tel: 902 314 131

## PROXECTO GAÑADOR DO 1º CONCURSO ESCOLAR DE PROXECTOS EMPRESARIAIS COOPERATIVOS

## O cooperativismo na escola

Francisco Javier González Álvarez  
 Director do proxecto, Xefe de Estudos e  
 Xefe do Departamento de Economía  
 IES "Germán Ancochea Quevedo" A Pobra de Trives (Ourense)  
 javi@edu.xunta.es

O pasado curso escolar, e patrocinado polo Consello Galego de Cooperativas, botou a andar un novo concurso dirixido aos escolares de toda Galicia. A súa peculiaridade radica nas dúas fases de que está composto. Na primeira delas, os centros deben presentar un proxecto onde teñen que detallar as actividades que pretenden realizar, e os obxectivos que se propoñen; segundo a modalidade á que concorren (debuxo e pintura, vídeos, ou proxectos empresariais). Posteriormente unha comisión do Consello será encargada de seleccionar unha serie deles, e asignarlles un orzamento de 1.000 euros para poder levar adiante as citadas actividades.

Na segunda fase os centros desenvolven o proxecto previsto, nun prazo de tempo de aproximadamente dous meses. Finalmente, e despois de entregar o material elaborado (debuxos, vídeos, proxectos empresariais), concorren aos diferentes premios.

No IES de Trives, o concurso sobre cooperativismo pareceunos desde un primeiro momento, tremendamente interesante, xa que se adaptaba moi ben ás características do noso alumnado. Valores que se requiren no cooperativismo, como o espírito democrático, a solución de conflitos de forma pactada, a solidariedade, a participación, e a actuación colectiva, son valores sobre os que xa vimos traballando desde hai tempo noutras actividades extraescolares.

Decidimos pois desde o departamento de economía, participar no "Primeiro Concurso de Proxectos Empresariais Cooperativos"; concurso que finalmente gañamos con nove alumnos que cursan o bacharelato de humanidades e ciencias sociais.

O primeiro que fixemos nada máis comezar as actividades foi realizar unha pequena análise da situación socioeconómica da nosa comarca (a Comarca das Terras de Trives), como punto de partida do traballo que posteriormente tiñamos pensado realizar. Chegamos finalmente ás seguintes conclusións:

- A nosa zona, ao igual que o resto da Galicia do interior, está a sufrir un despoboamento paulatino e constante nos últimos anos (é xa neste momento a segunda comarca da provincia de Ourense con menor densidade de poboación, e unha das menores de toda a nosa comunidade). Boa proba de todo isto témola no noso centro, no que ano a ano observamos tamén un descenso no número de mozos e mozas matriculados.
- O exposto anteriormente non é debido só ao descenso da natalidade (que algo inflúe), senón principalmente polo pro-

ceso de migración que estamos a sufrir; tanto cara a fóra da nosa comunidade, como especialmente cara ás grandes cidades galegas.

- Das 122 empresas que atopamos censadas naquel momento, curiosamente só 10 estaban encadradas no sector da agricultura (cando se trata dunha zona eminentemente agrícola); o que nos amosa ás claras outro feito importante: o campo estase a traballar en xeral cun obxectivo de autoconsumo; existindo unha porcentaxe demasiado baixa de empresas que se ocupen da súa explotación racional.

Tamén foi moi revelador o dato que nos informou que só unha persoa estaba dada de alta como autónoma neste mesmo sector, cando por exemplo neste mesmo período, na hostalaría e comercio había 99.

- A pesar disto, atopámonos nunha comarca de montaña, do interior de Galicia, que ten un tremendo potencial económico, pola súa diversidade vexetal e faunística, ademais da importancia paisaxística que presenta. Parte da nosa zona está sinalada desde a Comunidade Europea como LIC (lugar de interese comunitario), e incluída na rede natura 2000. Abunda especialmente o castineiro como especie arbórea.

Con todo o anterior, preguntabámonos desde o centro escolar se poderíamos facer algo que axudase, aínda que fose minimamente, a revertir esta situación. No departamento de economía sempre mantivemos a idea de que cando por exemplo un alumno se matricula, na materia de ciencias ambientais, o fai porque lle gusta este ámbito do saber, e porque lle interesa e preocupa tamén o ambiente da zona onde vive; da mesma maneira, cando un alumno se matricula da materia de economía, estará interesado en descubrir as claves da situación socioeconómica da súa comarca.

Estas claves non as van atopar dentro da aula, senón fóra dela. Deben recoller datos de moitas fontes, analízalos, e ¿Por que non?, achegar as súas propias solucións aos problemas económicos que os rodean. Nesta liña de actuación, o profesorado debe ter a conciencia de que constitúe o primeiro axente de desenvolvemento local da zona onde imparte docencia.

Xusto despois de rematar os seus estudos no noso IES, os alumnos e alumnas, van tomar a decisión que probablemente condicionará o resto das súas vidas: quedar a traballar e vivir na súa vila; ou marchar, nunha partida que as máis das veces se converte en definitiva.

E temos a obriga, tanto nós ensinantes, como o resto das institucións da administración (Concello, Deputación,

Xunta de Galicia, etc.), de axudalos; dándolles esperanzas e medios para que a citada decisión sexa en principio "tentar quedar". A formación e a información na idade da adolescencia neste sentido, é fundamental para conseguilo.

Con todo isto, e co orzamento que se nos asignou, botamos a andar e deseñamos unha serie de actividades a realizar, encamiñadas a propoñer solucións desde o propio centro escolar. Comezamos cunha conferencia de portas abertas (colocamos decenas de carteis por toda a vila), e á que invitamos a varios expertos en temas que nos pareceron axeitados: agricultura e gandaría ecolóxica; debido a que son sectores que sabemos que en Europa están adquirindo cada vez maior importancia.



No debate xerado na conferencia, falouse das posibilidades reais de constituír unha pequena cooperativa na comarca de Trives. Baralláronse varias alternativas. O noso grupo de traballo chegou á conclusión de que existen dúas actividades, que aínda que as estaban realizando na zona pequenos empresarios, estes o están facendo dun xeito bastante ineficiente: trátase da "recollida, envasado e comercialización de mel" e a "recollida, selección, secado e comercialización de castañas". Unha pequena cooperativa podería satisfacer as necesidades dos pequenos apicultores e recolectores (moi numerosos), e tería espazo e posibilidades reais de éxito.

Orientamos o noso proxecto empresarial neste sentido; e non iamos moi desencamiñados, cando soubemos polo xornal La Región de Ourense que a Universidade Sur está realizando un estudo empresarial para dinamizar as activida-



des de produción e comercialización da castaña e dos cogomelos. O citado estudo está promovido pola Consellería de Medio Ambiente<sup>1</sup>.

Despois de realizar as nosas propias investigacións, no negocio do mel atopámonos coa seguinte situación:

1. Existe un gran número de pequenos apicultores na nosa zona.
2. Existe tamén certo descontento entre eles polo baixo prezo do mel (debido fundamentalmente aos baixos prezos que introduce a competencia no mercado); o que fai que nalgúns casos non se dea o salto cara á produción a gran escala, e se queden nun volume baixo de produción.
3. As plusvalías xeradas polo prezo de venda pagado polo consumidor final, quedan en gran parte en mans dos intermediarios.
4. A nosa comarca préstase á elaboración dun mel de altísima calidade: o mel de castiñeiro; que permitiría diferenciar claramente o produto no mercado, para poder competir mellor, e ademais ofrecelo a un prezo superior.

Pola súa banda, o negocio da castaña, a situación na que se atopa é a seguinte:

1. Existe un gran número de pequenos recolectores.
2. Non obstante, quedan ao final da temporada inxentes cantidades de castaña sen recoller, debido ao baixo prezo que por elas se paga; o que fai que moitos donos de castiñeiros optan por deixar que o produto podreza nos soutos (puidemos observar este feito despois de realizar varias actividades de recollida e venda de castañas co alumnado, e que se relatan posteriormente).
3. Os propietarios dos castiñeiros estarían dispostos a recoller o produto (ou deixar que llo recollesen), se o prezo fose máis alto.
4. A castaña que máis abunda na nosa zona, é a da variedade "amarante, ou amarelante", de altísima calidade, e moi apreciada no mercado nacional.
5. Os pequenos empresarios da zona que compran o produto (especialmente os de Manzaneda, onde se concentra a maior produción), vólveno vender a outros maioristas, que o distribúen a outras rexións de España, ou directamente o envían para a exportación.

Con todo isto decidimos iniciar un proxecto empresarial que consistiría na constitución dunha cooperativa que dese resposta aos problemas detectados anteriormente.

No citado proxecto definimos as características que os futuros cooperativistas deberían presentar: ter un souto dunha determinada superficie (a partir dos 5.000 metros cadrados), situado na nosa comarca. Levar como mínimo dous anos realizando traballos de apicultura.



Situar as colmeas na zona de castiñeiros para que o mel comercializado pola cooperativa fose desta variedade floral.

O que se pretendía con todo isto era que os cooperativistas, con intereses comúns, obtivesen plusvalías, uníndose a través da cooperativa, e traballando os dous produtos simultaneamente, xa que presentan un alto grao de complementariedade; beneficiándose polo feito de traballar xuntos e por comercializalos eles directamente.

Para recoller a información necesaria para a realización do proxecto, realizamos unha serie de actividades fóra do centro escolar, entre as que destacaron as seguintes:

1. A xa mencionada conferencia sobre cooperativismo, onde decidimos cal era o proxecto que máis se axustaba ás características e necesidades da nosa zona.

2. Visitamos o "Museo viviente do mel" en Portodemouros, onde puidemos apreciar todo o proceso da apicultura (desde como se traballa coas colmeas, ata como se procesa e envasa o mel).
3. Visitamos a cooperativa "Ericamel" en Arzúa, onde aprendemos como é o día a día nunha cooperativa, e concretamente nunha de envasado e comercialización de mel. Ademais tomamos boa nota sobre as instalacións e a maquinaria que son necesarias.
4. Realizamos enquisas, para ter unha idea da actitude do mercado de cara aos produtos que pretendíamos implantar.
5. Visitamos organismos oficiais para recoller datos relativos ao proxecto.
6. Fixemos actividades de recollida e venda de castañas, durante un período de tres semanas, podendo observar de primeira man, como funciona o



DÍA	KG RECOLLIDOS	NÚMERO DE PARTICIPANTES NA RECOLLIDA	PRODUTIVIDADE KG/HORA POR PERSOA
SÁBADO 25 de outubro	225	8	14
MÉRCORES 29 de outubro	432	16	13,5
MARTES 4 de novembro	357	13	13,7
VENRES 7 de novembro	330	11	15
MARTES 12 de novembro	296	21	7
<b>TOTAL</b>	<b>1.640</b>		<b>12,64</b>

negocio da castaña. Para levar adiante esta actividade participou alumnado que estaba elaborando o proxecto empresarial e alumnado que estaba recadando diñeiro para facer unha viaxe de estudos a final de curso.

Cedéronnos un soto de aproximadamente 3.000 m<sup>2</sup>, e outro de 2.000 m<sup>2</sup>. Os propietarios non recollen as castañas debido ao baixo prezo ao que se paga o kg, feito que, como se indicou anteriormente, é bastante habitual na zona.

O resultado das diferentes recollidas, que se realizaron de 6 a 8 horas da tarde, foi o seguinte:

O prezo pagado en todos os casos foi de 0,70 euros o kg o que nos permitiu afirmar que unha persoa que recolla unha media de 12,6 kg á hora, ou o que é o mesmo, 2.016 kg ao mes; terá uns ingresos de 1.411 euros por un traballo duro.

En moitos casos isto comporta que o propietario non recolla a castaña. Pero se puidésemos elevar o prezo pagado, grazas á constitución dunha pequena cooperativa; ademais de complementalo coa produción de mel na mesma zona de castiñeiros, a situación se podería revertir; e moitos verían esta actividade como un verdadeiro medio de vida.

Soubemos pola Asociación Galega de Apicultura (AGA), que o rendemento medio dunha colmea na nosa zona, ronda os 21 kg de mel ao ano<sup>2</sup>. E tendo en conta ademais, que segundo probas realizadas, o número de colmeas instaladas nunha zona non inflúe en absoluto sobre este rendemento, puidemos determinar que un apicultor que cumprise coas condicións requiridas no proxecto, podería instalar ata 100 colmeas nun soto de 5.000 metros cadrados de superficie, obtendo con isto uns ingresos anuais que lle permitirían vivir desta actividade.

A cooperativa por si mesma presentaba datos de viabilidade interesantes, cun prazo de recuperación do capital investido de 5 anos, ou unha rendibilidade económica que ía desde o 10,5% o primeiro ano, ata o 13,9% o décimo.

Atopamos ademais outras oportunidades de negocio que se poderían presentar de cara ao futuro:

- Hai outros produtos susceptibles de seren comercializados, e que non se incluíron no proxecto (produtos con cera de abella, pole, xelea real, licor de mel e de castañas, etc).
- Existen negocios colaterais que se poderían desenvolver conxuntamente: como sería a creación dun museo do mel como "A Casa das Abellas" na Coruña, ou o citado "Museo Vivente do mel" de Portodemouros. Non existe ningunha iniciativa local semellante, e representa unha oportunidade de negocio interesante, tendo en conta o número de turistas que se desprazan cada ano a Trives para desfrutar da montaña no verán e da neve no inverno.
- Os sotos constitúen en si mesmos un verdadeiro ecosistema, onde abundan tamén os cogomelos.

As abellas, por outra banda, achegan unha externalidade positiva, xa que cumpren unha importante función de polinización, da que se beneficia ademais toda a comarca en xeral.

<sup>1</sup> La Región. 28 de outubro de 2004. Pax. 43

<sup>2</sup> Tese de doutoramento do presidente de AGA: Abel Yáñez Armesto





# Educación, Enerxía e Desenvolvemento Sustentable

José Mendoza Rodríguez  
 Instituto de Ciencias da Educación,  
 Universidade de Santiago de Compostela  
 pmendoza@usc.es

O concepto de enerxía, tal como aparece na maioría dos libros de texto de secundaria do noso país, refírese á capacidade de realizar un traballo. Considero ademais que unha parte importante dos profesores de física adoitan explicar polo miúdo as relacións entre enerxía e traballo e despois tratan de ensinar as diferentes manifestacións da enerxía, pero case sempre dende unha óptica matemática de resolución de problemas e cálculo numérico de casos concretos, obviando ás veces a transcendencia social dos problemas de produción, consumo, aforro enerxético, impactos ambientais e outros que están estreitamente ligados ao termo enerxía.

Non obstante, probablemente ningún outro concepto científico ten hoxe tantas implicacións na vida cotiá como o da enerxía, de aquí que as súas formas, fontes, principios e impacto ambiental sexan hoxe un factor crucial para o desenvolvemento sustentable da sociedade actual e sobre todo para o futuro sustentable da propia humanidade.

É polo que considero imprescindible unha nova cultura sobre a educación enerxética dende o ámbito escolar en conxunción cos outros estamentos da sociedade nun intento de concienciación social global.

Desde esa óptica o Instituto de Ciencias da Educación propuxo en decembro do ano 2004, a celebración dun congreso internacional baixo o título.

“Educación, Enerxía e Desenvolvemento Sustentable”, dentro das xornadas de formación de profesorado que organiza a Consellería de Educación, e que tivo lugar no Instituto Rosalía de Castro os días 28, 29 e 30 de xuño do ano 2005.

No citado evento participaron como relatores profesores de diversas comunidades españolas (Madrid, Valencia, Navarra, Andalucía, Cataluña, Galicia) así como profesores doutras nacionalidades EEUU, Chile, Arxentina, Cuba, Perú, Portugal, Alemaña, nun intercambio de relatorios, obradoiros, pósters, exposicións, e nove conferencias plenarias que considero resultaron moi frutíferas.

O congreso completouse con visitas didácticas a ENDESA e ao parque eólico de Sotavento nunha xornada que polo propio comentario dos profesores



resultou moi motivadora e frutífera en diferentes aspectos de formación didáctica.

Considero, polo tanto, un éxito a colaboración establecida entre o ICE e a Consellería de Educación no esforzo de trasladar e poñer de manifesto unha serie de obxectivos, que dende a perspectiva educativa deberán ligarse ao estudo da enerxía no ámbito escolar, algúns deles quedaron recollidos nos **obxectivos** do propio congreso:

- **Analizar a problemática enerxética e o desenvolvemento sustentable.**
- **Promover a reflexión e o debate sobre a produción-consumo da enerxía e as alternativas de futuro.**
- **Formular posibles enfoques didácticos deste ámbito temático no deseño e no desenvolvemento curricular das áreas e das materias educativas.**
- **Propiciar o cambio actitudinal cara á conduta de consumo responsable e de aforro enerxético.**
- **Favorecer o intercambio de experiencias educativas e a cooperación docente a niveis nacionais e internacionais.**

Para rematar expoño de forma resumida os contidos que se abordaron no evento:

A enerxía: fontes, distribución e consumo. O sistema enerxético. A dispoñibilidade da enerxía. Recursos esgotables e renovables. Materias primas.

Sustentabilidade e programa enerxético. Impacto ambiental e novas tecnoloxías.

O tratamento didáctico da enerxía no deseño e no desenvolvemento curricular das áreas e materias das etapas e niveis educativos.

O debate enerxético e o desenvolvemento sustentable. Propostas educativas e metodolóxicas de aula. Recursos sobre a enerxía e a sustentabilidade na internet. Materiais para a formación do profesorado e materiais de aula.

Como conclusión máis importante resalto o papel que deberamos asumir os profesores para educar na idea de transmitir a necesidade de que todos os países accedan ao desenvolvemento sustentable; que en termos de enerxía se refire á enerxía producida e consumida de modo que apoie o desenvolvemento humano a longo prazo, en todas as súas dimensións sociais, económicas e ambientais. Noutras palabras, esta proposta non implica só asegurar unha subministración continua de enerxía, senón a produción e uso dos recursos enerxéticos de xeito que fomenten o benestar humano e o equilibrio ecolóxico a longo prazo, ou cando menos que sexan compatibles con eles.

# As enerxías renovables: o futuro nas túas mans

INEGA

A captación da enerxía, a súa utilización e o impacto que as actividades relacionadas co aproveitamento enerxético teñen sobre a calidade de vida e sobre o medio son aspectos formativos fundamentais nos diferentes ciclos educativos. Por ese motivo, e tendo en conta a importante incidencia (actual e futura) dos estudantes dentro da sociedade, considerouse importante que a comunidade escolar fose consciente, dentro do seu grao de desenvolvemento, da importancia que teñen a utilización e o aproveitamento de fontes de enerxía renovables para a xeración de enerxía, tanto eléctrica como térmica, e na produción de biocombustibles.

De aí que, dende principios de 2002 o Instituto Enerxético de Galicia (INEGA) veña desenvolvendo un convenio de colaboración coa Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Dentro do marco do devandito convenio, estanse efectuando numerosas actuacións que contribúen ao fomento e á difusión das enerxías renovables entre a comunidade educativa.

As actividades que se están realizando poden dividirse nos seguintes grupos:

## 1. Campaña divulgativa da enerxía solar.

### Exposición "A través das enerxías"

No curso 2002-2003 comezou a "Campaña divulgativa da enerxía solar", esta campaña está a permitir a difusión das enerxías renovables e, especialmente, da enerxía solar nos centros educativos. Até este curso, xa se visitaron máis de 200 centros repartidos por toda a xeografía galega, onde se impartiron charlas aos alumnos dos distintos niveis, complementadas con experiencias demostrativas de posibles aplicacións da enerxía solar.

En marzo de 2004 púxose en marcha a exposición itinerante "A través das enerxías", que permite que a sociedade en xeral e a comunidade educativa en particular se achegue aos diferentes aspectos da enerxía, dende a súa evolución históri-

ca até as distintas fontes enerxéticas que se aproveitan na actualidade e as perspectivas de desenvolvemento do sector. A exposición conta con distintos soportes que fan máis doada e atractiva a comprensión do sistema enerxético.

## 2. Laboratorios de enerxías renovables

A partir do ano 2002 diversos institutos de educación secundaria foron dotados con material para a instalación de laboratorios de enerxías renovables. Coa promoción da instalación de laboratorios preténdese contribuir a que os estudantes, ademais de ter un maior coñecemento destas fontes enerxéticas, comprendan como se poden aproveitar as renovables para a xeración de enerxía eléctrica e térmica. A implantación dos devanditos laboratorios posibilita a experimentación e mellor formación dos alumnos sobre estas materias e, se é o caso, que poidan optar por camiños profesionais relacionados con elas.

No ano 2002 dotouse de material ao IES Coroso de Ribeira e ao IES Punta Candieira de Cedeira, no ano 2003 houbo dotación para tres novos centros: o IES Politécnico de Lugo, o IES Julio Nieto Nespereira de Ourense e o IES As Ínsuas de Muros.

## 3. Cursos de orientación na formación e actualización do profesorado

Coa finalidade de contribuir á formación e actualización do profesorado en materia de enerxía, durante os anos 2004 e 2005 participouse na organización, así como na posterior impartición, dos cursos "O reto da enerxía: os camiños da enerxía en Galicia", dentro do Plan Anual de Formación de Profesorado 2003-2004, e "O reto das fontes de enerxía: as fontes renovables en Galicia, dentro do Plan Anual de Formación de Profesorado 2004-2005. Ambos os dous cursos ían dirixidos ao profesorado de educación secundaria das áreas de bioloxía e xeoloxía, de física e química, e de tecnoloxía. Estes cursos celebráronse en Santiago, tendo cada un deles unha duración de 20 horas lectivas e a participación de máis de 100 asistentes.

## 4. Premios á innovación educativa sobre as enerxías renovables en Galicia

No ano 2003 instituíronse os "Premios á innovación educativa sobre as enerxías renovables". Coa creación destes premios preténdese que, grazas á planificación e á elaboración de traballos, os alumnos adquiran coñecementos sobre as enerxías renovables, e interioricen actitudes e aptitudes en prol da conservación do medio co fin de que, no futuro, se acade un desenvolvemento sustentable. Ademais, a convocatoria está encadrada nun impulso de carácter xeral das actividades de innovación educativa.

En decembro de 2003 publicouse a primeira convocatoria dos "Premios á innovación educativa sobre as enerxías renovables en Galicia", dirixidos a centros de educación secundaria, resultando gañadores o IES As Mercedes de Lugo, o IES Fernando Wirtz da Coruña e recibindo un accésit o IES Chan do Monte de Marín.

En abril de 2005 publicouse a segunda convocatoria dos premios, que incluía adicionalmente unha nova modalidade dirixida a educación primaria, con presentación de redaccións, maquetas, carteis, etc., de acordo co seu segmento de idade.

## 5. Elaboración e difusión de material divulgativo

Dentro das campañas de difusión que desenvolve o Instituto, considérase importante a elaboración, e posterior utilización, de ferramentas educativas atractivas e innovadoras que faciliten a aprendizaxe e que permitan a interiorización de actitudes e comportamentos que axuden á promoción das enerxías renovables.

Neste sentido, estimouse importante deseñar un software que integrase as fontes renovables e o seu uso. A aplicación multimedia educativa "As enerxías renovables: o futuro nas túas mans" recolle os distintos aspectos relacionados co tema e espérase que esperte o interese e a curiosidade dos estudantes para que se involucren no desenvolvemento das enerxías







renovables na nosa Comunidade. Consiste nun xogo interactivo no que o usuario debe ir resolvendo as distintas probas que se lle presentan, indo dirixido especialmente á poboación escolar galega de 3º ciclo de educación primaria e 1º ciclo de educación secundaria obrigatoria.

Por outra banda, tamén é necesario contar con outros materiais de apoio máis técnicos pero comprensibles polos cidadáns. O INEGA conta con numerosa documentación dispoñible pero que, xeralmente, está en distintos soportes (libros, vídeos, documentos PDF, etc.), o que dificulta a súa difusión a grande escala. Por ese motivo, considerouse interesante desenvolver unha

interface atractiva que permitise englobar a devandita documentación no mesmo formato dixital. Iso deu lugar ao CD-ROM "+Renovables" que ofrece información básica sobre distintos aspectos das enerxías renovables e o seu aproveitamento, facendo especial fincapé nas posibilidades que ofrece a enerxía solar.

En relación coa documentación editada polo INEGA antes mencionada, ao longo destes anos enviáronse distintas publicacións do Instituto Enerxético aos centros educativos que o solicitaron.

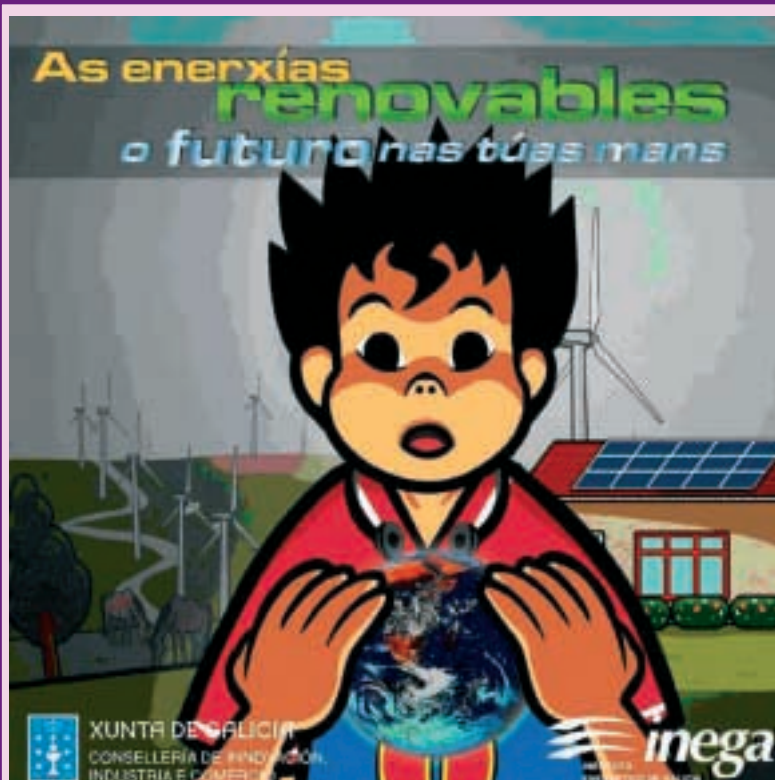
Nos anos que leva vixente o convenio, a colaboración foi moi satisfactoria e frutífera,

acadándose os obxectivos que se estableceron nun principio, como o desenvolvemento da campaña de difusión da enerxía solar, a exposición itinerante, a convocatoria de premios á innovación educativa, a organización de cursos de formación e actualización para o profesorado, a elaboración e difusión de material divulgativo, etc.

Polo tanto, van continuar a desenvolverse os programas que se atopan en marcha, dentro dos que xa está programado un novo curso no Plan Anual de Formación do Profesorado 2005-2006, dirixido ao profesorado de educación secundaria das áreas de bioloxía e xeoloxía, de física e química, e de tecnoloxía, de 20 horas lectivas e que se realizará en Santiago de Compostela no mes de maio de 2006.

Actualmente, estanse analizando novas liñas de actuación para o futuro dentro do convenio, como serían o establecemento dun programa de prácticas en empresas relacionadas coas enerxías renovables (especialmente eólica e solar), para alumnos que cursen formación profesional específica; a elaboración dun curso de formación a distancia do profesorado; a creación, e posterior desenvolvemento, dun itinerario enerxético dirixido a grupos de profesores e alumnos galegos, con visitas tanto a instalacións de aproveitamentos enerxéticos convencionais como renovables, que servirían para analizar as súas características, vantaxes, inconvenientes, etc.; a implantación de instalacións de enerxía solar (térmica e fotovoltaica) en centros educativos, como proxectos demostrativos, á vez que formativos, que sirvan para a difusión da enerxía solar en Galicia ou a inclusión de (pre)instalación de enerxía solar térmica e/ou fotovoltaica nos centros educativos galegos en construción e rehabilitación.

## "AS ENERXÍAS RENOVABLES: O FUTURO NAS TÚAS MANS"



CD-ROM multimedia interactivo para o fomento das enerxías renovables, orientado ao contexto escolar.

Aplicación multimedia educativa concretada nun xogo conversacional\*, definida e enfocada coa intención de educar, non só pretendendo informar ou divertir. A aplicación proposta está pensada e deseñada para espertar unha actitude positiva cara ás enerxías renovables.

O obxectivo da aplicación é a resolución dun misterioso acontecemento que nos permitirá comprender a importancia que teñen as enerxías renovables e o consumo responsable para o futuro do ambiente. Preséntase dentro dun xénero de ciberventura para lograr atraer a curiosidade dos alumnos-usuarios.

Esta aplicación vai dirixida especialmente ao alumnos e ás alumnas de 3º ciclo de educación primaria e 1º ciclo de educación secundaria obrigatoria.

\* Xogo conversacional: xogo de pistas baseado na interacción do protagonista con outros personaxes, situacións, obxectos, etc. cos que "conversa" e interacciona e que lle permiten avanzar no xogo e resolver as distintas probas que se lle presentan, necesarias para a consecución do obxectivo final.

# Ritmos e danzas no mundo nunha educación intercultural

Rita María Díez Rechou  
IES Ames, A Coruña

Dende sempre o home tivo a necesidade de expresarse e mediante a danza e outras manifestacións expresivas foi capaz de comunicar e exteriorizar os seus sentimentos.

Co paso do tempo, o valor, o significado e a finalidade da danza foi cambiando, así no home primitivo os sentimentos relacionábanse coas necesidades primarias como o alimento, o abrigo ou a procreación e para conseguilas invocaban os fenómenos da natureza danzando arredor dunha fogueira. Na sociedade actual é diferente, o baile ocupa unha parte importante da cultura e a ocupación do tempo de lecer, sendo ademais un medio de expresión e comunicación importante entre as persoas.

Comunicarse a través da danza e o baile traspasou fronteiras, diferentes manifestacións expresivas evolucionaron con distintos ritmos, xestos, formas, coreografías... dando lugar a outras tendencias rítmicas e expresivas que hoxe podemos apreciar e entre as que podemos destacar a danza jazz, contemporánea, os bailes de salón, as danzas tradicionais... para desfrutar do pracer de danzar e bailar.

Traballar no ámbito educativo con diferentes ritmos e danzas do mundo é moi enriquecedor porque nos leva a mellorar a integración dos rapaces procedentes doutros países e a coñecer e valorar outras culturas, o que nos empuxa a abrírnos a unha educación sen fronteiras.

## A DANZA NO ÁMBITO ESCOLAR

No ámbito educativo podemos ver unha representación da arte, o teatro, a música... Non obstante nos plans de estudos non figura a danza sendo por excelencia a forma de manifestación expresiva que a xuventude ten a través do movemento, todos os mozos nalgún momento da súa vida se expresaron a través do baile. Se analizamos o currículo, a educación física é a área na que as actividades rítmicas e de expresión teñen cabida e por nada debemos esquecer a súa práctica por ser ademais un contido importante que contribúe a desenvolver a riqueza cultural.

Cada día é máis frecuente atopar nas aulas alumnado de diferentes nacionalidades e que mellor forma de integración que mostrar interese por coñecer a súa cultura, os seus costumes, ritmos musicais, danzas... ao mesmo tempo que lles ensinamos e damos a coñecer a nosa. Neste centro educativo hai unha mestura importante de diferentes culturas debido á inmigración de moitas familias polo que moitos alumnos/as proceden de Venezuela, Arxentina, Bosnia, Rusia, Colombia, Cuba, Suíza... Tamén é importante o número de alumnado xitano polo que a súa integración se verá mellorada se facemos



tamén danzas xitanas coas que se sintan máis identificados, á vez que lles estamos dando un reforzo positivo ao ver que tamén valoramos a súa cultura.

Cando falamos de integración tamén nos referimos ao alumnado con necesidades educativas especiais, no centro hai dúas rapazas con adaptación curricular en educación física, unha desprázase en cadeira de rodas e outra cun andador, na medida do posible intégranse nas actividades que fan os seus compañeiros e é na danza na que o fan con máis facilidade, con adaptacións segundo as súas capacidades.

A danza tamén pode ser un elemento de motivación que anima os alumnos/as a participar en actividades organizadas polo centro, como por exemplo a celebración do entroido. De forma especial, os alumnos/as de 4ºC mostraron un grande interese por participar cunha comparsa para a que preparamos unha coreografía relacionada co tema do disfraz. O seu desexo de facelo o mellor posible levounos a practicar en varias clases de titoría, pero como lles parecía pouco e as súas ansias de melloralo eran moi grandes, buscábanme nos recreos para ir practicar. A participación foi masiva e isto valeu para unir máis a clase, foi sorprendente como os máis extravertidos animaban os máis tímidos porque lles daba vergoña bailar en público, cando os máis vergonzosos se decidiron a participar con toda a clase, as mostras de alegría polos demais foron patentes e con moita ilusión lles ensinaban os pasos do baile que estabamos preparando.

É interesante traballar as actividades rítmicas tamén como medio para fomentar a cooperación no grupo, a participación, o respecto, compañeirismo, a aceptación da imaxe corporal propia e a dos demais... en definitiva, para desenvolver unha serie de valores que axudan a formar a persoa.

## OBXECTIVOS

- Practicar as danzas tradicionais da súa comunidade.
- Coñecer diferentes culturas mediante a práctica das súas danzas tradicionais e ritmos musicais propios.
- Desinhibirse superando o medo ao ridículo mediante a práctica de actividades rítmicas e expresivas.
- Valorar a danza tradicional como patrimonio cultural.
- Bailar para establecer un maior contacto, integración e relación cos compañeiros/as.
- Adoptar unha actitude positiva de colaboración cara ao baile en parellas.
- Aceptar a imaxe corporal propia e a dos demais a través da práctica de actividades rítmicas e de expresión.
- Valorar o baile como unha actividade para a ocupación do tempo de lecer.
- Desfrutar do pracer de danzar e bailar.
- Aceptar bailar con persoas do sexo oposto.
- Aprender a valorar outras culturas.
- escoitar diferentes ritmos do mundo.
- Educar para a relación e a comunicación intercultural.

## METODOLOXÍA

Entre os métodos máis utilizados están os seguintes:

- Métodos de ensino-aprendizaxe baseados na recepción.
- Aprendizaxe por descubrimento.
- Ensino recíproco.
- Asignación de tarefas.
- Aprendizaxe cooperativa.

Tamén é importante introducir a danza a través de actividades lúdicas (xogo da cadeira, baile da vasoira, pasar o pau...), deste xeito vanse soltando pouco a pouco sen darse



conta, bailan xogando dunha forma un pouco libre e axuda a que a desinhibición sexa máis rápida. Despois é máis didáctico practicar a danza e os bailes en grupo para posteriormente facelo en parellas ou individualmente.

Despois de aprender diferentes danzas e bailes de parella, é interesante o traballo de coreografías en grupo, aquí é onde máis se dá a aprendizaxe cooperativa xa que todos deben achegar o seu grao de area para que o resultado final sexa bo, tamén se dá un ensino recíproco porque todos propoñen os pasos que mellor saben, os que máis lles gustan e tratan de ensinalos aos demais, corrixíndoos nos seus erros para que a coordinación do grupo sexa maior. Ademais desenvolve dun xeito divertido a creatividade e a imaxinación de todos os compoñentes e mellora a autoestima porque as ideas e propostas de todos serán aceptadas para un traballo común.

## ACTIVIDADES

### 1. Xogos de bailes con música

Baile da vasoira, a cadeira, bailar libremente e entrar nos aros ao se parar a música, bailar e pasar o pau por debaixo, bailar por parellas cunha pelota na fronte e que non caia...

### 2. Danzas colectivas

Danzas do mundo: danza de Israel, Suíza, Grecia, Colombia, Rusia, polonesa, polca, africana, escocesa, irlandesa...

Danzas xitanas

Danzas tradicionais da comunidade: a muíneira

### 3. Salsa-aeróbic

### 4. Ritmos latinos

Salsa, merengue, samba, cumbia...

### 5. Creación de coreografías en grupo

### 6. Recompilación de danzas

### 7. Ver diferentes vídeos didácticos sobre a danza

### 8. Traballos escritos sobre bailes e danzas tradicionais

## AVALIACIÓN

Este traballo pode ser avaliado de acordo cos seguintes procedementos:

- Participación e mostra de interese polas actividades realizadas.
- Mostrar unha actitude de colaboración e apoio nas danzas colectivas.
- Valoración da danza como patrimonio cultural.
- Creatividade e orixinalidade na creación das coreografías.
- Mostrar unha actitude de respecto cara aos demais na práctica das actividades rítmico-expresivas.
- Traballo en grupos de recompilación de danzas tradicionais ou populares das diferentes comunidades do seu país.
- Mostra de interese por coñecer e practicar as danzas e os bailes que achegan os compañeiros/as inmigrantes, propias do seu país de orixe.
- Interese por ensinalos aos seus compañeiros/as inmigrantes a danza tradicional galega.
- Traballos escritos sobre a danza tradicional.
- Aceptación do baile en parellas cunha persoa do sexo oposto.



## CONCLUSIÓN

Pódese dicir que a danza é unha actividade interesante que hai que considerar nas programacións de educación física nos niveis da ESO e primeiro de bacharelato. En xeral, e a pesar de ser aceptada con agrado, algúns rapaces, cada vez menos, de entrada rexéitano porque aínda o consideran como unha actividade propia do xénero feminino e argumentan que bailar é cousa de rapazas. Ademais, nun principio cústalles bailar en parellas con persoas do sexo oposto. De todos modos, ao remate, despois dun traballo progresivo, acáballes gustando e disfrutan bailando, incluso cambiando de parellas sen dar maior importancia á persoa con quen lle tocou e esquecéndose de calquera tipo de prexuízos, considerándoo como o máis normal e natural. Dende un punto de vista coeducativo podemos ver que as actividades rítmicas son de grande interese para seren traballadas nesta etapa educativa e ademais favorecen a relación e comunicación entre ambos os sexos.

É importante considerar que cada vez temos máis alumnado inmigrante nas aulas, o que nos fai pensar nunha integración escolar e pódese mellorar a través da práctica de diferentes danzas do mundo e dos bailes típicos dos seus países de orixe. Como exemplo podemos dicir que alumnos/as de Venezuela, Colombia, Arxentina, Rusia, Bosnia... disfrutaron moitísimo bailando diferentes danzas do mundo e os seus bailes típicos, así como aprendendo os nosos. Cando bailabamos a salsa e o merengue

unha rapaza colombiana díciame: *"profe, en mi país esto se baila mucho"*, e á outra compañeira que poñía moito entusiasmo preguntéille: *"¿isto gústache?"*, e cun sorriso ben grande contestoume: *"es que soy venezolana"*.

A danza practicada dun xeito onde todos/as teñan cabida, onde o importante sexa a participación, a relación, a comunicación, o pracer de bailar por bailar... fai que se desenvolva unha educación en valores porque en todo momento son practicadas dende o respecto, a aceptación dos demais sen importar o nivel adquirido, a cooperación, o compañeirismo e o compartir as danzas colectivas. Tamén axuda a superar inhibicións e o medo ao ridículo que ás veces dificulta a comunicación e a expresión. Pódese comprobar que empezando por bailar dun xeito libre e lúdico mediante xogos con música (a cadeira, o baile da vasoira, bailar e pasar por debaixo do pau, entrar nos aros, bailar por parellas cunha pelota na fronte...) e logo continuar coas danzas colectivas todo é máis doado, ao bailar en grupo séntense máis desinhibidos, sóltanse e isto favorece un traballo posterior por parellas ou individual.

Como conclusión pódese dicir que este traballo é moi positivo por moitas razóns e principalmente porque disfrutan bailando, todo se reflicte na pregunta que moitos fan ao chegar ao ximnasio: **"profe: ¿bailamos?"**, e incluso en como se transmite o interese polos corredores duns grupos a outros porque cando chegan demandan o mesmo dicindo: **"¡os da outra clase bailaron...! ¿imos bailar?"**.



## O mundo nun blog

Xosé Antón Vicente Rodríguez  
Mestre no CEIP O Piñeiriño, Vilagarcía de Arousa  
Licenciado en Ciencias da Educación pola UNED  
Especialidade: Organización e Dirección de Centros Educativos

Bitácora, blog ou weblog (termo creado por *Jorn Barger*) son palabras sinónimas que frecuentemente vemos na rede, pero ¿de que estamos a falar?

### BITÁCORAS, WEBLOGS OU BLOGS

Un weblog (do inglés web + log) do que xurdiu a palabra blog, é un diario (log) en liña no que unha ou varias persoas publican anotacións (chamadas tamén posts) dándolle a oportunidade a quen o lea de poder expresar a súa opinión.

Nacen a finais dos anos 90 (entre o 98 e 99) pero nos últimos tempos están tendo un crecemento exponencial de xeito que se considera que cada seis meses o número de blogs existentes se duplica. Só en galego temos neste momento máis de 400 bitácoras (aínda que non todas están activas) e en castelán superáanse xa as 40.000.

Hai dous tipos fundamentais de weblogs:

- **As blogs temáticas:** están especializadas nun tema concreto, como a política, novas tecnoloxías, cine, medios de comunicación, literatura, educación, ...
- **As blogs xerais:** son as máis abundantes e nelas o autor –ou autores– contan o que lles pasa pola cabeza nese momento sen ter un tema predefinido. Son os máis parecidos aos diarios tradicionais de papel.

Se abrimos por primeira vez unha bitácora posiblemente nos pareza unha web persoal mais as diferenzas son notables:

- **Estética:** as blogs son moi simples esteticamente xa que a maioría delas están creadas con modelos predeseñados dun editor en liña. O importante é o contido e non o deseño e a forma en que se presentan (ollo!: o contido non ten por que ser obrigatoriamente en forma de texto, poden ser imaxes como ocorre nos fotoblogs, gravacións sonoras como nos audioblogs, ...).
- **As anotacións presentan numerosas ligazóns** (é moi importante sinalar as fontes dos datos que aparecen nos nosos blogs se lles queremos dar unha certa credibilidade, ademais de permitirlle a quen as lea afondar sobre o tema en cuestión).
- **Ao final de cada mensaxe hai un espazo destinado a deixar a opinión de quen o desexe.** Nos blogs políticos estes espazos pódense converter en auténticos foros de opinión.
- **As anotacións (artigos, ou posts) están ordenadas cronoloxicamente de xeito que vemos en primeiro lugar o último que escribimos.**



No lado dereito ou esquerdo do blog (dependendo do modelo de deseño que se elixa) hai un menú con puntos comúns a todas elas:

- **Ligazóns:** nela aparecen ligazóns a webs que cumpren unha dobre calidade: utilízámolas como fontes para obter informacións para os nosos artigos e á vez recomendamos visítalas.
- **Blogs (Blogroll):** aquí as ligazóns que aparecen lévannos a bitácoras afíns á nosa (polo pensamento do autor ou autores, temática destas, proximidade xeográfica, ...). Nas bitácoras establécese un sentimento de comunidade, o que levou a acuñar termos como *blogosfera* para referirnos ao universo de bitácoras que circulan pola rede, e de xeito máis restrinxido a falar do *blogomillo* para referirnos ao microuniverso de bitácoras galegas e en galego que podemos consultar en: <http://www.blogaliza.org>.
- **Arquivos:** na pantalla principal de cada bitácora aparece un número determinado de anotacións (os 12, 15, 20, ... posts máis recentes segundo teñamos configurada a páxina) co cal os artigos que van quedando ocultos podemos rescatalos clicando o mes no que foron escritos.
- **Sindicación:** un dos problemas máis frecuentes dos usuarios de bitácoras é a imposibilidade de consultar diariamente as 15 ou 20 bitácoras que temos en favoritos, para iso existen uns programas chamados "lectores" ou "agregadores" que comprobaban por nós se se registrou algunha actualización nos nosos blogs dende a última vez que os visitamos. Para iso só temos que pegar a ligazón das iconas XML, RSS ou Atom nun destes programas (que poden ser gratuítos como o *FeedReader* ou de pagamento como o *FeedDemon*) ou mesmo nalgunha web que fai funcións similares como *bloglines*.

Crear e manter un weblog non é difícil, posto que actualmente existe unha gran can-

tidade de ferramentas gratuítas para xestionalos. Sen ter coñecementos técnicos podemos administrar todo o weblog, escribir, editar e borrar as anotacións, moderar os comentarios dos lectores, etc. Pero non só programas, tamén hai páxinas en liña que che permiten facer todo isto sen necesidade de descargar e instalar nada. As ferramentas en liña máis coñecidas e sinxelas son:  
Blogger: (<http://www.blogger.com>)  
Blogia: (<http://www.blogia.com>)  
ou Ya.com (<http://www.blogs.ya.com>).

### A BITÁCORA COMO RECURSO EDUCATIVO

O fenómeno weblog non foi alleo ao mundo educativo. Existen diferentes bitácoras temáticas educativas e en galego como: "O caderno de Ciberlingua" (<http://ciberlingua.blogspot.com>) ou "Ensin en galego" (<http://engalego.blogspot.com>), pero tamén poden ser utilizadas como un recurso altamente motivador para que os nosos alumnos se expresen en liberdade e non só con alumnos de secundaria e bacharelato senón tamén en primaria.

Consciente das súas potencialidades abríno curso pasado unha bitácora cos meus alumnos de 3º e 4º de primaria no CEIP O Piñeiriño en Vilagarcía de Arousa como actividade para realizar na hora semanal que cada clase ten asignada na aula de informática. O seu nome foi "O redactor dixital" (<http://redactor.blogspot.com>) como unha continuación do xornal educativo do centro que ten por nome "O redactor".

O blog abrímolos en blogger (un editor automático de bitácoras en liña) e o modelo de deseño elixido foi consensuado entre todos. As ligazóns incluídas foron buscadas e seleccionadas por eles navegando pola rede (páxinas sobre a súa localidade, con recursos educativos, buscadores, ...).

Os alumnos están dispostos na aula de informática en parellas. No escritorio de cada ordenador hai un cartafol co nome "Bitácora"





e nel un arquivo en word con cadros de texto no que os alumnos terán que escribir o seu artigo. Poden escribir sobre o que eles elixan: as súas afeccións, o seu deportista favorito, a última película que viron, as celebracións do cole ou da súa localidade, inventan un conto ou un poema, contan algunha nova de actualidade,... Cando estea rematado deberán gardalo no cartafol do escritorio poñéndolle previamente o título co que queren que se publique.

Aínda que non é imprescindible, si é recomendable acompañar a anotación cunha imaxe. No curso pasado estas fotos atopábanas os nenos no buscador de imaxes de Google, pero na actualidade son eles mesmos os que as realizan cun programa gratuito de debuxo "Drawing for Children" con múltiples posibilidades e que podemos



poñer en galego. Para subilas á rede utilizamos unha aplicación de Blogger que o fai automaticamente podendo engadirlle o pé de foto que desexemos:

(<http://www.hello.com>)

O encargado de subir estes artigos ao blog son eu, que procuro facelo o máis inmediatamente posible. Neles só corrijo algunha falta ortográfica pero nunca cuestións de estilo nin censura contidos (o que si procuro é levar un seguimento do que se está escribindo en cada ordenador para reconducir temáticas inapropiadas ou evitar duplicidades).

As vantaxes que observei ao longo destes dous cursos que levo coa experiencia son múltiples:

- Os alumnos séntense motivados para escribir (na aula cando os enfrontamos a un folio en branco para realizar unha composición poucas veces se dá esta motivación).
- Escribir convértese para eles nun motivo de orgullo e disfrutan ensinándolles ás súas familias e amigos o que acaban de redactar.
- É enorme a ledicia cando reciben algún comentario aos seus escritos e/ou debuxos.
- O respecto que teñen polo que redactaron os demais cando son eles os que escriben algún comentario.
- A preocupación pola ortografía. Saben que o seu artigo se vai publicar e non queren ter faltas ortográficas.
- O contraste de informacións cando a anotación é sobre algunha nova de actualidade.

- En todo o proceso de escritura en bitácoras hai unha obriga de reflexionar sobre o que se está facendo. É importante argumentar as opinións e respectar as dos demais.
- Toman conciencia da complexidade da rede e as súas posibilidades como medio de comunicación.

## o redactor dixital

<http://redactor.blogspot.com>

Escribe unha noticia, conto, poema, ... fálanos do teu actor, cantante, película, xogo, ... favorito. ¿Como é o colexio?, ¿que facemos?, ...

TÍTULO

TEXTO

FOTO OU IMAXE

LIGAZÓN

AUTORES

CURSO

1º PREMIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 2004

# Plan de acollida e integración do alumnado inmigrante

Julio Gómez Gómez  
IES Lagoa de Antela, Xinzo de Limia

Presentamos o resultado do traballo desenvolvido por un grupo de profesores e profesoras do IES *Lagoa de Antela* de Xinzo en colaboración co Centro de Formación e Recursos de Ourense.

As medidas educativas que se propoñen teñen unha dobre finalidade: por unha banda a integración social e cultural, e por outra a integración lingüística do alumnado procedente do estranxeiro.

Elaboráronse para este fin doce unidades didácticas:

## 1. Unidades didácticas do ámbito social

1.1 Unidade didáctica: *Plan de acollida do alumnado inmigrante*

1.2 Unidade didáctica: *De emigrantes a racistas*

1.3 Unidade didáctica: *O ensino en Marrocos*

1.4 Unidade didáctica: *Marrocos*

1.5 Unidade didáctica: *Música e interculturalidade.*

## 2. Unidades didácticas do ámbito lingüístico

2.1 Unidade didáctica: *Conociéndonos*

2.2 Unidade didáctica: *El entorno*

2.3 Unidade didáctica: *La vivienda*

2.4 Unidade didáctica: *El cuerpo humano*

2.5 Unidade didáctica: *Los alimentos*

2.6 Unidade didáctica: *El tiempo*

2.7 Unidade didáctica: *Un viaje por Europa.*

## PLAN DE ACOLLIDA E INTEGRACIÓN DO ALUMNADO INMIGRANTE

O IES *Lagoa de Antela* é un dos dous institutos da vila de Xinzo de Limia. O seu alumnado representa a variedade económica e social da comarca, que está a variar dun xeito significativo pola crecente pluralidade sociocultural derivada, en boa parte, polos movementos migratorios que se están a producir nos últimos anos.

Pola súa procedencia, a maioría dos alumnos inmigrantes veñen de Marrocos e teñen que afrontar un forte choque cultural e idiomático. Descoñecen o español e o galego, o que implica unha integración máis difícil que se dispuxesen dun vehículo idiomático de comunicación. O descoñecemento das linguas faladas en Galicia pode inducir o alumnado inmigrante a un illamento pouco aconsellable.

A continuación presentamos un pequeno cadro estatístico que mostra a evolución do número de alumnos e alumnas marroquí matriculados no centro e por anos académicos:

CURSO	Nº DE ALUMNOS
2000-2001	1
2001-2002	3
2002-2003	5
2003-2004	9
2004-2005	12

CURSO	NACIONALIDADE	Nº
1º ESO	República Dominicana	1
	Marrocos	3
	Portugal	1
2º ESO	Marrocos	3
	Portugal	1
	Venezuela	1
3º ESO	Arxentina	1
	Cuba	1
	Marrocos	2
	Portugal	1
	Suíza	1
	Venezuela	1
3º ESO PDC	Ecuador	1
	Marrocos	1
4º ESO	Romanía	2
	Venezuela	1
AXUDANTE COCIÑA PIP	Marrocos	3
1º BACHAR.	Venezuela	1
<b>TOTAL</b>		<b>26</b>

Número de inmigrantes matriculados no curso 2004-2005 no instituto distribuídos pola súa nacionalidade

Como aparece reflectido no anteriormente dito, no caso do IES *Lagoa de Antela* é moi significativo o número de alumnos procedentes do Norte de África, que chegan a Galicia con máis de 12 anos e que se incorporan ao centro co curso xa iniciado.

Non cabe dúbida que o coñecemento da lingua do país de acollida é un vehículo esencial para favorecer a integración social do alumnado inmigrante, supón para el unha necesidade primordial e representa, se temos en conta a opinión dos profesores, a maior dificultade no proceso de integración. O dominio do noso idioma é un dos factores determinantes do éxito escolar.

Se a preocupación do centro ten como orixe a dificultade lingüística dos alumnos/as inmigrantes, isto non é máis que a célula inicial de partida. Non é todo unha cuestión de linguas. Un plan de acollida debe abarcar máis ambitos na procura de conseguir poñer en marcha un proceso de interculturalidade. Aparecen no deseño do *Plan de acollida* aqueles aspectos que inciden no ámbito social, cultural e humano da integración.

Os membros do grupo distribuíronse en dous subgrupos para facilitar o traballo: un para encargarse dos aspectos sociais da integración e outro dos aspectos estritamente lingüísticos.

O propósito da creación do grupo de traballo non era outro que alcanzar toda unha serie de obxectivos que afondasen na preocupación da integración deste alumnado e que lle puidesen facilitar a toda a comunidade educativa os documentos que permitan solventar as dúbidas que o devandito proceso de integración suscita.

Os obxectivos inicialmente propostos lograronse plenamente, aínda que se enga-

diron algúns non pensados nun principio e que foron resultado das reunións de traballo e a reflexión subseguinte. Apareceron como novos, por exemplo, obxectivos referentes aos aspectos legais que van xurdindo ao longo do proceso de traballo e que xera a propia Administración ou os documentos que os participantes no grupo presentan nas reunións e que obrigan a adaptar a relación de obxectivos e contidos previstos en principio.

Sinalar a confección de documentos nun idioma comprensible para os alumnos inmigrantes e para os seus representantes legais co fin de que estes poidan comprender o funcionamento do sistema educativo español ou poidan efectuar a matrícula, por exemplo, sabendo en cada momento o que asinan e a que se comprometen: todos os documentos que se manexan no centro preséntanse traducidos ao inglés, francés e árabe.

No *Plan de incorporación na aula* distinguimos entre os alumnos/as procedentes do estranxeiro aos previamente escolarizados en educación primaria e aos non escolarizados con anterioridade en España. A estes últimos facilitarémolles a incorporación a un grupo de adquisición de linguas ou a un de adaptación da competencia curricular, tratando que no grupo de referencia haxa algún alumno/a da mesma nacionalidade. Contemplamos, así mesmo, a figura do alumno/a titor, que se encarga de vincular o novo alumno co resto dos compañeiros e compañeiras, facilitando así a integración coa xente da súa idade e facilitándolle ademais o coñecemento do contorno do Instituto, do material, ou do horario do curso correspondente. Incidiremos na adquisición de hábitos de traballo, no coñecemento da dinámica da aula, da cultura e novos costumes, ...

Evitar no futuro condutas xenófobas ou racistas na comunidade educativa é un dos obxectivos primordiais do traballo que estamos a resumir. Neste senso aparecen nas unidades didácticas accións dirixidas a toda a comunidade: profesorado, alumnado e persoal non docente.

Identificar as causas sociais que xeran violencia, coñecer as causas, natureza e consecuencias da inmigración, decatarse das violencias que se están a dar no noso medio inmediato e actuar diante delas, manifestar un comportamento solidario cos grupos sociais desfavorecidos, denunciando os factores que acentúan a inxustiza son algúns dos obxectivos que persegue o grupo de traballo.

Por último, manifestar que é para nós moi importante a Educación para a Paz, entendida como un proceso educativo, dinámico, continuo e permanente fundamentado no concepto de paz positiva que vai dirixido a un novo tipo de cultura, a **Cultura da Paz**, que axude as persoas a desvelar críticamente a realidade, para poderse situar diante dela e actuar en consecuencia.



## Proxecto Comenius 1.1

# Educación e consumo 2004-2007

Instituto Galego de Consumo

O CEIP de Lourido, en Poio, Galicia, o C.R.A. Oleada de Caudete de las Fuentes, Valencia, a 4ª Escola Primaria de Kos, en Grecia, e a Escola Básica 2,3 de Apulia, en Portugal, estamos a realizar un Proxecto Comenius 1.1 sobre educación do consumidor na escola.

Como educadores que somos, o obxectivo que nos propoñemos con este proxecto é conseguir no noso alumnado unha actitude crítica, responsable e racional ante a sociedade de consumo actual, isto é **formar consumeristas**.

Os idiomas nos que transcurre o proxecto son o grego, o castelán, o valenciano, o portugués, o galego e a lingua vehicular é o inglés. A riqueza cultural que leva implícita este intercambio lingüístico engádelle aínda máis carga formativa.

Este proxecto europeo ten varios eixes de actuación: a *publicidade*, que é unha das claves na sociedade de consumo actual; a *dieta mediterránea*, como modelo dunha alimentación equilibrada (consumo de legumes, aceite de oliva, peixes...); o *consumo de cultura*, como alternativa ao ocio e ao descontrol; estatísticas de todo tipo sobre diferentes temas de consumo, alimentación e hábitos en cada país e outros *subprodutos* que poidan ir xurdindo.

Unindo as ideas anteriores queremos facer especial fincapé nas nosas comunidades da actual e errónea idea que xunta consumo e calidade de vida, facendo que os cidadáns pensen que a maior consumo mellor calidade de vida e máis benestar.

Entre os moitos obxectivos que nos propuxemos de cara a este proxecto está tamén o fomento da idea da cidadanía europea e diferentes estudos sobre publicidade, hábitos alimenticios, reutilización e reciclaxe.

Neste primeiro ano de traballo en común xa temos abertas varias fronteiras: un estudo sobre a publicidade en cada un dos países en momentos clave de consumo abusivo (o Nadal); un receptorio de alimentación típica de cada país no Nadal, entroido e Pascua; festividades típicas de cada un dos países (o Nadal, o entroido, as fallas, a Pascua, etc...)

A través de actividades como xogos simbólicos, recunchos de actividades, talleres de consumo, enquisas diversas, elaboración de cómics e xornais, análise de diferentes anuncios en diversos formatos e murais informativos o alumnado dos nosos centros está a formarse como consumidores críticos e responsables.



Horta ecolóxica na E.B 2,3 de Apulia. Portugal

Ademais das actividades comúns do proxecto, en cada centro realízanse gran cantidade de actividades paralelas sempre tendo como eixe fundamental o consumo. Así no colexio de Lourido estanse a realizar os "almozos divertidos" intentando dar a coñecer ao alumnado novas formas de almorzar, que son equilibradas, fáciles de facer, e diferentes do típico vaso de leite e galletas; ademais de incidir na importancia de almorzar e almorzar ben. No colexio de Valencia aproveitouse a festividade das "Fallas" para queimar o exceso de consumismo que impera na sociedade e concienciar o alumnado e o resto da comunidade escolar sobre este tema. No colexio de Apulia está en marcha unha horta biolóxica na que se recollen produtos libres de fertilizantes industriais, formando unha conciencia ecolóxica no seu alumnado.

A metodoloxía que se emprega é activa e participativa; o alumnado implicado é o artífice da súa propia aprendizaxe, a través de actividades lúdicas que supoñan sempre unha adquisición de hábitos e unha afirmación da autoestima persoal. Trátase por todos os medios posibles de implicar a diferentes organismos, tanto públicos como privados, que nos poidan axudar a levar adiante este ambicioso proxecto.

O medio natural de comunicación entre os colexios asociados é o correo electrónico, e a internet é o lugar no que está colgada toda a información referida a este proxecto e as actividades levadas a cabo. Neste momento temos activa unha páxina web no enderezo: <http://centros.edu.xunta.es/ceipdelourido/consumo>

Na páxina web, que pretendemos sexa sinxela e fácil de visualizar, están colgadas actividades e informacións divididas nos puntos seguintes: **consume cultura** que engloba actividades levadas a cabo nos centros e que teñen que ver coa cultura xeral; **comunicacións** que contén enlaces a páxinas que tratan do tema da educación do consumidor; **accións** na que están as actividades que, sobre o proxecto, levamos a cabo coas respectivas comunidades; **taboleiro de anuncios** que recolle noticias sobre diferentes momentos do curso escolar en cada un dos nosos centros; **enquisas** que tratan sobre o tema concreto da alimentación en cada un dos países que forman o proxecto e por último **noticias** que recollen actividades que sobre con-



"Almorzo divertido" no CEIP de Lourido, Poio (Pontevedra)



Plantación da "árbore comenius" no colexio de Portugal aproveitando a visita do colexio de Valencia e do de Pontevedra

sumo se fan en cada colexio e ademais contén as reportaxes feitas sobre as viaxes realizadas a cada país (ata o momento Galicia, Portugal e Valencia).

A primeira valoración deste proxecto é altamente positiva, á súa coherencia e á súa viabilidade engádese a realidade de que xa anteriormente nos nosos colexios existía unha gran sensibilidade de cara a este tema do consumo. A participación en proxectos de tipo internacional trae consigo un compoñente motivacional enorme en toda a comunidade escolar e pensamos que é moi formativo.

Por último debemos dicir que o proxecto non é algo pechado, constantemente xorden novas ideas e propostas de cada un dos socios para realizar actividades novidasas no tema do consumo, sempre co mesmo horizonte: formar as nosas comunidades educativas e fomentar a dimensión europea da cidadanía.

Unha destas actividades xurdidas hai pouco tempo é a plantación da "árbore comenius" en cada un dos nosos centros: aproveitando as visitas dos socios, plántase unha oliveira en cada centro utilizando un pouco de auga e de terra de cada un dos países socios, simbolizando con isto a unión e a harmonía que deben presidir as actuacións das persoas, independentemente da súa condición, raza ou relixión.



Alumnado do colexio de Grecia



## A Escola Galega de Consumo

É indubidable que a educación e formación dos consumidores e consumidoras é a base para a súa mellor protección e un instrumento eficaz para desenvolver un espírito crítico que permita desenvolvernos nos mercados cada vez máis complexos en defensa dos nosos intereses tanto de xeito individual coma colectivo.

A educación para o consumo, os seus contidos e metodoloxías constitúen un eido aberto a permanentes exploracións. O carácter interdisciplinar coas principais áreas temáticas: alimentación, servizos públicos, consumo sustentable, protección legal e económica, amosan a importancia social da educación para o consumo na procura dunha cidadanía máis crítica, autónoma e solidaria.

A educación para o consumo supón a comprensión axeitada da estrutura dos bens e servizos. O mercado presenta ofertas cada vez máis complexas como é o caso da informática, das telecomunicacións, dos novos alimentos, así como das innovadoras formas de mercadotecnia. Os actos de consumo forman parte da vida cotiá –mercar o pan, facer unha chamada de teléfono, etc.– e todos eles teñen consecuencias, xa que debemos facer unha elección entre distintas ofertas e tomar decisións que afectan de xeito particular ou colectivo.

Para facilitar este proceso formativo necesario para actuar no exercicio da cidadanía, o Instituto Galego de Consumo ten establecidos desde a súa creación no ano 1996 distintos programas dirixidos tanto ao ámbito escolar coma para a educación non formal e dos profesionais.

Para ampliar esta oferta formativa, o IGC creou en marzo deste ano a Escola Galega de Consumo, que pon á disposición dos distintos colectivos destinatarios, materiais e recursos axeitados para a realización de actividades formativas no eido do consumo responsable. A oferta formativa da Escola vai dirixida tanto aos distintos niveis do ensino regulado coma aos colectivos de adultos, aos colectivos de atención especial (como as persoas discapacitadas ou os inmigrantes, por poñer algúns exemplos), aos formadores e aos profesionais do consumo (aqueles que desenvolven o seu labor nas distintas oficinas e organismos de consumo e as asociacións de consumidores).

Situada en Santiago de Compostela, a Escola conta con máis de 400 m<sup>2</sup> dedicados á educación e formación en materia de consumo: fondo bibliográfico especializado, mediateca, zona de consulta en liña, aulas para o desenvolvemento de obradoiros, cursos, seminarios... Todo un conxunto de servizos e profesionais especializados que está á disposición do conxunto da cidadanía co fin de potenciar actitudes positivas, conscientes e críticas no eido do consumo cara a desenvolver estilos de vida saudables, éticos e sustentables.

A Escola está estruturada en cinco áreas diferentes:

- Área de consulta e información: espazo que dispón de materiais didácticos en soporte multimedia con acceso ao públi-



co para localizar a información de acordo cos seus intereses particulares.

- Aula de formación: onde se imparten cursos técnicos e xerais, seminarios, obradoiros de distinta índole, en función do público ao que vai dirixido e das demandas que se poidan atender.
- Aulas de obradoiro: que ofertan a realización de obradoiros fundamentalmente en catro áreas: son as de **alimentación e saúde** (para abordar distintos aspectos da compra de alimentos, a etiquetaxe, as dietas equilibradas, os alimentos funcionais e aspectos de seguridade no fogar); a de **información e comunicación** (referida a distintas cuestións relativas á publicidade, aos medios de comunicación, ás etiquetaxes de produtos e ás telecomunicacións); a de **dereito e deberes dos consumidores** (a través de dinámicas grupais traballa aspectos da mediación, reclamación e arbitraje de consumo); e a de **novas tecno-**

**loxías** (que dispón de dez equipamentos informáticos para realizar obradoiros referentes ás compras en liña, a publicidade na internet, os videoxogos,...).

- Área de xestión: nesta área están instaladas as oficinas de persoal que xestiona as actividades de formación que se programen e tamén serve de punto de información ao público que se achegue á Escola.

Cómpre salientar que os recursos da Escola están á total disposición de todos os colectivos interesados. No caso dos centros escolares, aos que a Escola se dirixe de xeito especial, a realización de distintos obradoiros pon o alumnado incluso os máis pequenos en contacto co mundo do consumo desde unha metodoloxía lúdica e participativa, coa intención de que tomen conciencia da súa condición de consumidores e coñezan e sexan quen no futuro de exercer os seus dereitos e deberes na procura dunha sociedade máis xusta.



# Patróns alimentarios en nenos preescolares e escolares, e dieta saudable

Rosaura Leis Trabazo e Rafael Tojo Sierra  
 Unidade de Investigación en Nutrición e Desenvolvemento Humano de Galicia. Departamento de Pediatría. Hospital Clínico Universitario de Santiago. Santiago de Compostela.

A idade preescolar e escolar caracterízase por un crecemento lento e estable, pola progresiva madurez biopsicosocial. É un período de gran variabilidade interindividual de hábitos, incluído o alimentario ou o da actividade física e cun aumento progresivo de influencias externas á familia, como son os compañeiros, os pares, a escola e as tecnoloxías da información e comunicación (TIC).

Polo que se refire aos hábitos alimentarios, é de destacar que neste momento se adquiriron as habilidades neuromotoras e a madurez de órganos e aparellos, incluído o aparello dixestivo e renal, que permiten que un neno coma só, utilizando cada vez enxoval de mesa máis complexo, e poida consumir calquera alimento e preparación culinaria, incorporándose totalmente á mesa e á comida do adulto.

En calquera época da vida, a alimentación debe achegar a enerxía, os macro (proteínas, graxas e hidratos de carbono) e micronutrientes (vitaminas e minerais) e compoñentes bioactivos necesarios para o mantemento dunha boa saúde, e o comer debe ser un acto persoal e social, satisfactorio e gratificante. No período escolar (preescolar e escolar), ademais desta función, a alimentación debe favorecer un crecemento e desenvolvemento óptimos e o acto da comida debe ser un medio educativo familiar para a adquisición de hábitos alimentarios saudables, que repercutirán no comportamento nutricional a curto, medio e longo prazo. Pero ademais, a escolarización, que vai unida ao progresivo desenvolvemento educacional, psicomotor e social, converte a escola nun punto crítico para a educación nutricional, para a práctica da actividade física e outros hábitos saudables, favorecendo a todos os membros da familia con efecto duradeiro.

## 1. Factores condicionantes da nutrición do neno

Os importantes cambios acontecidos nos estilos de vida e a alimentación dos nenos nos últimos 25 anos débense tanto a cambios socioeconómicos como a modificacións no medio familiar e ambiental. A revolución da tecnoloxía e a biotecnoloxía alimentaria, da rede de frío e dos transportes, iniciadas na segunda metade do século XX, fai hoxe posible, polo menos para as poboacións dos países desenvolvidos, a dispoñibilidade de todo tipo de alimentos en cantidade suficiente e en calquera época do ano. Así, o progresivo desenvolvemento socioeconómico se acompaña de cambios importantes nos hábitos alimentarios, que se caracterizan por un maior consumo de enerxía, de alimentos de orixe animal ricos en enerxía, proteínas e graxa, especialmente saturada, así como de produtos manufacturados ricos en enerxía, azucres refinados e graxas saturadas e trans.

## AVANCES TECNOLÓXICOS QUE INFLÚEN NA DIETA DA XERACIÓN ACTUAL

- Tecnoloxía e biotecnoloxía alimentaria**
  - Selección de especies e protección de cultivos.
  - Disposición ilimitada de alimentos.
  - Alimentos de deseño, alimentos nutraceúticos, alimentos pre e case cocinados.
- Rede de frío: conservación e transporte alimentario.**
- Tecnoloxía culinaria:**
  - Cociña eléctrica e gas, microondas, fritadeiras, homoxeneizadoras, licuadoras, neveira, conxelador.
- Consecuencias dos avances:**
  - Comidas moi atractivas e de fácil dispoñibilidade, preparación e mastigación.
  - Risco de balance positivo de enerxía.
  - Risco de consumo de alimentos con máis valor organoléptico que nutricional.
  - Risco de consumo de alimentos con gran contido en azucres refinados.
  - Risco de consumo de alimentos con gran contido en graxa saturada e trans.

Táboa I

Hoxe máis que nunca nos países desenvolvidos, as demandas dietéticas están tanto ou máis relacionadas coas características organolépticas e os valores de prestixio social que os alimentos encerran, que coa súa calidade nutricional ou coas necesidades biolóxicas de nutrientes, que por outra parte a sociedade considera asegurada, dada a súa abundancia.

Os profundos cambios experimentados nas últimas décadas nos hábitos dietéticos dos nenos, non só están relacionados cos extraordinarios avances tecnolóxicos e biotecnolóxicos en agricultura, gandaría, pesca, na industria da alimentación e da restauración, senón tamén coa incorporación progresiva da muller ao traballo fóra do fogar, cos cambios no modelo de estrutura familiar, o número de fillos, a urbanización acelerada da poboación, a universalización do acceso á educación e á sanidade, coa influencia crecente e homoxeneizadora da mensaxe televisiva, coa influencia cada vez maior dos nenos na elección dos menús familiares e a dispoñibilidade crecente de diñeiro por parte dos menores, que lles permite comprar unha parte importante dos alimentos que consomen sen control familiar e coa incorporación cada vez a idades máis temperás dos nenos ao proceso educativo, gardarías e escolas, onde reciben unha parte importante da súa dieta diaria.

Cómpre destacar a diminución progresiva dunha supervisión familiar adecuada sobre o número, cantidade e calidade de comidas ou alimentos que inxire o neno, xa que nunha porcentaxe importante dos preescolares e escolares non existe ou, de existir, é insuficiente. Isto é debido a que moitos nenos están sos na casa durante horas sen máis compañía que o televisor, o videoxogo ou a internet, coa neveira e a despensa repletas dunha ampla variedade de alimentos manufacturados á súa enteira e libre disposición, e tamén a que non fan frecuentemente o almorzo nin o xantar na casa, senón no comedor escolar ou nunha cafetería próxima ao colexio, e un número importante dos que as realizan na casa, non o fan en familia, a mesa familiar deixou de ser progresivamente un lugar de encontro e educación nutricional. Ademais, eles seleccionan e compran preferentemente produtos manufacturados de bolaría, pastelería, etc. ou bebidas brandas para consumir cos amigos ou sos fóra do fogar. Algúns estudos conclúen que os pais deberían xogar un papel clave en fomentar estilos de vida saudables e en previr trastornos alimentarios.

É de interese destacar a crecente globalización dos hábitos alimentarios con enorme importancia para a saúde nutricional dos nenos. Así, recentes estudos como o EUFIC, realizado en varios países da Unión Europea, e o GALINUT, levado a cabo polo noso grupo en

## COMIDAS QUE REALIZAN OS NENOS COAS SÚAS FAMILIAS

Estudios EUFIC-GALINUT

	Almorzo		Xantar		Cea	
	Semana	Fin semana	Semana	Fin semana	Semana	Fin semana
	%	%	%	%	%	%
Francia	49	64	41	94	96	96
Alemaña	48	82	56	94	88	92
Italia	58	68	77	96	96	95
Reino Unido	36	37	44	58	87	91
GALICIA	30	48	54	79	62	77

Táboa II

## ¿QUE COMIDAS DECIDE O NENO?

Estudo GALINUT

(%)	SI	NON
Merenda da fin de semana	64,6	34,4
Merenda da semana	63,6	35,4
As que toma cando está con amigos	63,6	35,4
Recreo da mañá	62,6	36,4
Almorzo da semana	52,3	46,7
Almorzo da fin de semana	50,8	48,2
Cea da semana	28,7	70,8
Cea da fin de semana	23,6	70,8
Xantar da semana	11,8	87,7
Xantar da fin de semana	10,8	88,7

Táboa III

DAS COMIDAS QUE DECIDE O NENO,  
¿CALES COMPRA?

Estudo GALINUT

(%)	SI	NON
As que toma cando está con amigos	48,7	51,3
Recreo da mañá	39,0	61,0
Merenda da semana	17,9	82,1
Merenda da fin de semana	17,4	82,6
Almorzo da semana	8,2	91,8
Almorzo da fin de semana	7,7	92,3
Xantar da semana	5,6	94,4
Xantar da fin de semana	4,6	95,4
Cea da semana	4,1	95,9
Cea da fin de semana	6,7	93,3

Táboa IV

## ¿ONDE COMPRA OS ALIMENTOS O NENO?

Estudo GALINUT

(%)	SI	NON
Supermercado	48,2	51,8
Tenda de lambetadas	35,9	64,1
Quiosco	29,2	70,8
Pastelería	20,0	80,0
Cafetería	10,3	89,7
Pizzería	90,7	90,3
Hamburguesaría	8,2	91,8

Táboa V

Galicia, seguindo as bases do anterior, demostran unha similitude nos resultados á hora de valorar as comidas que os nenos fan fóra do fogar, que alimentos compran e en que establecementos o fan. Unha elevada porcentaxe de nenos non fan a comida do mediodía en familia, compran eles mesmos os alimentos que consomen no recreo ou na merenda e os lugares elixidos para iso son tendas onde os produtos alimentarios son fundamentalmente bolos

## VISIÓN DA TV E TV NO CUARTO E RISCO DE OBESIDADE EN NENOS DE 0-4 ANOS

## ■ Ver TV aumenta o risco de obesidade

Odd radio IMC &gt; P 85: 1.06 (95% CI: 1.04–1.1) por cada hora adicional de ver TV/vídeo

## ■ Ter TV no cuarto

Odd radio IMC &gt; P 85: 1.31 (95% CI: 1.01–1.69)

40% de nenos teñen TV no cuarto e vena máis tempo (4,6 horas/semana) e teñen máis risco de obesidade.

Táboa VI

FACER DIETA E A SÚA RELACIÓN COA PERDA DE PESO.  
INTERPRETACIÓN EN NENAS PREESCOLARES

## ■ 45% de nenas de 5 anos entenden a relación entre dieta e corpo delgado

## ■ Responden que cando a xente fai dieta:

Consomen máis bebidas, froitas, vexetais, alimentos dietéticos.

Non comen, comen menos, non comen graxa e snacks.

Abramovitz B. Five-year-old girls' ideas about dieting are predicted by their mothers' dieting. J Am Diet Assoc 2000; 100:1157-6

Táboa VII

e lambetadas, o que apoia o elevado consumo de alimentos de alto valor calórico e baixo valor nutricional. Táboas II-V.

Merece tamén unha mención especial, a importante e crecente influencia da publicidade, en especial a televisiva, nos hábitos alimentarios e de vida dos nenos. Estes ven ao ano a televisión máis horas que as que dedican ao curriculum escolar, converténdose na súa segunda actividade, só superada polo tempo dedicado a durmir. Táboa VI. A TV é polo tanto a principal fonte de información para eles, que compite moitas veces vantaxosamente cos pais e coa escola. A mensaxe televisiva, en especial a da publicidade, ten hoxe como obxectivo prioritario o mercado infantil. Unha alta porcentaxe dos anuncios televisivos refírense ao consumo de alimentos e bebidas non alcohólicas por este grupo etario. A psicoloxía industrial conseguiu niveis extraordinariamente eficaces de persuasión cara aos nenos para que desexen consumir os produtos anunciados. A aprendizaxe a través da observación pode aplicarse a contidos tanto que aparecen nos programas como nas mensaxes publicitarias da TV. É dicir, a mensaxe televisiva estimula e induce o consumo de determinados alimentos, xa sexa porque son presentados como saudables e de prestixio social, e polo tanto, para consumir a cantidade que se desexe sen ningún risco, polas propiedades organolépticas que posúen e/ou porque van acompañados de regalos. Non obstante, un número elevado dos anuncios televisivos sobre alimentos corresponde a produtos elaborados pola industria alimentaria, cunha limitada calidade nutricional e alta densidade calórica, xa que achegan importantes cantidades de enerxía, graxa total e saturada, azucre, colesterol e/ou sal, e polo contrario, poucos ou ningún micronutriente. Canto máis baixo sexa o nivel educacional e socioeconómico familiar, en especial da nai, canto maior sexa a permisividade e tolerancia dos pais e cantas máis horas vexa o neno a TV, máis probabilidade de comer á "carta televisiva". É dicir consumo frecuente, abundante e indiscriminado destes alimentos que pode levar a unha dieta inadecuada tanto de macro como de micronutrientes, así como a

unha achega de aditivos, que podería ser prexudicial para a súa saúde nutricional.

Ademais a televisión ofrece unha mensaxe contraditoria sobre hábitos dietéticos, xa que se por unha parte estimula permanentemente a consumir alimentos, por outra presenta a esvelteza, a delgadeza, non só como saudable, senón tamén como sinónimo de éxito. Ideas sociais e culturais que mitifican a delgadeza e que son transmitidas polos medios de comunicación, especialmente os audiovisuais, ditan e promoven patróns de conduta alimentaria, de preferencia e selección de alimentos, que non se apoian en bases científicas, senón nunha forte presión da industria. Tamén a industria da moda cos seus talles inadecuados colabora nesta dirección. Estas circunstancias crean un ambiente fértil para o desenvolvemento de trastornos emocionais con repercusión nutricional, medo á obesidade, medo ao colesterol, á graxa, etc. A escasa información nutricional da poboación, tanto de nenos como de adultos, favorece a influencia do modelo social desexable de delgadeza. Nesta realidade e xa desde a idade preescolar existe unha presión tanto familiar como ambiental, especialmente no sexo feminino a controlar a inxesta de alimentos, que se fai máis manifesta nos escolares e especialmente nos adolescentes. Táboa VII. A socialización diferente dos nenos e nenas sobre os hábitos alimentarios e a imaxe corporal fai que desde a primeira década da vida e sobre todo as nenas identifiquen o seu corpo como demasiado graxo, demasiado obeso, non estando satisfeitos con el e desexando adelgazar, independentemente de que o seu peso, índice de masa corporal (BMI=IMC) ou talle se encontre dentro dos percentís para a súa idade e sexo. Táboa VIII e IX. Isto lévaos a realizar, xa desde a primeira década da vida, dietas restritivas, exercicio excesivo ou usar medicamentos para o control do seu peso, moitas veces favorecido por un ambiente familiar, especialmente materno, tamén de restricción dietética ou polo modelo alimenticio dos seus pais, o que pode progresivamente levar a desbalances nutricionais e delgadeza en límites patolóxicos.



ACTITUDES ALIMENTICIAS EN NENAS ADOLESCENTES DE GALICIA		Estudo GALINUT
EAT		%
Desexo perder peso		77
Non desfruto probando comidas novas e calóricas		73
Atérrame estar gorda		60
Estou preocupada por desexar estar delgada		44
Estou preocupada pola miña graxa corporal		38
Preocúpame a comida		34
Fago dieta		11
Doume atracóns		10
Tomo laxantes		4

R. Tojo, R. Leis

Táboa VIII

AUTOIMAXE CORPORAL EN NENAS ADOLESCENTES DE GALICIA			Estudo GALINUT
	% que desexan perder peso		
	Global	Índice EAT <sub>≥</sub> 30	
Coxas	62,4	82,1	
Nádegas	59,4	78,6	
Cintura	41,7	75,0	
Cadeira	46,1	64,3	
Pernas	33,6	53,6	
Mamas	8,9	17,9	

R. Tojo, R. Leis

Táboa IX

Debemos ter desde agora tamén presente a influencia progresiva que van ter os sistemas multimedia, a internet e as autoestradas da información nos hábitos do neno, incluídos os nutricionais. Táboa X.

O nivel socioeconómico e educacional familiar, así como o hábitat inflúen sumativamente e de forma manifesta nos hábitos do neno. O grao de educación da nai é un dos mellores indicadores do tipo e a calidade da dieta dos fillos, e nun segundo lugar o do pai. Algúns estudos poñen de manifesto que canto máis nivel educacional familiar, maior consumo de leite e derivados, zumes de froitas e menor de azucre, alimentos rápidos e manufacturados. As desigualdades sociais aínda hoxe continúan afectando os hábitos dietéticos dos nenos. Outros estudos revelan que canto máis alto é o nivel socioeconómico, maior é o consumo de proteínas, carne, verdura, leite e peixe, e canto máis baixo, maior o de alimentos rápidos manufacturados, calorías, graxas e sacarosa. Aínda que nas sociedades industrializadas existe unha progresiva homoxeneización dos hábitos dietéticos entre os grupos de poboación urbana e rural, non obstante aínda persisten algunhas diferenzas tanto relacionadas coa accesibilidade á ampla variedade de alimentos de fácil dispoñibilidade nas cidades, como coa capacidade económica ou co maior grao de conservación das tradicións alimentarias no rural, ligadas en gran parte ao tipo de cultivos agrícolas, ao gando ou á

ALGÚNS DETERMINANTES CULTURAIS SOBRE PRÁCTICAS DE ALIMENTACIÓN	
DETERMINANTE	DESCRIPCIÓN
1. Fisiolóxico	Baseado en xénero, idade, estado de saúde (embarazo, infancia, anciáns, enfermidade)
2. Produción agrícola	Clases de cultivos, crecemento animal e produción local; frecuencia de colleitas; dispoñibilidade de peixe
3. Medio/ecoloxía	Alimentos autóctonos da área xeográfica (clima, chuvia, sol); uso de pesticidas, produtos químicos
4. Dispoñibilidade de alimentos	Acceso aos mercados de alimentos, distancia desde o fogar, alimentos empacitados en cantidades para satisfacer as necesidades familiares, almacéns limpos, variedade de alimentos
5. Poder adquisitivo	Dispoñibilidade para poder comprar alimentos suficientes para a familia
6. Almacenamento de alimentos	Espazo dispoñible para almacenar correctamente os alimentos (despensa, refrixerador, conxelador)
7. Combustible para cociñar	Custo de leña, gas ou electricidade para cociñar
8. Equipamentos e utensilios para cociñar e comer	Batería de cociña; utensilios para comer (culler, garfo, coitelo, vaso, cunca, prato)
9. Autoimaxe	Preferencias individuais segundo a imaxe corporal desexada
10. Persoal	Preferencias e aversións aos alimentos (cor, sabor, olor, textura, forma)
11. Significación histórica	Orixe histórica do alimento
12. Historia do neno	Desteta: introdución de alimentación complementaria; vitaminas e minerais
13. Coidador principal	Destreza na preparación de alimentos; interese ou desagrado para cociñar; tempo limitado para comprar e preparar alimentos
14. Relixión /crenzas	Cerimonias, ritos tradicionais, celebracións arredor de alimentos, poder curativo de certos alimentos
15. Estado de saúde	Restrición de certos alimentos durante as enfermidades; uso de herbas, plantas e outros alimentos (ou preparados) aceptados culturalmente para tratar enfermidades; curandeiros, sandadores.
16. Alimentación comunitaria e recursos en nutrición	Sistemas de distribución de alimentos (incluíndo comedores colectivos, despensas para alimentos, programas especiais de suplementación para mulleres embarazadas e os seus fillos e nenos pequenos), alimentación escolar e programas de distribución de materias primas.

Táboa XI

pesca. Nun recente estudo en España, os nenos urbanos consomen máis carne e derivados, e leguminosas, e os rurais máis leite, verduras e froitas.

## 2. Momento de instauración dos patróns alimentarios en nenos preescolares e escolares

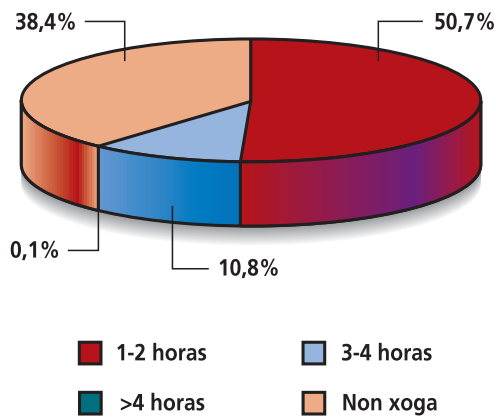
Factores xenéticos e culturais de herdanza son determinantes no establecemento de patróns alimentarios. Táboa XI. Os hábitos alimentarios e os patróns de inxesta comezan a establecerse na nenez temperá, a partir do 2º ano de vida, e están consolidados antes de finalizar a primeira década da vida, persistindo en gran parte na idade adulta. A agregación familiar para estes hábitos é tanto maior canto máis pequeno é o neno e máis habitual sexa a comida de pais e fillos en familia, no fogar. O estudo Framingham pon de manifesto que existe unha correlación importante entre a inxesta dos fillos e os seus proxenitores, especialmente coa da nai, sendo moi significativa para a graxa total, graxa saturada, graxa insaturada, colesterol e hidratos de carbono. Neste contexto, a predisposición xenética a enfermidades con base nutricional pode interactuar sinerxicamente co ambiente físico, social e

nutricional familiar. É dicir, a xenética pode predispoñer a un neno a desenvolver a enfermidade, pero os hábitos familiares actúan como catalizador para expresala. Polo tanto, debemos destacar a grande importancia da familia no establecemento precoz de hábitos dietéticos saudables, como queda demostrado na correlación significativa existente para a inxesta de enerxía e macronutrientes en anos sucesivos.

Mentres que durante o primeiro ano de vida, a dieta do neno está moi controlada polo pediatra, xa que as súas recomendacións dietéticas están ben establecidas e definidas e son aceptadas e cumpridas polos pais, a partir do 2º ano a familia ten progresivamente máis protagonismo no deseño da dieta e na conduta alimentaria dos nenos, o que pode supor un risco para a saúde nutricional do neno.

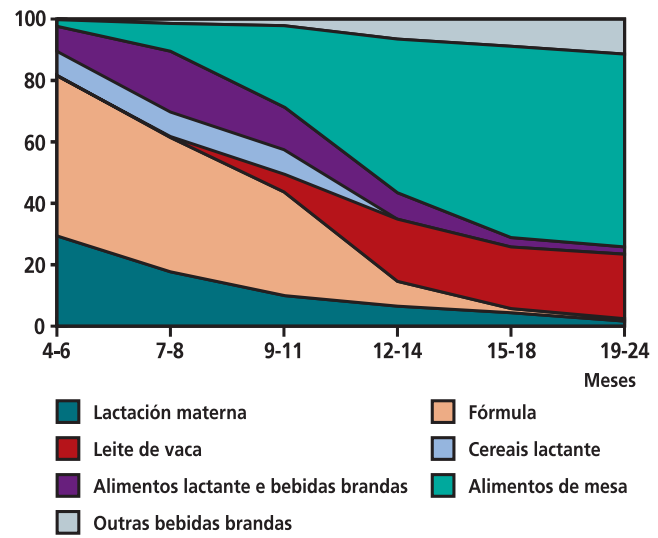
A alimentación no 2º ano de vida ou a incorporación do lactante á mesa familiar está en gran medida condicionada pola alimentación que o neno recibe no primeiro ano de vida. Todo parece comezar coa elección do leite de muller ou o leite de fórmula adaptada para iniciar a dieta do lactante, xa que as diferenzas existentes entre ambos os leites van xogar un papel fundamental no tipo de

### Horas dedicadas a videoxogos e a internet durante os días de semana



R. Tojo, R. Leis. Estudo GALINUT, 2002  
Táboa X

### Fontes alimentarias de enerxía en nenos de 4 a 24 meses



Feeding Infants and Toddlers Study (FITS)  
Lederman SA et al. AAP. Pediatrics 2004; 114: 1146-1173  
Fig. 1

alimentación en etapas posteriores da vida e as consecuencias sobre a saúde a curto, medio e longo prazo. É de destacar que cada vez se fai máis fincapé na influencia da dieta da nai durante o embarazo e a lactación como transmisora de sabores intraútero e a través do leite de muller, o que parece favorecer unha mellor adaptación á introdución de novos alimentos durante o período da desteta ou da alimentación complementaria, xa que mentres o sabor do leite de muller depende en boa medida da composición da súa dieta, o leite de fórmula ten sempre un sabor único ou un sabor uniforme. Ademais, o uso do leite de muller produce no lactante unha mellor autorregulación da inxesta e unha máis tardía introdución da alimentación complementaria con relación ao leite de fórmula.

A alimentación durante o segundo semestre da vida tamén vai xogar un importante papel, xa que neste período se inicia a diversificación alimentaria, coa introdución progresiva de distintos grupos de alimentos. É de destacar que algúns estudos recentes poñen de manifesto que un 30% dos lactantes reciben alimentación complementaria antes do 4º mes de vida, por só un 6% antes dos 6 meses. Tamén se observa que a precocidade da incorporación de alimentos ricos en sal e de sólidos e bebidas ricos en azucre e en cantidades abundantes pode potenciar o desexo do seu consumo en períodos posteriores da vida, xa que o sabor doce e salgado é altamente preferente para o lactante.

No momento actual, un dos estudos máis completos, o Feeding Infants and Toddlers Study (FITS), que valora a alimentación de 0 a 24 meses pon de manifesto que xa entre os 4 e os 6 meses de idade existe un 10% de exceso de achega de enerxía con relación aos requirimentos estimados, elevándose ao 31% entre o 1º e o 2º ano de vida. Ademais, no 2º ano de vida, a enerxía é obtida a partir de todos os alimentos da mesa, incluídos zumes enteiros de froita, pero tamén bebidas brandas e colas. Aproximadamente, un terzo dos nenos a esta idade non consomen froitas a

diario e un 20% non consomen vexetais todos os días. Polo contrario, a partir dos 15 meses, as patacas fritas son os vexetais máis comunmente consumidos. A medida, que o neno se incorpora á mesa familiar o consumo de vexetais amarelos descende significativamente, ao mesmo tempo que se incrementa a proporción de alimentos ricos en enerxía na súa dieta, así máis do 25% consomen comidas rápidas e bebidas brandas Fig. 1 e 2.

Estes cambios, que poden afectar negativamente a calidade da dieta e a inxesta de enerxía nun período crítico da adquisición de hábitos alimentarios e da regulación metabólica, poden ter consecuencias negativas para a saúde a curto, medio e longo prazo. Un bo exemplo é a relación entre un aumento da velocidade de peso nos dous primeiros anos de vida e o risco subseguinte de obesidade en idades posteriores.

Polo tanto, é de grande importancia a adquisición de hábitos saudables de consumo neste 2º ano de vida, para a súa persistencia na idade adulta, polo que se fai necesario: 1. A promoción da lactación materna como alimento exclusivo durante os seis primeiros meses de vida, e posteriormente como parte fundamental da alimentación complementaria, sempre que o neno e a nai estean de acordo. e 2. Unha adecuada e completa información médica á familia de como utilizar a guía da pirámide alimentaria e así coñecer que alimentos, en que orde e en que cantidade deben formar parte da dieta do neno neste 2º ano, no que debemos elixir entre alimentos de elaboración familiar, produtos manufacturados da alimentación infantil e produtos manufacturados da alimentación (comidas rápidas e bebidas brandas). O pediatra debe ser unha guía útil na orientación da familia neste período, o mesmo que o é na alimentación do primeiro ano. Ademais, os comedores de gardarías, dado que cada vez un maior número de nenos acoden a estas idades máis temperás, deben ser un lugar idóneo para a promoción da alimentación saudable.

Durante as primeiras etapas da escolarización, o neno expresa os seus sentimentos de autonomía e trata de establecer a súa independencia, ben co rexeitamento a algúns alimentos que antes lle gustaban ou insistindo en comer unicamente unha comida ou un prato determinado. As preferencias e aversións do neno por certas comidas configúranse en gran parte neste período da vida. Probablemente, a excepción da afección polo doce e o rexeitamento ao sabor amargo, as demais respostas aos alimentos son aprendidas.

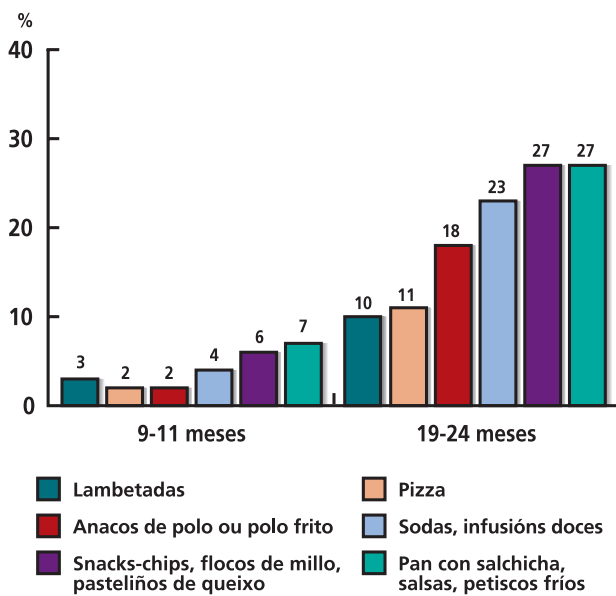
Neste primeiro período os nenos evitan as comidas descoñecidas, polo que a oferta repetida do alimento rexeitado pode axudar á súa aceptación, dado que a familiaridade facilita o consumo. É necesario, en ocasións, insistir cun alimento novo para que ao fin sexa aceptado. Se isto é interpretado como aversión, evitarase a introdución de novos alimentos e córrese o risco de diminuír de forma importante a variabilidade da dieta. Recentemente estableceuse un estándar potencial de referencia para o proceso de transición do leite á alimentación sólida en nenos preescolares en Xapón, valorando a aceptabilidade dos alimentos. Observouse que o período sensible para incrementar a aceptación do alimento polo neno foi entre os 6 meses e os 2 anos e medio de idade.

O preescolar a diferenza do adulto é capaz de responder a sinais internos de apetito e saciedade e non a sinais externos que teñen que ver co horario de comidas ou coa aprendizaxe social de que alimentos se deben inxerir en cada unha delas. Isto fai que teñan unha gran capacidade de adaptación en canto a cantidades en función da densidade enerxética dos alimentos, por iso, obsérvase que a unha gran comida lle segue outra máis pequena ou á inversa. Polo tanto, é recomendable servir racións pequenas e permitir que repitan.

A importancia da educación nutricional no neno preescolar vén determinada, porque é a etapa na que inician o control de si mes-



## Nenos que consomen alimentos altos en enerxía polo menos unha vez no día da enquisa



Feeding Infants and Toddlers Study (FITS)  
Lederman SA et al. AAP. Pediatrics 2004; 114: 1146-1173  
Fig. 2

### OBXECTIVOS DO COMEDOR ESCOLAR

- Confeccionar uns menús adaptados ás recomendacións nutricionais en enerxía, macro e micronutrientes.
- Deben ser variados e adaptados á cociña tradicional e actual.
- A presentación debe ser atractiva.
- Débese incorporar a nova tecnoloxía alimentaria, a automatización e o control sanitario tanto á cociña como ao comedor.
- O comedor escolar debe ser a área de introdución de hábitos dietéticos, hixiénicos e sociais.

Táboa XII

### GUÍAS PARA A SEGURIDADE ALIMENTARIA NOS NENOS PREESCOLARES

- Os nenos deben comer sentados para poder concentrarse na mastigación e na deglución.
- Un adulto debe supervisar os nenos mentres comen.
- Deben ofrecerse alimentos ben cociñados para que os nenos poidan mastigar e tragar sen dificultade.
- Os nenos que reciben medicamentos deben ser coidadosamente observados mentres comen.

Táboa XIII

mos e do ambiente, empezan a se interesaren polas propiedades organolépticas dos alimentos, a preferiren algúns deles, a seren caprichosos coas comidas, a teren pouco apetito, a seren monótonos, a teren medo, a se negaren a probar ou rexeitar novos alimentos. Unha dieta familiar adecuada é ademais de boa para a saúde do neno, un seguro para cando este se vaia incorporando progresivamente á vida social e escolar fóra do fogar e quede exposto ao modelo de hábitos dietéticos dos seus pares, non sempre axustados a un patrón saudable.

Co aumento da idade, o apetito recupérase e tenden a desaparecer as apetencias caprichosas. O horario das comidas no neno escolar faise máis irregular e está directamente relacionado co das súas actividades educativas (asistencia ás clases, etc.).

Ademais da familia, na configuración dos hábitos alimentarios do preescolar e o escolar, cada vez máis adquire unha maior importancia a influencia exercida polos comedores de centros educativos (gardarías e centros escolares), xa que unha elevada porcentaxe de nenos aprenden a comer neles e é onde proban os novos alimentos. De aí, o interese de coñecer os menús destes centros, non só para comprobar que as comidas ofertadas sexan as adecuadas desde un punto de vista de achega de nutrientes, senón que sexan variadas, agradables e seguras. O comedor do centro escolar debe formar parte do proxecto educativo do centro para o ensino e adquisición de hábitos de vida saudables.

### 3. Recomendacións e educación nutricional

#### 3.1. Alimentación colectiva: comedor escolar e gardaría

O aumento de familias nas que ambos os cónxuxes traballan fóra do fogar, debido á incorporación da muller ao mercado laboral, e de familias monoparentais fai que cada día sexa maior o número de nenos que asisten a gardarías e de nenos, que desde idades moi

temperás, reciben a colación principal do día (comida do mediodía) e mesmo o almorzo de sistemas de alimentación colectiva (comedores ou catherings de gardarías e escolares). Polo tanto, estes comedores de gardaría e escolares xogan un importante papel non só en que a inxesta de macro e micronutrientes cumpra os requirimentos nutricionais recomendados para a súa idade e sexo, senón na adquisición de hábitos, comportamentos ou actitudes alimentarias adecuadas. Táboa XII.

Con respecto ás gardarías, en moitas delas os nenos traen da súa casa os alimentos que van consumir e de non ser así, os pais poden recomendar alimentos preferidos ou prohibidos. Débese ter presente que a pesar de que o neno leve da súa casa unha dieta nutritiva, isto non é suficiente para asegurar unha inxesta adecuada, xa que "a colación máis coidadosamente planeada non é nutritiva, se non é inxerida". Por tanto, os coidadores deben vixiar o consumo desta dieta. Non é recomendable que estes alimentos necesiten refrixeración, xa que en ocasións isto pode ser motivo de esquecemento e de que o consumo do alimento nas condicións idóneas non estea asegurado. A promoción de hábitos alimentarios adecuados no marco do comedor do centro docente debe consistir na preparación de menús que permitan satisfacer os requirimentos nutricionais do neno e que favorezan a progresiva autonomía alimentaria do neno, a través da achega de alimentos de sabores, cores, texturas variadas e uso de utensilios de mesa, que facilite a incorporación progresiva á alimentación familiar.

Na composición do menú da gardaría recoméndase que no caso de alimentos de máis difícil mastigación, como a carne, deberanse utilizar preparacións culinarias que a faciliten, como por exemplo albóndegas, filete ruso, carne guisada, etc. A preparación dos peixes debe evitar a presenza de espiñas. En canto ás sobremesas, estas son o

complemento ideal para achegar "racións de seguridade" que incrementen a inxesta de nutrientes reguladores como o calcio, fósforo, vitaminas e fibra. Recoméndase por iso o uso de lácteos ou froita. Así mesmo, débese ter presente que o pan é un alimento recomendado para acompañar as colacións e a auga a bebida de elección.

No comedor escolar, os menús deben achegar arredor do 30-35% dos requirimentos diarios de enerxía para cada grupo de idade, axustando ao máximo a achega de macro e micronutrientes, especialmente calcio, folatos, zinc e ferro. A composición do menú pode ser un primeiro prato a base de verduras e legumes, pasta ou arroz, un segundo prato de carne magra, peixe ou ovos e unha sobremesa láctea ou froita. A bebida debe ser a auga e o acompañamento, o pan. En moitos comedores escolares pódese ofertar máis dun menú, pero estes deben ser similares na súa composición nutricional. Un feito que hai que destacar é que se deben evitar os produtos de bolaría ou o emprego de salsas e demasiados alimentos manufacturados, xa que en moitos deles non se coñece exactamente a achega de nutrientes que supoñen, polo que no caso de utilizalos é preciso que o distribuidor os acompañe dunha precisa e exacta ficha ou tarxeta de etiquetaxe. Táboa XIII.

Na actualidade, cerca do 20% dos nenos realizan o xantar no seu centro escolar. Os comedores destes e a restauración colectiva son un importante instrumento de saúde pública para a prevención e intervención sobre a patoloxía nutricional, xa que permite a actuación sobre un colectivo considerado de risco e, que a través da educación nutricional, pode servir de intermediario para a intervención en adultos (familia). Os programas de alimentación nestes centros débense orientar ao consumo de alimentos que sexan propios da área xeográfica e ao mesmo tempo atractivos para este grupo de poboación. Non debemos esquecer que o medio,

tanto no que se refire a servizos como aos espazos arquitectónicos, vai xogar un importante papel no éxito desta empresa.

En Galicia desenvólvese desde o ano 2002 un programa de prevención e intervención nutricional na escola. O obxectivo deste é asesorar nutricionalmente os centros docentes públicos desta comunidade e deseñar menús escolares de acordo coas recomendacións nutricionais e dietéticas para a idade preescolar, escolar e adolescente; seguindo unhas prácticas culinarias e unhas normas de seguridade e hixiénicas correctas e adecuadas ao comedor.

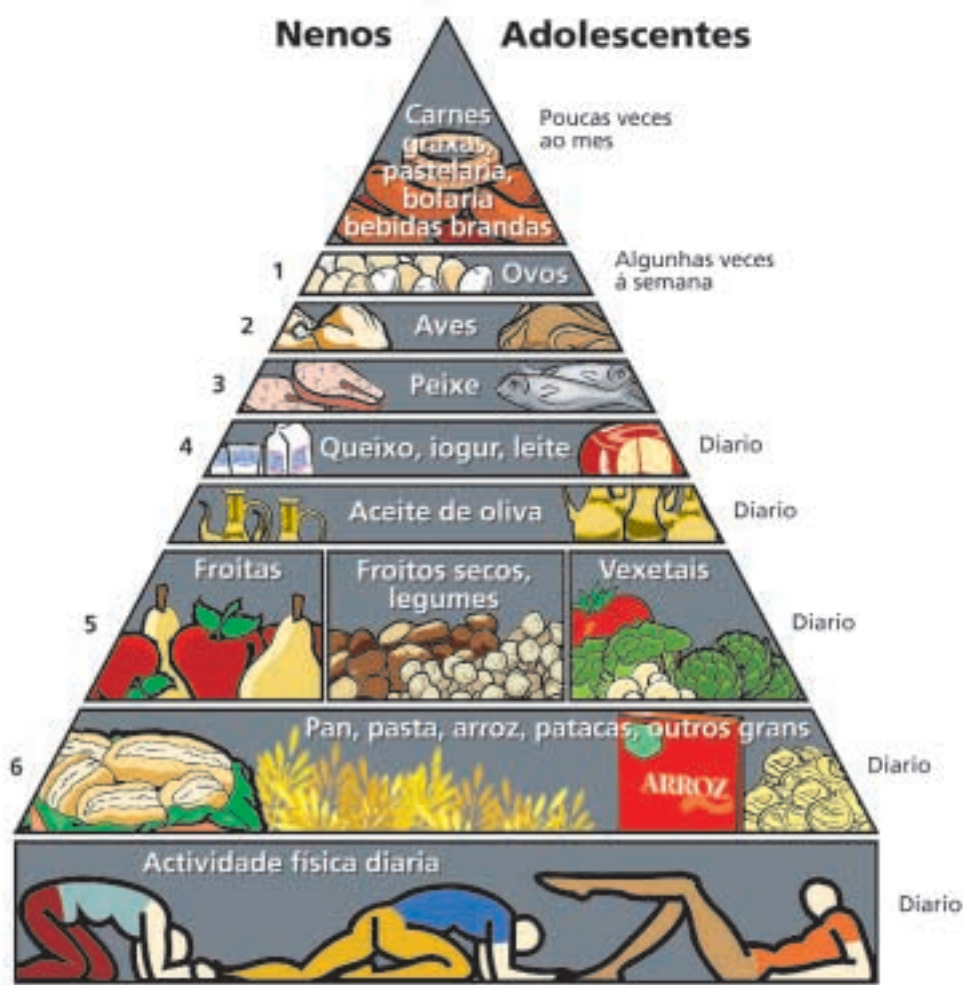
### 3.2. Guía nutricional

A OMS, a IOTF e outros organismos científicos e sanitarios internacionais e nacionais propoñen unhas recomendacións nutricionais que comezan por unha dieta saudable na nai xestante e continúan mediante a prioridade da alimentación do neonato con leite de muller en exclusiva durante os primeiros seis meses de vida e durante o primeiro ano ou mesmo máis tempo, se a nai e o neno o desexan. A partir do sexto mes débese iniciar a alimentación complementaria, cun ritmo adecuado de introdución de alimentos e de achega de macro, micronutrientes e compoñentes bioactivos, segundo as recomendacións científicas para este período tan crítico do crecemento e desenvolvemento dos dous ou tres primeiros anos de vida. Para continuar despois durante o resto do ciclo vital cunha dieta saudable, optimizada e adaptada ás particularidades de idade, sexo, composición corporal, actividade física e saúde. Para iso, fan especial referencia á necesidade de aumentar o consumo de froitas, verduras, leguminosas e gran enteiro e peixes, tanto pola súa riqueza en nutrientes como en compoñentes bioactivos, paradigma da nutrición defensiva con efectos positivos sobre as principais enfermidades non comunicables. Moderar o consumo dos alimentos densos en enerxía e ricos en graxa saturada e trans e en azucres simples, destacando a importancia do consumo de alimentos naturais e frescos, non abusando dos alimentos manufacturados e reducindo o tamaño das racións.

Recentemente, en relación coa inxesta de zumes de froitas nos nenos preescolares, a Academia Americana de Pediatría recomenda o seguinte: Táboa XIV

#### INXESTA DE ZUMES DE FROITAS NOS NENOS PREESCOLARES

- O zume non se debe introducir na dieta dos nenos antes dos seis meses de idade.
- Non se lles debe ofrecer zume en biberóns ou recipientes facilmente transportables, porque así o consumirán con máis facilidade durante o día. Non se deben ofrecer zumes á hora de deitarse.
- A inxesta de zume de froita debe limitarse a unha ración/día (110-170 ml/día) para nenos de 1-6 anos. Para os nenos de 7-18 anos, a inxesta de zume debería limitarse a dúas racións/ día (220-330 ml/día).
- Deberíase animar os nenos a consumir pezas de froita para cubrir as súas recomendacións diarias de froita.
- Os nenos e os adolescentes non deben consumir zume de froitas sen pasteurizar.
- Na avaliación dos nenos con malnutrición débese determinar, no exame de saúde, a cantidade de zume consumido.
- Na avaliación dos nenos con diarrea crónica, flatulencia excesiva, dor abdominal e sensación de plenitude despois da inxesta, débese determinar, no exame de saúde, a cantidade de zume consumido.
- Na avaliación da carie dental, debe determinarse a cantidade de zume que consome habitualmente.
- Os pediatras débennles ensinar aos pais as diferenzas entre o zume de froita natural e as bebidas azucradas a base de froita.



Pirámide da dieta atlántica saudable

Fig. 3

Nesta liña inscríbense, así mesmo, novas recomendacións do comité de expertos OMS/FAO para a achega de enerxía de cada un dos macronutrientes e de cantidades para algúns grupos de alimentos, fibra, sodio e colesterol. Estes obxectivos de inxesta de nutrientes e rangos para a poboación teñen a prioridade posta en previr desde a nenez as enfermidades crónicas relacionadas coa nutrición. Táboa XV

Con respecto á inxesta de fibra débese aplicar a fórmula de idade (anos)+ 5= gramos de fibra, ata un máximo de idade (anos)+10 = gramos de fibra.

É importante destacar que nas novas valoracións para inxesta e gasto de enerxía, baseados en estudos con auga dobremente marcada, comparadas coas do informe FAO/OMS/UNU de 1985, os requirimentos de achega de enerxía asociados a niveis moderados de actividade física, son agora un 18-20% menores nos nenos e nenas de

idades inferiores a 7 anos, un 12% menores en nenos de 7 a 10 anos e para nenos e nenas de 12 ou máis anos, os requirimentos propostos son un 12% máis altos. Polo tanto, na planificación dietética para nenos e adolescentes, deben utilizarse estas recomendacións novas. Así como, as actuais DRI para macro e micronutrientes. Débese asegurar a inxesta de alimentos de alta calidade nutricional, relacionada cun contido alto de micronutrientes, o que é esencial para a saúde e o crecemento dos nenos e adolescentes.

Existe un grupo de nenos con risco nutricional que se poderían beneficiar de suplementos dietéticos:

- Con anorexia, apetito inadecuado ou os que seguen dietas malas.
- Con trastornos crónicos (ex., fibrose quística, trastorno inflamatorio intestinal ou enfermidade hepática).
- Con privación familiar ou os que sofren negligencia ou abuso parenteral.
- Os que participan nun programa dietético para controlar a obesidade.
- Os que consomen unha dieta vexetariana sen engadir produtos lácteos.
- Os que presentan fracaso no desenvolvemento.
- Nenos lactantes.
- Nenos non lactantes que inxiren menos de 500ml ao día de leite ou fórmula fortificada con vitamina D.
- Nenos e adolescentes que non teñen unha exposición regular ao sol, que non inxiren polo menos 500ml ao día de leite fortificado con vitamina D, ou que non toman un suplemento vitamínico diario contendo polo menos 200 UI de vitamina D.



Tamén cada vez se toma máis en consideración na elaboración da dieta saudable, o papel crecente que se lle dá ao consumo de alimentos funcionais (probióticos, prebióticos, simbióticos e fitoquímicos), xa que os seus compoñentes bioactivos xogan un papel importante na promoción da saúde e o benestar, na regulación metabólica e na diminución do risco de enfermidades desde a nenez, sobre todo de enfermidades non comunicables.

Para o deseño dunha dieta que cumpra todos estes obxectivos e recomendacións, é útil o uso das pirámides dos alimentos, baseadas nas racións por grupos de alimentos e a frecuencia do seu consumo. Unha referencia internacional é a da USDA, ademais das de sociedades científicas nacionais ou internacionais. No caso de España é importante a referencia das pirámides mediterránea e atlántica. Así como tamén o é o uso dun índice de calidade saudable da dieta, como o HEI de USA, o Krece Plus do estudo enKid en España, xa que facilita a comprensión de que aspectos da dieta son adecuados ou inadecuados e como melloralos. Fig. 3

## OBXECTIVOS DE INXESTA DE NUTRIENTES. RANGOS PARA A POBOACIÓN

Factor dietético	Obxectivo (1% do total de enerxía) A menos que fose establecido doutra forma*
Graxa total	15–30%
Ac. graxos saturados	<10%
Ac. graxos poliinsaturados	6–10%
Ac. graxos poliinsaturados n-6	5–8%
Ac. graxos poliinsaturados n-3	1–2%
Ac. graxos trans	<1%
Ac. graxos monoinsaturados	Por diferenza <sup>a</sup>
Total hidratos de carbono	55–75% <sup>b</sup>
Azucres libres <sup>c</sup>	<10%
Proteínas	10–15% <sup>d</sup>
Colesterol	<300 mg/día
Cloruro sódico (sodio) <sup>e</sup>	<5 g/día (<2 g/día)
Froitas e vexetais	≥ 400 g/día
Fibra dietética total	De alimentos
Polisacáridos	De alimentos

Táboa XV

- É calculado como:  
graxa total – (Ag saturados + poliinsaturados + trans)\*.
- A porcentaxe de enerxía total dispoñible despois de ter en conta a consumida como proteínas e graxa explica o amplo rango.
- O termo azucre libre refírese a todos os monosacáridos e disacáridos engadidos aos alimentos.
- O rango suxerido debe ser visto á luz da Reunión de Expertos en Requisitos de Proteínas e Aminoácidos en Nutrición Humana da WHO/FAO/UNU, celebrada en Xenebra en abril de 2002.
- O sal debe ser iodado apropiadamente, baseándose na inxesta de sal e o estado de iodo da poboación.

\* En individuos ou poboacións ou grupos activos fisicamente, que consomen unha dieta rica en vexetais, leguminosas, froitas e gran enteiro, a inxesta total de graxa pode alcanzar ata o 35%. No caso dos ácidos graxos monoinsaturados, podería alcanzarse ata o 15-20% do total da enerxía como ocorre en España co aceite de oliva.

## Saídas para o lecer

Mª dos Anxos Pousa Díaz. C.R.A. de Teo

Ao formulármonos a pregunta: **¿Como educar o lecer?** xurdiron as SAÍDAS escolares como un instrumento motivador e xerador importante para educar nun lecer intelixente e lúdico.

Nunha “Saída para o lecer” diferenciamos tres fases:

**a) ANTES** (preparación da saída): o profesorado elixirá o lugar que se vai visitar ou a zona que se vai observar e fará unha visita previa, para saber que tipo de actividades se poderán realizar e canto tempo precisaremos, recollerá información sobre o lugar onde imos realizar a saída coa colaboración das familias: mapas, guías didácticas... e todo canto material pensemos que é interesante para poder planificar mellor as actividades que posteriormente imos levar a cabo; programación da saída: fixando obxectivos, contidos e actividades que desenvolvan nos/as nenos/as capacidades de observación, descrición, expresión, etc...), coñecer o que os/as alumnos/as saben sobre o tema da saída mediante actividades de coñecementos previos en asemblea, confección dun mural..., motivar os/as alumnos/as a través de diferentes actividades: unha carta que chega á nosa escola, un conto, a visualización dun vídeo ou unhas diapo-

sitivas, a ambientación da aula..., informalos do que imos facer durante a saída e preparar todo o necesario, explicar nunha reunión cos pais e nais en que consistirá a saída e cales son obxectivos que pretendemos con ela.

**b) DURANTE** (a “Saída para o lecer” propiamente dita): desenvolver as actividades previstas dependendo do tipo de saída (o profesor orientará e dirixirá as observacións, axudará a decatar-se de diferentes elementos ou fenómenos, pero serán os/as nenos/as os que investigarán de forma activa o medio que os rodea. Deixar un tempo libre para que os nenos/as poidan desfrutar daquilo que máis lles gustou.

**c) DESPOIS** (actividades conectadas coa saída que se realizou tanto na aula como na casa e que sirvan de consolidación, e reforzo da educación do lecer): comentar as fotografías feitas durante a saída: describir o que vemos nelas, plasmar os resultados en murais, en álbums ou libros, traballando en equipo ou de forma individual, facer debuxos sobre o visto na saída... O desenvolvemento destas actividades será o impulsor de diferentes propostas de animación para o tempo de lecer axeitadas ás súas idades.

O produto dunha Saída ao propio contorno deu lugar a unha serie de actividades de todo tipo: artístico, matemá-

tico, creativo, de coñecemento do medio... Como exemplo presentamos o “Libro do outono”, o resultado dunha Saída a unha festa colectiva no C.R.A.: Magosto, Entroido, Letras Galegas, Fin de curso... xeraron actividades lúdico-educativas e comunitarias de todas as escolas que integran o C.R.A.: “Libro do Magosto”, “Programa CLIC informático sobre o Entroido na nosa zona” (pódese ver na nosa páxina web: [cradeteo@edu.xunta.es](mailto:cradeteo@edu.xunta.es)).

O resultado dunha Saída a un museo ou exposición foron traballos como: “Libro sobre Joan Miró”, “Guía dunha visita o CGAC”, “Caderno de Arte sobre un pintor: Van Gogh”...

Como consecuencia dunha Saída ao teatro os resultados acadados podémolos apreciar na elaboración da nosa propia programación televisiva, elaboración dos disfraces para o Entroido e dramatización Libro da Ratiña Presumida, onde os/as nenos/nenas recrean un conto a través dunha dramatización, Comparsa e fotos dos disfraces do Entroido sobre un tema relacionado coa área de coñecemento: “Os oficios”, “Os contos clásicos”...

En definitiva, podemos afirmar que o proxecto denominado “Saídas para o lecer” foi un importantísimo recurso no noso quefacer diario por xuntar lecer e aprendizaxe.

## Novidades para unha nova etapa do *Saudiña*

Porque hai innovadoras experiencias nos centros e interesantes novas que lle comunicar ao profesorado de Galicia, sempre no contorno da educación en valores da nosa cidadanía, *Saudiña* quere, neste ano 2006, duplicar a súa presenza nas salas e foros do profesorado: montar, editar e distribuír dous números cada ano, un en cada metade. É o novo obxectivo das consellerías de Educación, Sanidade, Medio Ambiente, do Instituto Galego de Consumo, e outras que teñen un reto e obxectivo común: a formación en valores sociais e actitudes e prácticas consecuentes, dos nosos escolares e da nosa cidadanía.

Ademais de seguir mostrando as experiencias e novas chegadas á redacción desde os centros educativos e as institucións participantes, a través de múltiples colaboradores da revista, *Saudiña* pon en marcha o proceso de incorporar novas seccións fixas, á xa clásica *O Andel*, onde en cada número da revista se seguirán a presentar materiais e textos educativos de interese e referencia nas múltiples vertentes da transversalidade curricular.

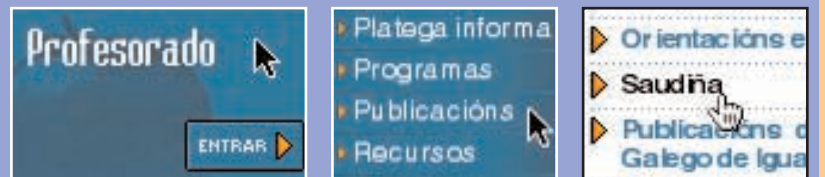
Neste número, incorpóranse xa tres novas seccións fixas: **Xogos tradicionais**, **Música para querer** e **Museos de Galicia**. As súas denominacións falan ás claras dos seus respectivos contidos educativos. En perspectiva cara ao seguinte número, **Bibliotecas escolares**.

A edición dixital de *Saudiña*, como sempre, número a número, atópase dispoñible e editable por calquera internauta, no portal educativo.



### ESTAMOS NA REDE:

PORTAL EDUCATIVO DE GALICIA, <http://www.edu.xunta.es/portal/index.jsp>  
Sección, PROFESORADO      Apartado, PUBLICACIÓNS



## Saudiña

Periódico dos temas transversais do currículo

CONSELLERÍA DE MEDIO AMBIENTE E DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE  
Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible  
Edif. Advo. San Lázaro s/n. 15703 Santiago de Compostela

CONSELLERÍA DE SANIDADE  
Dirección Xeral de Saúde Pública  
Edif. Advo. San Lázaro s/n. 15703 Santiago de Compostela

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA  
Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa  
Edif. Advo. San Caetano. 15703 Santiago de Compostela

INSTITUTO GALEGO DE CONSUMO  
Praza de Europa 10 A-2º. Área Central - Políg. As Fontiñas  
15703 Santiago de Compostela  
[saudina.dxsp@sergas.es](mailto:saudina.dxsp@sergas.es)

### É DOADO:

escribir, fotografar,  
remitir por calquera medio...  
e publicar no SAUDINA

En [www.edu.xunta.es](http://www.edu.xunta.es) pode vostede atopar todos os números de *Saudiña* editados en formato .pdf

