

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



OS XOGUETES TRADICIONAIS

3ª Edición on-line

MÁSTER EN ACTIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN DE ACTIVIDADE FÍSICA SAUDABLE

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN PRESCRICIÓN DE EXERCICIO EN PATOLOXÍAS

INICIO EN XANEIRO DO 2012. PREINSCRICIÓN ABERTA

DESTINATARIOS DO MÁSTER:

- Mestres con especialidade en Educación Física.
- Calquera outra licenciatura, diplomatura ou grao, sempre que se acredite experiencia laboral nun ámbito relacionado cos estudos ou interese debidamente xustificado.
- Licenciados ou graduados en Ciencias da Actividade Física e do Deporte; ou estudantes co primeiro ciclo da licenciatura ou 180 créditos do grao aprobados.
- Persoas con títulos superiores estranxeiros sen necesidade de homologación (necesario obter autorización reitoral).

DESTINATARIOS DOS CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN:

- Tódolos citados anteriormente no apartado do Máster.
- Estudantes universitarios de primeiro ciclo aos que non lles falten máis de 30 créditos LRU (300 horas lectivas) para obter a titulación (neste caso só poderán obter o título de especialista se posúen a condición de titulados cando remate o curso de especialización).
- Profesionais relacionados co ámbito dos estudos sen titulación universitaria pero que reúnan os requisitos legais para cursar estudos universitarios.

CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS:

- Modalidade totalmente on-line, sen actividades presenciais obrigatorias, sen desprazamentos e sen horarios, podendo acceder a tódolos contidos e procesos dos cursos desde unha conexión a Internet.
- Son Títulos Propios da Universidade da Coruña.

DURACIÓN:

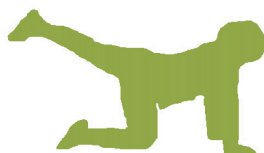
- Cursos de especialización: mínimo 6 meses, máximo 1 ano.
- Máster: mínimo 1 ano, máximo 2.

METODOLOXÍA:

- Disponibilidade dun claustro de profesores integrado por especialistas de varias universidades europeas e americanas e por profesionais de recoñecido prestixio nos ámbitos propios dos estudos.
- División dos contidos en módulos.
- O alumnado terá á súa disposición os materiais necesarios para adquirir os coñecementos e competencias correspondentes e terá que contestar adecuadamente ás tarefas e avaliacións que se lle propoñan (exames, actividades e traballo final).
- Aínda que os contidos e os sistemas de avaliación estarán a disposición do alumno durante todo o curso, as titorías terán un tempo limitado (mínimo 1 mes, máximo 1 mes e medio por cada módulo). Durante ese tempo o profesor estará dispoñible para titorías on-line a través dun " Foro".
- A cualificación final obterase valorando a evolución do alumno e os resultados obtidos en tódolos módulos.

MÁIS INFORMACIÓN E CONTACTO:

www.postgradosafs.org
secretaria.tecnica@postgradosafs.org



UNHA SOCIEDADE CONSERVADORA?

Vivimos nunha sociedade maioritariamente conservadora e que foxe de si propia, probablemente cara a ningures, baixo a *guía* dos Presidentes Feijóo e Rajoy, dous galegos. É a constatación que nos deixa o resultado das eleccións democráticas do pasado 20 de novembro, mais con todo, aínda que o voto PP signifique só o 30% do total do censo electoral, o certo é que se beneficia da escasa calidade democrática do sistema electoral español, que lle outorga a maioría dos escaños. En Galicia a maior parte dos votantes aínda aumentou a súa confianza nos actuais gobernantes. Sabemos que hai algo de falla de liberdade efectiva cando moita xente se sente condicionada para formular o seu voto —o paro conforma o estrondo das preocupacións— e que hai algo de falla de liberdade nas mediacións político-económicas e ideolóxicas que atoldan a capacidade de xuízo e valorativa das persoas. Con todo, convencionalmente, as eleccións son libres entre nós no presente.

Porén, o que nós somos e como nós percibimos a sociedade e a educación que procuramos construír e desenvolver, van noutra dirección. Camiñamos noutra ruta, na compañía de tantas persoas que procuran tanto a reforma social, que significa afondamento democrático e sociedade laboriosa, solidaria e xusta, como a construción dunha educación nova, pública, inclusiva e galega. Convencer democraticamente de que estes dous retos son os axeitados cara a un mundo sostible e de *alterglobalización* é o reto que imos seguir alimentando desde as nosas prácticas e desde o combate de ideas.

Falando de ideas e de propostas, sinalamos unha parte singular das que o PP presentou para levar a cabo se gañaba a confianza; son as que merecen a nosa oposición e as nosas máis nidias reservas; e en relación e elas manteremos o preciso combate argumentado de ideas e prácticas educativas diferentes, porque significarán máis mercado, máis valores propios do neo-liberalismo, *tacherismo* que se demostrou inxusto e desintegrador socialmente, e menos educación pública, plural, laica e contextualizada:

- A redución do protagonismo das institucións públicas, socialmente vertebradoras, e o favorecemento da iniciativa privada subvencionada en toda a educación básica, con levantamento de controis de legalidade, de tal modo que a *liberdade de elección* está a ser cada vez máis *liberdade de selección*.
- A realización de prácticas político-administrativas que, baixo a promesa e a palabra talismán da *excelencia* —unha visión parcial dela, movida polos criterios de mercado: *acorde coas demandas empresariais*— conducen ao afondamento da dualización escolar pública-privada, e mesmo á dualización da rede pública.
- A reordenación curricular prevista, que supoñerá a revisión dos RRDD e Decretos autonómicos de Ensinos Mínimos, guiada non por un criterio didáctico, asentado en avaliacións psico-pedagóxicas e sociolóxicas, senón para buscar un *currículo único en toda España* —*dixit* Feijóo— que consiga o que Esperanza Aguirre non logrou cando fora ministra de Educación (¿); *españolizante*, claro, recortando un pouco máis a marxe de construción curricular que temos e que malpocadamente case non empregamos.
- A proposta da avaliación censal dos centros como *proba nacional española* e con publicidade dos resultados de avaliación: un *ranking* comercial, xunto ás perniciosas prácticas neoliberais de *rendición de contas*, en lugar da necesaria e concertada avaliación de centros e das políticas educativas públicas.
- A inclusión dos corpos docentes autonómicos en *corpos nacionais*, que favorezan a mobilidade docente en todo o *territorio nacional*, o que será lesivo para a galeguización educativa, xunto a outras medidas que actualmente xa non a favorecen.
- A redución da laicidade —propia dunha sociedade democrática e plural— desde onde se quere realizar a modificación da materia de *Educación para a cidadanía e os dereitos humanos*.
- A pretendida eliminación dos programas de inmersión lingüística e de normalización, enmascarada na liberdade de escolla familiar canto á lingua de escolarización dos fillos e fillas; outra machada á lingua e á cultura galegas.
- A reforma do Bacharelato a costa do que significa a ESO; case se volverá ao que era o Ciclo Superior de EXB, que abría unha dobre e desigual ruta, e o sistema deixará de cumprir o papel que lle corresponde como *ascensor social* cara a unha sociedade máis integrada e culta.

Son outros os camiños a andar, e invitamos a percorrelas a todos os lectores e lectoras.





OS XOGUETES TRADICIONAIS

6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

12 Valor educativo e pedagóxico dos xoguetes tradicionais

José Manuel García e Xosé López

16 Catalogación do brinquedo tradicional

Antón Cortizas

20 Xogo, cultura e sustentabilidade

Pere Lavega Burgués

24 A historia dos brinquedos na antiguidade clásica

João Amado

28 Brinquedos e brincadeiras de antigamente. Uma viagem por quatro cidades

Catarina Oliveira

32 Xogos e xoguetes de sempre en Bretaña

Guy Jaouen

36 Baratos tesouros, prodixios de imaxinación

Fernando Maestro

40 Evolución e identidade do xogo popular

Antonio Manuel Chaves Cuññas

44 O xoguete educativo español no século XX

Andrés Payà Rico

48 Os xoguetes de sempre, sempre con nós

Xosé Luís Río Silva

52 Para sabermos algo máis...

Xosé López González

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 51
Decembro 2011

Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Consello de Redacción:

Antón Costa Rico
Manuel González Seoane
Xiana Lastra Pernas
Ana Mª Pose Blanco
Xosé Ramos Rodríguez
Araceli Serantes Pazos
Miguel Vázquez Freire
Francisco Veiga García
Mª Helena Zapico Barbeito

Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro
Manuel Bragado Rodríguez
Mª Dolores Candedo Gunturiz
Francisco Xosé Candia Durán
Montserrat Castro Rodríguez
Xosé Manuel Cid Fernández
Carmen Díaz Simón
Agustín Fernández Paz
Lois Ferradás Blanco
Valentina Formoso Gosende
Narciso de Gabriel Fernández
Emilio González Legaspi
Xosé Lastra Muruais

Laura Lodeiro Enjo
Ramón López Facal
Xosé Manuel Malheiro
Xosé Manuel Rodríguez Abella
Belén Rodríguez Silva
Victor Santidrián Arias
Bieto Silva Valdivia
Alexandre Sotelino Losada
Yésica Teijeiro Boo
Mercedes Vázquez Vázquez
Manuel Vieites García

sumario

56 Entrevista

João Amado

Xosé López González

62 A lingua

20 aniversario dos Equipos de Normalización Lingüística dos centros de ensino

Valentina Formoso Gosende

66 Educación social e escola

Vivir a integración: Educadora social e estudante con NEE

Sandra Mosquera Paredes

68 Pensar o ensino

Cando o curso acaba

Víctor Manuel Santidrián Arias

72 Novas tecnoloxías

A autoimaxe a través das novas tecnoloxías. Experiencia nunha aula hospitalaria

Julia Fernández Rodríguez

78 A escola rural

Dende o rural para o mundo: Educación e innovación na realidade galega

Comité organizador das Xornadas de Innovación Educativa no Mundo Rural

80 Experiencias

A fusión entre a historia e a animación en San Paio de Narla. "Vivimos unha revolta irmandiña"

Cristina Barreiro Abuín

84 As outras escolas

Unha comunidade escolar que participa: Un proxecto Comenius no CEIP Emilio González López

Sonia Naveiro e M^a Belén Vázquez

88 Recursos do contorno

Aula da Natureza e Museo etnográfico de Brañas de Valga

Araceli Serantes Pazos

92 Investigación

A percepción dos/das orientadores/as escolares da Coruña sobre a utilización e formación nas TIC no seu desempeño profesional

Miguel Anxo Nogueira Pérez

98 Pais e nais

A que xogamos?

CONFAPA - Galicia

100 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

108 Recensións e outras lecturas

Balbino xa ten máis de cincuenta anos

Miguel Vázquez Freire

Outras lecturas

Intervención nas aulas. O papel dos docentes de pedagogía terapéutica

M^a Esther Martínez Figueiras

Tecnoloxía da información. Uso en orientación profesional e na formación.

Ana I. Couce Santalla

Dálle a volta. Proxecto de educación para o consumo infantil

Esther Álvarez Fernández

Comité Científico:

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

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

Deseño: Lois Rodríguez (Acordar)

Maquetación e deseño de cuberta: Xiana Lastra Pernas

Impresión: Rodi Artes Gráficas

Lugar de edición: Santiago de Compostela

Redacción: rge.redaccion@mundo-r.com

Publicidade: rge.publicidade@mundo-r.com

Subscricións: rge.subscricions@mundo-r.com

Revisión e tradución de textos ao inglés: Ana Patricia García Varela

O S X O



T R A D I C

GUETES

A ló polo mes de marzo do ano 2007 vía a luz o número 37 desta Revista Galega de Educación, dedicando o monográfico a un estudo pormenorizado do mundo dos xogos tradicionais e o seu papel nos nosos días, así como unha análise dos proxectos de recuperación que daquela se estaban a realizar ao noso redor.

Hoxe, case un lustro despois, neste número 51 da RGE queremos aproximarnos ao mundo dos irmáns de sangue dos xogos tradicionais, que son os xoguetes. Se cadra non tan suxeitos a unhas regras como os primeiros e si máis expostos á imaxinación de quen os realiza, mais non obstante, ambos os dous pezas clave do noso patrimonio cultural inmaterial. Un Pobo que xoga, argalla e brinca é un Pobo feliz.

Dende hai uns anos para acó, se cadra máis dunha década pero sobre todo a partir do ano 2004 -ano dedicado a Xaquín Lourenzo, Xocas, polo Día das Letras- comezou a soprar un certo aire favorable cara a un intento de recuperación destes xoguetes tradicionais. Iniciouse, precisamente para homenaxear ao etnógrafo ourensán cunha exposición no Museo do Pobo Galego, titulada *Enredos e ixolas*, na que se amosaban un bo fado destes brinquedos que noutrora encheran a infancia de moitos de nós. A partir deste momento, tamén por mor da aparición algúns anos antes de certas publicacións sobre este tema, terán lugar en moitos lugares de Galicia máis exposicións e obradoiros organizados por concellos, museos etnográficos, colexios de primaria e secundaria, asociacións culturais e mesmo a propia Universidade que, devagariño, van tecendo elos desta cadea e achegando este mundo a nenas e nenos, estudantes, ensinantes, e refrescando a memoria aos maiores coma se dunha nostálxica volta á infancia se tratase.

Nas páxinas deste monográfico, quen o quixer ler poderá atopar dende unha análise sobre a importancia do xoguete no mundo do ensino como estímulo para acadar outras aprendizaxes ou a relación entre xogo e cultura, ata un estudo exhaustivo sobre a catalogación dos xoguetes e un percorrido pola historia do xoguete no mundo da antigüidade clásica. Deseguido engádense experiencias dalgún colexio para a potenciación dos xoguetes tradicionais así como outras de recolleita de tipo colectivo entre varios concellos do sur de Portugal. Recóllense tamén outros estudos sobre a evolución do xoguete nun concello do norte portugués, o xoguete educativo español ou os xoguetes na Bretaña. O monográfico péchase cunha ampla entrevista a João Amado, profesor na Universidade de Coímbra e un pouco o pai da investigación de campo do brinquedo tradicional.

Ao pronunciarmos a palabra xoguete, inconscientemente, estamos a achegarnos ao momento máis importante, determinante e feliz da nosa existencia como seres vivos e humanos, á etapa da infancia. Dicar enredo, argallada, brinquedo ou ixola é remitirse e regresar ao comezo da vida, ao inicio do periplo vital, ese manancial, esa fonte, que nos aportará auga suficiente para ir enchendo o caudal ata a desembocadura final, remate da nosa andaina. ■

José Manuel García Fernández

Xosé López González

Coordinadores do monográfico

IONAIS

Resumos Resúmenes Abstracts

VALOR EDUCATIVO E PEDAGÓXICO DOS XOGUETES TRADICIONAIS

José Manuel García Fernández

Xosé López González

O xoguete é un recurso pedagóxico ineludible dado o carácter lúdico da etapa da infancia. Ten un valor evidente como elemento motivador e estimulador da aprendizaxe do alumnado. Daquela, o brinquedo e o seu mundo non poden estar e vivir de costas ao ensino. A escola non pode vivir pechada ao medio no que se desenvolve.

El juguete es un recurso pedagógico ineludible dado el carácter lúdico de la etapa de la infancia. Tiene un valor evidente como elemento motivador y estimulador del aprendizaje del alumnado. Por este motivo, ni el juguete ni su mundo pueden estar y vivir de espaldas a la enseñanza. La escuela no puede vivir cerrada al medio en que se desarrolla.

Toys are unavoidable pedagogical resources due to the recreational character of the childhood stage. They have a clear value as motivational elements which stimulate learning by students. For this reason, neither toys nor their world can exist or live with their backs to education. Schools cannot be isolated from the environment in which they are developed.

CATALOGACIÓN DO BRINQUEDO TRADICIONAL

Antón Cortizas

É tan diversa a xoguetería da natureza e da tradición que para manexármolos por ela cómpre catalogar as súas seccións, para que cadaquén poida atopar o seu enredo ou brinquedo sen ter que dar moitas voltas polos corredores e andeis da tenda universal do xoguete. Unha tenda que os humanos, aí, esquecemos que temos ao alcance da man e á mesma altura da cultura e da ollada. Unha tenda de brinquedos que non precisa de facer ofertas e promocións, porque de sempre é gratuíta, universal e solidaria.

Es tan diversa la juguetería de la naturaleza y de la tradición, que para conocerla a fondo es necesario catalogar sus secciones, para que, el que lo desee, pueda encontrar su juguete sin necesidad de dar muchas vueltas por los pasillos y estantes de la tienda universal del juguete. Una tienda que los humanos, ay, nos olvidamos que tenemos a nuestro alcance y a la misma altura de la cultura y de la mirada. Una tienda de juguetes que no precisa hacer ofertas y promociones, porque desde siempre es gratuita, universal y solidaria.

The toy store available in Nature and tradition is so diverse that, in order to get to know it deeply, it is necessary to catalogue its sections so as to facilitate the task for whoever wishes to find his or her toy without the necessity of walking around the corridors and shelves of the universal sto-

re of toys. A store we humans, oh, forget that it is at our reach, at the same height as culture and sight. This is a toy store which does not need to offer special sales because it has always been free, universal and based on solidarity.

XOGO, CULTURA E SOSTENIBILIDADE

Pere Lavega Burgués

O xogo tradicional en tanto que manifestación cultural constitúe un auténtico laboratorio de aprendizaxes e relacións sociais. Atendendo ás propiedades do xogo —lóxica interna— e considerando a súa relación con aspectos do seu ámbito sociocultural —lóxica externa—, este artigo describe un exemplo de enfoque educativo dirixido cara a unha educación física contextualizada, é dicir, cara a unha pedagogía das condutas etnomotrices.

A xeito de exemplo a atención céntrase no uso dos obxectos de xogo a partir dos trazos distintivos derivados da lóxica interna e tamén da lóxica externa.

El juego tradicional en tanto que manifestación cultural constituye un auténtico laboratorio de aprendizajes y relaciones sociales. Atendiendo a las propiedades del juego —lógica interna— y considerando su relación con aspectos de su entorno sociocultural —lógica externa—, este artículo describe un ejemplo de enfoque educativo dirigido hacia una educación física contextualizada, es decir, hacia una pedagogía de las conductas etnomotrices.

A modo de ejemplo la atención se centra en el uso de los objetos de juego a partir de los rasgos distintivos derivados de la lógica interna y también de la lógica externa.

The traditional game, as a cultural manifestation, constitutes an authentic laboratory for learning and social relations. Attending to the properties of the game —internal logic— and taking into account its relationship with aspects of its sociocultural environment —external logic—, this is an educational approach directed towards a contextualised physical education, a pedagogy for ethnomotor behaviours.

As an example, the attention is focused towards the use of play objects from distinctive features derived from the internal as well as from the external logic.

A HISTÓRIA DOS BRINQUEDOS NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

João Amado

O artigo procura localizar na antigüidade clásica, con base no coñecemento que nos chega polos testemuños literarios e arqueolóxicos, a orixe de moitos artefactos lúdicos producidos polas sociedades infantís ao longo de séculos, o que deu orixe a un patrimonio cultural variado e inestimable.

El artículo procura localizar en la antigüidad, con base en el conocimiento que nos llega por los testimonios literarios y arqueológicos, el origen de muchos artefactos lúdicos producidos por las sociedades infantiles a lo largo de los siglos, lo que dio origen a un patrimonio cultural variado e inestimable.

Based on the knowledge we got from literary and archeological testimonies from olden days, this article intends to find the origin of many recreational devices produced by children's societies throughout the centuries, which gave origin to a varied and invaluable cultural patrimony.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DE ANTIGAMENTE. UMA VIAGEM POR QUATRO CIDADES

Catarina Oliveira

Unha viaxe ao mundo dos xoguetes e xogos do tempo dos nosos pais e avós foi o desafío da acción educativa Patrimónios do Nosso Brincar, que uniu a comunidade escolar de catro cidades portuguesas. Os centenaes de xoguetes e xogos recollidos polos nenos e nenas, xunto cos seus familiares, revelan unha forte conexión ás vivencias e contextos do mundo rural, onde á reprodución de modelos sociais se asocia unha enorme creatividade e enxeño no aproveitamento das cousas de dentro e fóra da casa. Cada xoguete tróuxolles aos participantes memorias e historias das infancias pasadas, materia prima preciosa para un libro, non obstante editado, que devolve o proxecto á comunidade.

Un viaje al mundo de los juguetes y juegos del tiempo de nuestros padres y abuelos fue el desafío de la acción educativa Patrimónios do Nosso Brincar, que unió la comunidad escolar de cuatro ciudades portuguesas. Los centenaes de juguetes y juegos recogidos por los niños y niñas, junto con sus familiares, revelan una fuerte conexión a las vivencias y contextos del mundo rural, donde a la reproducción de modelos sociales se asocia una enorme creatividad e ingenio en el aprovechamiento de las cosas de dentro y fuera de la casa. Cada juguete les trajo a los participantes memorias e historias de las infancias pasadas, materia prima preciosa para un libro, no obstante editado, que devuelve el proyecto a la comunidad.

A trip to the world of toys and games from the time of our parents and grandparents is the challenge accomplished by the educative action "Patrimónios do Nosso Brincar" — Patrimonies of Our Games — which brought together the school community of 4 Portuguese cities. The hundreds of toys and games collected by children, together with their families, show a strong connection between the experiences and contexts of the rural world, where the reproduction of social models is associated with huge creativity and inventiveness in the exploitation of elements from within and outside the house. Each toy reminded interviewees the memories and stories of past childhoods, precious raw

material for a book, meanwhile edited, which returns the project to the community.

XOGOS E XOGUETES DE SEMPRE EN BRETAÑA

Guy Jaouen

Xogos e xoguetes son o espello da súa sociedade, construcións simbólicas nas que os actores organizan un espazo de inventiva e de liberdade. Son ao mesmo tempo produto das leis humanas da universalidade e resultado de bricolaxes e de préstamos culturais locais. Na Bretaña, había decenas de xogos motores que os nenos e nenas podían practicar sen outro instrumento que as súas pernas e brazos, pero a sociedade campesiña nunca desenvolveu xoguetes obxectos reais, manufacturados. Este artigo non trata de ser exhaustivo sobre o universo lúdico da Bretaña, senón máis ben un testemuño persoal do autor sobre a súa propia infancia.

Juegos y juguetes son el espejo de su sociedad, construcciones simbólicas en las que los actores organizan un espacio de inventiva y de libertad. Son producto al mismo tiempo a las leyes humanas de la universalidad y resultado de bricolajes y de préstamos culturales locales. En Bretaña, había decenas de juegos motores que los niños y niñas podían practicar sin otro instrumento que sus piernas y brazos, pero la sociedad campesina nunca desarrolló juguetes objetos reales, manufacturados. Este artículo no trata de ser exhaustivo sobre el universo lúdico de la Bretaña, sino más bien un testimonio personal del autor sobre su propia infancia.

Games and toys are the mirror of their society, symbolic constructions in which actors organize a space for creativity and freedom. They are, at the same time, compelled to human laws of universality and the result of local cultural crafts and loans. In Great Britain, there were dozens of motor games which kids could practice with no other instrument but their legs and arms, but a peasant society never developed toys which were real manufactured objects. This article does not try to be an exhaustive account about the recreational universe of Great Britain, but a personal testimony of the author about his own childhood.

BARATOS TESOUROS, MALGASTE DE IMAXINACIÓN

Fernando Maestro

O ser humano dende sempre tivo a necesidade, en todas as etapas da vida, de aprender, relacionarse e de adaptarse ao ámbito onde vive; o xogo cubriu todos e cada un destes aspectos, aínda que é na infancia cando este será vital para o desenvolvemento integral da persoa. O cambio dos modos de vida e outros moitos factores relegaron estas actividades lúdicas tradicionais practicamente ao esquecemento. Ao recuperalas, adaptalas e potencialas

dende e para a escola, converteranse en ferramentas educativas multidisciplinares de primeira orde. O Museo de Campo (Huesca) pretende ser un lugar de investigación, catalogación e difusión deste patrimonio lúdico.

El ser humano desde siempre ha tenido la necesidad, en todas las etapas de la vida, de aprender, relacionarse y adaptarse al entorno donde vive; el juego ha cubierto todos y cada uno de estos aspectos, aunque es en la infancia cuando este será vital para el desarrollo integral de la persona. El cambio de los modos de vida y otros muchos factores han relegado a estas actividades lúdicas tradicionales prácticamente al olvido. Al recuperarlas, adaptarlas y potenciarlas desde y para la escuela, se convertirán en herramientas educativas multidisciplinares de primer orden. El Museo de Campo (Huesca) pretende ser un lugar de investigación, catalogación y difusión de este patrimonio lúdico.

Human beings have always had the necessity, in all the different stages of life, to learn, be in relation and adapt to the environment in which they live; games have covered all and each of these aspects, although it is during childhood that this element becomes vital for the integral development of the person. The changes in the ways of life and many other factors have relegated all these recreational and traditional activities to oblivion. In getting them back, adapting them and boost them from and for schools they will become educational and multidisciplinary tools of first order. The Museo de Campo —Huesca— intends to be a place for investigation, cataloguing and diffusion of this Recreational Patrimony.

EVOLUCIÓN E IDENTIDADE DO XOGUETE POPULAR

Antonio Manuel Chaves Cuiñas

Na evolución do xoguete popular atopamos hoxe xoguetes complexos e sofisticados que xorden a partir doutros moi simples e sen perder a identidade da súa orixe. Tal acontece cos tazos e as chapas. Non hai xoguetes novos, senón formas novas de interpretar os vellos xoguetes de sempre, que representan un patrimonio de valor incalculable e onde os mestres xogan un papel meritorio ao recuperalos do armario da memoria colectiva.

En la evolución del juguete popular encontramos hoy juguetes complejos y sofisticados que surgen a partir de otros muy simples y sin perder la identidad de su origen. Tal acontece con los tazos y las chapas. No hay juguetes nuevos, sino formas nuevas de interpretar los viejos juguetes de siempre, que representan un patrimonio de valor incalculable y donde los maestros juegan un papel meritorio al recuperarlos del armario de la memoria colectiva.

In the evolution of the popular toy we can find today very complex and sophisticated toys which originate from very simple ones without losing the identity of their origin. This

is the case with “pogs” and games involving bottle caps . There are not new toys, but new ways of interpreting the old ones, which represent an invaluable patrimony. It is in this respect that teachers play a praiseworthy role in getting them back from the closet of the collective memory.

O XOGUETE EDUCATIVO ESPAÑOL DO SÉCULO XX

Andrés Payà Rico

Unha cuidada revisión sobre o valor educativo da limitada produción industrial de xoguetes na España do século XIX e a exposición sucinta do pensamento pedagóxico desenvolvido ao longo do século XX arredor dos valores educativos apreciados en tales xoguetes, que acadaron desde os anos 20 unha considerable produción, cunha reflexión complementaria sobre os debates existentes en relación coa cuestión.

Una cuidada revisión sobre el valor educativo de la limitada producción industrial de juguetes en la España del siglo XIX y la exposición sucinta del pensamiento pedagógico desarrollado a lo largo del siglo XX alrededor de los valores educativos apreciado en tales juguetes, que alcanzaron desde los años 20 una considerable producción, con una reflexión complementaria sobre los debates existentes en relación con la cuestión.

This article carefully revises the educational value of the limited industrial production of toys in the 19th-century

Spain and offers a concise exposition of the pedagogical thinking developed throughout the 20th century on the educational values regarded in those toys, which from the 20's onwards have reached a considerable production. The paper also offers a complementary reflection on the existing debates around the subject matter.

OS XOGUETES DE SEMPRE, SEMPRE CON NÓS

Xosé Luís Río Silva

Unha experiencia no CEIP Manuel Masdías de Ferrrol, encamiñada a dar a coñecer e potenciar o uso dos xoguetes tradicionais. Zonas de xogo permanentes, obradoiros para confeccionar os xoguetes, diversas exposicións, entreteidas competicións e unha ludoteca son o froito do traballo para conservar o noso patrimonio.

Una experiencia en el CEIP Manuel Masdías de Ferrrol, dirigida a dar a conocer y potenciar el uso de los juguetes tradicionales. Zonas de juego permanentes, talleres para confeccionar los juguetes, diversas exposiciones, entretenidas competiciones y una ludoteca son el fruto del trabajo para conservar nuestro patrimonio.

An experience within the Ceip —primary/elementary school— Manuel Masdías in Ferrol, directed to getting to know and promote the use of traditional toys. Permanent play zones, workshops to make toys, varied exhibitions, entertaining competitions and a toy library are the result of the effort invested in preserving our heritage.

PUBLICIDADE



AGXPT
ASOCIACIÓN GALEGA DO XOGO POPULAR E TRADICIONAL

www.agxpt.org

agxpt@telefonica.net



Valor educativo e pedagógico dos xoguetes tradicionais

José Manuel García Fernández
Xosé López González

Coordinadores do monográfico
Investigadores do patrimonio lúdico
(xoselopez@edu.xunta.es)

Cando Rilke afirmaba que a verdadeira patria do home é a infancia, non se enganaba absolutamente en nada. É esta unha etapa de formación e preparación para o futuro. Tal como sexa a nosa infancia, así seremos na vida e teremos unha escala de valores definidos e marcados, unha maneira de enfrontarnos á vida e sabermos lela. Se a nosa patria é a nosa infancia, algo terá que ver nisto o xoguete, porque o xogar é intrínseco ao neno, á nena. Non se concibe a nenez sen o aparello lúdico. Como apuntaba Paco Veiga, o xogo é unha necesidade vital do ser humano, unha actividade indispensable para o

desenvolvemento dos nenos e das nenas, a actividade máis importante da infancia, a profesión dos rapaces e rapazas, un medio de aprendizaxe espontánea, un campo de experimentación de hábitos intelectuais, físicos, morais, sociais...

Como, acertadamente, di este autor, o xogar é unha necesidade, unha actividade indispensable, unha aprendizaxe espontánea e unha experimentación de todo tipo de hábitos. Aquí está pechada toda unha filosofía de vida, en definitiva, un xeito de entendela, todo un compendio de educación, se entendemos por esta un proceso de desen-

volveremento, perfeccionamento e de asimilación cultural, moral e condutual co que se pretende lograr a madureza dos individuos e a súa competencia para participar na vida social.

Baseándonos no anteriormente exposto podemos sintetizar algúns, dos moitos, valores educativos que leva asociado o xoguete:

- Implica un coñecemento exhaustivo do medio. A través do xoguete, desas argalladas que o propio neno ou nena fabrica, talvez con alguén da súa familia a carón, estase achegando sen o querer, sen ser realmente consciente diso, a todo ese universo próximo que o viu nacer. Xorde ao mundo nun contexto particular cunhas peculiaridades diferenciadoras, nin mellores nin peores, mais si distintas ás de outros. Cando un neno está construíndo un carro de nabo, está, inconscientemente, interiorizando para sempre que ao seu redor existen estes cultivos que marcarán a paisaxe nun determinado momento do ano, que propiciarán alimento a persoas e a uns concretos animais domésticos, que o carro era un medio de transporte imprescindible nesa época, que era tirado por vacas ou bois, que tipo de cargas levaba e cando. É dicir, que a información que levará este cativo canda si para o futuro, vaille facer valorar na súa xusta medida as súas orixes.

- Leva implícito unha marca de identidade e de cultura diferenciadas. Malia a universalidade do xoguete, cada comunidade, cada país e mesmo cada comarca, teñen as súas propias peculiaridades e características, que poden variar en función dos materiais que a natureza aporta nese lugar, motivado moitas veces pola situación xeográfica concreta. Así, por exemplo, nas Illas Canarias empregaban moitísimo a penca, a folla das chumbeiras, para confeccionar todo tipo de enredos, entre eles

o carro, semellante ao noso de nabo. Isto tamén se pode observar nas denominacións do xoguete, construídos dentro da propia Galicia, aínda que a feitura sexa a mesma. Así temos o xenérico tiratacos, mais dependendo da zona pode ser tiralorbagas, siquitraque, bogateira ou tirabalas. Porén en Euzkadi ten, así mesmo, varias denominacións, á parte de tiratacos, coñecíase por sabuquera, trabuco, cañuta, flotta, chulubitera, boloka, saukoa, alkanduz ou tako. Quere dicir isto que, ademais hai unha riqueza lingüística identificadora dunha identidade singular, unha cultura propia e distintiva que loita por non ser asimilada e globalizada por esta febre uniformadora da actualidade. Malia estas diferentes denominacións en cada lugar, a súa función lúdica é a mesma.

- É o primeiro chanzo cara ao respecto da natureza e do medio ambiente. Un neno que desenvolve toda a súa capacidade creativa a carón da natureza, goza con ela e dela. Entrelázase unha interrelación de aproveitamento mutuo. Ambos, medio natural e neno, saen gañando. Poñamos por caso que un neno descobre, porque alguén llo dixo ou ensinou, a maneira de construír un asubío de ameneiro. Cando observa, sen dúbida con admiración, a maxia que supón que dun anaquiño dunha póla dun rebento de ameneiro, xorde este brinquedo sonoro e musical, nunca o esquecerá. Ademais, volverá ao lugar onde se atopa e aprenderá que esta poliña fantástica xorde mercé a que o propietario do prado da beira do rego ou río, fai a poda do ameneiro todos os anos para que non lle invada o prado e lle caian as follas derriba da herba que el ten que gadañar, ou o seu gando que pacer. Cando constrúe un muíño de aspas de salgueiro ou de coca e o pon a funcionar no álveo do rego, vai procurar sempre que ese regueiro se manteña limpo, pois

sen corrente de auga non existe ese xoguete.

- Valora e cre nunha determinada forma de vida, a rural. Como dicía, o escritor e profesor, Antón Cabral, o xoguete popular lígase moito ao traballo, á experiencia rural. Parte da realidade e volve a proxectarse nela, aínda que a imaxinación estea sempre presente, sobre todo cando xorde en tempo de vagar, libre. Ao ser feito o xoguete e experimentado, á vez, no medio e medio do mundo rural, reproduce e fai súa esta forma de vida en contacto diario coa natureza. Educa para vivir coa ruralidade e sentirse orgulloso dela.

- Integra socialmente, socializa, polo que ten de cooperación e pon en contacto xeracións distintas. Precisamente, este valor que hoxe en día se está a perder por mor dos xoguetes, cada vez máis abundantes, de tipo individual que fomentan a loita competitiva do neno coa máquina computadora. Fanos egoístas, sedentarios, competitivos, insolidarios e nada participativos en actividades colectivas. Isto non acontecía nin acontece co brinquedo tradicional popular xurdido do medio natural. Cando quere construír un brinquedo e non sabe ou non ten a ferramenta axeitada para o lograr, non dubida en botar man do seu avó ou avoa ou doutro neno ou maior de confianza.

- Ensina a valorar máis os seus enredos como froito da súa imaxinación e dedicación. En todos os aspectos da nosa vida é moi importante saber o que custa lograr as metas e os obxectivos propostos ou devezados. É máis, cremos que, canto maior sexa a nosa participación na consecución das nosas propostas, meirande será a nosa satisfacción posterior. Evidentemente, canto máis participe un neno na elaboración da súa argallada destinada para xogar, máis realizada verá a súa personalidade e,

por suposto, máis protexerá ese enredo, procurando en todo momento que non se estrague nin se perda. Por que atopamos andacamiños, bicicletas de madeira, carrilanas, carracas ou viravais agochados nun faiado ou soto dunha casa? Pois por ese aprecio, ese agarimo que lle tivemos a esa argallada, que tantas e tantas veces nos divertiu cando eramos nenos e, por suposto, porque era algo noso, feito por mans amigas ou polas nosas propias.

Estes poderían ser algúns dos valores educativos do xoguete tradicional popular, aínda que poderíamos descubrir outros moitos.

Outro aspecto a tratar é a análise do valor pedagóxico do xoguete. Entendemos por isto o valor que o brinquedo pode ter como elemento motivador e estimulante da aprendizaxe do alumnado. Tal como o texto pode ser o pretexto para iniciar o achegamento a algún eido do coñecemento, tamén o xoguete pode ter unha función moi semellante para a adquisición das competencias básicas e, asemade, provocar interese e atención. O xoguete e a escola, sobre todo a primaria, deben camiñar pola mesma verea, porque o xoguete e o xogo forman parte do mesmo proceso de aprendizaxe. Xogando, apréndese a vivir e a vida é unha continua aprendizaxe.

O xoguete é un recurso pedagóxico ineludible, dado o carácter lúdico da etapa da infancia. Pódenos axudar á adquisición de:

- Competencia en comunicación lingüística. É dicir, á utilización da linguaxe como instrumento de comunicación oral e escrita. O neno a través da realización dun determinado enredo vai verbalizando a forma de facelo e mesmo pode describilo por escrito. Pode servírnos como pretexto para comezar

con calquera materia do noso currículo, por exemplo a construción dunha simple lancha de xunco.

- Competencia matemática. Habilidade para utilizar e relacionar os números, as súas operacións básicas e resolver problemas relacionados coa vida cotiá. Por exemplo, se construímos animalíños de landra, podemos empregalos como elemento motivador para facer todo tipo de contas e resolución de problemas referidos a pesos, medidas, valor de vendas nas feiras, produción..., sempre coa intención incentivadora da aprendizaxe xogando.

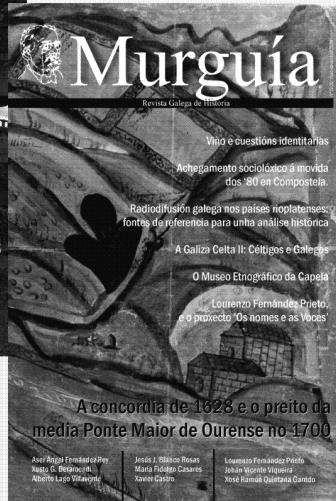
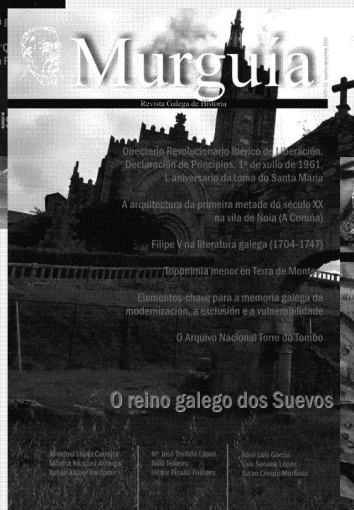
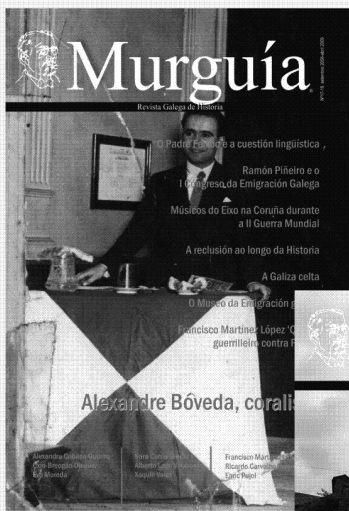
- Competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico. Referido tanto aos aspectos naturais como aos xerados pola acción humana, para posibilitar a comprensión de sucesos, a predición de consecuencias e a mellora das condicións da vida propia. Está moi relacionado co coñecemento do medio e das ciencias naturais. Se cadra, sexa este o espazo onde mellor funciona o xoguete, como resultado evidente da manipulación da natureza. Así, se facemos un galo de loureiro, podemos aproveitar para o coñecemento de árbores de folla perenne, tipos de follas, aplicacións, froitos, texturas, clases de terreo onde aparece...

- Tratamento da información e competencia dixital. Quizais sexa unha das grandes posibilidades do xoguete para conectar coa realidade de hoxe, a utilización das tecnoloxías da información e da comunicación como elemento esencial para informarse, aprender e comunicarse. Coa realización dun point sobre a construción, paso a paso, dun cichón de cana, estamos ao mesmo tempo adquirindo a habilidade para manexarnos cun determinado programa informático e coñecendo o mundo que rodea a este enredo.

- Competencia social e cidadá. Fai posible comprender a realidade social en que se vive, cooperar, convivir e contribuír á mellora dunha sociedade plural. Se poñemos en contacto as xeracións de mozos e mozas cos seus avós e avoas para a procura de información sobre o tema do xoguete popular, a maneira de xogar e de os construír, estamos interaccionando xeracións distintas e contribuíndo á mellora da autoestima das persoas maiores, imprescindibles para o coñecemento da nosa historia.

- Competencia cultural e artística. Supón coñecer, comprender e valorar criticamente diferentes manifestacións culturais como fonte de enriquecemento e consideradas como parte do patrimonio dos pobos. Utilizando o enredo na escola estamos alongando a vida da nosa cultura identitaria. Por que non podemos elaborar sinxelos instrumentos musicais nas aulas de música como pitos de cana, asubíos de ameneiro, carracas de cana... como elementos motivadores e introdutorios de calquera tema artístico musical?

En fin, o xoguete e o seu mundo non poden estar e vivir de costas ao ensino. A escola non pode vivir pechada ao medio en que se desenvolve. Como ben apuntaba o profesor António Cabral, "o ensino, para ser eficaz e coerente, há-de enraizarse na cultura da comunidade onde é ministrado(...) Escola desinserida do meio social é escola morta".■



Hai unha década nacía no ámbito universitario *Murguía, Revista Galega de Historia*.

Desde aquelas até hoxe son centos os docentes de Historia e Ciencias Sociais que empregan esta publicación como unha ferramenta máis para garantir un ensino de calidade.

Subscríbete!

Nome _____
Apelidos _____
Centro de Traballo _____
Localidade _____
Correo-e _____

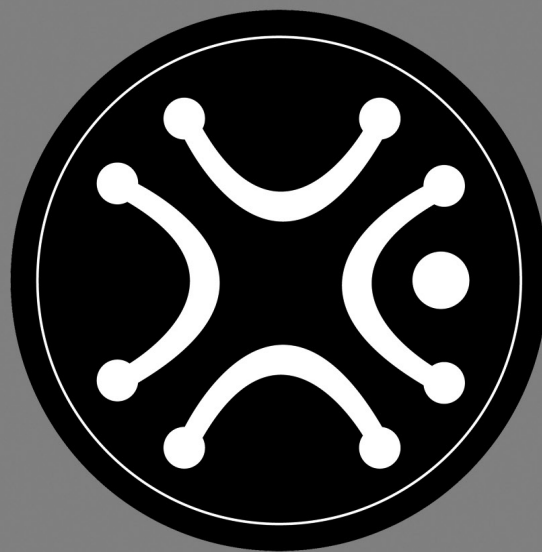
- Subscrición
 Máis información

Cada 6 meses un volume.
Só 25€/ano

www.revistamurguia.com
www.revistamurguia.com

PUBLICIDADE

xotramu



xogos tradicionais Muimenta

xotramu@gmail.com
xotramu.blogspot.com



Catalogación do brinquedo tradicional

(De *Tastarabás, catálogo de brinquedos tradicionais e uso lúdico da Natureza*)

Antón Cortizas

Investigador do patrimonio lúdico
(anton@edu.xunta.es)

Empeñados en clasificar, agrupar e até cuadrificar, os humanos afeccionados a calquera actividade, unha vez que nos decidimos a facer unha mínima análise da mesma, damos en buscar unha orde, unha organización, unha clasificación, en fin, da materia en cuestión. Non é, evidentemente, imprescindible para o seu uso e goce, mais si para intentar comprender un pouco a totalidade da arte ou da función estudada. Mais unha clasificación, calquera clasificación, pódese facer sempre dende diversos puntos de vista, en atención aos intereses do propio clasificador, das súas preferencias ou do método de

traballo elixido. Con todo, esta clasificación, pode e debe tentar achegarse ao nivel de aceptación xeral, de modo que faga abarcábel a materia á xente.

No que se refire ao xoguete ou brinquedo tradicional, podemos presentar a súa grande variedade tamén dende varias visións ben diferentes. No percorrer do traballo que desenvolvemos sobre os brinquedos tradicionais, achamos que multitude de obxectos poderían ser vistos e valorados dende múltiples ángulos, polo que a súa incursión nunha ou noutra sección mesmo pode ser arbitraria, en función da preponderancia que se lle

dea a cada unha das características que definen o obxecto. Expliquémolo cun exemplo.

O subiate de castiñeiro, vimbieira ou ameneiro é un chifre de bisel que se constrúe a partir dun anaco dunha póliña de calquera desas árbores —e tamén doutras—. Faise na primavera, cando a seiva circula abondosa pola codia do vexetal; extráese-lle a casca intacta batendo nela coas cachas da navalla; lábrase-lle a madeira de forma axeitada, e vólveselle colocar de novo no seu sitio. Este obxecto, se temos en conta apenas a súa orixe será un enredo pertencente ao mundo vexetal, posto que todo el é procedente dunha planta. Mais, se temos en conta a súa construción encadrariámolo nun grupo de xoguetes que precisan dunha transformación máis ou menos habilidosa e o uso de ferramenta axeitada —neste caso a imprescindíbel navalla—. Tamén o podemos clasificar en función da súa finalidade. Así, o subiate constrúese fundamentalmente para producir un son musical; xa que logo, sería un brinquedo sonoro, e dentro destes un xoguete sonoro de sopro, un aerófono lúdico, en fin.

Mais aínda, se nos decidimos por un agrupamento dos enredos atendendo ao seu destino dentro do grupo lúdico, podemos considerar este subiate un enredo que pode ser de uso individual, ou colectivo, pois a súa construción non precisa de ninguén máis que o artífice, ben que por veces se busque compañía para a súa elaboración, e se poida ser construído para ser usado colectivamente en folións improvisados por cativos.

Enguedellando aínda máis a fialidade do enredo, este ben podería entrar tamén no ámbito do mundo fantástico ou máxico, xa que en moitos lugares da Europa, e supomos que no resto do mundo onde a construción deste subiate é tradicional, a

súa construción é acompañada dunhas formuliñas imprecatorias coas que se impregna o enredo de vida, personificándoo, dirixíndolle unhas palabras ameazantes para que a súa construción non resulte falida e asubíe con xeito e con graza, atribuíndo un bo ou mal resultado, non á pericia ou impericia do construtor senón á capacidade e vontade do propio garabullo e da planta utilizada. Por tal, este subiate ben podería estar incluído dentro dunha categoría de obxectos máxico-lúdicos, como acontece tamén coa zoadeira, o roncollo ou a fungona.

Por tanto, conscientes de todo isto, demos en clasificar os obxectos lúdicos en varios grupos atendendo distintas chamadas, e temos para nós que un mesmo obxecto podería ou debería estar incluído en clases diversas. Para entendérmonos, se o mundo fose unha inmensa xoguetaría —como de feito é— teríamos que saber a que sección da mesma nos teríamos que dirixir para atopar un ou outro brinquedo. Os encargados da distribución, sabedores disto, colocarían, con toda certeza, algúns dos brinquedos en varias seccións, por se o cliente o procurase por un ou outro motivo.

Atendendo á utilización lúdica do arredor que habitamos, os brinquedos tradicionais podémolos agrupar pola súa pertenza a un ou outro, chamémoslle, mundo. Xa que logo, poderíamos atender a catro grandes seccións:

- 1) enredos que teñen a súa orixe no mundo vexetal,
- 2) enredos e brinquedos que vi-ran derredor do mundo animal,
- 3) enredos co mundo inorgánico ou inanimado,
- 4) e mesmo brincadeiras e argalladas co irreal mundo da fantasía humana.

No primeiro incluíríanse, por exemplo, calquera das accións

lúdicas desenvolvidas con elementos directamente extraídos da natureza vexetal: flores, follas, froitos, plantas en xeral. Temos unha grande variedade de elementos naturais vexetais que sen apenas manipulación ou transformación ofrécenos algúns fermosos momentos lúdicos. Gran parte destes enredos son de rápida construción e efémera duración. Realízanse a miúdo de xeito esporádico, durante os paseos e andadas polo campo, polo monte, pola ribeira... procurando aquelas especies botánicas das que tomaremos os elementos aos que lles tiramos algún proveito lúdico. Normalmente aí acaba todo. Colocar as espigas das tremedeiras (*Briza maxima*) sobre as meixelas, simulando bágoas; pegar as follas de picris (*Picris echioides*) ou de paletaina (*Parietaria officinalis*) sobre a roupa, escribindo números ou letras, ou deseñando calquera emblema sinxelo —para formar parte dalgún xogo de simulación—; estalar pétalas de rosa ou flores de milicroques; enrestrar as amoras ou os careixóns no talo dunha gramínea calquera para comelos máis adiante; soportar a barbela de millo co beizo superior, como se fose un bigote; lanzar un xunco ao ar coma un foguete de feira; e cousas así.

Algúns dos enredos desta categoría son máis elaborados, e se ben algúns perseguen a reprodución de obxectos —polo que entrarían tamén noutra sección— a finalidade principal é a propia elaboración, quer dicir, o uso e manipulación da materia prima, non tendo o obxecto final, na maior parte dos casos, apenas máis destino que o da súa propia contemplación ou a satisfacción polo logro acadado na súa construción máis ou menos lograda. Temos así a cadeira ou o chapeu de xuncos, ou a coroa de candeas, de uso tamén efémero, elaboradas ás veces para formaren parte de xogos de imitación.

Ao grupo de brinquedos do mundo animal pertencen todos aqueles enredos e argalladas nas que os elementos imprescindíbeis son, para ben e para mal, os propios animais. A maior parte deles desenvólvense sen lles causar mal ningún ás vítimas; mais, antano, algúns enredos e xogos cos animais supoñían —ben que non en todos os casos— a molestia esaxerada e inútil dos animais, ás veces mesmo con resultado de morte; mais neses casos non os podemos considerar como brincadeiras, senón como abusos ou liberacións de abusos. Como exemplo primordial deste grupo de enredos é o da estreita

relación dos nenos cos grilos, cos niños e cos paxaros. Ir aos grilos é unha actividade intrinsecamente ligada á infancia. Non está esta brincadeira exenta tampouco de relación co mundo fantástico, tanto que son numerosas as formulíñas máxicas —algúns imprecatorias— que os cativos facían cando ían aos grilos, armados dunha palliña para lles facer cóchegas e obrigalos a saíren do seu tobo:

*Griliño á porta,
griliño á porta,
que as túas ovelliñas
andan na horta.*

*Cri-cri, cra-cra,
sae grilo, que vén teu pai,
cun coitelo de latón
a matarche o corazón.*

Relacionado con esta brincadeira, temos a construción das gaiolas para os grilos das que existen varios e orixinais modelos: de cana, de rolla, de arame, de cartón... construídas con maior ou menor arte e perfección. E o coidado conseguínto do insecto para escoitar con deleite o seu incansábel grileo.

Na categoría dos brinquedos do mundo inanimado podemos considerar todas aquelas brin-

A XOGUETARÍA TRADICIONAL: CLASES E SECCIÓNS			
Pola súa orixe	Enredos co mundo vexetal	Chuchameles, panadeiros, as amoras, foguetes de xuncos, os maios...	
	Enredos co mundo animal	Ir aos grilos, os niños, caracois, xoaniña...	
	Enredos co mundo inanimado	Regueiros e encoros, o eco, escoitar o mar, sombras chinesas...	
	Enredos co mundo da fantasía	Enredos coa palabra, trabalinguas, adiviñas... Seres míticos: Pedro Chosco, o home do saco, o Apalpador...	
Pola súa finalidade principal	Brinquedos de movemento	Enredos que perseguen o movemento do propio brinquedo	Muíños, tarabelas, pións, rinrán, andavías, papaventos...
		Enredos que perseguen o desprazamento do autor	Andacamiños, carrilanas, bambáns, randeiras, andas...
		Reproducións de medios de transporte	Todo tipo de reproducións máis ou menos móbiles de barcos, carros e avións.
	Brinquedos de imitación	Bonecas e representacións de animais	Bonecas de pedra, de pau ou de millo; animais de cortiza, de follato...
		Obxectos diversos, ataños e aveños	Moblaxe diversa, cordóns, cestos, ferramentas...
		Atavíos e aderezos persoais	Colares de bugallos, pendericos de flores.
		Construcións	Cabanas, fornos, pontellas, labirintos...
		Arsenal infantil	Arcos, tiracoios, espingarda de millo...
	Brinquedos que perseguen a emisión de sons	Brinquedos sonoros de bater e refregar (idiófonos e membranófonos)	Tambores, carracas, trécolas, tarabelas, estraloques...
		Brinquedos sonoros de corda (cordófonos)	Violín de millo, xostras, abesouros...
		Brinquedos sonoros de sopro (aerófonos)	Chifres, subiotos, frautas, nunús, asubíos...
	Brinquedos para xogos individuais ou colectivos	Xoguetes de enxeño e habilidade	Muíño ou alquerque, tangram, xogo do leite, crebacabezas...
		Xoguetes para xogos máis ou menos regrados	Billarda, chave, birlos, botóns, ferraduras...

cadeiras que teñen a natureza inerte, fenómenos físicos e mesmo químicos, como elemento imprescindíbeis para o desenvolvemento da actividade lúdica. Así, unha nube —maiormente un cúmulo— convértese nun brinquedo en canto xogamos a descubrir e adiviñar formas diversas nela mentres se despraza e muda a súa silueta no ceo luminoso. Algunhas brincadeiras atávicas co mundo inanimado son, por exemplo, brincar as pedras na superficie calma da auga, as imprecacións ao arco da vella, os castelos de area, ou a inocente escoita do mar a través dunha buguina. Algúns enredos deste grupo son mesmamente perigosos, pois neles o mundo lúdico non é máis que o lume e a química: a fabricación de pólvora ou as bombas de carburo foron entretementos moi usuais antano, motivados, talvez, pola atracción inevitábel que os foguetes de estalo imprimían na infancia de outrora.

O cuarto grupo de brinquedos, canto á súa fonte de orixe, é toda aquela brincadeira argallada arredor do mundo da fantasía. Nesta sección poderíamos atopar os enredos que temos en nós mesmos, aqueles que sen precisaren expresamente obxectos físicos, son elementos lúdicos, así como os que simulan e mudan as personalidades posibles dos xogadores. Eis, por exemplo, o xogo do teatro, das representacións e imaxinacións de situacións inexistentes. O entorno lúdico que nos ofrecen os seres míticos, os xogos de linguaxe, as representacións tea-

trais, o mundo dos soños; nunha palabra, a lúdica da fantasía.

Agora ben, poñámonos no labor de quereremos darlle un novo xeito á esta nosa natural tenda dos brinquedos; así, cambiamos os enredos de sección e andel, parando mentes, agora, na finalidade última ou principal do brinquedos. Quer dicir, con que principal intención elaboramos tal ou cal xoguete, que fenómeno agardamos ou desexamos observar e gozar co seu uso inmediato.

Visto así, os enredos poderíamos agrupalos en novas categorías nas que se mesturan os elementos materiais de orixe dos mesmos, substituíndose esta orixe pola súa finalidade máis desexada. Temos así, ao noso entender, catro novas seccións nesta gran tenda dos brinquedos tradicionais, nas que deberíamos incluír, e repetir, grande parte dos enredos da clasificación anterior.

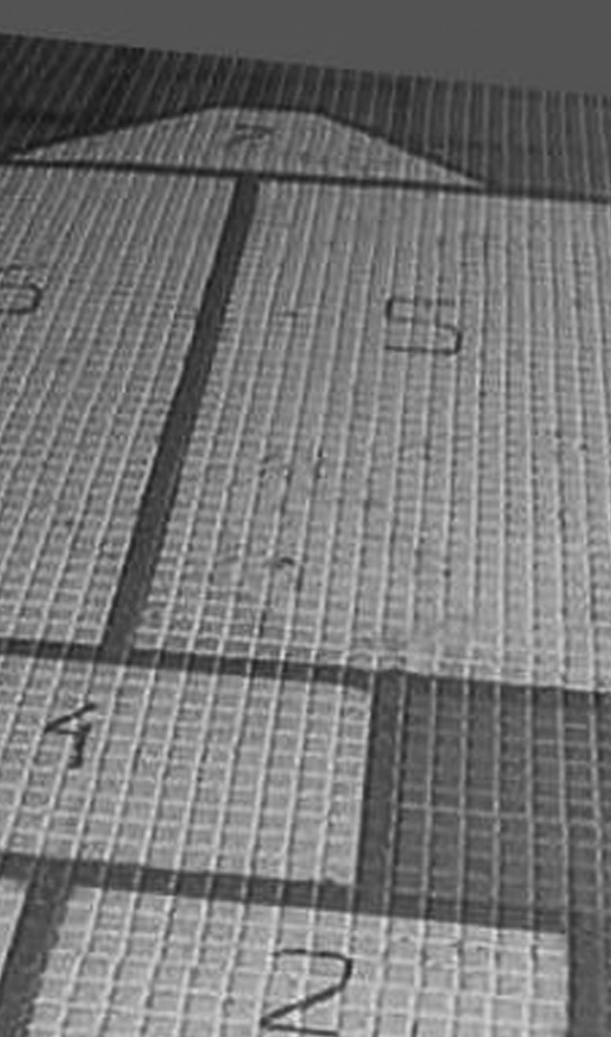
- a) brinquedos que perseguen o movemento do propio obxecto,
- b) brinquedos que buscan ou provocan o desprazamento do usuario,
- c) brinquedos de imitación do mundo material circundante,
- d) brinquedos para desenvolver con eles xogos ou habilidades individuais ou colectivas.

Tamén podíamos argallar dous grandes grupos, atendendo a novos criterios: brinquedos tradicionais elaborados apenas con elementos naturais, e brinquedos nos que utilizamos un

ou varios elementos manufacturados para a súa construción.

Se atendésemos ás idades propias dos xogadores, poderíamos ter unha sección de enredos para as crianzas, para os cativos, para rapaces e raparigas, para adultos.

En fin, que cada un vaia á sección da xoguetería tradicional que queira, en función dos seus intereses, das súas habelencias, dos seus gustos ou das súas posibilidades, que o caso é enredar.■



Xogo, cultura e sustentabilidade

Pere Lavega Burgués

Universidade de Lleida
(plavega@inefc.es)

Os xogos tradicionais (xt) son manifestacións culturais cuxo coñecemento se transmitiu mediante a palabra, a observación participante e sobre todo a través da propia acción motriz de xogar. Trátase de expresións que estiveron ao alcance de calquera persoa, polo que orixinaron un extraordinario legado de aprendizaxes, usos e costumes sociais en todas as culturas.

Cada xt constitúe unha especie de microsociedade ou laboratorio social, no cal os protagonistas mediante a tradición adquieren un conxunto extraordinario de maneiras concretas de aprender a relacionarse. A

natureza sociocultural do xt aconsella facer uso do concepto de *etnomotricidade* (Parlebas, 2001:227) entendido como *o campo e natureza das prácticas motrices, consideradas desde o punto de vista da súa relación coa cultura e o medio social nos que se desenvolveron*.

Parlebas (2001), creador da ciencia da acción motriz ou praxioloxía motriz, mostra sabiamente que ao aplicar a teoría de sistemas, cada xt pódese concibir como un sistema praxiolóxico, cuxos compoñentes están ordenados dun modo lóxico, presentando uns mecanismos de funcionamento e

unhas propiedades distintivas para cada práctica motriz. Cada xogo ten unha carta de identidade, uns trazos distintivos, é dicir, unha *lóxica interna*. Independentemente de quen sexan os seus xogadores, todo xogo dispón dunha gramática -lóxica interna- ou *partitura* que ao interpretarse fai emerxer distintas accións motrices -*notas musicais* expresadas motrizmente-. A persoa que participa dun xt é un actor que interpreta as súas *leis internas* ou *gramática* protagonizando accións motrices individualizadas, que emerxen como resultado dunha maneira singular de relacionarse con outros participantes, co espazo, co tempo e co material.

A *lóxica interna* do xt pode ser reinterpretada desde fóra, por unha *lóxica externa* que lle atribúa significados simbólicos novos, insólitos ou específicos. Este concepto comporta considerar aquelas condicións, valores e significados que a cada xt lle dan os grupos sociais ou persoas determinadas. Este concepto tamén supón considerar as características dos protagonistas -idade, xénero, condición social...-, das zonas de práctica -lugares-, dos momentos -festividade, celebración, estación do ano...- ou dos obxectos -procedencia, proceso de elaboración...-. En definitiva, trátase daqueles trazos que son externos aos límites que establecen as regras dun xogo e que tamén constitúen un auténtico sistema sociocultural (Lavega, 2009).

Neste artigo propónse que os docentes consideren como prioridade pedagóxica estimular nos alumnos procesos de socialización facendo uso da *lóxica interna* dos xt, complementándoos con aprendizaxes procedentes da *lóxica externa* ou contexto destas manifestacións. Desde esta perspectiva, pódese falar dunha educación física contextualizada, é dicir,

dunha **pedagoxía das condutas etnomotrices**.

Para entender este enfoque, servímonos dun exemplo de aplicación educativa orientado cara ao propósito de estimular aprendizaxes relacionadas co xogo, a cultura e a sustentabilidade. Para iso propónse aproveitar o potencial pedagóxico que acompaña a riqueza motriz dos xogos tradicionais, a partir de considerar as distintas maneiras de empregar motrizmente os obxectos nos xogos -lóxica interna-. Ao mesmo tempo suxírese aproveitar a riqueza sociocultural, ao introducir o alumnado no proceso de procura, elaboración artesanal de distintos materiais -lóxica externa- para a súa posterior utilización nos seus xogos.

Elixíuse o elemento material -da *lóxica interna* ou texto e da *lóxica externa* ou contexto- dado que se trata dun factor socializador de primeira orde.

Considerar o material desde a *lóxica interna* lévanos a recoñecer que existe unha infinidade de formas variadas de manipulación de obxectos asociados ás distintas familias de xogos tradicionais. Propónse centrar a atención en exemplos asociados ás diferentes familias de xogos ou dominios de acción motriz (Parlebas, 2001).

Nos xogos psicomotores os obxectos pódense manipular para realizar unha infinidade de accións motrices:

a) lanzamentos de obxectos pequenos buscando precisión. Nalgúns casos pode ser unha liña ou superficie rectangular -como nos xogos de arrimar, no *hoyete*, no *sete e medio*, a ra...-; noutras ocasións pode ser o contacto sobre outro obxecto -*tezo*, *birlos*...-.

b) saltos e desprazamentos coa axuda de diferentes útiles, como a pica ou pau no pastor ou os zancos;

c) levantamentos de obxectos -arado, pedra, tronco, sacos-;

d) transporte de obxectos -*txingas*, xerras, sacos, pedras-;

e) outras accións motrices rítmicas -malabares, *tabas*, pelota...-

Nos xogos sociomotores de cooperación son bos exemplos os numerosos xogos de corda, con cintas elásticas, formar debuxos coas pequenas cordas colleitas cos dedos das mans; intercambio de pelotas cos pés; xogos de pas con pelota ou danzas con obxectos, etc.

Nos xogos sociomotores de oposición ou de cooperación oposición a manipulación de materiais está presente nos xogos de pelota, as bólas, roubar panos, pulseos de pica, tiro de pau; a *chueca*, a petanca, o billar romano, a billarda -*bélit* ou *bólit*-, o tiro de soga...

A práctica educativa desta infinidade de accións motrices realizadas cun repertorio extraordinario de obxectos vese enriquecida se se propón ao alumnado iniciar o proceso de procura e elaboración artesanal de obxectos empregados nos xogos tradicionais.

Para facilitar a comprensión desta proposta, acudimos aos datos obtidos en diversas investigacións sobre os xt na comarca lleidatana de Urgell (Lavega, 2009). O estudo realizado constata que unha maioría dos xogos (69%) emprega algún material; ademais no 43% destas prácticas os protagonistas participan do proceso de construción e personalización dos seus materiais de xogo; o 44% dos xt fan uso de obxectos sen modificar a súa aparencia inicial. Respecto da procedencia deses materiais, o 64% proceden do contorno rural próximo, o 25% obtéñense do contorno natural, o 11% son obxectos comprados e o resto de calquera lugar do contexto cotián.



Maleta de xogo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LAVEGA, P. (2009). *La investigación en los juegos tradicionales y en los juegos cooperativos*. En Navarro, V. e Trigueros, C. (eds.). *Investigación y juego motor en España*. Universidad de Lleida: Lleida
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo. Versión original en francés. (1999) *Jeux, sports et sociétés. Lexique de Praxéologie Motrice*. París: INSEP.

Estes datos mostran como a través do xt se pode ensinar que é posible divertirse e protagonizar aprendizaxes intelixentes, a partir de considerar as múltiples opcións que ofrecen os obxectos do contorno próximo e cotiá. Ademais esta formulación vai permitir estimular aprendizaxes sustentables, de trato respectuoso do noso contorno, asociadas aos catro erros:

- **Reducir o impacto.** Xogar con obxectos que non sexan comprados ou mesmo recoñecer que tamén é posible xogar sen a necesidade de empregar ningún obxecto.
- **Reciclar.** Un mesmo xogo pódese facer con materiais moi diversos, por exemplo, pódese xogar á mariola cunha pedra, unha carteta, unha moeda, un tacón de zapato, un anaco de madeira, un xiz, unha moeda...
- **Reutilizar.** Un mesmo obxecto emprégase para xogar a distintos xogos; por exemplo unha carteta -anaco de carta de naipes- pode servir para facer lanzamentos -de aproximación a unha zona, de precisión-, pode ser un obxecto de aposta, pode

facer de chifre, de peón ou de útil que se use con outros materiais -tezo, bólas, peón...-.

- **Regalar.** Proponse a opción de que cada alumno poida intercambiar o seu obxecto de xogo ou regalarllo a outra persoa, sen necesidade de esperar a cambio nada material; simplemente un sorriso ou un sinal de amizade.

Bastará un pouco de creatividade e imaxinación por parte do colectivo docente e do alumnado para introducir unha gran variedade de estratexias pedagóxicas. A construción dunha maleta de xogos; a elaboración *artesanal* con materiais do contorno imitando a forma dun obxecto de xogo fabricado -ex. birlos, ra, zancos...- así como a creación de novos obxectos con novas posibilidades de uso a partir da inspiración en xogos tradicionais coñecidos. Tamén se pode suxerir que cada estudante consiga que un familiar de idade avanzada lle explique ou lle axude a construír un obxecto de xogo, e así entre todos realizar unha auténtica exposición. ■

PROGRAMAS EDUCATIVOS MUNICIPAIS 2011-2012

CONCELLO DE FERROL

XADREZ NAS ESCOLAS

Dirixido aos centros públicos e concertados de Educación Infantil e Educación Primaria do Concello de Ferrol.

Desenvolvida como actividade complementaria ou extraescolar.

Ao abeiro do Convenio de colaboración asinado entre o Concello de Ferrol e o Círculo Ferrolán de Xadrez.

Mais información: www.ferrol.es/educacion

Subvenciona:



Concello de Ferrol

Imparte:



Círculo
Ferrolán
de Xadrez



A história dos brinquedos na antiguidade clássica

João Amado

Universidade de Coimbra
(joaoamado@fpce.ul.pt)

Muitos dos jogos e brinquedos populares —e artesanais— que chegaram até aos nossos dias têm origens remotas; de facto o brinquedo não tem fronteiras geográficas nem cronológicas, como disse o estudioso galego Lorenzo Fernández (1952, 1992).

Podemos afirmar que a maior parte das tradições, neste campo da actividade lúdica, são fruto de uma longa herança de séculos, hoje em risco de ser posta de parte. A documentação iconográfica, escrita e arqueológica é, mesmo para os períodos greco-romano, muito vasta.

De facto, sobre os jogos da infância e da juventude, e os prazeres próprios destas idades —*ludus aetati*, *ludus parvulorum*— os testemunhos são muitos mas aparecem dispersos e abrangendo um período que vai desde Homero até, pelo menos, S. Agostinho, passando por autores como Platão, Sócrates, Ovídio, Marcial, Macróbio, Séneca, Horácio, etc. A variedade e riqueza destes testemunhos é suficiente para no dar uma ideia razoável deste aspecto da história da vida quotidiana da época, como o faremos ver, sucintamente, ao longo da nossa exposição.

A completar a información escrita surge a iconografía grega e romana, também ela variada e significativa, inscrevendo-se nos mais variados suportes, como nos vasos gregos do século V antes de Cristo, nos mármores dos sarcófagos infantis, no espólio do interior dos próprios túmulos infantis, nos frescos de Pompeia, nos mosaicos encontrados, a Oriente e a Ocidente, por todo império.

Naquelas épocas, como hoje, as crianças observavam a vida dos adultos, em todas as suas esferas, e procuravam recriá-la e imitá-la a seu modo, através de jogos e brincadeiras. Platão (Leis, I, p.643) considera, até, que o espírito de imitação das crianças deve ser estimulado e explorado pedagogicamente. E não resisto a transcrever as célebres considerações de Séneca (4^o.C-65 d.C.) que colocam em paralelo as actividades lúdicas das crianças e as actividades ditas sérias dos adultos: *não podemos dizer que haja a menor diferença entre os nossos adultos e as crianças; estas cobiçam os ossinhos, as nozes e uns arcos; aqueles nutrem amor pelo ouro, pela prata e pelas cidades (...). Portanto, crianças e homens avançados na idade conhecem os mesmos erros, mas por perdas diferentes e mais importantes* (Séneca, Da Constância do Sábio, 12, 2).

O que este testemunho demonstra é uma surpreendente continuidade e identidade da alma humana – ontem como hoje, somos pouco diferentes!... E perante a referência a tão diversas práticas lúdicas –os ossinhos, as nozes, os arcos...- encontramos um bom pretexto para a uma pesquisa que não ponha de lado este filão histórico e documental.

A oferta de brinquedos às crianças está documentada na literatura. Segundo Plauto (230 a.C. - 180 a.C.), na sua obra *Rudens* (IV, 4,110) as crianças

gregas recebiam as prendas do primeiro olhar; recebiam-nas também no dia em que lhes era dado o nome, no dia de aniversário -*dies natalis*-, no primeiro dia do ano e no dia 17 de Dezembro, festa das Saturnálias -*Ludi saturnales*-.

Os rapazes deixavam de brincar com os seus brinquedos, aos 17 anos, quando vestiam a toga viril. Entre os gregos era costume consagrarem, nesta idade, os brinquedos a uma divindade, em especial a Diana e a Venus (Persio, II, 70).

E entre os romanos dizia-se que os meninos estavam a *deixar as nozes* —*nucis relinquere*— tal era o fascínio das crianças e jovens romanos pelos jogos com nozes!

Também se pode estabelecer, com base nos testemunhos, uma relação entre os brinquedos usados naquelas épocas e as diferentes fases de desenvolvimento psicomotor da criança: num primeiro tempo, tratava-se de despertar e de captar a atenção dos mais pequenos agitando diante deles *relas*, figurinos cheios de seixos ou *guizos* cuja forma em nada difere dos preconizados hoje por qualquer manual de puericultura. Um pouco mais tarde, quando o bebé já anda, puxa atrás de si *animais de madeira ou de barro* colocados sobre rodas. Em seguida atrelará *animais vivos a carroças miniatura* (Fry, 1995).

Seria interessante fazer a descrição de muitos jogos, brinquedos e brincadeiras cujos testemunhos chegaram aos nossos dias, alguns já referidos na primeira parte deste texto. Na impossibilidade de o fazer, devido aos constrangimentos da publicação, invocamos alguns exemplos utilizando as categorias que temos utilizado desde há alguns anos no inventário, descrição, história e interpretação destes materiais e destas práticas (Amado, 2007). Vejamos.

Adornos e adereços.

Testemunhos e registos vários dão conta do costume de enfeitar a cabeça e o pescoço com grinaldas -*lemniscus*- e colares de folhas, de flores e de frutos silvestres -*monile baccatum*-.

Brinquedos sonoros e musicais.

Eram comuns vários instrumentos de cana (Plínio, *História Natural*, XVI, 66) que chegaram aos nossos dias, destacando-se nos registos iconográficos a *flauta de pã* -*syrix*- e o *crotaalum*, uma espécie de rela de cana (Aristófanes, *Núvens*, 260). Neste conjunto não podemos deixar de falar do *rhombus*, (fig. 1) conhecido ainda hoje por muitas designações, tais como zoadeira, fungona, funga- cuja prática pelas jovens recém-casadas, acompanhada por certas orações, prevenia a infidelidade dos seus maridos!.

Bonecas, bonecos e acessórios.

Chegaram aos nossos dias muitos testemunhos arqueológicos -em especial na decoração e nos espólio de sarcófagos infantis- da utilização lúdica de bonecas e bonecos de todo o tipo de material.

Representações de animais.

Aristófanes, em *As Núvens*, apresenta Filípedes como um jovem tão habilidoso que já em



Fig. 1 - Cupido com Rhombus . Época romana.

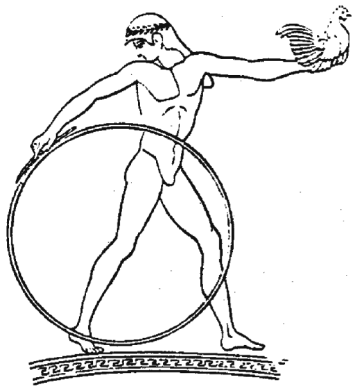


Fig. 2 – Ganimedes correndo con arco (Sé. V a.C.)



Fig. 3 – Juego do plano inclinado, con nozes.

criança das cascas de romãs fazia rãs que era un encanto vélo. Infelizmente, estes materiais non chegaron até nós; ficaram, porém os de terra-cota, osse e bronce para atestar una práctica muito mais generalizada, por certo.

Miniaturas de utensílios domésticos.

No espólio do Museo de Coimbriga (Portugal) encontra-se un conxunto de miniaturas de louças de barro: un pucarinho, dúas tigelinhas e una lucerna-que, supostamente, serían brinquedos deste tipo e muito vulgares entre as crianças.

Miniaturas de engenhos e alfaias agrícolas.

Construír pequenos carros — *plostellum*— e atrelá-los a ratos era, para Horácio (*Sátires*, II, 3, 247), una das varias prácticas infantís impróprias para adulto.

Construções e ofícios.

Séneca, na continuidade da citação que acima fizemos, regista que as crianças *constroem nas praias, simulacros de casas com montes de areia...*, e já, muito antes, Homero (*Ilíada*, XV, 363) considerava que Aquiles e seus homes destruía as muralhas de Troia tão facilmente como as crianças destroem as suas construcións na areia.

Transportes.

Cavalgar num *cavalo de pau* — *equitare in arundine*— foi una práctica que mereceu muitos testemuños literários e iconográficos. São muitos também os testemuños sobre o *baloíço*, em torno do qual se criaram belas histórias mitolóxicas (Polux, IV, 7,55). No entanto, muito mais variedade de testemuños vamos encontrar a propósito de *correr con o arco* — *trochus*—. Esta era a brincadeira quotidiana de Ganimedes (fig. 2), a criança humana que vivía con os deuses no Olimpo. Na época romana, *correr con o arco* era una brincadeira muito popular, practicada até pelos adultos (Horácio, *Ars poetica*, 380; Ovídio, *Trístia*, II, 485).

Armas.

Segundo varios testemuños, na época romana era muito vulgar o juego designado por *basilinda*, em que una das crianças imitava o rei e os restantes eram seus servos e seus soldados armados con imitacións miniaturais da panóplia do seu tempo.

Quebra-cabeças.

Incluímos nesta categoría que encerra os materiais de varios jogos que implican, simultaneamente, alguna destreza manual e intelectual. Exemplificamos

con o *himantelimus*, que consistía em desenvencilhar un nó numas correias, lembrando a lenda do nó górdio.

Materiais de jogos infantís.

Há que recordar aquí o pião — *turbus*—, praticado entre gregos e romanos, a bola — *pila*—, o saltar à corda, o juego das pedrinhas — *pentha litha*, na Grécia e *talus* em Roma—, e os diversos jogos semelhanes aos jogos do berlinda —vide Poema *Nux*, na *Arte de Amar*, de Ovídeo— mas practicados con nozes, bugalhos e avelãs (fig.3).

Fantasías.

Teócrito (XXV, 247), por exemplo, describe un pastor arrebetando folhas de papoila em cima da mão para tirar, do estallo, a certeza de que era querido pela sua amada.

Culinária infantil.

Tal como hoje, as crianças experimentavam o sabor de ervas, flores e frutos silvestres. Recordo que o medronho era conhecido como *arbustus unedo* —de *unidade*—, como que para advertir sobretudo as crianças no sentido de que só deberían comer un... já que comer demais provoca embriaguez!

Enfim, o espaço non nos permite mais desenvolvementos. Demos

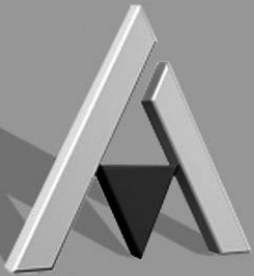
apenas umas notas suficientes para demostrar a raiz histórica de todo un patrimonio infantil e da humanidade que chegou aos nosos días, baseado num paradigma que facía do ar libre, do contacto con natureza e na actividade en cooperación con os outros, a súa principal característica. Sem querer demonizar as novas tecnoloxías e o novo paradigma que elas suportan, creio que continua a ser necesario permitir á crianzá o contacto estimulante con a natureza; de contrario corremos o risco de matar a infancia que todos debemos manter en nós. Neste enquadramento non resisto á tentación de invocar o desfecho

trágico da relación entre Dédalo e seu sobriño Talo, a mitolóxica crianzá que inventou a roda de oleiro, o serrote e o compas. Dédalo, enraivecido e cego de inveja por pensar que o enxeño do xovem sobriño ofuscava a súa fama, empurrou mortalmente para un despenhadeiro xunto do templo da deusa Atena. Este acto terrível, o asasinio da crianzá, nunca máis há-se dar sossego e sorte ao seu autor!...■

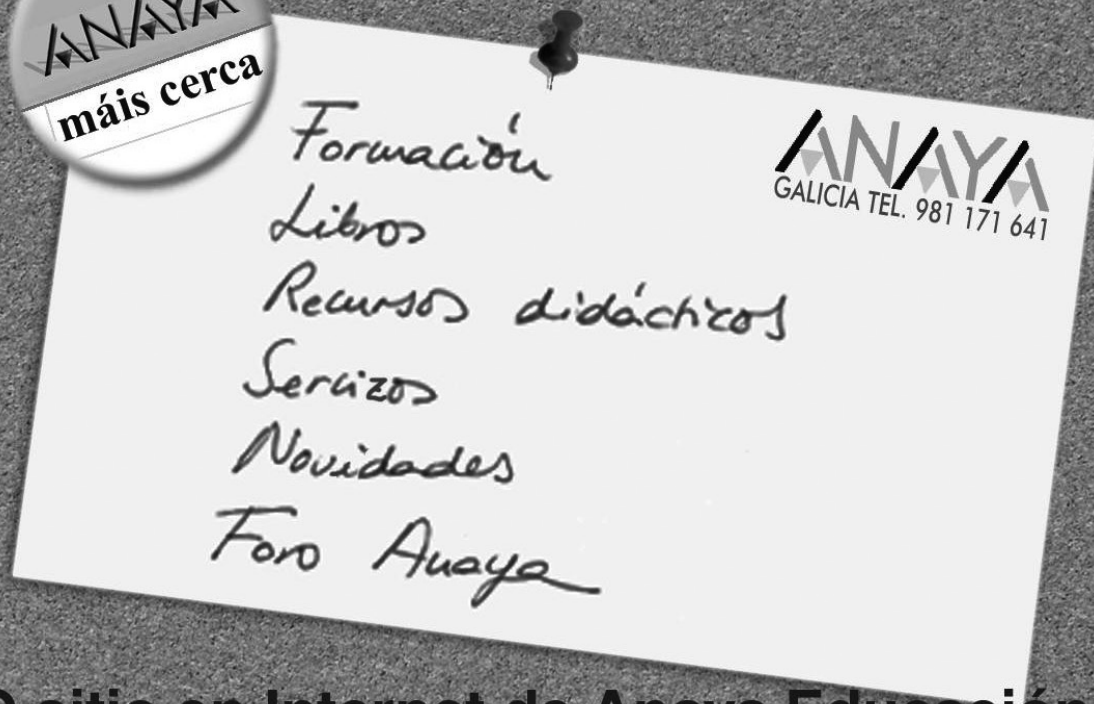
BIBLIOGRAFÍA

- AMADO, J. (2007). *Universo dos Brinquedos Populares*. Quarteto: Coimbra.
- FRY, C. (1995). *Pédagogie Archéologique: l'enfance antique. Education et Recherche*, (EdUniv. Fribourg Suisse), nº3, pp. 274-289.
- LORENZO FERNÁNDEZ, X. (1992) (1958ª). *Enredos*. Alicerces, nº 2. Santiago de Compostela: Museo do Pobo Galego.

PUBLICIDADE



www.anayamascerca.com



O sitio en Internet de Anaya Educación
para o profesorado



Brinquedos e brincadeiras de antigamente. Uma viagem por quatro cidades

Bonecas de pau
Feitas por Maria José Brito, Tavira
Fotografia de Catarina Oliveira

Catarina Oliveira

Centro de Investigação e Informação do Património de Cacela

Câmara Municipal de Vila Real de Santo António

(oliveiracatarina@gmail.com)

Os brinquedos populares, para os que os utilizaram em pequenos, evocam memórias de infância onde a liberdade no brincar compensava o trabalho e a pobreza. Para os que cresceram nas cidades e tiveram acesso a outros brinquedos, respondem a uma sede de conhecimento da cultura material do mundo rural, à procura de raízes e à valorização do passado e das identidades locais.

Para os pedagogos, os brinquedos populares proporcionam a aprendizagem do afecto, do diálogo e da linguagem, do movimento corporal, do trabalho, da solidariedade, das re-

gras do jogo e do convívio. Pela sua ligação ao meio local e ao passado reforçam também, na criança, a consciência de uma identidade que nos diferencia e distingue num mundo cada vez mais uniformizado, como espelham os brinquedos industriais.

Parte do património cultural, os brinquedos populares interessam ainda a historiadores e antropólogos, pelo que revelam de universal e particular, pelo que transportam da nossa memória colectiva e nos dizem sobre as sociedades e os fenómenos de permanência e mudança no seio da tradição. Miniaturizar o mundo terá sido

uma das primeiras formas que o homem encontrou para o apropriar. Sabemo-lo hoje a partir de testemunhos das mais antigas civilizações, ligados ao sagrado e aos quotidianos. Talvez por isso se afirme que as brincadeiras e jogos infantis, reproduções em miniatura do mundo dos adultos e seus modelos sociais, perpetuam gestos milenares e ligações mágicas com o mundo.

Uma viagem ao mundo dos brinquedos e jogos do tempo dos nossos pais e avós foi o desafio da Acção Educativa *Patrimónios do Nosso Brincar* que uniu a comunidade escolar envolvida, entre 2005 e 2007, no Projecto *À Descoberta das 4 Cidades*. Uma viagem com paragens nas cidades, vilas e aldeias dos concelhos do Fundão, Marinha Grande, Montemor-o-Novo e Vila Real de Santo António (Portugal), onde as crianças recolheram, junto dos seus familiares, os brinquedos, jogos e memórias sobre a infância e o brincar. Foram objectivos desta acção: estreitar laços de afecto com as comunidades escolares e familiares envolvidas; reavivar na memória da comunidade o património ligado à infância; explorar o potencial pedagógico do brinquedo popular e do jogo, no activar de memórias, estimular de estórias e reinventar de brincadeiras; assim como registar, comparar e tornar vivas as colecções de brinquedos recolhidas.

Num primeiro momento, as crianças foram desafiadas a recolher, junto dos seus familiares, os brinquedos e jogos com que pais e avós brincavam na sua infância. Paralelamente, fez-se apelo ao registo das técnicas e materiais utilizados na produção de cada brinquedo, assim como de memórias da infância e do brincar. A colecção recolhida, com cerca de 400 brinquedos, foi alvo de uma exposição que viajou em 2006 pelas quatro cidades, devolvendo o trabal-

ho realizado à comunidade, e em 2007, procedeu-se à edição de uma colecção de 24 postais com fotografias dos objectos mais representativos.

Ainda em 2007 foi editado o livro *Patrimónios do Nosso Brincar. Brinquedos e jogos das 4 cidades*. Uma obra que resultou da necessidade de ir mais longe no estudo dos brinquedos e jogos, através da recolha de depoimentos orais e memórias sobre a infância e o brincar nos concelhos envolvidos. Seguimos aqui um dos três caminhos apontados por João Amado para o estudo dos brinquedos, o de *perseguir os rastos da memória de quem ainda produziu e brincou com estes artefactos*. Uma via que é urgente seguir *na medida em que, hoje, na era do brinquedo de plástico e electrónico, na era em que as crianças já não são deixadas na rua, aprendendo espontaneamente, umas com as outras, parece que chegámos ao crepúsculo desta, como de outras tradições. Já só se mantêm reaviváveis na memória das gerações mais velhas*¹.

Tendo como ponto de partida os textos etnográficos de Adolfo Coelho, Teófilo Braga, Leite Vasconcelos, Eduardo Sequeira, Augusto César Pires de Lima e Fernando Castro Pires de Lima —fontes imprescindíveis para o estudo da infância e do brincar entre os finais do séc. XIX e 1ª metade do séc. XX—, e os estudos mais recentes de João Amado, procurámos neste projecto aproximarmo-nos das infâncias e brincadeiras do tempo dos nossos avós essencialmente pela via do discurso dos objectos e da recolha das fontes orais, contribuindo desta forma para a constituição de um arquivo oral de suporte a uma história da infância e do brincar no séc. XX.

¹ In *Património Lúdico Tradicional – Os Brinquedos Populares in Cadernos do Projecto Museológico*, n.º 99, Santarém: Escola Superior de Educação.

Cada brinquedo acordou nos inquiridos memórias e estórias das infâncias passadas. Do esquecimento à recordação, da desvalorização à valorização, da rejeição à reapropriação, foram diversas as representações da infância e do brincar nas memórias dos inquiridos. A partir dos objectos chegámos às memórias individuais e a partir destas à memória colectiva. Os depoimentos orais veiculam recordações de experiências vividas ou mitificadas, mas estruturaram-se também pelas experiências partilhadas com os outros. Fazem por isso parte de uma memória colectiva mantida pela comunidade através da transmissão oral, pela selecção de recordações e representações num tempo binário, um hoje e outrora, um antes e depois.

As narrativas orais recolhidas tomaram a forma de histórias de vida, porque a infância, objecto da investigação, é o ponto de partida que tudo marca. A construção e / ou o contacto com os objectos que constituem a colecção recolhida, foi para os mais velhos —pais e avós das crianças envolvidas—, um acto de recordar, de repetir gestos antigos. Reconheceram e identificaram objectos, materiais, técnicas, recordaram a criação, o desejo, o uso e evocaram experiências e brincadeiras.

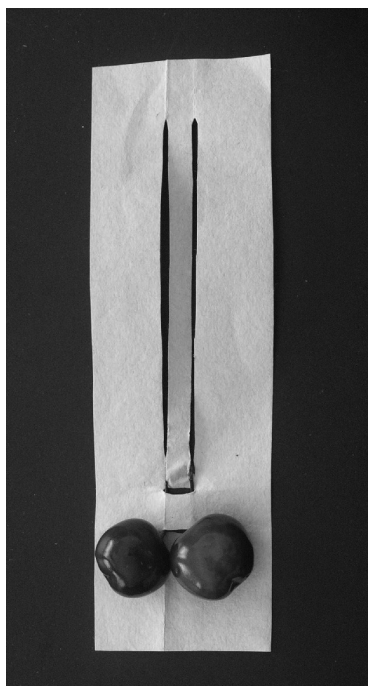
E como recordam os mais velhos, *brinquedos não os havia ou eram poucos...* E os que havia eram inventados, construídos no momento, ao sabor da vontade. Ou então feitos pelos pais e avós. Utilizavam-se os materiais existentes no meio natural —madeira, cortiça, cana, lã, barba de milho, bugalhos, bolotas, palha— ou doméstico —trapos, botões, arames, latas, caixas de madeira—. Estavam por isso profundamente ligado às matérias disponíveis, aproveitadas em contextos de pobreza e escassez de bens —a necessidade faz o engenho—, e transforma-

das com recurso a técnicas esencialmente manuais.

As bolas? As bolas que havia antigamente eram bolas de trapos, eram feitas de meias. Éramos nós próprios que as fazíamos das meias velhas e trapos que já não serviam. Umas vezes tirávamo-las à mãe, outras vezes, elas davam-nos o resto da roupa e era assim que a gente fazia as bolas! (Maria Catarina Garcia, n. 1937, Fundão).



Avó a cozer bola de trapos
Fundão
Fotografia de Catarina Oliveira



Teimosa de cerejas

Brincava na rua, subia às árvores, corria atrás dos passarinhos, apanhava borboletas, fazia bonecas de trapo, apanhava caqueirinhos para fazer comida para as minhas bonecas. (Basilissa Pernas, n.1934, Montemor-o-Novo).

Também fazíamos aquelas vaquinhas com favas, quando estavam pretas, na cara da vaca púnhamos os cornitos com paus de fósforo. A gente ia roubar favas para fazer bonecos, trazíamos uma mão cheia de favas e depois fazíamos bonecos, bonecas de ovelha, bonecos de vacas, rebanhos vaca... Era tudo rico! (António Rosa, n.1931, Maria Marguerete Brito, n.1931, Santa Rita, Vila Real de Santo António).

Neste percurso por 4 cidades, quatro regiões do país, passámos pelo Fundão, na Beira Baixa entre as Serras da Estrela e Gardunha, com tradições agrícolas e de pastoreio; na Marinha Grande no litoral estremenho, junto ao secular pinhal do rei D. Dinis, com fortes tradições vidreiras; em Montemor-o-Novo, no Alentejo, entre planícies e montados, com forte expressão rural ligada ao ciclo do cereal e ao gado; e terminámos em Vila Real de Santo António, no Algarve, onde a pesca e a indústria conserveira no litoral sempre se complementaram com exploração agrícola das hortas e pomares do barrocal.

O que esperar dos brinquedos recolhidos em quatro zonas distintas de Portugal? Crianças a empurrar carrinhos de lata, bolas de trapos saltitando na terra, animais talhados na madeira, bonecas de trapo em berços pobres,... encontramos-os por todo o país. Diferem em algumas das matérias-primas, como a cortiça ou a casca do pinheiro. Nas actividades que reproduzem, como a pesca, o pastoreio, a agricultura. Mas une-os de norte a sul, uma forte ligação às vivências e contextos do mun-

do rural, onde à reprodução de determinados modelos sociais se associa uma enorme criatividade e engenho no reaproveitamento das coisas de dentro e fora da casa: cortiça, bugalhos, bolotas, trapos, botões, arames, latas,...

Sendo mais o que o une os brinquedos das 4 cidades, do que o que os diferencia, destacamos aqui **quatro brinquedos** que, de alguma forma, identificam o local onde foram produzidos.

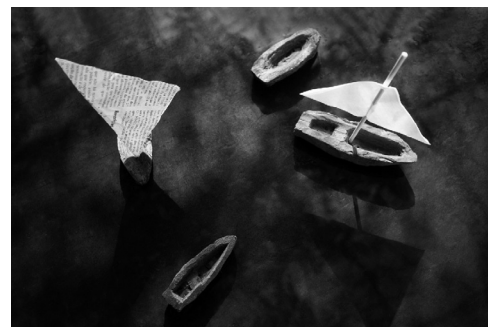
Teimosa de cerejas, Fundão.

Da terra das cerejas e com cerejas, nasce esta teimosa, uma *adivinha mecânica*, um quebra-cabeças para entreter crianças e adultos, já referenciado em 1910 na obra *Botânica Recreativa* de Eduardo Sequeira². Como retirar as cerejas sem as arrancar nos pés e sem rasgar o papel?

Barcos de carrasca, Marinha Grande.

Do pinhal do rei, da carrasca dos seus abundantes pinheiros, nascem os barquinhos, uns com vela outros sem. Saem das mãos das crianças, que os talham com as suas navalhas, e são lançados nos ribeiros ou ao mar.

Fazíamos barquinhos em carrasca, os de vela e sem vela. De madeira já era mais difícil fazer porque cortar a madeira era mais difícil. Mas fazíamos barquinhos de carrasca. Numa poça de água, na estrada, numa



Barcos de carrasca feitos por Ana Sofia Saraiva e Florbela Alves. Marinha Grande.
Fotografia de José Manuel Rodrigues

² vide SEQUEIRA, Eduardo (1910) - *Botânica recreativa*, Porto, Imprensa Portuguesa.

valeta com o nosso barquinho, era o nosso divertimento. Chegávamos lá à frente agarrávamo-lo, púnhamo-lo outra vez e seguíamos com ele. (Arsénio Pedrosa, n. 1957, Passagem, Marinha Grande).

Carroça de cortiça, Montemor-o-Novo

Construída em cortiça, retirada de 9 em 9 anos dos sobreiros dos imensos montados que se estendem por Montemor-o-Novo, esta carroça representa e reproduz a intensa actividade agrícola nos campos do Alentejo.

Veículos de latas de conserva, Vila Real de Santo António.

Numa região marcada até há bem pouco tempo pela indústria conserveira, as chapas de litografia das latas onde se conservava o pescado, trazidas das antigas fábricas, eram utilizadas por latoeiros e conserveiros, para fabricar brinquedos que vendiam nas feiras.

O meu pai não era latoeiro, trabalhava na fábrica de conservas, mas fazia estes brinquedos em lata, com as folhas de litografia das fábricas de conserva e vendia nas feiras de Olhão e de Faro. E eu com 22 anos, princípio de casado, com falta de trabalho, na altura estava desempregado, de maneira que comecei a fazer... Trabalhei em várias fábricas, em algumas sete ou oito fábricas. Mas fui sempre fazendo estes brinquedos: aviões, carrinhos, panelas, baldes, jarros, lavatórios,... Antigamente vendia-se nas feiras. Vendia-se muito. Isto custava 10 tostões, 5 tostões. Não havia plástico, não havia alumínio, não havia nada. (João Manuel Martins, n. 1925, Olhão).■



Carroça de cortiça de Pedro Carvalho feita por João Miguel Montemor-o-Novo
Fotografia de José Manuel Rodrigues



Veículos de latas de conserva feitos por João Martins, Olhão.
Fotografia de Catarina Oliveira.



Poupée (1920-25)

Xogos e xoguetes de sempre en Bretaña

Guy Jaouen

Investigador independente
Presidente da Asociación Europea de Xogos e Deportes Tradicionais
(falsab.jaouen@wanadoo.fr)

Ollando Europa, podemos ver que as comunidades rurais ou barrios urbanos antigos desenvolveron micro áreas culturais. Cando consideramos os xoguetes e xogos como elementos reveladores, isto pódese comprobar na particularidade das regras e dos materiais. Poderían reducirse esas diferenzas ao simple desexo de singularizarse dos seus veciños, o espírito de *capela*, pero os xoguetes e xogos son moito máis que iso, son os espellos da súa micro sociedade, construcións simbólicas mediante as que os actores desenvolven un espazo simbólico de creatividade, un espazo simbólico de liberdade,

un espazo onde poden construír as súas propias representacións. Xogos e xoguetes están sometidos á vez ás leis humanas da universalidade e da diferenza, e son á vez resultado de mestizaxes culturais e de préstamos. Polo tanto, se as antigas rutas comerciais ou as rutas de peregrinación como a de Santiago de Compostela foron lugares de intercambios culturais excepcionalmente ricos, iso non o explica todo. Aínda que moitos xogos e xoguetes chegaron ás nosas mans desta maneira, posteriormente foron remodelados seguindo os usos e os costumes locais.

Cando era neno, no centro da Bretaña non necesitabamos moitas cousas para xogar. Hai, efectivamente, decenas de xogos que un grupo de nenos pode practicar unicamente cos seus brazos e as súas pernas. Estes xogos aprendíamolos na escola co intercambio co profesor ou con outros alumnos. Ás veces, o material era necesario. Por exemplo, o xogo do *pilaouet -a estornela-* que se facía cun pauciño ou unha pedra pequena e un pau máis grosso. A cachabiña de madeira poñíase enriba dun montículo para ser propulsado no aire. De tratarse dunha pedra -de sílice- esta situábase enriba dunha pedra máis gorda e, baténdoa, a reacción facíaa botar. O xogo consistía, despois dun segundo golpe, en mandar a cachabiña de madeira ou a pedra o máis lonxe posible.

Na escola utilizabamos tamén outros obxectos nestes xogos; xogos que tiñan un período de práctica determinado. Tiñamos bólas, o peón, a corda para saltar para as nenas, os pelouros -que eran ás veces pequenos ósos de verdade ou pequenas pedras de río-. A mariola e a súa pedriña plana, que era ás veces unha chapa de madeira que faciamos coa axuda dunha navalla, porque todos tiñamos unha navalla no peto. A escola non nola daba, pero éranos moi útil para todos os nosos traballos manuais. Cortando unha pequena póla de árbore podiamos facer un tiratacos que lanzaba boliñas de papel ou cachíños de pataca enriba da profe -ás veces- ou mesmo auga para as nosas batallas épicas. Para iso tiñamos que baleirar a parte central da póliña, que era moi tenra, e despois construír unha baqueta para que o proxectil puidese ser lanzado con máis impulso.

De todos modos, no lugar rural de onde eu son orixinario, os nenos non tivemos nunca *xoguetes de verdade* -como os

entendemos hoxe- manufacturados. É o que nos dixeron os nosos pais, e os pais dos nosos pais, e esta foi a situación ata os anos sesenta na Bretaña, posto que os nenos debían axudar nos traballos do campo desde moi noviños. Cando dispoñiamos de *xoguetes de verdade*, era moitas veces polo traballo dunha persoa adulta -este era o caso das bonecas, por exemplo-. Un estudo realizado por Louis Esquieu (1865-1927) sobre os xogos populares infantís na rexión de Rennes cara a 1885-1890 confirma esta hipótese. Tamén amosa a permanencia de moitos xogos oitenta anos máis tarde. Esta pobreza de xoguetes persoais parece ser confirmada tamén en Italia cando un pastor conta como fixera un xoguete para o seu fillo cara a 1930/40: *Craveille varias latas de sardiñas sobre unha táboa de madeira; el enchíaa de terra e arrastraba as táboas cunha cordiña como un camión. Era o único que tiñamos.*

Cando volviamos da escola, durante as vacacións ou cando coidabamos as vacas, aproveitabamos para liberar a nosa imaxinación. Aos sete ou oito anos construíamos muíños enriba dun regueiro para facer xirar unha dínamo que acendía unha lámpada. Antes tiñamos revisado o lixo para encontrar todo o material necesario. Fabricar un tirapedras, un arco de madeira de teixo, un aro cunha póla branda, unha espada, unha cachaba de pastor... non era ningún segredo para nós. Na primavera faciamos frutas coas póliñas do castiñeiro que tiñamos no patio da escola. Este costume xa existía no século XVI segundo Paul Sébillot. Como se facían? Tiñamos que darlle á codia da árbore co mango da nosa navalla, ata que se desaparegase sen rompela. Quitabamos a madeira sobrannte tallando a madeira da póla como o interior dunha fruta. Despois repoñiamos a codia engadíndolle un pouco

de cuspe para a estanquidade do ar, e a fruta funcionaba. Era arte popular!

Podiamos xogar con case todo: utilizando flores, herba, remolacha... Copiábamos os homes do lugar que construían obxectos ligados cos seus traballos, como os cestos para as patacas ou aparellos para cabalos. As flores utilizábanse para colorear os ovos para a Pascua antes de escondelos no lugar. Cos xuncos, as nenas facían trenzas para o cabelo das súas bonecas, ou cordeliños para axustar os seus vestidos. Coas remolachas faciamos máscaras diabólicas. Os maiores poñían velas de noite -moito antes de que isto se puxese de moda co *Halloween*-.

Tiñamos tamén as carreiras de carrilanas. Vaia emocións construíndo eses cacharros, participando nas carreiras e máis tarde amañando as carrilanas despois das catástrofes! A carrilana era un carro feito con pranchas de madeira nunha plataforma e catro rodas de carriño de bebé. Con el faciamos diferentes competicións: un só no carro, de dous en dous, un mozo e unha moza, o condutor e o seu can, de tres... O que menos importaba era o gañador. Divertíamounos moito, a pesar dos croques e da roupa esfarrapada. Despois, a mamá tiña que remendar todos os desperfectos.

Roger Caillois di que *os xoguetes e xogos, na historia, son o reflexo da mesma*. En realidade, arcos e fondas eran imitación de armas, as máscaras que faciamos de cartón cocido eran sobre todo relembrs de mímicas de xestos executados durante séculos para simbolizar o paso dos días carnaís á Coresma, máscaras que permitían o anonimato e que lle daban un certo poder a quen as levaba ata a fin da festa. Estas prácticas que foran de xente importante caían pouco a pouco no xardín da desmemoria, que os nenos de algún modo recuperaba-



Poupée

mos, como tamén a xente do lugar que quería imitar os ricos, como unha especie de terapia. E os nenos imitan os maiores. As funcións sociais dos xogos cambian, sofren recomposicións e son reinventadas, aínda que a práctica regulamentaria permanece sen alterar.

Nós collíamos todo o material usado polos maiores e que podía ser reutilizado, porque aínda non había caldeiros do lixo. Facíamos *tanques* coas bobinas de madeira para o fío, e para iso había que facerlles dentes ás dúas rodas da bobina, meter unha goma polo tubo central, bloqueala nun extremo, e darlle todas as voltas posibles polo outro lado, bloqueándoa cun anaquiño de madeira; ao deixala solta a goma por si soa volvía á posición non forzada e o *tanque* movíase. O mesmo tipo de bobina podía servir para lanzar carabuñas de cereixa polo tubo utilizando un pistón de madeira e unha goma estirada para crear

a forza motriz. E así, podíamos seguir contando outras cousas.

Cando os nenos estaban sos ou nun pequeno grupo, sobre todo á tardiña, os xogos cambiaban, de acordo co ritmo fisiolóxico. Hai que recordar que non había televisión. Un tapón de cortiza, de non ser necesario na casa, sempre servía para algo. Con el podíamos facer un can, unha vaca. Cos mistos facíamos as patas e unha rodela de cortiza facía de cabeza. Á vez simples de facer e por outra parte bastante representativos do animal, estes xoguetes permitíannos xogar como se fóssemos maiores, reunindo animais, para levalos aos cómaros e logo ao cortello. Deste xeito, xogabamos tamén aos barcos de pesca e de guerra, con cascas máis grandes que amañabamos coa navalla, para poñerlle mastro, canóns ou cousas así. E xa podíamos ir á pesca ou facer unha guerra naval.

Roger Caillois clasifica os xogos na categoría de simulacro.

O simbolismo do xoguete crea situación nas que o protagonista xoga a crer ou a facerlle crer aos demais que el é outro distinto del mesmo. No exame de Louis Esquieu de 1885 as nenas, aínda que tiveran menor liberdade que os nenos para xogar, reproducían as condutas da *mamá* coas súas bonecas de arame recuberto de restos de teas. Xogaban á cociñeira, á enfermeira... Os nenos pequeños xogaban a soldados e a policías, ou ao cabaleiro. Pois non hai un código estrito para xogar cun xoguete; é o neno quen imaxina a súa propia codificación, única. É un director de escena que deixa libre a súa imaxinación. E ao mesmo tempo di as palabras, imita ruídos e fai os xestos que coida apropiados. Fai o avión cos seus brazos, o motor coa súa boca, e o diálogo do piloto coa torre de control coas súas palabras. É, como podemos ollar, unha situación imaxinaria, na que o suxeito experimenta o pracer de fundirse no corpo doutra persoa, é teatro, o que pode explicar a fascinación dos nenos polos espectáculos de monicreques.

Hai tamén obxectos educativos que permiten utilizacións cruzadas. Así, o cabalo de madeira serve para representar o pai que marcha traballar á leira, ou aínda as carreiras das festas, pero o seu balanceo continuo encerra, igualmente, o simbolismo do berce. Na Bretaña moitas formulíñas para durmir os nenos fan referencia aos cabalos, compañeiros de todos os días dos campesiños. Dicíanse co neno sentado sobre as pernas, facéndoo saltar ao ritmo das palabras, simulando o galope do cabalo. Repetidas polo nenos cando xogan, estas formulíñas conservaron durante séculos velas lendas.

A Bretaña non é un caso singular no mundo dos xogos. A sociedade tradicional sempre lle deixou aos nenos en toda parte

desenvolver a súa imaxinación e a súa creatividade, como as bonecas touaregs que eu puiden ollar en 2009 nun oasis do deserto tunesino. Feitas con pólifitas que antes tiveran dátiles, e recubertas con fíos de la e o corpo rodeado cun anaco de tea, e cun *foulard* na cabeza para darlle un chisco de coquetería. No Béarn francés, cando os nenos non tiñan unha pelota facían cunha pucha de la. Total que podemos considerar que todo obxecto pode ser transformado en xoguete a partir do momento no que os seus creadores lle dean unha nova funcionalidade conforme a esta utilización lúdica.

Un xogo non é só un xogo; é parte dun todo, é parte dunha cultura. Hai unha historia, un obxectivo, un pobo, un fin, unha estrutura, unha filosofía e unha estratexia, dicía o noso amigo canadense Sean Egan cando celebramos o coloquio da AEXDT en Nantes, en 2002. Esta afirmación aplícase do mesmo modo ao xoguete. Xogos e xoguetes son unha caixa de ferramentas que lles permiten aos nenos facer aprendizaxes que lles ofrecen a posibilidade de construírse con equilibrio no seu contorno ambiental e social. A miúdo marcan profundamente o noso imaxinario como o pon de manifesto a fascinación que

exercen sempre os xoguetes sobre os maiores, cando ven unha exposición de xoguetes de antes.

Sendo isto así, por que non imaxinar que en Europa un dos futuros obxectivos pedagóxicos habería de ser que as escolas lles ensinasen aos nenos a construír o material dos seus propios xogos e xoguetes? Tal cousa desenvolve a habilidade manual e mental, como tamén a solidariedade e a cooperación, e por suposto a cidadanía e a vontade de ser actor da propia vida; e para concluír, é un factor de mellora da saúde social de calquera rexión ou país.■

PUBLICIDADE



Centro de formación de educación ambiental e cultura galega

Tódalas idades (nenos e adultos)

Visitas escolares outono e primavera
Campamentos de verán
Campamentos monográficos (musicais, teatro, plástica,...)

Instalacións confortables con aloxamento para grupos de adultos para a celebración de:
seminarios, encontros, cursos de formación,
gastronomía, xornadas, simposiums, etc.



Sarria - Lugo 982 533 656

www.granxadebarreiros.com



Baratos tesouros, prodixios de imaxinación

Pelota de fío

Fernando Maestro

Director do Museo de Xogos Tradicionales de Campo, de Huesca
(fernandomaestro@ludere.es)

O xoguete sempre é educativo, pero hai que ter en conta que a educación pode ser boa e mala.

Pedro Martínez Baselga, 1910

Enredos, cachifallada ou, como dicía a miña nai dunha maneira cariñosa, *pingos*. Xoguetes? O xoguete é o elemento co cal o xogador, o neno, xoga. É dicir, o xoguete en si mesmo non ten sentido sen a intervención do xogador.

Ao falar de xoguete, na actualidade, enseguida o relacionamos con algo manufacturado que se adquire, se compra ou se pide aos Reis Magos. Algo vinculado,

a maioría das veces, a un bombardeo publicitario masivo en televisión, prensa... Obxectos suxeitos a modas cun único fin: o económico, baseados máis na estética para o consumo que na ética; sen arraigamento, sen identidade cultural, nin social, nin de relación. Con todo, o que nos propoñen estes que aquí presentamos -para min, mal chamados xoguetes- é moito máis. Son elementos cheos de emotividade, de simboloxía, involucrados nun halo afectivo; para quen xoga son únicos e persoais.

Desde os primeiros días de vida dun individuo, os xogos favore-

cen a aprendizaxe evolutiva do neno, da nena. As voces, recitados, cantares, sons, cheiros e cores cumpren a función de axudarlle a descubrir e aprender a descifrar o mundo que o rodea. Como exemplo, a sinxela dunha caricia no rostro dun bebé acompañada dunha voz rítmica coñecida:

Sopicas, miguicas... tas, tas, tas

A resposta á estimulación sensorial é inmediata. O neno sorrí, está feliz. Coñece e recoñece a voz que lle fala, as mans que o acariñan, as mesmas que lle alimentan, visten e asean. Así quedan cubertas todas as necesidades básicas que o ser humano, nesta a súa primeira etapa, precisa. Estas sensacións ou estímulos, previas ao coñecemento e aprendizaxe vanse incrementando para adaptarse ás súas capacidades evolutivas, motrices, de relación cos seus iguais, distintos ou co contorno que o rodea. Esta evolución esixe que nalgún momento teña a necesidade de crear ou fabricar elementos de xogo.

Supón a realización de sinxelos e pequenos artefactos, que non por iso deixan de ser xeniais. Tomás Alba Edison preparou unha bombona de vidro, fixo o baleiro, introduciu dous eléctrodos, aplicoulles calor e iluminouse... Iso é normal, ningún dubidaría do resultado. Como non se vai iluminar? O gran inventor era un científico. Enric Bernat colleu un caramelo e cravoulle un pau, naceu o chupa-chups: a quen se lle podía ocorrer semellante cousa? O bo Enric era un xenio.

Hoxe non deixo de observar os nosos raparigos, inmersos en pleno século XXI, que se achegan ao Museo de Xogos Tradicionais, en Campo (Huesca). Son capaces de, pulsando un botón, conectarse cun neno australiano que está nas nosas antípodas. Iso non os asombra, xa que para eles iso é algo *normal*, habitual.

Con todo, preocúpame que se sorprendan ante a visión dunha chapa perforada cun pauciño pasado polo seu centro que vira como o mellor peón e sen pilas! Que sería da humanidade sen os científicos? Quen pode ser científico sen un toque de xenialidade?

Como educadores, pais, mestres... en algo nos estamos equivocando. Esta afirmación non se produce desde unha visión romántica. Son consciente de que os nosos fillos, as nosas fillas, na actualidade comunícanse en linguaxe binaria, cunha visión 3D, viven e experimentan situacións de realidade virtual, pertencen á súa xeración froito dun mundo creado por unha sociedade herdada, da cal somos responsables. Viven unha *globalización do lúdico* fronte a unha ludicidade tradicional repleta dunha carga xenética, arraigada e plena de liberdade.

Cando xogamos, quitamos a máscara da cotianeidade, comportámonos tal e como somos deixando aflorar o noso propio Eu.

Alguns pedagogos, sociólogos e mestres advertiron no seu día dos perigos das máquinas de videoxogos: a falta de socialización. Os nosos fillos xogan sos, a falta de exercicio, xunto aos cambios dos hábitos alimentarios, vai incrementado a media de obesidade na poboación infantil. Para solucionar isto, apareceron outras máquinas lúdicas que tentan paliar as carencias das anteriores, son máis interactivas, permiten a inclusión de máis de dous xogadores nos seus retos, fan suar facendo exercicio. Pero aínda que se súa, faise realmente verdadeiro exercicio? Para a socialización bastou con pór varios mandos. Pretendíase que servise para xogar uns contra outros ou entre varios, dependendo do número de accesorios. Pero realmente relaciónanse, interactúan, enriquecense nesa experiencia?



Birlos de Fuentes

De acordo, agora os raparigos súan, xogan xuntos, pero a súa relación é a través dunha pantalla da que non se retira a vista, non existe unha interrelación directa nin cos seus compañeiros de xogo nin coa súa contorna.

Como educadores temos e debemos aproveitar todos os recursos ao noso alcance, incluídos os tecnolóxicos, para ser transmisores non só de coñecementos, senón abrigo de valores. Para iso os xogos tradicionais son unha ferramenta eficaz, barata e próxima que nos pode axudar a humanizar e contextualizar máis o noso labor pedagóxico. Apoiando aos nosos alumnos, axudándolles a *seguir medrando* como persoas dunha forma integral.

A aprendizaxe ten que ser evolutiva, adaptada ao contorno máis próximo e ás propias esixencias que ese crecemento require. Fortalecer a motricidade grossa: andar, correr, saltar. Afinar a motricidade fina: construír un voador de papel, un peón cunha landra... Os nenos, as nenas, teñen que ser actores, protagonistas da súa propia aprendizaxe. A educación na escola está garantida pero a implicación da familia é fundamental, posibilitando unha *linguaxe coñecida*, emotiva e afectiva.



Bólos de Calcena

A fabricación destes pequenos tesouros supón ter en conta varias cuestións que debemos valorar:

- Necesitan unha gran dose de fantasía para ver un mundo cheo de obxectos e materiais que nos servirán para xogar e un contorno repleto de posibilidades lúdicas. **Relación co contorno.**
- A creatividade é a resposta do imaxinado, do propio e exclusivo. **Situación de liberdade para crear e recrearse.**
- O fabricado non é un simple xoguete, un de tantos iguais, senón o seu enredo. Son tesouros que a maioría das veces, co tempo, lémbrense con agarimo. **Sentimento con carga afectiva.**



Xogos infantís

- Require unha aprendizaxe e certa destreza como artesán, da que dependerá a maioría das veces a súa calidade como xogador. **Habilidade manual - destreza lúdica.**

- Proporcionan satisfacción ao servir de modelo para outros nenos/as. **Ensínanse, apréndense, transmitense.**

- Estes *pingos* por si sós non teñen sentido, é necesaria a interacción entre o *enredo* e o xogador; é dicir, non funcionan sos. **O neno é protagonista.**

- A maioría das veces o neno/a utiliza para a súa fabricación materiais refugados do seu uso orixinal. **Reutiliza, recupera.**

- Favorecen a relación con outros xogadores/as en xogos colectivos empregando estes *valiosos enredos* como elementos de aposta: *cartetas*, *patacóns*, *peóns*, *bólas*... **Comparte materiais e momentos lúdicos relacionándose cos seus iguais.**

Difícilmente un raparigo poderá construír un petadó, tirapeidos ou trabuco de bieiteiro, uns reclamos para paxaros con abeleira ou empregar os froitos do lodoeiro como proxectís para os seus tiratacos, se non coñece as árbores e plantas do seu contorno. Este coñecemento da paisaxe circundante serviralle, ademais de para diferenciar plantas e animais, para favorecer o respecto por valores ambientais.

A imitación do mundo que os rodea á hora de construír os seus xoguetes é determinante; diso dependerá que e con que fabricalos. Era habitual construír un *tris-tras* simplemente cun *cardo borriquero* e un alfinete, ou que as nenas imitasen o seu contorno máis próximo —a súa casa— elaborando bonecas de trapo nalgúns lugares ou empregando noutros as mazarocas de millo. Con ósos de albaricoque farán aneis como os da súa nai; porén, os nenos con estes mesmos ósos farán pitos. Eles

construirán as populares pistolas fabricadas con pinzas de tender a roupa, para tirar ósos de ceireixa ou grans de millo. Elas serán deleite dos raparigos, terror das mozas e desesperación das nais. Con todo, o feito de que cunha mínima manipulación, en cuestión de segundos un neno poida fabricar a súa pistola cun obxecto tan simple como cotián como é unha pinza de tender, amplía a visión que o neno ten dese obxecto, favorecendo que o valore moito máis.

As canas posiblemente sexan o material máis utilizado. Isto será debido á súa versatilidade, ampla difusión e facilidade de manipulación. Con elas fabricáranse chifres, pistolas, reclamos, tiratacos... Veremos tamén como materiais refugados do mundo dos adultos son reutilizados polos nenos/as. Eles recupéranos e danlles unha nova utilidade. As nenas empregarán os carretes de fío baleiros para fabricar diábolos ou para con eles tecer cordóns de cores. Con estes mesmos carretes os raparigos farán voadores de hélice ou tanques que salvan obstáculos... Os *patacóns* ou *cartetas* estarán feitos con naipes usados, que serán coleccionados ata encher os petos. Estes simples cadra-diños de cartón utilizaranse en numerosos xogos.

A musealización dos xogos tradicionais será un mal menor. O museo é unha escusa para que non desapareza a memoria, simplemente polo dereito que teñen os nosos fillos a coñecer de onde veñen, a que xogaban os seus avós.

Desde a súa inauguración en 1998, sabíamos que o noso museo, o Museo de Xogos Tradicionais en Campo, debería ser un centro onde investigar, preservar, difundir e innovar os xogos e deportes tradicionais en España. Debía ser un lugar desde o que se propuxesen actividades de carácter lúdico, educativas para nenos e nenas

en idade escolar. Para os adultos, mostraría unha forma de valorar algo tan substancial e inherente para o individuo como son os xogos tradicionais e un lugar de referencia para especialistas, educadores e investigadores. Era máis interesante mostrar o porque, quen e onde, por encima do como se xoga; explicar o contexto, a súa evolución e adaptación ao contorno onde se desenvolven. Desde o principio ofertáronse actividades adecuadas e adaptadas para os diferentes grupos de idade interesados. Cos colexios, a actividade prográbase durante unha xornada na que se propoñen actividades de xogo prácticas nas rúas e prazas da localidade, un taller de construción de pingos con material do contorno ou de uso cotián, para máis tarde xogar coas *mullés* de Campo ás *birllas* —xogo tradicional da localidade— e facer un repaso xenérico aos xogos tradicionais de España nas nosas instalacións.

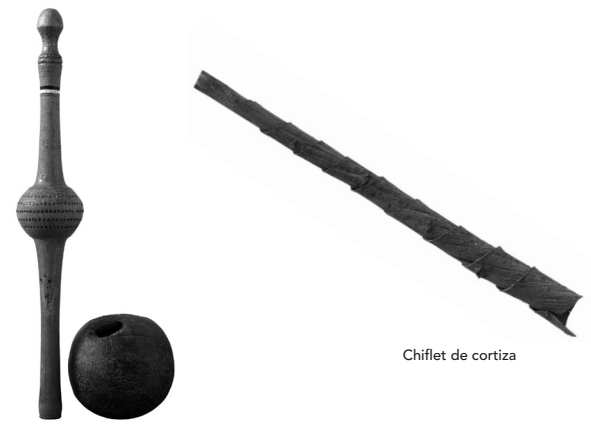
O discurso ou fío condutor expositivo é a propia vida. Xógase desde o berce ata a vellez, en todas as etapas do individuo. A separación de xéneros era evidente na propia sociedade, aulas para nenos e aulas para nenas, as mulleres na igrexa nos bancos da esquerda, os homes á dereita. A cantina era patrimonio lúdico exclusivo para o home, a muller privatiza e exclusiviza a rúa para xogar, será o seu lugar, o seu momento, o seu xogo. Nenos e nenas encherán rúas e prazas, aínda que elas xamais se afastarán da protección do centro urbano, eles chegarán ata as eiras próximas, o río... O discurso condutor pretende explicar unha sociedade concreta a través do xogo.

Mentres os nenos e nenas empregan os xogos como elementos de aprendizaxe e socialización, as mulleres entregáronse a xogar aos birlos: birllas, quilles, birlas... Hai numerosas modalidades, case as mesmas que

localidades onde se practican. Son exclusivas formas de xogar cun común denominador: o orgullo de aprendelo das súas nais. Para os homes, o traballo cotián convértese en proba de demostración de habilidades. As actividades que garanten a defensa e o abastecemento da comunidade, como as loitas e a caza, facilitan durante os momentos de lecer exhibicións de forza e puntería, convertidas logo en deportes tradicionais.

No transcorrer das salas pódese contemplar unha boa mostra de pezas que son moito máis que iso, todas e cada unha delas están relacionadas con persoas, anécdotas, personaxes anónimos que posibilitaron o museo e as mostras itinerantes.

Hai uns anos o meu lembrado amigo, recentemente falecido no pasado mes de novembro, D. Xosé Loureiro Lugrís tivo a ben regalarme unha antiga Chave de Ferrolterra. Deixando á parte a emotividade que para min ten esta peza, veríamos *dous anacos de ferro* que nunha chatareira pasarían desapercibidos e carentes de valor. Pero que ocorre cando esta peza se introduce nunha vitrina e se ilumina convenientemente? A percepción cambia radicalmente. Admírase a súa simetría, equilibrio, forza, contundencia, cheiro a forxa, e, se hai silencio, aínda se oen os rítmicos golpes do martelo do seu feitor na zafra ou a musicalidade dos impactos dos pellos durante o xogo. Que ocorrería se ademais se puxese unha cartela que engadise Eduardo Chillida?? Gustaríame oír os *especialistas en arte*. Para min, o verdadeiro valor desta peza é que absorbeu sensacións, emocións, alegrías, tristezas, triunfos e derrotas. En definitiva, esta peza de xogo humanizou a estética da arte. Como expresar toda esa carga? Eu son capaz de gozala, pero incapaz de transmitila.■

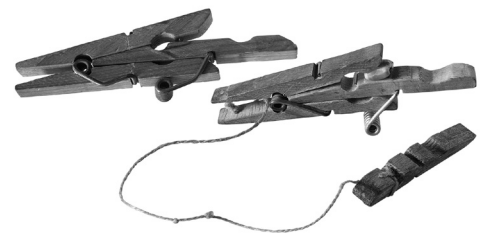


Chiflet de cortiza

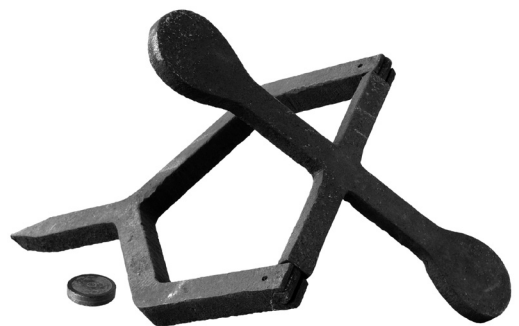
Quilles de neuf



Petadó



Pistolas de pinzas



Chave de Ferrolterra



Evolución e identidade do xoguetes popular

Antonio Manuel Chaves Cuiñas

Presidente da Fundación Raquel Chaves
Coordinador do Museo Galego da Infancia, Xogo e Xoguetes -MuGaln-.
(antoniom.chaves@hotmail.com)

...Un bo mestre..., un mestre con maiúsculas, ten de referirse nun ou noutro momento ao grande papel desempeñado polo xogo e o xoguetes na vida e na educación do neno...

Marta Mata

Unha Directiva da Unión Europea, a 88/378, define o xoguetes como *todo produto concibido ou manifestamente destinado a ser utilizado con fins de xogo polos nenos de idade inferior a catorce anos*, cando a realidade é que tamén hai xoguetes -os de mesa e sociedade, por citar dous exemplos- compartidos con persoas adultas, mesmo xoguetes para

maiores de catorce anos e mais os que abranguen a todas as idades.

En decembro de 1994 a Fundación Raquel Chaves bosquexou a seguinte definición de xoguetes tradicional -e popular- como *obxecto natural ou de escasa manufactura que serve para xogar e que se transmite de xeración en xeración, feito tanto por artesáns como polos propios nenos e nenas -ou persoas adultas- a partir de materiais moi accesibles*. Tales xoguetes son, sen dúbida, os precursores e irmáns maiores dos actuais xoguetes industriais, aínda cando as súas formas, deseños e apa-

rencias enmudezan máis que os silencios no calendario dos nosos esquecementos.

Galicia foi, dende sempre, un país rico na creación de xoguetes tradicionais, populares e artesanais, aos que tamén podemos catalogar -en moitos casos- como preindustriais. Xoguetes hoxe complexos e sofisticados foron aparecendo a partir doutros moi simples, e sen perder a identidade da súa orixe. Xoguetes que, independentemente da súa aparencia, estiveron a manifestar o coñecemento dunha realidade, sendo intérpretes do seu tempo, vinculados a conmemoracións festivas ou ás estacións do ano, e reflectindo o medio socioeconómico dos seus respectivos ámbitos xeográficos e poboacionais. Nos xoguetes populares atopamos toda sorte de materiais e posibilidades. Sen pretensións de exhaustividade -limitacións de espazo obrigan- podemos acoutar a presenza do xoguete popular na península -e tamén en Galicia-, durante o século XX, en tres etapas:

1901-1955. A súa presenza é xeneralizada, coincidindo nestes anos cos inicios do xoguete industrial en España, e no caso de Galicia atopamos exemplos como *Exclusivas Marcino*, ou *Riché*, na Coruña; ou a *Editorial Hergán*, e *Fundiciones Rey S.L.A.* en Vigo. Nos anos dez e vinte saen de Galicia follas de lata litografadas con xoguetes para fábricas levantinas, como é o caso de *Payá*... Os xoguetes e xogos adaptáanse ás características socioculturais peculiares dos seus respectivos ámbitos, como reflecten as normas, regras, cancións, sortes e variantes nos deseños.

1956-1975. O xoguete popular coexiste co xoguete industrial. Moitos dos xoguetes populares e/ou tradicionais compórtanse como *xoguetes gadiana*, tal e como acontece cos zancos, bólas, buxaina, ioiío, corda, tirata-

cos, bólas tracatrá... Os últimos anos desta etapa son os do seu aparente declive.

1976-2000. Consólidase o xoguete industrial e asistimos ao desuso do popular que, salvo en zonas moi concretas, vai desaparecendo de xeito acelerado. Mais remata o século XX amosando acenos de sensatez coa irrupción no mercado dun renomeado xoguete tradicional e popular, o *patinete*, vendéndose en España máis dun millón de unidades.

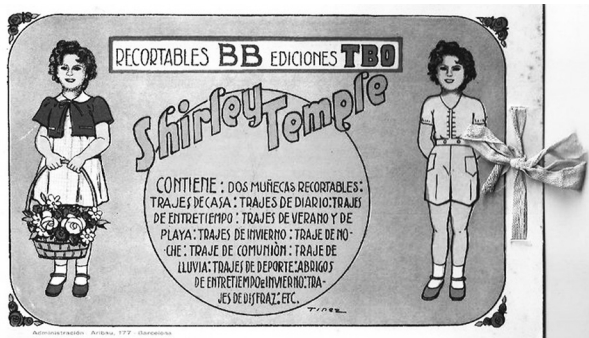
Xa de xeito artesanal, xa de xeito industrial, temos razóns para celebrar a presenza e permanencia de xogos e xoguetes populares, moitos dos cales teñen idades milenarias. A globalización de xogos e xoguetes foi unha realidade anterior á chamada economía global, grazas a que a imaxinación -o mellor dos xoguetes- nunca tivo fronteiras. Podemos facer mención ao fenómeno dos tazos, que non son outra cousa máis que as *chapas*, pero agora en plástico e con vistosos deseños e personaxes. Este caso lévanos a pensar na propiedade de reminiscencia que amosan moitos dos chamados xoguetes tradicionais ou populares, vindo sinalar que na nosa sociedade -a pesar da influencia dos medios coas súas campañas publicitarias- existe unha importante demanda latente do xoguete e do xogo popular, da súa tipoloxía, do seu concepto básico, o que representa un desafío para os fabricantes de xoguetes, para a industria do xoguete. Os tazos, que xurdiron a partir das chapas, non lle deron as costas ao xoguete tradicional e popular, amosando de xeito claro unhas posibilidades de diversificación do produto que xa no seu tempo foron enormes: chapas para xogar ao fútbol, para xogar á serpe, substituindo moedas nos xogos de bólas, para carreiras ciclistas, para a construción de *pins*, para o deseño de instru-



mentos musicais, para xogar propiamente ás chapas...

De certo, non hai xoguetes novos, senón formas novas de interpretar e reinterpretar os vellos e populares xoguetes e xogos de sempre. Outro caso de xogo e/ou xoguete hoxe moi evolucionado e que mantén a súa identidade de orixe é o *pinball*, que como tal xorde en USA na metade do século XIX. O *pinball* ten a súa orixe no xogo francés chamado *bagatelle*, moi popular na Europa dos séculos XVIII e XIX. En América do Sur ao *pinball* chamaráselle *flippers*, e chegará a España e Galicia co nome de *petacos*, facéndose moi populares nos bares, cafeterías e salas de xogo a partir dos anos sesenta. Nos oitenta o *pinball* salta ás consolas da man de *Nintendo*, que dispón dun cartucho co xogo para a *game boy*.

Son centos os exemplos que poderíamos citar para amosar como os xogos e xoguetes populares seguen entre nós grazas á súa industrialización e adaptación aos novos tempos, novos materiais e novas tecnoloxías. E agora un xogo e xoguete que segue a manter o seu nome ou denominación dende a súa aparición: o *futbolín*... O seu inventor foi un galego chamado Alejandro Campos Ramírez, máis coñecido como Alejandro Fistera, que pasou a meirande parte da súa vida no exilio. Tiven a sorte de coñecelo e tratalo, e de compartir horas falando, xa en Madrid, xa en Zamora... Ferido



durante a Guerra Civil, e atopándose no hospital de Montserrat (Barcelona) ideou -con dezasete anos de idade- o xeito de que os nenos hospitalizados puidesen xogar ao fútbol. Segundo me manifestara, inspirouse no tenis de mesa, e patentou o seu invento no ano 1937... Hoxe, o fútbolín, ten sona e presenza nos cinco continentes, e neste ano 2011 celebrouse o XIX Campeonato Mundial de Fútbolín en Punta Umbría (Huelva).



O xoguetes popular en Galicia representa un patrimonio de valor incalculable. Lembremos que no ano 1998 a UNESCO crea a categoría de *Obras Mestras do Patrimonio Inmaterial*, e no ano 2001 recoñece as primeiras dezanove manifestacións culturais desta categoría, entre as que figuran os xogos. Galicia é un xacemento impresionante da capacidade creadora dos nenos, desa capacidade lúdica, desa habilidade para converter en xoguetes calquera cousa, imitando as formas do mundo real e/ou imaxinario. Non esquezamos que para Baudelaire o xo-

quete é a primeira iniciación á arte... Os meus primeiros zancos de madeira foron obra do escultor Francisco Leiro, veciño meu en Cambados cando eramos nenos. Xa o dixo Huizinga: *O xogo é máis vello que a cultura.*

Cando na actualidade a maioría dos xoguetes tradicionais vense postergados ás vitrinas da memoria, ás dalgunhas coleccións particulares e de museos, cómpre preguntar a que se debe tal triste circunstancia, ou mesmo inquirir a que intereses responde a súa pretendida desaparición. E, de súpeto, cada un de nós atopa prontas respostas nada máis mergullarse no asunto. Polo de pronto, convén reparar nalgún dos valores inherentes aos xoguetes populares ou tradicionais:

- Supoñen en si mesmos unha actividade creativa e de lecer, enriquecedores, amais da súa alta rendibilidade socio-educativa e democratizadora.
- Son transmisores de todo un potencial de frescura e espontaneidade que caracterizan os nenos e nenas. A construción destes xoguetes -polos mesmos nenos, ou persoas adultas- transgride normas e obxectivos da economía de mercado nalgunha das súas dimensións, inclusive as perversas.
- Os xoguetes populares e tradicionais non padecen o chamado mal da estacionalidade que caracteriza os industriais.
- Contribúen ao desenvolvemento harmónico da personalidade e saúde mental dos nenos e nenas, sendo os que máis favorecen a súa socialización.
- Son bens de interese cultural de primeira orde que imitan o mundo real dende a perspectiva dos propios nenos.
- Son económicos e posúen en si mesmos un alto valor engadido.

Nos amplos fondos da Fundación *Raquel Chaves* temos toda sorte de xoguetes popu-

lares -amais dos industriais- que non deixan de medrar e causar asombro pola súa riqueza e diversidade, transmitindo un especial encanto que os singulariza, por veces, como pezas únicas... Como única foi unha peza para agasallo de milleiros de nenos e nenas, tal como amosamos nas mostras dos nosos fondos:



Unha laranxa. A laranxa... Para moitos nenos e nenas galegos, pertencentes a varias xeracións, a laranxa foi o único agasallo de Reis que tiveron ao longo da súa existencia. En tempos de baleiros estómagos, unha laranxa axudaba a soñar por uns días. Logo, a volta á dura realidade. Un feito que non pertence ao imaxinario do pobo, e si á máis pura escaseza de recursos materiais, que non querenciais... Os xoguetes populares da nosa infancia adquiren agora, por sorte, un valor maior na medida en que aumenta a distancia que nos separa dos primeiros aromas, dos primeiros compañeiros de xogo, dos ilimitados soños.

Na actualidade, en Galicia, son centos os mestres que veñen realizando notables esforzos por dar a coñecer os xoguetes populares con toda a súa riqueza lúdica e tamén educativa, en consecuencia co que vén en chamarse *aprender xogando*... Un meritorio labor —non sempre ben recoñecido— duns profesionais do ensino que, ao recuperar eses xogos e xoguetes do armario da memoria colectiva, contribúen a manter vivos os nosos propios sinais de identidade cultural, a nosa dimensión como pobo -nin mellor nin peor que outros pobos-. De tal xeito que a escola -*ludus*- e o mestre -*ludi magister*- semellan reivindicar a esencia do seu rol social.■



* Organización de actividades deportivas, culturais e de ocio
 * Xestión integral de instalacións deportivas: mantemento, limpeza e conservación.
 * Deseño e posta en marcha de eventos deportivos
 * Asesoramento en xestión deportiva
 * Adestramento para o alto rendemento deportivo
 * Implantación de sistemas telemáticos de xestión de instalacións e actividades deportivas (Sistema Deporxest)

* VENTA DE MATERIAL DE XOGOS

Deporte, Lecer e Cultura

SERVICIOS DEPORTIVOS GALICIA S.L. Rúa Santiago, 2 baixo 15570 Narón (A Coruña)
 Tfno. 981.382.670 - Fax 981.392.613 - info@sedega.com - www.sedega.com

XOGOS TRADICIONAIS GALEGOS

Material Didáctico. Xogo da chave

A. Chave de Ferrol
 CONTEN:
 * 1 ficha descriptiva do xogo
 * 1 chave de ferrol de madeira e aceiro
 * 20 pellos de madeira
 * 1 soporte para a chave
 PREZO: 50€, IVE ENGADIDO

B. Chave de Ourense
 CONTEN:
 * 1 ficha descriptiva do xogo
 * 1 chave de Ourense de madeira e aceiro
 * 20 pellos de madeira
 * 1 soporte para a chave
 PREZO: 50€, IVE ENGADIDO

C. Chave de Santiago
 CONTEN:
 * 1 ficha descriptiva do xogo
 * 1 chave de Santiago de madeira
 * 20 pellos de madeira
 * 1 soporte para a chave
 PREZO: 50€, IVE ENGADIDO

D. Pack Completo
 CONTEN:
 * 1 ficha descriptiva do xogo
 * 3 chaves: de ferrol, Ourense e Santiago
 * 20 pellos de madeira
 * 1 soporte polivalente para as chaves
 PREZO: 220€, IVE ENGADIDO

* Portes non engadidos

Liña de produtos sobre o patrimonio lúdico, producida en Galicia e con elementos dirixidos ao ensino, á divulgación e ao agasallo



É un produto de  **Abana** Máis info en www.abanaeventos.org

Solicite información e/ou visita comercial en catapira.xogosdesempre@gmail.com ou no tel. 988 617 367



Museo da Terra de Melide
 Praza do Convento s/n
 15800 Melide
 Tlf: 981 50 79 98
www.mtmelide.es
museomelide@telefonica.net



NO CONCELLO DE PARADA DE SIL, TRABALLAMOS POLA RECUPERACIÓN DOS NOSOS BOLOS



Contacto:
 Teléfono: 988208010
<http://www.paradadesil.es>



María Montessori

O xoguete educativo español do século XX

Andrés Payà Rico

Universitat de València
(andres.paya@uv.es)

Se ben para que exista xogo non é necesario empregar material ningún, en moitas ocasións os xogadores recorren a obxectos de xogo, materiais lúdicos de carácter didáctico e/ou xoguetes¹. O nacemento da industria xogueteira en España a finais do s. XIX en Cataluña (Palouzié -1891-, Borrás -Mataró 1894-) e a principios do s. XX en Alicante (Payá Irmáns -Ibi 1905-, Metalúrxica Hispano-Alemana -1904 Denia-, Ramón Olla e Eduardo Juan e Cía. -Onil-), pronto fixou a súa

atención nas virtudes educativas e a potencialidade pedagóxica destes obxectos que, nun principio, estaban deseñados para entreter e divertir a infancia. A creación de xoguetes específicos para un ensino determinado recibiu moitos nomes ao longo da historia, como por exemplo, xoguetes educativos, xoguetes didácticos, pedagóxicos, instrutivos, etc., se ben todos eles teñen en común a orixe da súa concepción e os fins formativos que perseguen.

A este respecto, coincidimos con Martín González, quen á hora de distinguir entre os xoguetes educativos, os ins-

1 PAYÁ, Andrés (2011). "Museología i patrimoni historicoeducatiu. La importancia dels materials lúdics" en *Temps d'Educació* 40 (en prensa).

trutivos, ou os enxebremente recreativos, se pregunta sobre quen sería capaz de sinalar as fronteiras precisas sen correr un risco practicamente seguro de equivocarse? O xoguete educativo non aparece, pois, no século XX. Tendo en conta que todo xoguete é dalgún modo educativo, o que poderíamos quizais dicir é que a consideración intencional, científica e xeral do xoguete desde este punto de vista, é algo que data de finais do pasado século². Por iso é necesario remontarse a mediados do século XIX e consultar o dicionario de educación e ensino de Mariano Cardereira, que sobre a elección dos xoguetes educativos recomenda *apropialos ao obxecto, e a este fin, antes de adquirilos e de entregalos ao neno, sometelos a un exame pedagóxico. Algúns son manifestamente prexudiciais, tanto física como amoralmente considerados; e outros polo contrario, exercitan ata certo punto as facultades intelectuais*³.

O cordobés Pedro de Alcántara tampouco resiste a escribir en 1881 sobre este tipo de xoguetes, que chama *instrutivos*, citando os creba-cabezas e dominós xeográficos, as caixas de historia natural e outros xoguetes que gustan e entreteñen moito aos nenos nesta idade, e dos que poden quitar partido abondo en proveito da súa cultura, pois sempre é beneficioso para esta, tratándose de nenos, a práctica do principio tan benéfico e vulgarizado que aconsella instruír deleitando⁴. Obviamente, o material creado por Montessori, Decroly ou Fröebel, poderíase considerar como un antecedente dos xoguetes educativos creados como tales. Sobre as actividades lúdicas do pedagogo xermano, Rafael Ma-

ría de Labra recomenda prescindir dos libros e acudir aos xoguetes, aos que Fröebel chama *dons*, que entreteñen e estimulan a curiosidade do neno; isto é o mais poderoso instrumento de educación⁵. Asemade, os xogos educativos ideados por Decroly ou María Montessori⁶, utilizaranse para a introdución ao debuxo, a preparación para a lectoescritura ou a aritmética.

Pero, a pesar da importancia e influencia destas metodoloxías foráneas, queremos centrar a atención sobre as iniciativas e consideracións que sobre este tipo de xoguetes tiveron os educadores españois do século XX⁷ como, por exemplo, María Carbonell que demanda maior interese aos pais e educadores sobre o seu carácter pedagóxico, pois ata os construtores de xoguetes modificarían os produtos da súa industria, servindo con iso á obra educativa, se os pais, adoutrinados polos profesores, mostraran mais tino que o presente na elección deses pequenos obxectos⁸. Doutro lado, Andrés Manjón, fundador das escolas da Ave-María en Granada, tamén sinalará a escaseza existente en España de xoguetes educativos creados *ad hoc*: *Oxalá tivésemos todo un sistema de xogos pedagóxicos; pero estamos tan ao principio neste punto, que mais ben é desexo e proxecto que sistema e método*⁹, véndose na necesidade de crear el mesmo estes xoguetes para as súas escolas.

Nos anos 20, e tras a aparición dos primeiros xoguetes educativos de fabricación industrial española, favorecida pola paralización da potente industria



xogueteira alemá durante a Primeira Guerra Mundial, o escritor e filósofo Miguel de Unamuno, avisa sobre as cautelas respecto a este tipo de xoguetes: *O xogo é o mais educador, e por iso os pedagogos preocupanse del e estudan o modo de introducir entre os nenos xogos... educativos. Sen pensar que o son todos, e tanto máis canto máis espontáneos e menos intervidos polos maiores. Pois cando o maior, cando o pedagogo, pensa ensinar xogando, acostuma xogar ao ensino, e non ensina nada que lle valla*¹⁰. Sobre a escasa idoneidade e efectividade dos xoguetes educativos tamén escribe o director do Museo Pedagóxico Domingo Barnés en 1925, lembrando que estes carecen de pracer e alegría, dous elementos imprescindibles e que constitúen o defecto da maior parte, polo menos, dunha boa parte, dos chamados xogos educativos. *Acostuman educar pouco e non divertir nada*¹¹. A pesar destas críticas, moitos

5 LABRA, R. M. de (1887) "Conferencias pedagógicas de la Institución Libre en el fomento de las Artes. Pestalozzi y Fröebel" en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* nº 249, p. 179.

6 ROSA Y ALBERTI, R. (1919) "El curso internacional de pedagogía científica de la doctora Montessori" en *BILE* nº 711, p. 179.

7 PAYÁ, A. (2008) *Aprender jugando: una mirada histórico-educativa*. Valencia: Univ. de Valencia.

8 CARBONELL, M. (1897) "Niños y juegos" en *La Escuela Moderna* nº 74, p. 329.

9 MANJÓN, A. (1902) *El pensamiento del Ave-María. 3ª parte, modos de enseñar*. Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María, p. 42.

10 UNAMUNO, M. de (1921) "Boyscouts y footballistas" en *BILE* nº 730, p. 14. Neste mesmo sentido Claparède tamén considera que todos os xogos son, pola súa esencia mesma, educativos. *Reservase, así e todo, o nome de xogos e de xoguetes educativos a certos xogos o xoguetes combinados, de maneira que procuren un desenvolvemento sistemático ao espírito o inculquen determinados coñecementos positivos. Citemos como xoguetes deste xénero todos os xoguetes científicos que inician as leis físicas e os xogos empregados nas escolas froebelianas, ou os destinados á educación dos mentalmente débiles*. CLAPARÈDE, E. (1927) *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. Madrid: Ed. Librería Beltrán, p. 454.

11 BARNÉS, D. (1925) "La educación física y el juego" en *BILE* nº 784, p. 200.

2 MARTÍN, A. (1976) *El mundo del juguete. Como elegir*. A Coruña: Adara, pp. 9-10.

3 CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Tomo III. Madrid: Imprenta de A. Vicente, p. 284.

4 GARCÍA, P. de A. (1881) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía*. Tomo IV. Madrid: Librería Hernando y Cia., p. 53.



educadores defenderán a utilización de xoguetes educativos como estratexia didáctica. Esta dualidade de opinións entre os defensores da actividade lúdica educativa e os seus detractores, permanecerá durante o primeiro terzo de século XX, xa sexa pola falta de delimitación conceptual, ou polo afán de aproveitamento didáctico.

Anos máis tarde, xa no franquismo, rexurdirá o interese e volverase defender con forza a utilización do xoguete educativo, apostando por contar para o seu deseño con asesoramento psicopedagóxico, como mostra un artigo de 1947: *Nas fábricas de xoguetes están empregados uns señores moi serios que, tras detidos estudos, lanzan ao mundo infantil os entretementos que, ao seu xuízo, han de lles ser máis instrutivos*¹². O tema é de tal interese para a comunidade educativa, que no V Congreso Internacional de Pedagogía de 1949 se chegará a defender a necesidade de detectar o valor docente nos xoguetes que se utilicen na escola para *clasificalos e observar que xoguetes son banais, cales teñen un xerme docente, cales un adestramento infantil, o que permitiría resol-*

12 PUCH, J. F. (1947) "Psicología en la fabricación de juguetes" en *El Magisterio Español* nº 1947, p.633.

ver arduos problemas¹³. Aínda que a mellor e maior mostra do interese que suscita o tema na historia educativa contemporánea española é a publicación en 1969 do Decreto polo que se regula a clasificación do xoguete educativo e didáctico polo MEC, en cuxo preámbulo se argumenta que:

*A industria do xoguete, que captou a importancia desta actividade do neno e a influencia que as súas creacións poden exercer no campo da educación, fixo do xoguete un instrumento de grande valor no que facer pedagóxico (...) Independentemente de recoñecer a importante función que en beneficio do neno realiza o xoguete recreativo, semella aconsellábel establecer unhas normas que orienten e estimulen a produción de xoguetes para que respondan a unha finalidade formativa*¹⁴.

Un ano máis tarde, cadrando co Ano Internacional da Educación de 1970, publicárase unha Orde pola que se aproba o Estatuto do xoguete de interese pedagóxico. Nela establécese que o xoguete educativo deberá estar fabricado con bos materiais, ser adecuado para a idade do educando e ofrecer posibilidades de participación, descubrimento, estruturación, así como de relación, imitación e convivencia¹⁵. En cambio, o xoguete didáctico deberá reunir, ademais das anteriores características, as seguintes: a aprendizaxe activa, a experimentación e investigación, a participación, e que axude no ensino das disciplinas escolares. Estas disposicións legislativas favoreceron a produción e venda do xoguete educativo en España, pois como indica M^a Josefa Alcaraz, recoñecer

13 JULIÁ, E. (1949) "Valor docente del juego" en VVAA (1949) *Educación popular. Actas V Congreso internacional de Pedagogía*, Madrid: Instituto 'San José de Calasanz' de Pedagogía, CSIC, p. 278-279.

14 DECRETO 2061/1969, de 16 de agosto, polo que se regula a clasificación do xoguete educativo e didáctico (BOE do 29 de setembro de 1969).

15 ORDE de 16 de marzo de 1970 pola que se aproba el Estatuto do xoguete de interese pedagóxico (BOE do 7 de abril de 1970).

oficialmente o valor educativo do xoguete significa que non vai ser a súa adquisición e o seu uso indiscriminado (...) xa non se poden construír xoguetes se non se proxectaron conxuntamente polo artista, o psicólogo e o pedagogo nun labor de equipo que permita adaptar o xoguete ás características psicolóxicas e educacionais do neno¹⁶. Como consecuencia da existencia dun marco legislativo, multiplicárase a comercialización de xoguetes educativos¹⁷ nos anos 70 con empresas xogueteiras especializadas como Educa (Sabadell), Diset (Barcelona) ou Puck Didó (Madrid).

Aínda que, a pesar da publicidade realizada a favor dos xoguetes educativos, os escépticos e detractores destes multiplicáronse, atopando forzosa a distinción entre os xoguetes educativos e o resto, cualificando como estéril esta contraposición: *Se tivermos que inventar o termo xoguete educativo cando todo xoguete o é por principio, foi porque a nosa sociedade está profundamente enferma, ata tal punto que foi capaz de producir xoguetes non educativos, que é como dicir chaves que non pechan, ou comidas que non alimentan*¹⁸. A confusión entre xogo educativo, didáctico e actividade lúdica libre durante os anos da transición española, semella non acabar de esclarecerse, celebrándose o I Simposio sobre Xogo Infantil e Xoguete Didáctico¹⁹ organizado polo INCIE en 1976 para aclarar a cuestión; lembrando que o primeiro obxectivo dos xoguetes é conseguir que o neno xogue, se entretaña, se divirta, proferirille acción e pasatempo pracenteiro, e cumprindo este obxectivo é como aportan valo-

16 ALCARAZ, M^a.J. (1970) "El juego y el juguete" en *Vida Escolar* nº 117, p. 18.

17 CORREDOR, J. (1999) *El juguete en España*, Madrid: Editorial Espasa-Calpe, p. 226.

18 ROYO, M. (1975) "Diseño industrial y juguete educativo: algunas contradicciones" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 1, p. 17.

19 I Simposio sobre el Juego infantil y Juguete Didáctico. Informe núm. 2. Madrid: INCIE, MEC, p. 3-4.

res positivos para o desenvolvemento infantil. Por iso podemos considerar que todos os bos xoguetes son pedagóxicos porque dalgún modo enriquecen o neno e contribúen á súa formación²⁰. Tras o pertinente debate, entre as conclusións, lémbrese de clasificar estes xoguetes en tres categorías: xoguetes de interese pedagóxico, os cales poden contribuír á formación do neno; xoguetes educativos, que favorecen directamente ao desenvolvemento das súas facultades e que teñen carácter didáctico cando se utilizan no marco dunha metodoloxía e uns obxectivos escolares; e finalmente os xoguetes didácticos, que poden ser utilizados como instrumentos pedagóxicos nos diferentes niveis educativos, sendo creados sobre uns obxectivos específicos.

Na altura, o despegue industrial da fábrica e venda de xoguetes con fins pedagóxicos en España, os 80, era unha realidade, pois baixo o slogan da instrución pola diversión, multiplícanse os xoguetes didácticos e educativos, arrincando do material de Froebel, acomodado por Decroly e Montessori e co apoio eficaz que o boom comercial aporta á aparición das plásticas e as cores sólidas²¹. Aínda que, nin sequera para os fabricantes de xoguetes, a distinción entre xoguetes didácticos e educativos estaba clara, pois nas respostas a unha enquisa falaban de xoguetes didácticos, palabra que utilizaban, en moitos casos, sen saber exactamente o que significaba e que usaban como sinónimo de bo, polo menos para un determinado colectivo de pais e nais preocupados pola educación dos seus fillos e que eles consideraban posíbeis mercadores²², unha denominación, a de xoguetes didácticos que

se esgrimía como argumento de venda. A pesar de iso, as dúbidas ao respecto continuarán, valla como exemplo os interrogantes que lanza Álvarez Méndez:

Se se parte de 'xoguetes educativos', suponse que hai outro tipo de xoguetes que non o son, os didácticos son ao mesmo tempo educativos, por suposto. En que categoría se poderían encadrar? Xoguetes educativos en oposición a xoguetes non educativos? Como saber cales serían os xoguetes non educativos? Existen xoguetes que non sexan educativos? (...) Os interrogantes que nos ocupan xorden porque nos semella que a división proposta xoguetes educativos salta por encima do mesmo valor do xoguete, da mesma evidencia do xoguete, que é radicalmente educativa. Convén, pois, deixar claro que todo xoguete, polo feito de selo, é educativo²³.

A finais do século XX, as reticencias á compra de xoguetes didácticos serán moitas e a súa comercialización xa non terá tan ben acollida como en épocas anteriores, a pesar do cal se continuarán fabricando. Coa irrupción das TIC, aparecerá un novo tipo de xoguetes educativos: os electrónicos e os videoxogos. Ao respecto, recuperáanse antigos debates e dicotomías; así a secular diferenza entre xoguetes educativos e didácticos, trasládase agora aos videoxogos e xogos educativos electrónicos: a intención dos videoxogos é entreter, divertir. Os xogos educativos deséñanse para que o neno aprenda. Non se trata de perder o tempo xogando, hai que aprender algo durante o xogo. (...) Os xogos educativos están pensados para ser utilizados nas escolas ou para que os merquen aqueles pais preocupados pola educación dos seus fillos que desexen que o seu tempo libre resulte



ademais beneficioso²⁴. Estes xoguetes educativos electrónicos son acusados de carecer dos elementos lúdicos necesarios: o reto, a curiosidade e a fantasía; ademais son relacionados cos deostados programas de ensino asistido por ordenador dos anos 70. Isto demostra como, a pesar dos anos transcorridos, do debate pedagóxico e a literatura producida ao respecto, continúan existindo partidarios e detractores do xoguete educativo ou didáctico, rexurdindo vellos debates baixo novos formatos.■

20 BORJA, M. de (1980) *El juego infantil (organización de las ludotecas)*. Barcelona: Oikos-Tau, p. 22.

21 MARTÍN, A. (1976) *El mundo del juguete. Cómo elegir*. A Coruña: Adara, p. 14.

22 BORJA, M. de (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*. Barcelona: Octaedro, p. 39.

23 ÁLVAREZ, J. M. (1982) "El juguete como instrumento educativo" en *Escuela Española*, 2.607, p. 8-9.

24 GRUP F9 (2000) "Jugar con el ordenador, también en la escuela" en *Cuadernos de Pedagogía* n° 291, p. 53.



Grileira

Os xoguetes de sempre, sempre con nós

Xosé Luís Río Silva

CEIP A Rabadeira, de Oleiros
(jose.luis.rio.silva@edu.xunta.es)

Na actualidade os nenos xogan? Si, mais... a que e como? Xa non quedan na rúa para botar un *brilé*, non levan as súas coleccións de bólas para botar carreiras nun percorrido feito no chan ou escavar buratos para xogar ao *guá*, non saen coas bicis a longas viaxes cheas de aventuras. As rúas das cidades de hoxe non están feitas para practicar estes xogos. A poboación no espazo rural ten moita vantaxe, é aquí onde este tipo de xoguetes teñen unha posibilidade moi alta de desenvolverse.

Os profesionais da educación temos nas nosas mans o rescate

destes xoguetes que teñen un compoñente pedagóxico moi importante, non soamente no aspecto lúdico, pois tamén son un instrumento para fomentar a creatividade. Polo tanto hai que sacarlle partido a estas actividades, que dende o meu punto de vista desenvolven, tamén, un papel moi importante para eliminar os estereotipos sexistas das actividades deportivas maioritarias nos colexios, como é o caso do fútbol. Nestes xogos os rapaces e as rapazas parten dun mesmo nivel de habilidade e adestramento, incluso as nenas presentan unha maior aptitude e habilidade.

Estes xoguetes serven de instrumento pedagóxico, desenvolvendo unhas experiencias importantísimas no proceso de maduración e comunicación cos outros. En moitos casos é necesaria a cooperación. Non é soamente unha forma de pasar un anaquiño de tempo, pois serve tamén para crear un ambiente distendido. Realízase unha actividade na que non es importante por ti só, senón que se coopera cos outros para pasalo ben.

A súa aplicación é válida para todos os niveis da educación obrigatoria, e pódese traballar no conxunto das áreas que configuran o currículo. No CEIP *Manuel Masdías* de Ferrol decidimos que sería unha boa estratexia traballar a confección de xoguetes tradicionais por parte do alumnado. Este colexio sempre pulou pola conservación da cultura galega e conta cuns espazos exteriores amplos. Estes dous aspectos fixeron máis doado o traballo.

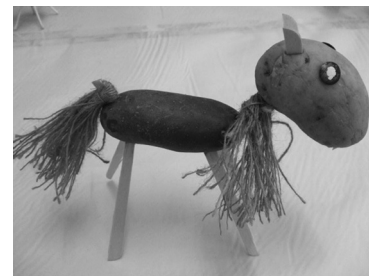
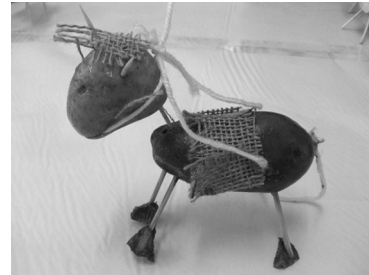
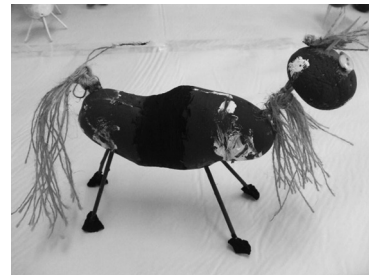
Levabamos algún tempo aproveitando as festas -fin de curso, día das letras galegas, día do peón, magosto e samaín- para practicar xogos populares, e en todas estas datas a práctica con este tipo de xoguetes tivo unha acollida moi boa por parte de toda a comunidade educativa. No magosto, no samaín e na festa de fin de curso invitouse a pais e avós, para que xunto cos cativos, lembraran vellos tempos da súa infancia. O obxectivo era recuperar eses xoguetes, antes da súa perda definitiva, e que os nenos e as nenas os tivesen en conta para os seus momentos de lecer.

Mais non era dabondo, precisábase darlle un xeito oficial e duradeiro, e decidimos organizar un seminario permanente. Levou o título de *Os xogos da rúa na escola*, e nel traballaron sete profesores do centro durante dous cursos. Foi un traballo netamente práctico, pois

gran parte del realizouse en forma de obradoiro para construír os distintos xoguetes.

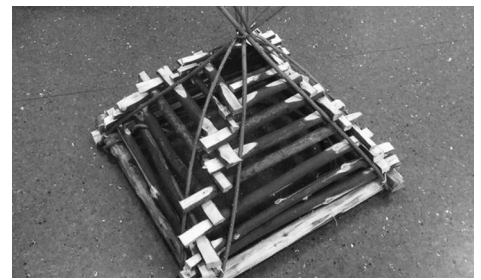
No primeiro ano a fabricación de xoguetes correu a cargo das persoas adultas. O carpinteiro fíxonos doce pares de zancos de madeira, e tamén unha perfecta e fermosa mesa para o xogo da ra. Os nenos pintaron e decoraron estes dous xoguetes. Tendo en conta as ricas posibilidades que amosaba o colexio canto a instalacións -pavillón, patios e xardíns- fixamos unhas zonas de xogo permanentes. Deste xeito, cada zona tiña un cartel coas indicacións e regras do xogo. Podíase elixir entre a chave, a petanca, a chapa, o tres en raia, os zancos, a ra, os peóns, os birlos, a corda... O máis importante era que se tivera un atallo rápido a estes xoguetes, daquela abriuse a *ludoteca dos xoguetes tradicionais*. Nun almacén do pavillón colocamos todos os xoguetes construídos ou mercados e aproveitamos os recreos para crear un servizo de préstamo. Os alumnos de 6º eran os encargados da ludoteca e, organizados por parellas e cun sistema de rotación, levaban o control diario nunhas fichas dos xoguetes prestados en cada recreo.

No currículo da área de Educación Física déuselle moita importancia á didáctica dos xogos



populares e á confección dos xoguetes, en cooperación cos profesores de plástica e coñecemento do medio. E asemade, houbo competicións internas entre os distintos niveis de infantil e primaria. Os premios entregábanse na semana das letras galegas, eran medallas e xoguetes do tipo dos que se empregaron nas partidas, na procura dunha boa motivación





por unha banda, e por outra da potenciación do uso destes xoguetes fóra do colexio.

Organizamos varias exposicións. Nun primeiro momento, coa colaboración de pais e avós, xuntamos un bo lote de xoguetes antigos que amosamos na entrada e nalgún corredor do colexio. Coa axuda das familias e de moitos profesores a exposición acadou o éxito esperado, unha numerosa recompilación de xoguetes de tipos e características diversas, e conseguíu que o alumnado interesárase por algo descoñecido ata ese momento.

No curso seguinte a exposición foi tamén de xoguetes tradicionais, mais neste caso foron mostrados aos visitantes os construídos polos alumnos e alumnas do Manuel Masdías nos meses anteriores, durante os diferentes obradoiros organizados. Cada mes empregamos un material distinto para facer os xoguetes. Os nenos agrupáronse por cursos, e en cada aula formouse un obradoiro, saíndo de cada nivel distintos tipos e formas de xoguetes, dependendo da idade ou habilidade de cadaquén. Xoguetes feitos con barro, cortiza, patacas, pedras, carozos de millo, follas de castiñeiro, teas, madeira e noces. Na exposición, diante de cada grupo de xoguetes había un cartel explicativo de como estaban feitos.

Houbo tamén exposición de peóns, foi no día dedicado a este xoguete cando todos os nenos e nenas trouxeron os seus peóns decorados con distintos debuxos e cores. Aproveitouse a ocasión para dar a coñecer outros tipos de buxainas, ben pola súa forma, ben polo xeito de facelas bailar ou pola súa procedencia.

Un dos xoguetes estrela destes anos foron as carrilanas; como é posible que cunhas táboas e unhas caixas de bolas se puidesen construír uns vehículos tan velo-

ces e divertidos?, preguntaban os cativos abraíados. Temos que dar as grazas ao colexio de A Capela pola xornada que nos prepararon para coñecer as súas instalacións e os seus xoguetes, e a Xabier polo asesoramento para a construción das nosas carrilanas.

Aproveitamos todo este traballo para facer un vídeo didáctico sobre estes xoguetes, os alumnos e as alumnas de 6º de Primaria foron os protagonistas, presentando os diferentes xoguetes e explicando as regras dos xogos. O vídeo acadou o terceiro premio a recursos educativos para a sociedade da información, na modalidade C, de vídeos didácticos. E aproveitando unha frase coa que remata o mencionado vídeo, poño deste xeito o final ao resumo desta experiencia educativa tan enriquecedora para todos os que participamos, xa que reflicte plenamente a intención do traballo feito.

O xoguete tradicional forma parte dos costumes do pobo. Recuperando estes xoguetes estamos a recuperar un anaco da cultura do noso país. ■



Especialistas en xogos e enredos

Aluguer
Xornadas
Venda

etnoga 

Podes vernos en Santiago de Compostela, na rúa San Lázaro, 58;
escribarnos a xogos@etnoga.com ou chamarnos ao 981936327

Club A Cambadela

Loita Tradicional Galega
Xogo e deporte tradicional



- * Exhibicións
- * Aulas Didácticas
- * Actividades
Extraescolares

tel: 986 575119

acambadela@yahoo.es

<http://loitagalega.wordpress.com>



CONCELLO
DE MELIDE

Praza do Convento, nº 5
15800 Melide (A Coruña)
Teléfono: 981 505003
Fax: 981506203

**O Concello de
Melide**

deséxavos un

bo Nadal



Para sabermos algo máis...

Xosé López González

Investigador do patrimonio lúdico

Tentamos, nesta última entrega do monográfico, dar a coñecer algunhas publicacións, próximas a nós, ben xeograficamente ben culturalmente, que nos poden axudar ao coñecemento máis pormenorizado do que nos rodea canto ao mundo do enredo popular e tradicional, tanto a nivel descritivo —de construción de moitos brinquedos— como dos seus valores e significado, para os máis pequenos e para a sociedade en xeral.

Tratamos de deixar constancia das referencias bibliográficas sobre o tema lúdico en Galicia, por suposto, mais tamén en Portugal, en diferentes partes do Estado e en países limítrofes, como Francia ou Italia. Interesámonos tamén por Brasil, un país moi afastado na distancia, aínda que próximo lingüística e culturalmente. Finalmente, engadimos algúns apuntamentos sobre os lugares onde se poden atopar pequenas mostras de xoguetes, e mesmo referencias de libre acceso na internet.

Galicia conta, afortunadamente, xa con moitas publicacións propias, que deben ser o punto de partida no deseño dun proxecto sobre o xoguete tradicional. Conta tamén con moitos recursos *on-line* que ofrecen o traballo realizado en diversos centros educativos arredor dos enredos, e tamén con outros materiais dos que a continuación se presenta unha pequena guía.

PUBLICACIÓNS GALEGAS

Son infinitas as publicacións que actualmente se poden atopar arredor do xogo e do xoguete popular e tradicional en Galicia, moitas delas con intencións e propostas didácticas que poden ser útiles ferramentas de traballo nas aulas e patios escolares. Esta só é unha pequena escolma:

- AA.VV. *Xoguetes e sons da natureza*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 2000.
- BARRIO, M. e HARGUINDEY, E. *Lerías e enredos para os máis pequenos*. Vigo, Galaxia, 1983.
- BRANDÍN FEIJOO, C. *Os xogos dos nosos rapaces*. Ourense, Obra Cultural Caixa Ourense, 1986.
- CABALLERO RODRÍGUEZ, F. e HONORRUBIA GARCÍA, R. *O xogo e o xoguete na primeira infancia (Guía para familias)*. Vigo, Concello/Concellería da Muller, 2005.
- CARPINTERO ARIAS, P. *Os instrumentos musicais na tradición galega*. Ourense, Difusora de Letras, Artes e Ideas, 2010.
- CORTIZAS, A. *Chirlosmirlos. Enciclopedia dos xogos populares*. Vigo, Xerais, 2001.
- CORTIZAS, A. *Tastarabás. Enciclopedia dos xoguetes populares*. Vigo, Xerais, (no prelo). Edición posiblemente en tres tomos con preto de 1000 xoguetes.
- Díez Rechou, R. *100 xogos sen barreiras*. Santiago, Lea, 2006.
- FUENTES ALLENDE, X. *José Casals y Lois. Xogos populares en Pontevedra*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 2008.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.M. e LÓPEZ GONZÁLEZ, X. *Os xoguetes esquecidos I*. Vigo, A Nosa Terra, 2002.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.M. e LÓPEZ GONZÁLEZ, X. *Os xoguetes esquecidos II*. Vigo, A Nosa Terra, 2003.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.M. e LÓPEZ GONZÁLEZ, X. *Os xoguetes esquecidos I*. Vigo, A Nosa Terra, 2002. (Edición de luxo en capa dura de cortiza, especial para agasallo).
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.M. e LÓPEZ GONZÁLEZ, X. *Os xoguetes esquecidos II*. Vigo, A Nosa Terra, 2003. (Edición de luxo en capa dura de cortiza, especial para agasallo).
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.M. e LÓPEZ GONZÁLEZ, X. *Tempo de xogar*. As Neves, EFA A Cancela / Concello (DVD sobre o xoguete tradicional, desde a maneira de construílos ata a análise da súa transcendencia educativa).
- LORENZO FERNÁNDEZ, X. *Enredos*. Santiago, Museo do Pobo Galego / Colección Alicerces, 1992.
- MARIÑO FERRO, X. R. *Cultura Popular*. Santiago de Compostela, Museo do Pobo Galego / Colección Manuais 1, 1985.
- PAZ, J. "Xogos, enredos e brinquedos populares das crianzas da Galiza". En *Raigame*, nº 61-70, Deputación Provincial de Ourense, 1995.
- PÉREZ Y VERDES, R. e TABERNERO BALSÀ, X. A. *Xogos populares en Galicia*. Santiago de Compostela, Lea, 1997.

- ROMANÍ, A. *Xogos infantiles de Galicia*. Santiago, Follas Novas, 1979.
- VEIGA, P. *Xogo popular galego, educación e identificación cultural*. Santiago, Sotelo Blanco, 2001.
- VEIGA, P. *O libro dos xogos populares galegos*. Santiago, Sotelo Blanco, 2001.

PUBLICACIÓNS PORTUGUESAS E BRASILEIRAS

Por razóns que non se lle escapan a ninguén, nas fontes bibliográficas e documentais portuguesas atopamos un catálogo de xogos e xoguetes semellante —talvez con pequenas variantes nalgúns casos— ao galego. Outro tanto poderíamos dicir, aínda a pesar da distancia, loxicamente, das brasileiras. Esta podería ser unha mínima escolma desas fontes:

- AMADO, J. *Universo dos brinquedos populares*. Coímbra, Quarteto Editora, 2002.
- BROUGÉRE, GILLES. *Brinquedo e cultura*. São Paulo, Cortez Editora, 2004.
- BROUGÉRE, GILLES. *Brinquedos e companhia*. São Paulo, Cortez Editora, 2004.
- CABRAL, A. *Jogos populares infantis*. Lisboa, Notícias, 1998.
- CABRAL, A. *Jogos populares portugueses*. Lisboa, Notícias, 1986.
- GOUVEIA, J., OLIVEIRA, C. e TAVARES, T. *Patrimónios do nosso brincar, brinquedos e jogos das 4 cidades*. Loulé, Gráfica Comercial, 2007.
- NETO, M. *Brinquedos rurais tradicionais numa aldeia da Alta Estremadura*. CEPAE, 2007.
- OLIVEIRA, M. V. de Faria et al. *Brinquedos e brincadeiras populares: identidade e memória*. Natal-RN, IFRN, 2010.
- OLIVEIRA, M. V. de Faria et al. *Imagens lúdicas. Um olhar sobre as tradições infantis*. Natal-RN, IFRN, 2010.
- RIBEIRO, P. S. *Jogos e brinquedos tradicionais*. Porto Alegre/RS, Comissão Gaúcha de Folclore, 2002.

PUBLICACIÓNS ESPAÑOLAS

Igual que sucede en Galicia, no conxunto do Estado viron a luz un bo número de publicacións nas últimas décadas. Á marxe da pequena escolma que ofrecemos a continuación, na páxina web do Museo del Juego (www.museodeljuego.org) que ten proxectada a súa sede en Fuentidueña (Segovia) poden atoparse todo tipo de referencias: libros de xogos infantís, xogos de persoas adultas, teoría e historia do xogo, libros antigos e facsímiles, xogos tradicionais, ocio e tempo libre, e antropoloxía.

- BARANDIARÁN, J.M. "Juegos infantiles en Vasconia", en *Atlas Etnográfico de Vasconia*. Bilbao, Eusko Jaurlaritz - Gobierno Vasco, 1993.
- BLANCO GARCÍA, T. *Para Jugar Como Jugábamos*. Salamanca, Centro de Cultura Tradicional Diputación de Salamanca, 2003.

- CONCEPCIÓN PÉREZ, J. *Juguetes tradicionales de pencas*. Arona, Llanoazur, 2002.
- CONCEPCIÓN PÉREZ, J. *Juguetes tradicionales de Gamona. Una biografía comunitaria*. Tenerife, Llanoazur, 2006.
- DIEGO, A. *El juguete en el arte popular*. Salamanca, Diputación de Salamanca, 1989.
- LAVEGA, P. "La investigación en los juegos tradicionales y en los juegos cooperativos". En NAVARRO, V. e TRIGUEROS, C. (eds). *Investigación y juego motor en España*. Lleida, Universidade, 2009.
- MUSEO ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO VASCO. *Juegos y juguetes del museo vasco de Bilbao*. Bilbao. Fundación BBK, 1998.
- PAYNO, Luis A. *Juguetes infantiles. Instrumentos musicales de construcción sencilla*. Valladolid, Castilla, 1995.
- ROSA SÁNCHEZ, J. e DEL RÍO MATEOS, E. *Juegos tradicionales infantiles en León*. León, Universidade, 1997.
- SANS, J. *Recull de juguetes artesanals de les Illes Balears*. Palma, Universitat de les Illes Balears, 2000.
- SANZ, I. *Juegos populares de Castilla y León*. Valladolid, Castilla, 1994.
- SELVA LÓPEZ, F. *Juegos y juguetes tradicionales*. Málaga, Arguval, 2008.
- VIOLANT I SIMORRA, R. *La juguina tradicional*. Barcelona, Alta Fulla, 1996.

PUBLICACIONES DO RESTO DO MUNDO

Moitos xogos aparecen de xeito moi similar a quilómetros de distancia; con seguridade, cambiará o seu nome, e iso si, talvez sexan diferentes as maneiras de xogar. Pero o patrimonio lúdico é localmente universal. Resulta imposible realizar unha escolma axeitada de publicacións sobre o tema arredor do mundo, e é por iso que citamos estas referencias aínda que só sexa dun xeito testemuñal:

- BARBIERO, N. e F. REALI, G. *Il giardino dei giochi dimenticati*. Milano, Laboratorio Salani, 2008.
- CARDELLINO, G. e MARTINO, O. *Es cozes preiquen. Gli oggetti raccontano*. Dalmastro, Castelmagno, Centro Occitano di Cultura, 1992.
- DELOSIÈRE, V. *Pour amuser les enfants. 200 jouets qu'on fait soi-même avec des plantes*. Paris, Librairie Larousse, 1927.
- DESCOMPS, D. *Jouets d'autrefois. Lo pichon esquiròl*. Orhac Cedex, Ostal del Libre, Lo biais, 1994.
- MARCON, G. *Les jouets buissonniers. Écomusée du Pays de Monfort - Bretagne*, 1984.
- PIANCA, V. *I Giochi di un tempo*. Veneto, Associazione Pro Loco di Sarmede, Kellermann Editore, 2010.
- PITRÈ, G. *Giuochi fanciulleschi siciliani*. Sicilia, I Grandi Libri di Sicilia, Edizioni Clío, 2004.
- PONCHON, C. *Jouets anciens faciles à fabriquer*. Vichy, AEDIS éditions, 2006.

MUSEOS

É tamén tarefa inabordable escolmar un pequeno relatorio de museos que, no mundo, teñen entre os seus fondos —en exclusiva ou constituíndo unha sección máis— enredos populares e tradicionais.

Con referencia a Galicia, poderíanse citar:

- O Museo Galego do Xoguete de Allariz (Ourense). Conta con bonecas, coches, puzzles... materiais de xogo de diferentes épocas.
- O Museo do Pobo Galego, en Santiago de Compostela. Na súa colección permanente atopamos mostras de enredos tradicionais como os peóns, os birlos celta...
- O MUPEGA (Museo Pedagógico de Galicia), en Santiago de Compostela. Conta cunha exposición permanente de xogos e xoguetes, dispoñible para visitas escolares.
- O Museo Etno-Lúdico de Ponteceso. Trátase dun proxecto que, no momento da publicación deste número da RGE, era de inauguración inminente.

Do resto do mundo, atrevémonos a citar estas institucións que contan con importantes fondos relacionados co patrimonio lúdico tradicional:

- Museo Arqueológico, Etnográfico e Histórico Vasco (Bilbao)
- Museu de Juguets i Autòmats, de Verdú (Lleida).
- Museu Valencià del Juguete, de Ibi (Alicante).
- Museo del Juguete, de Figueres (Girona).
- Museo de la Juguina, de Sant Feliú de Guíxols (Girona).
- Museo de Juegos Tradicionales, de Campo (Huesca).
- Museo Etnográfico de Mansilla de las Mulas (León).
- Deuschtes Spielzeugmuseum, de Sonneberg (Alemaña).
- Salzburger Spielzeugmuseum, de Salzburgo (Austria).
- Musée du Jouet, de Bruxelas (Bélxica).
- Muzeum Hra ek, de Praga (Chequia).
- Legoland Park and Museum, de Billund (Dinamarca).
- Haihara Nukkemuseo, de Tampere (Finlandia).
- Musée du Jouet, de Canet-en-Roussillon (Francia).
- Musée le Rambolitrain, de Rambouillet (Francia).
- Musée des Arts Décoratifs – Galerie de Jouets, de París (Francia).
- Atlantrain Musée de Trains et d'autres Jouets Anciens, de Saint-Just-Luzac-Mareennes (Francia).
- Musée du Jouet, de Moirans-en-Montagne (Francia).
- Museum of Childhood, de Isle of Anglesey (Gales).
- The London Toy and Model Museum, de Londres (Inglaterra).
- Museo del Giocattolo d'Epoca, de Latina (Italia)

- Museo Rivarossi dei Treni in Miniatura, de Como (Italia).
- Museo del Giocattolo e del Bambino, de Milán (Italia).
- Museo Internazionale delle Marionette, de Palermo (Italia).
- Ludoteca del Parco di Gianni Rodari, de Omegna en Novara (Italia).
- Museum Kinderwereld, de Roden (Holanda).
- Musée National de Mónaco, de Montecarlo (Principado de Mónaco).
- Museu do Brinquedo, de Sintra (Portugal).
- Leksaks Museet, de Estocolmo (Suecia).
- Scheizer Kindermuseum, de Baden (Suíza).
- Museu do Brinquedo Popular, de Natal - Rio Grande do Norte (Brasil).
- Museo del Juguete Argentino, de Buenos Aires (Argentina).

SITIOS NA REDE

Se difícil resulta facer unha mínima selección válida de fontes documentais en papel, e mesmo de museos e centros de interpretación do patrimonio lúdico, enfrontarse aos lugares da rede onde é posible atopar información ao respecto, é tarefa imposible. Por esa razón, a relación que aparece a continuación debe considerarse, antes que outra cousa, puramente testemuñal.

- CEIP *Mosteiro de Caaveiro*, da Capela. Neste CEIP é onde se atopa o Centro de Interpretación de Xogos Tradicionais *Brinquedos*, que recibe visitas doutros centros.
<http://www.edu.xunta.es/centros/ceipmosteirocaaveiro/>
- CEIP *Mestre Manuel García*, de Oia. Proposta detallada de actividades a partir da materia de Ed. Física.
<http://issuu.com/lopezadeodato/docs/xogos>
- CEIP *Chano Piñeiro*, de Gondomar. Un interesante vídeo-documental sobre o tema.
<http://www.youtube.com/watch?v=rZQLrhMOOEY>
- IES *Sánchez Cantón*, de Pontevedra. Vídeos sobre a aprendizaxe de diferentes xogos.
<http://ciclosdeporte.wordpress.com/category/juegos/>
- *Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional*. Asociación que desenvolve un labor de recuperación e divulgación do patrimonio lúdico, levando a cabo actividades en colexios, en feiras... e tamén cursos de formación de profesionais.
<http://www.agxpt.org>

- *Brinquedia, Rede Galega do Xogo Tradicional*. Unha entidade galega que pretende coordinar proxectos diversos de recuperación e posta en valor do patrimonio lúdico.

<http://www.xogospopulares.com>
<http://brinquedia.net/>

- *Galicia encantada*.

Páxina sobre o patrimonio tradicional. No seu apartado de xogos, explica a maneira de practicar moitos deles, e ofrece tamén un amplo repertorio de recitados e frases asociados aos mesmos.

<http://galiciaencantada.com>

- *Proxecto Ronse!*.

A páxina deste consolidado proxecto do Universidade de Vigo contén algúns vídeos sobre a confección de enredos.

<http://ronsel.uvigo.es/>

- *Cuaderno Intercultural*.

Un sitio web con enlaces a asociacións e tradicións a nivel mundial, con vídeos, artigos e outros recursos.

<http://www.cuadernointercultural.com/dinamicasy-juegos/juegos-mudo-tradicionales-populares/>

- *Liga Nacional da Billarda*.

Dous blogues da Liga Nacional da Billarda (LNB).

<http://ovaryl.blogspot.com/>

<http://lnb-norleste.blogspot.com/>

- *Club de Amigos da Chave de Ferrolterra*.

Sitio web dunha das tres modalidades da chave máis importantes de Galicia.

<http://www.amigosdachave.es/>

- *Ludochapa*, asociación de xogos de chapa

Sitio desta asociación que desenvolve interesantes actividades de divulgación do universal xogo da chapa.

<http://ludochapa.blogspot.com/>

Unha incursión testemuñal, a través da rede, polo mundo:

- <http://www.aiju.es/> (Instituto Tecnolóxico do Xoguete de Valencia).
- www.toys.it/storia.htm (diferentes museos italianos relacionados co xogo)
- www.tradgames.org.uk (guía virtual de xogos tradicionais)
- www.puppentour.com/museums.htm (rede de museos sobre a boneca)
- www.mastersgames.com/rules/rules.htm (xogos de mesa)
- www.toy.co.uk/museums (o mundo do xoguete no Reino Unido)
- <http://www.civilization.ca/childrens-museum> (Canadian Children's Museum)
- <http://lillumuzejs.wordpress.com/> (Dolls art Museum de Riga)
- <http://www.riga-hotels.net/spa/guide/museum-open-air.htm> (Museo Etnográfico de Riga)■



João Amado

Entrevista realizada por:
Xosé López González

Como começou a súa andaina no mundo dos brinquedos?

Em 1980 visitei juntamente com uma turma de alunos do ensino secundário, de que era director de turma, uma exposição de brinquedos no Museu do Traje, em Lisboa; um dos alunos perguntou-me com que tipo de brinquedos expostos eu brincara em criança. E eu, que crescera na aldeia, tive que dizer que apenas conhecia um, de entre o conjunto de todos eles. Daí surgir a ideia de propor à turma que fizessem uma pesquisa junto dos adultos das respectivas famílias, em torno dessa mesma questão, o que deu origem

à primeira colecção, à primeira exposição, bem como ao primeiro artigo que escrevi sobre o tema.

Que é para vostede un brinquedo?

Considero como brinquedo todo e qualquer objecto de fruição para as crianças que com ele interajam, brincando livremente e representando aspectos do mundo e da sociedade que as rodeia. Mas distingo três tipos: os *brinquedos populares*, construídos a partir dos mais diversos materiais pelas próprias crianças; os *brinquedos artesanais*, fruto de longas tradições, às vezes inspirados nos popula-

res, mas realizados por artesãos para serem comercializados; e os *industriais*, fabricados em série e replicados em grandes quantidades para serem comercializados universalmente.

Con que se atopou vostede ao meterse nese mundo? Sorprendeuno?

Não sei se entendo a questão; mas creio que a minha persistente atenção ao tema tem-me oferecidos muitas surpresas. Uma delas é a descoberta de uma enorme antiguidade de muitos tipos de brinquedos que chegaram até nós, no mundo ocidental, até ao aparecimento da televisão e dos brinquedos electrónicos. Outra surpresa é a universalidade de muitos deles, ainda que com adaptações aos materiais e às tradições existentes localmente. Surpreende ainda, a grande ligação dos brinquedos populares à natureza. Depois, este tema é uma porta aberta para áreas de investigação muito novas, como a história, a sociologia e a antropologia da infância... Há toda uma iconografia e uma literatura que evidencia e se tece em torno dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos socializados, nas mais diversas épocas e culturas, o que também confere aos artefactos lúdicos infantis uma grande nobreza e dignidade. Vale mesmo a pena investigar e explorar este tema!

Influíuno moito a súa infancia á hora de dedicarse a este tema?

Sim. Como já disse acima, o contraste entre a memória da minha cultura enquanto menino rural —7º membro de uma fratria de 8 irmãos— e a cultura lúdica das crianças de classes sociais abastadas... despertou-me para o tema.

Acha vostede que o mundo rural inflúe positivamente para ter unha maior sensibilidade sobre o tema?

Sim. Isso mesmo decorre da minha afirmação anterior.

Tomar partido polo brinquedo popular ten algo de defensa da natureza?

Claro. Os brinquedos populares eram na sua grande maioria realizados a partir de materiais oferecidos pela natureza: paus, canas, flores, folhas, frutos, etc. E essa prática proporcionava uma aproximação à natureza tornando-a mais conhecida e mais estimada pelas crianças. Descobriam-se as potencialidades e qualidades da natureza, a beleza, o cheiro, a elasticidade e ductilidade, etc, e, ao mesmo tempo descobria-se, numa aprendizagem informal, as mil maneiras de colocar tudo isso ao serviço da brincadeira, tal como os adultos sabiam colocar a natureza —vegetal, mineral, animal— ao serviço do trabalho e da sobrevivência.

Coñecer a natureza implica un coñecemento máis profundo do brinquedo tradicional?

Eu diria o contrário, na sequência do que já disse acima: conhecer o brinquedo popular e, sobretudo, construí-lo e com ele brincar, implica um melhor conhecimento da natureza.

Cre vostede que hai unha diferenza importante entre o brinquedo popular do sur de Portugal co do norte?

Uma das surpresas no estudo dos brinquedos populares é a constatação da sua universalidade. Grande parte deles pode encontrar-se em qualquer região de Portugal —eu direi mesmo, da Espanha, da Itália, de França, da Bélgica, e de outros países—. É muito raro encontrar a memória —é de memória que se trata quando falamos hoje neste tema— de um brinquedo popular específico de uma re-

gião confinada; o que encontramos são ligeiras variantes devidas à maior ou menor presença e abundância dos materiais de que são feitos. Por exemplo, uma ocarina de amêndoa é mais facilmente encontrada onde há amendoeiras; um carro de bois de castanhas é memória frequente nas zonas com castanheiros e respectivos frutos; um barco de osso de choco, encontra-se mais facilmente no litoral; um colar de camarinhas adornava as meninas que viviam perto das dunas onde aqueles frutinhas encantavam a pequenada.

En que forma inflúen os materiais dunha zona xeográfica coa existencia ou non de determinados brinquedos?

Foi isso mesmo que também acabei de explicar na pergunta anterior. Mas também se pode acrescentar que a diferença se faz, ainda, pela imitação das formas de vida dos adultos. Nas zonas em que predominam os trabalhos agrícolas, muitos dos brinquedos e brincadeiras constituíam-se como *representações* desses modos de vida: carros de bois, moinhos e outras alfaías agrícolas; mas nas zonas ribeirinhas, eram os barcos miniatúrais e as pequenas redes de pesca, etc, que se constituíam no principal património das crianças. Contudo, em geral, isto não determinava uma exclusividade restrita... e a regra era a universalidade da maioria dos artefactos.

Que circunstancias inflúen na conservación dos brinquedos, ou sexa, na súa lonxevidade?

Falo de brinquedos populares tal como os defini; direi que a sua longevidade vem desde sempre até à hora do aparecimento da televisão —anos 60 do século XX—. E essa longevidade ficou a dever-se a uma muito lenta e quase imperceptível transformação das formas de vida e da cultura adulta. A longevidade dos brinquedos populares



explica-se do mesmo modo que a longevidade das alfaías agrícolas e de todos os artefactos e indústrias da vida quotidiana tradicional. A industrialização em geral, a mecanização da agricultura, por um lado, a deslocação demográfica para as grandes cidades, a desertificação do mundo rural, o alargamento da escolaridade obrigatória, a oferta de outros modos de lazer como a televisão, discotecas, etc, por outro lado, vieram também a repercutir-se fortemente nas culturas da infância e da juventude, colocando o património lúdico tradicional em risco de se perder definitivamente.

Cal é a situación do brinquedo popular hoxe en Portugal?

Creio que em Portugal como noutros países ocidentais, o brinquedo popular pouco mais é do que uma memória. Mesmo assim, há iniciativas várias de alguns professores e animadores culturais no sentido de trabalharem, junto dos seus alunos e de outras populações, no caminho de fazerem dessas memórias ainda hoje uma realidade interessante e útil, na animação cultural e na pedagogia dos projectos. Para além de alguma —muito pouca— biblio-

grafia, e de uma exposição ou outra realizada pela iniciativa daqueles agentes em escolas ou associações culturais, não há uma instituição, como um museu, que faça a recolha e preservação de forma sistemática deste património cultural.

Que medidas cre vostede que se poderían tomar para procurar a recuperación do brinquedo popular?

Para além da acção persistente dos agentes já referidos, creio que seria importante a criação de um museu que recolhesse de forma sistemática este património, e que o revelasse e divulgasse com a dignidade que merece junto de professores e das crianças. Seria também um pólo de atracção de muitos adultos e idosos que, aí, poderiam reviver de forma saudável as memórias da meninice e, com isso, ampliar o registo de testemunhos promotores do conhecimento nas áreas científicas já acima referidas.

Cal é o valor educativo e pedagógico do brinquedo?

Se te referes aos brinquedos populares de que falei sobretudo até aqui, o valor educativo era extraordinário, já que

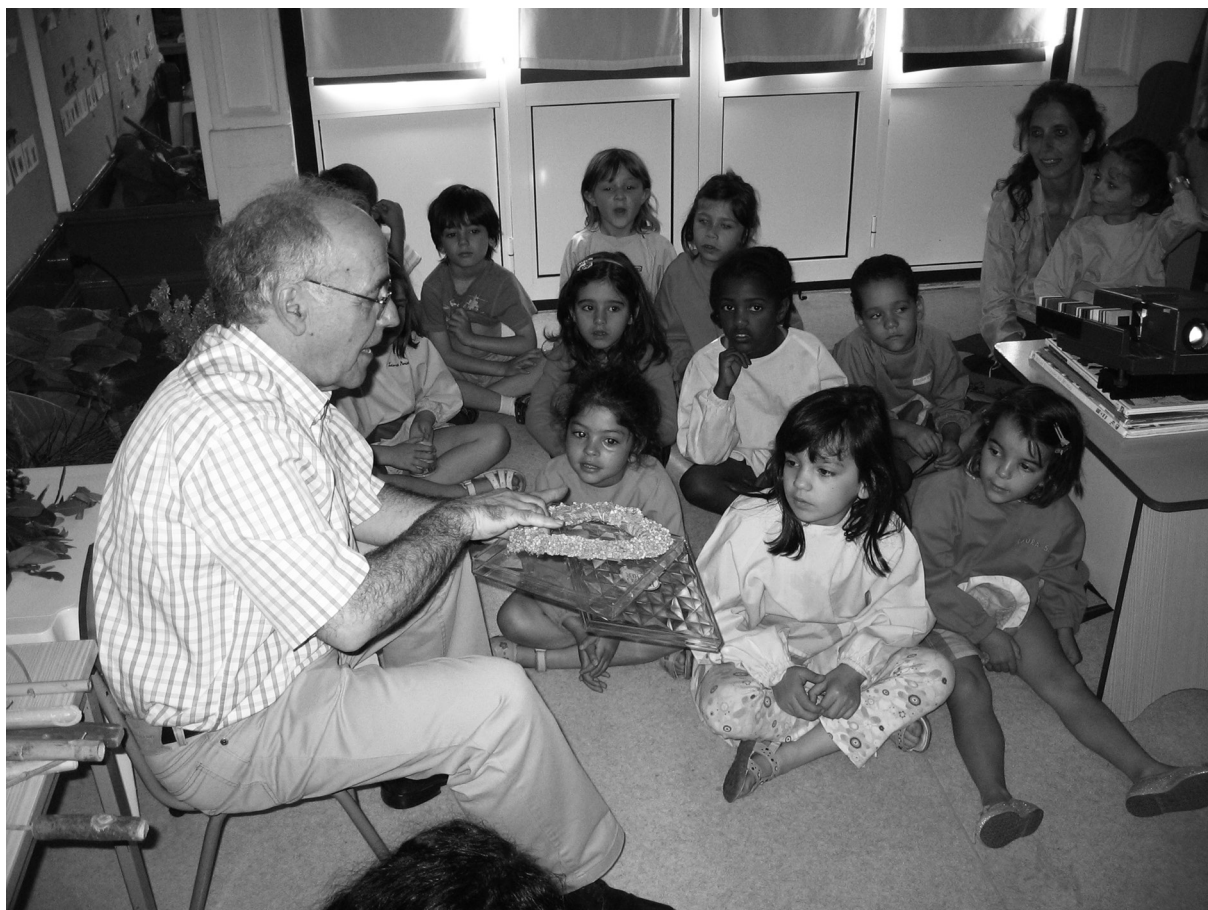
proporcionavam formas impares de socialização com os outros —com quem se jogava, se aprendia a fazer o material lúdico, etc—; era ainda, como também já disse, uma forma de aprendizagem de valores —a amizade, por excelência—, da cultura e das formas de vida —o papel das miniaturas de alfaías agrícolas e de instrumentos da vida caseira e quotidiana—; aprendia-se, ainda, a conhecer a natureza e despertavam-se competências motoras —os brinquedos associados a movimento e representando transportes— e manuais —a própria manufacturas dos brinquedos era já um divertimento—. Se te referes aos brinquedos, em geral, sabemos também quanto as investigações na área da psicologia —do desenvolvimento, pedagógica, psicanalítica, etc— têm vindo a demonstrar a riqueza potencial do brinquedo, do jogo e da brincadeira, para o crescimento harmonioso e integral das crianças. Essa seria uma conversa muito longa.

Debería haber unha cátedra nas facultades de Ciencias de Educación que atinxa o tema dos brinquedos?

Sou menos ambicioso. Creio, no entanto, que as questões já por mim focadas, tais como as da história, da sociologia e da antropologia da infância, deveriam fazer parte da formação em Ciências da Educação... e, ao menos transversalmente a essas áreas —a que se juntariam a psicologia do desenvolvimento e pedagógica— a temática dos brinquedos e dos jogos —tradicional e não só— deveria ser sempre contemplada. Claro, que tudo isso, poderia levar a alguma especialização no quadro de mestrados e doutoramentos.

Como se pode potenciar ou desenvolver o brinquedo a través da escola?

Mais uma vez, limitando-me ao brinquedo popular, creio que



iniciativas fundadas em projectos envolvendo professores e alunos, de modo a explorarem as memórias do brincar e do brinquedo das gerações mais antigas dos grupos sociais localizados no contexto de implantação da escola, serão um caminho altamente potencializador. Estas iniciativas poderão levar a uma aproximação de gerações diferentes, na prática de jogos tradicionais e na oficina de brinquedos, em exposições visitáveis por uns e por outros, e tornar os espaços de recreio das escolas lugares divertidos, pacíficos e enriquecedores intelectual e socialmente.

Habelencia, imaxinación... realidade, fantasía... un medio natural e social; que é o que é o xoguete tradicional?

Os brinquedos populares são tudo isso e mais... eles são um património cultural transmitido

ao longo de séculos, de geração para geração entre as crianças e os jovens. De facto, eles são invenções anónimas, seculares, que se vão enriquecendo em cada momento através da habilidade, da imaginação e da fantasia das crianças do aqui e do agora.

Como explica que en puntos moi diferentes da Terra estea demostrada a existencia da mesma tipoloxía de brinquedos, a pesar de estarmos falando de sociedades cando menos aparentemente illadas entre si? Será que xoguetes semellantes responden a necesidades semellantes, independentemente do lugar do mundo onde nos atopemos?

A universalidade de muitos brinquedos populares é uma realidade muito curiosa e que suscita muita reflexão. Julgo que ela se deve a múltiplos factores de

que sublinho dois. O primeiro é o facto de a sua matéria prima ser, essencialmente, a natureza que, como diz Miguel Torga, se apresenta *sempre a mesma e sempre variada*. O segundo factor deve-se ao facto de os brinquedos populares, realizados pelas próprias crianças, corresponderem às suas necessidades básicas: liberdade de movimentos, possibilidade de experimentar sem riscos, desejo de conhecer os segredos do mundo que as rodeia, vontade de dar *vida* ao que aparentemente é inerte... enfim, como disse Roland Barthes, correspondem ao desejo de exercer uma demiurgia.

Xoguetes de nenos/as, xoguetes de persoas adultas..., é que todos e todas precisamos xogar sexa cal for a nosa idade?

Os jogos tradicionais dos adultos, são, em grande parte, a



forma de transportar a meninice —a alegria, a aventura, a fantasia...— no coração de outras idades. Os adultos que mataram a criança dentro de si, são pessoas sem futuro.

Vostede afirma, no Universo dos brinquedos populares, que o estado novo português via nos xogos e xoguetes unha ferramenta útil en extremo para o reportuguesamento das camadas novas da poboación. Tanto poder pode chegar a ter o patrimonio lúdico tradicional?

Creio que as tradições populares, relativas aos jogos e a outros aspectos da vida, são um substrato essencial de cada cultura; e apesar dos aspectos universais, há muitos elementos que traduzem a identidade de cada povo. Os políticos sempre souberam disso, e consoante a situação, ou procuraram apagar esses traços identitários para melhor impor os seus ideais colonizadores, ou procuraram exaltá-los com o intuito de afirmarem uma identidade superior e pura com fins racistas e manipuladores. O poder não estava

na tradição popular —incluindo o património lúdico—, mas nas mãos de quem se servia dessa tradição despindo-a da sua humanidade. O importante é saber manter a combinação do local e do universal...

Daquela, outorgaríalle ao brinquedo tradicional algún papel protagonista na reconstrución, iniciada aos poucos a partir da morte do Xeneral Franco, dun país chamado Galicia?

Como disse na questão anterior, a cultura popular traduz, em muito, a identidade de cada povo... Certamente que há que procurar também no património lúdico aqueles que são os elementos identificadores da cultura local, como a cultura galega, ou portuguesa, ou outra... mas não há que esquecer o que essa mesma cultura possui de universal... aquilo mesmo que nos torna irmãos, na península Ibérica, na Europa e no Mundo. Creio que essa tem sido a preocupação de muitos investigadores, mormente da Galiza, como Paco Veiga, Antón Cortizas e outros, para dar exemplos dos que se têm dedicado ao estudo do património lúdico.

É a musealización un dos camiños de recuperación do xoguete tradicional, ou talvez só de conservación?

Não sou especialista de museologia... mas creio que aos museus do brinquedo competem dois objetivos básicos: preservar e revitalizar o património lúdico. Além disso, um museu do brinquedo popular e do jogo tradicional —um sonho?!...— teria um papel importante, nos nossos dias, no que diz respeito à aproximação entre gerações —um lugar para avós e netos—..., e à salutar dinamização da cultura popular.

Finalmente, unha curiosidade só por provocar o debate sobre os prexuízos educativos dos nosos días: que lle parecería a idea de que todos os nenos e nenas do

século XXI andasen cunha navalha no peto permanentemente?

Se uma navalha fosse um símbolo e um sinal de crescimento e de orgulho... se uma navalha fosse a demonstração da confiança que os outros, colegas e adultos, depositassem em cada criança... se uma navalha fosse o instrumento à mão para qualquer desenrascanso nas tarefas do quotidiano... se uma navalha fosse o complemento das mãos e o instrumento da habilidade para transformar um fragmento de cana ou um pedaço de madeira nos mais variados objetos lúdicos... se uma navalha servisse para fazer de qualquer sala de aula uma oficina de brinquedos... Se tudo isso fosse possível no século XXI, como foi outrora, pelo menos há uns 60 anos atrás... Ah! Então, a navalha deveria andar, ainda hoje, no bolso de qualquer menino, a partir da escolarização primária... ■



CONCELLO
DE
LOURENZÁ

Lourenzá,
onde a natureza é arte



20 aniversario dos Equipos de Normalización Lingüística dos centros de ensino

LINGUA



Valentina Formoso Gosende

Coordinadora Xeral do CGENDL

O pasado xuño a Coordinadora Galega de Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística (CGENDL) organizou un acto para celebrar que os Equipos de normalización dos centros de ensino cumprían 20 anos. Alí xuntouse xente que estivo naqueles primeiros Equipos con outros que entraron nos últimos anos, e uns e outros souberon recoñecer o importantísimo labor dunha xeración, a de Agustín Fernández Paz, a quen se homenaxeou por ser un daqueles homes e mulleres que a principios dos 90 traballaron arreo para impulsar un proxecto emocionante, proxecto no que sempre creu e polo que seguiu esforzándose ata os últimos anos.

Aínda que se me pediu a min que redactase un artigo sobre os 20 anos dos Equipos de Normalización Lingüística por formar parte da CGENDL que organizou o acto de celebración citado arriba, seguramente a persoa máis indicada para escribilo fose calquera outra ou outro docente de Nova Escola Galega (NEG) que estivese sempre arredor dos Equipos desde a súa fecundación. Foi este grupo pedagóxico quen, en 1988, organizou as Primeiras xornadas de normalización lingüística, e en 1989 as segundas, das que xurdiu o Modelo de normalización lingüística para o ensino¹, consensuado por un bo número de asociacións e que propoñía un modelo de planificación que lle foi entregado á administración educativa, quen asumiu algúns dos puntos, entre eles a creación de Equipos de normalización lingüística nos centros educativos.

Os Equipos nacen grazas a unha Orde do 12 de xuño de 1990 pola que se regulaba a organización das actividades docentes durante o curso 1990-1991 nos

¹ Esta mesma organización volveu presentar un novo Modelo de normalización para o sistema educativo galego dez anos despois (1999) no que se revisa a situación e se pretende adaptar o modelo ao novo século.

centros de bacharelato, formación profesional e institutos de educación secundaria e profesional dependentes da Consellería de Educación. Daquela, un coordinador que non era recoñecido administrativamente, pero si era figura obrigatoria no centro, tiña que acompañarse de dous membros máis do profesorado para desenvolver un programa de actividades que normalmente quedaba reducido á produción dunha revista escolar e algún concurso literario. E case se pode dicir que abondo era nun contexto no que os Equipos que comezaron a funcionar minimamente fixérono grazas ao voluntarismo e á entrega do profesorado implicado que poñía tempo do seu, moitas veces fóra de horario, e sen ningún tipo de recoñecemento. Traballábase sen formación e sen orientación e o criterio para que a dirección dos centros encargase a coordinación dos Equipos respondía moitas veces a necesidades horarias.

E isto mantívose así durante moitos anos por máis que foi mudando a lexislación e se foron concretando as súas funcións nos ROC do ano 96² —infantil, primaria e secundaria— e 99 —para os Centros Públicos Integrados—. Nestes documentos indícase quen ten que formar parte do equipo en cada un dos niveis —profesorado en infantil e primaria e profesorado, persoal non docente e alumnado nos centros de secundaria e CPI— e cales son as competencias, tanto do equipo coma do coordinador do mesmo. Segundo a devandita lexislación, o equipo debía fixar os obxectivos da normalización lingüística, elaborar un plan xeral para o uso do idioma, elaborar e dinamizar un plan de actividades e calcular o seu orzamento. O coordinador debía responsabilizarse da redacción destes documentos de convocar e presidir reunións.

Con todo, no curso 1997-98, segundo o *Estudo sobre o uso do idioma galego* da Dirección Xeral de Política Lingüística, había moitos centros que nin tiñan constituído o equipo, e entre aqueles que si o tiñan, moitos declaraban non reunirse —sobre todo privados-concertados— o que fai dubidar da súa vitalidade. No mesmo estudo déixase constancia de que tampouco se planifica o traballo, nin se teñen pensado medidas correctoras para que o alumnado acadase competencia igual nas dúas linguas³.

As circunstancias nas que se crearon e se movían os Equipos levou a que en moitos casos as actividades desenvolvidas non respondesen ao que se entende por unha planificación que deseñase obxectivos adecuados ao contexto, ou destinadas a cumprir eses obxectivos. Moitas veces eran un compendio de accións desvinculadas e que o profesorado copiaba dun ano para outro e dun centro para outro, independentemente dos destinatarios e do contexto concreto de cada centro.

Ademais de adquirir contido coa organización daquelas actividades ligadas ás festividades tradicionais —magosto, samaín, entroido...— o que levaba os Equipos ás veces a se confundiren co departamento de actividades extraescolares, as accións máis comúns nas que se incidía eran os concursos e as revistas porque era tamén o que desde a administración se promocionaba. A maioría dos Equipos elaboraban —e aínda elaboran— un número dunha revista escolar en galego que deixaba exhaustos os membros do profesorado que a organizaban e editaban. Nisto investíase practicamente o orzamento que a daquela DXPL destinaba aos centros mediante unha con-



vocatoria de axudas na que se primaba, sobre todo, o número de alumnado que tiña o centro, e que había que xustificar cunha memoria e un único material: a revista, se a houber. Non é de estrañar que, desta maneira, os Equipos interpretasen que a revista era algo importante que había que realizar. Durante os anos 2001-2006⁴ organizou desde a propia administración a campaña “Entre nós, en galego” que promovía concursos de debuxo e literatura e que se viña sumar aos outros concursos que rulaban polos centros: concursos de poesía e narrativa, ás veces ligados coa celebración das letras galegas, ou concursos de cartas de amor, sempre triunfantes entre alumnado adolescente.

E aínda que nos 16 primeiros anos de funcionamento os Equipos fixeron dignamente o que

³ Pódense ver datos referidos a esta cuestión en detalle na análise que se fai na obra coordinada por Monteagudo e Bouzada (2002), páxinas 88 e 89.

⁴ Durante o primeiro trimestre do ano 2001 desenvolveuse por primeira vez esta campaña de promoción do idioma nos centros e destinouse a ela 190 millóns de pesetas.

² Aínda en vixencia no 2011.



puideron, algúns moito máis do que humana e tecnicamente podían, seguía sen encarrear-se correctamente todo o labor que realizaban e sen que os efectos normalizadores fosen proporcionais ao esforzo realizado. Aínda así houbo Equipos que encamiñaron debidamente as súas accións, moitas veces orientadas polo inxente traballo dos Coordinadores Docentes de Galego, figuras creadas en 1991 que se dedicaron, nos pri-

meiros anos daquela andadura dos Equipos, a visitar centros, a facer decálogos básicos de filosofía da normalización e de actuación nos centros, a organizar e dar formación para os docentes dos Equipos, a coordinar experiencias... Un traballo moi necesario que deixou pouso naqueles sitios a onde puido chegar e onde había persoal disposto a aproveitalo. Nestes anos, grazas a este traballo e aos esforzos de moitos docentes, houbo centros que foron creando desde emisoras de radio ata filmes, organizáronse obradoiros para eliminar prexuízos ou clubs de lectura, deseñáronse adhesivos, camisolas ou chapas con lemas normalizadores, publicouse banda deseñada, realizáronse intercambios... todo en galego. Mesmo algúns xa se xuntaron para organizar actividades conxuntas e xurdiron as primeiras coordinadoras comarcais. E seguía faltando algo básico, unha coordinación que levase a xuntar esforzos e optimizar recursos.

A partir do curso 2006-2007 houbo un cambio moi importante nos Equipos derivado

da creación desde a administración dunha rede de apoio á normalización e dinamización lingüística, en dous niveis: central, dende a Secretaría Xeral de Política Lingüística, e territorial, coa creación de catro prazas de dinamizadores territoriais, unha por provincia que se uniran á da coordinadora central que se convocara un ano antes, durante a anterior lexislatura. Isto foi o principio dun proxecto que pretendeu dignificar os Equipos e encamiñalos cara a un labor realmente normalizador e dinamizador. Esta engranaxe que comezou a mover os Equipos viuse apoiada pola modificación do status legal dos coordinadores dos, a partir de 2007, chamados Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística (ENDL), ao equiparalos económica e administrativamente coa figura do xefe/a dun departamento didáctico, algo que se levaba moitos anos demandando.

A creación da citada rede de apoio á normalización levou a unha mudanza evidente e bastante rápida no funcionamento dos Equipos, nun tempo en que a lexislación tamén ofrecía unha cobertura legal ao traballo realizado. Con esta iniciativa os Equipos sentiron de cerca unha administración que se preocupaba polo seu labor, que os apoiaba, dirixía, coordinaba, axudaba e ao mesmo tempo controlaba. Inaugurouse unha canle de comunicación directa, mesmo presencial, con aqueles centros que así o demandaron. As coordinacións territoriais establecéronse como puntos de encontro da información vinculada á dinamización lingüística e quizais o máis importante foi que o contacto dos coordinadores provinciais cos Equipos fíxose directo e próximo mediante os correos informativos, a atención telefónica, as chamadas de felicitación ou ánimo, a resolución de dúbidas, o apoio a que se formaran e/ou consolidaran



as coordinadoras comarcais⁵ de cara á optimización de recursos e de esforzos, algo fundamental para que o traballo normalizador e dinamizador cobrase forza.

Dúas foron as accións centrais que se desenvolveron nesta etapa desde a SXPL: 1) a formación dos docentes interesados na normalización e dinamización mediante os Seminarios de dinamización, e 2) as melloras nas convocatorias de axudas aos proxectos de fomento do uso do galego que pasaron a adecuarse ao curso escolar e non ao ano natural e que incluían na propia Orde os criterios de valoración dos mesmos, feito que, ademais de transmitir transparencia, guiaba os membros do ENDL na realización de actividades dinamizadoras.

E nisto chegou marzo do 2009 e logo abril e un sociolingüista, co-redactor⁶ dun dos manuais que impulsaron este relance dos Equipos: *A planificación lingüística nos centros educativos*, púxose ao cargo da Secretaría Xeral de Política Lingüística, a que “planifica” o traballo dos Equipos. Mais a situación dos ENDL só mudou para perder un Decreto que por primeira vez os dignificara, e que lle deu paso a outro que xa non naceu para promover o uso do galego no sistema educativo, e mais para eliminar o termo “normalización” do seu nome, quedando agora como Equipos de Dinamización da Lingua Galega. E ao mesmo tempo naceu a Coordinadora de Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística, unha organización que buscaba ser voz pública dos Equipos nun momento en que todo o mundo de fóra do



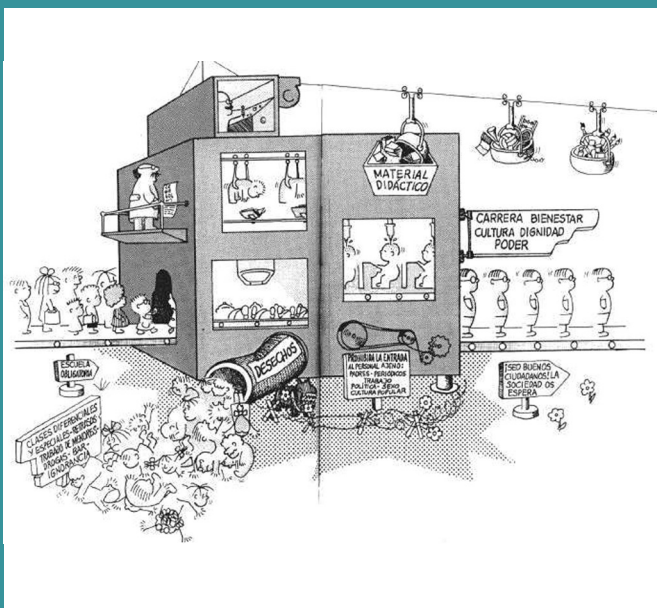
ensino tiña algo que dicir sobre o galego no sistema educativo e no que nós, que estabamos dentro, non podiamos estar calados. Pero fundamentalmente naceu para coordinar o traballo e as experiencias dos Equipos nun momento que comezaba o intento de baleiralos de contido por parte da administración, igual ca os ovos de Agustín⁷. A CGENDL naceu coa única intención de traballar pola normalización da lingua galega e busca impulsar o uso do galego no ensino e na sociedade en xeral, para que avance e non que retroceda, tentando que non se perda o inxente traballo feito nestes 20 anos.■



⁵ Reforzáronse as coordinadoras de ENDL existentes: Santiago e comarca, Ferrolterra, Salnés e Coordinadora Leixapren e mais avanzouse na concianción do necesario traballo en rede, impulsando coordinadoras comarcais novas: SNL Terra de Melide, Coordinadora de EDNL do Barbanza. Este proceso segue a consolidarse na actualidade através da actuación da CGENDL que impulsou a creación das coordinadoras comarcais da Coruña, Pontevedra, Vigo, Terras do Umia, A Mariña, Verín-Obolo, Costa da Morte...
⁶ Participaron tamén na redacción deste manual e mais na Guía práctica que se fixo do mesmo o ex-coordinador docente de galego e perfecto coñecedor da situación dos equipos, Agustín Fernández Paz, e mais Fernando Ramallo.

⁷ No discurso que leu Agustín Fernández Paz no acto de celebración do 20 aniversario dos Equipos cualificou a política lingüística que se estaba a desenvolver neste momento por parte da administración autonómica como baleira e exemplificouno co xogo que el e mais o seus amigos facían de nenos con ovos de paxaro. Para conservar as súas cascas e evitar que pudrisen, tirábanlles a clara e a xema por uns buraquinos. Desta maneira, os ovos mantiñan a súa forma e as súas cores, pero non tiñan contido.

Vivir a integración: Educatora social e estudiante con NEE



Sandra Mosquera Paredes

Educatora social e estudante de 5º
de Psicopedagogía - Facultade de
C. da Educación da UDC

Escribo este artigo tendo en conta a miña dobre perspectiva. Por unha banda, desde a corta traxectoria como profesional –tanto na formación teórica como na práctica– no apaixonante mundo que é o ensino. E, por outra, a partir dos longos anos como estudante cunha discapacidade unicamente física, que a pesar de padecela, debido ao meu grande afán de superación que me define coma persoa, fíxome continuar ata os nosos días.

A educación é unha viaxe cara á sabedoría que dura toda a vida. A complexidade do ser humano maniféstase na súa enorme diversidade, que enriquece a educación. A diversidade non é outra cousa que unha máis das moitas características que forman parte da nosa vida cotián. Pero os cidadáns compartimos algo en común: *“temos os mesmos dereitos, incluído o dereito a que nos queiran como somos, coas nosas capacidades e as nosas carencias”*. En todas persoas hai diferenzas, aínda que algunhas sexan máis perceptibles a simple vista que outras.

A integración escolar é un medio, non un fin para a integración social, desenvolvendo posibilidades do alumno con n.e.e. e facendo unha valoración positiva das súas habilidades. Como educadora social e como estudante de psicopedagogía con n.e.e., con moitos anos no sistema educativo, manifesto o meu total apoio á necesidade de integrar en centros normais os alumnos con n.e.e., podendo ser a tempo total ou a tempo parcial, segundo sexa o caso, pois os beneficios son considerablemente maiores, ao poder desenvolver todas as posibilidades.

Mediante a integración, o alumno con n.e.e.:

- Desenvolverá máis a aprendizaxe da linguaxe.
- Adquirirá máis coñecementos xerais.

- Terá un mellor desenvolvemento motor.
- Incrementará a súa capacidade de xogo social e de iniciación de relacións con seus compañeiros, posto que a educación socializa, transmitindo actitudes e valores; coñecerá máis xente e fará amigos.
- Incentivará a súa actividade e a responsabilidade propia, desenvolvendo a súa independencia persoal.
- Terá máis desexos de aprender, xa que quere facer o mesmo que os demais, aínda que, ás veces, terá que aprender a tomar conciencia das súas propias limitacións.

E o alumno sen n.e.e.:

- Se coñece a realidade do alumnado con n.e.e., sentirá a necesidade de aceptalos tal como son, coas súas diferenzas, e saberá que todos temos os mesmos dereitos, para favorecer a igualdade de oportunidades.
- Desterrará mitos e temores respecto ao diferente.
- Comprenderá que todos somos importantes para o desenvolvemento do grupo.
- Valorará positivamente as diferenzas humanas.
- Terá menos prexuízos.
- Será máis sensible ás necesidades dos demais e, polo tanto, máis solidario, cooperativo e tolerante, o que achegará un maior beneficio social.
- A experiencia de compartir dende pequenos con compañeiros con n.e.e., producirá adultos que se relacionarán doutro xeito con estas persoas.

Para que todo isto sexa posible o mestre, educador/a social e o resto do persoal do ámbito educativo e social deben estar en todo momento convencidos de que o alumno pode ter éxito, e comprometerse aceptando a responsabilidade dos resultados que se obteñan, aínda que sendo moi paciente na súa consecución.

E como para mostra abonda un botón, podo afirmar que desde a propia experiencia se corrobora todo o exposto anteriormente, dende o punto de vista da diversidade, e o mesmo podo dicir con respecto ao grupo de clase no que estiven integrada.

A verdade é que a miña situación como alumna con n.e.e. foi un tanto singular, xa que desde o inicio da escolarización sentínme coma unha máis no meu grupo, e integreime tan ben que nese sentido en ningún momento botei en falta a alguén no sistema educativo que me axudará a conseguilo.

Pero o certo é que percibín que non todas as persoas teñen tanta coraxe para conseguir os seus obxectivos por si mesmas e sen axuda dos axentes externos. Nestes casos a súa integración no campo educativo é deficitaria, non só con respecto aos seus iguais senón tamén en relación co profesorado. Moitos considéranse eles mesmos diferentes ao resto do alumnado e só son conscientes das súas limitacións, esquecendo as súas amplas e individuais capacidades que os convierten en especiais.

Neste tipo de situacións, a incorporación da figura do educador/a social nas escolas é un elemento fundamental. Esta perspectiva require afastarse da perspectiva deficitaria e individualista, para centrarse na interacción entre a persoa e o contexto no que se producen as súas dificultades. O/A educador/a social convértese así, nun instrumento mediador - entre as familias, o alumnado e o profesorado -, que pretende lograr que todo o alumnado do grupo-clase (incluídos polo tanto os alumnos con n.e.e.) participen na totalidade das actividades do grupo e ter en conta non o que o alumno non pode facer e as súas limitacións, e si o que o alumno, a persoa, é capaz de

facer. Considerar a cada alumno como individualidade no grupo.

Os educadores/as sociais traballamos no sistema educativo co obxectivo de axudar no proceso de socialización e do desenvolvemento persoal do alumnado intentando: prever e compensar dificultades de estruturación das inadaptacións sociais, favorecer a autonomía do alumnado, potenciar a pescuda da información e comprensión "en" e "do" contorno social, desenvolver o espírito crítico e a capacidade de comprensión e análise da realidade socioeducativa, favorecer a participación da comunidade educativa, a mellora das súas competencias e aptitudes e favorecer o cambio e transformación social. Pero para lograr todos estes obxectivos necesitamos levar a cabo un labor de equipo interdisciplinar, complementando o traballo dos mestres e doutras figuras profesionais do sistema educativo.

Se o educador social ou educadora social fose unha persoa con discapacidade, para os alumnos sen n.e.e.:

- avalaría a aceptación do diferente,
- contribuiría a facelo mais tolerante coas necesidades dos demais,
- amosaría como exemplo a seguir tanto por parte dos alumnos con n.e.e. como dos alumnos sen n.e.e.,
- fomentaría a imaxe positiva dos discapacitados rompendo prexuízos que a propia sociedade impón e non tanto polas barreiras que teñen as persoas con discapacidade.

"Quen di que estas persoas non poden vencer todo tipo de limitacións, e menos para poder adaptarse ao sistema escolar?" ■

Cando o curso acaba



Víctor Manuel Santidrián Arias

IES de Arzúa

(vsantidrian@edu.xunta.es)

Despedimos o curso escolar con outra desas noticias negativas sobre o ensino ás que nos ten afeitos a prensa: un novo informe Pisa, desta volta sobre a «lectura dixital», que suspende os escolares españois¹. Parece ser que «los nativos digitales, chicos que han crecido con las nuevas tecnologías, saben descargar juegos de un iPad antes de aprender a leer, pero eso no significa que sepan usar los medios digitales de forma efectiva».

Ás veces os estudos demostran o que a simple observación da realidade afirma, aínda que, que dúbida cabe, sempre é de interese dotarse de análises científicas. «Ser nativo 'on line' no garantiza el uso eficaz de las tecnologías». Non é de estrañar: hai xa ben anos que, para case todo o mundo, o coche é unha máquina familiar dende o primeiro día de vida, pero ser «nativo automobilístico» non garante as habilidades mínimas para conducir un vehículo, nin sequera coñecer os sinais da circulación.

O estudo continúa afirmando que «los que usan el ordenador en casa son los buenos lectores digitales, mientras que los que solo lo usan en la escuela salen peor parados en la prueba». Unha vez máis, o Informe Pisa insiste no peso do contorno socioeconómico do alumnado para explicar o éxito escolar, de forma que «A la escuela le falta camino por recorrer». A escola ten moito camiño por diante para axudar a corrixir as desigualdades, fenda dixital incluída².

¹ «Pisa suspende a uno de cada cinco alumnos en lectura digital»

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Pisa/suspende/alumnos/lectura/digital/elpepisoc/20110629elpepisoc_2/Tes. O informe pode descargarse en <http://recursos.tic.educacion.es/blogs/europa/index.php/2011/06/29/informe-pisa-era-2009-evaluacion-de-la-lectura-digital-de-los-alumnos>. Mentres non se indique o contrario, as citas seguintes proceden deste artigo.

² E non parece que os esforzos (orxamentarios) das autoridades educativas (léase Abalar) vaian, desgraciadamente, polo bo camiño.

O caso é que a información que comentamos coincide coas conclusións do *Informe de la Inclusión Social en España 2009*, que xa comentamos noutro número desta revista³. Ese estudo incidía na importancia das familias para explicar o éxito —e o fracaso— dos escolares, conclusión que parece estar en revisión —ou que determinados sectores están interesados en que se revise—. De feito, tamén ao rematar o curso 2010/2011, a prensa facíase eco dunha publicación que apunta nesa liña revisio-nista: *Reformas necesarias para potenciar el crecimiento de la economía española*, estudo editado polo Instituto de Estudios Económicos, entidade vinculada á Confederación Española de Organizacións Empresariais⁴. O libro contén un amplo apartado sobre o sistema educativo («Diagnóstico y reforma de la educación general en España»), asinado por Víctor Pérez-Díaz e Juan Carlos Rodríguez. Estes autores pretenden contribuír ao debate poñendo en valor algúns estudos que miden o «peso del entorno familiar y el de la carga biológica» no rendemento educativo. Tales estudos afirman que «la herencia genética tiene una influencia sustantiva en el rendimiento escolar de los hijos equivalente o algo superior a la del origen socioeconómico». Parece, afirman os autores, que «Cuando se tiene en cuenta esa herencia [biolóxica], la influencia del nivel educativo o socioeconómico se reduce a la mitad»⁵. O obxectivo dos autores, non podía ser doutro xeito, «es tratar de contribuir a una mejor discusión de la influencia de diversos factores sobre los resul-

tados educativos, con objeto de avanzar en el conocimiento de la verdad y de que las políticas educativas lo tengan en cuenta». Pola miña parte, mentres non se afiancen cientificamente as ditas afirmacións, prefiro seguir crendo que «Contradecir los resultados e interpretaciones de un estudio tan amplio y riguroso como Pisa, afirmar que la herencia genética tiene más importancia en el éxito escolar no es heterodoxo. Es simplemente una falacia», segundo escribe Marilar Aleixandre; e ademais, é unha «conclusión que muestra una profunda ignorancia, no solo de la educación, sino de la biología moderna, en la que las interpretaciones deterministas (que llevadas al extremo lindan con el racismo) no tienen carácter de enunciados científicos sino únicamente de prejuicios anticuados»⁶.

Un rapaz escribindo un exame, rodeado polas cabezas de dous burros. A lenda da viñeta reza: «Nos examinan para asegurarse de que somos tan ignorantes como ellos». Con esta esmagadora sentenza, El Roto resumía hai xa vinte anos o que podería ser a súa visión da educación⁷. Dous decenios despois, Richard Gerver, experto británico en educación, afirma que «Hay que huir del currículo basado en los contenidos. El modelo tradicional da a los niños información y datos y luego les examina para ver si los recuerdan». Propugna un novo modelo relacionado con «desarrollos y habilidades»⁸. Un novo modelo educativo do

que, ao meu entender, hai que eliminar o excesivo peso que os contidos teñen nos nosos DCB. Podería ser esta a opinión dun profesor abafado que nunca chega ao final do temario, pero ao parecer, tamén «Las sociedades científicas proponen adelgazar los contenidos escolares para enseñar mejor sus disciplinas»⁹. A proposta parte da Confederación de Sociedades Científicas de España, organización que recomenda unha redución de contidos na ensinanza das ciencias para evitar un método que sexa esencialmente «factual y reproductivo» e impida os «espacios para la exploración de los fenómenos y la indagación». A súa intención é dotar «a todos los jóvenes de una cultura básica imprescindible para comprender el mundo», en palabras de José Miguel Rodríguez Espinosa, do Instituto de Astrofísica de Canarias. Unha proposta coherente coa finalidade da educación secundaria obrigatoria que consiste en «lograr que os alumnos e as alumnas adquieran os elementos básicos da cultura [...]; desenvolver e consolidar neles hábitos de estudo e de traballo; prepararlos para a súa incorporación a estudos posteriores e para a súa inserción laboral, e formalos para o exercicio dos seus dereitos e obrigas na vida como cidadáns»¹⁰. Pero nas aulas non hai tempo para todas esas tarefas; non hai tempo para a reflexión, non hai tempo para a palabra.

Adelgazar os contidos sería moi recomendable noutras áreas de coñecemento do noso sistema escolar. Os saberes aos que ten que facer fronte un estudante de segundo de bacharelato son inmensos. Moitos son os conceptos que caben nas case cincocentas páxinas de cada un

3 Víctor Manuel Santidrián Arias, «Pacto educativo? Si, grazas. Pero...», *Revista Galega de Educación*, 47, pp. 98-101.

4 Quizais foi o artigo de Lucía Abellán, «La CEOE ve en los genes la clave del éxito escolar» (*El País*, 22 de xuño de 2011 (http://www.elpais.com/articulo/sociedad/CEOE/ve/genes/clave/exitoscolar/elpepiso/20110622elpepiso_4/Tes) o que deu notoriedade á publicación á que me estou a referir.

5 Charo Nogueira, «¿Un gen del fracaso escolar?», *El País*, 4 de xullo de 2011 (http://www.elpais.com/solotexto/articulo.html?xref=20110704elpepiso_18&type=Tes&anchor=elpepiso). O artigo desta xornalista está baseado nas «Respuestas al cuestionario de Charo Nogueira/ Víctor Pérez-Díaz, Juan Carlos Rodríguez», documento que se pode ler en www.aspresearch.com/pdf/entrevista%20elpais.pdf.

6 María Pilar Jiménez Aleixandre, «Legados y prejuicios», *El País*, 4 de xullo de 2011 (http://www.elpais.com/solotexto/articulo.html?xref=20110704elpepiso_2&type=Tes).

7 El Roto en *El Independiente*, 1 de xuño de 1991. Unha versión máis ampla das reflexións que aparecen a continuación en Ramón López Facal e Víctor Manuel Santidrián, «Los conflictos sociales candentes en el aula», *Iber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, xullo-setembro de 2011, pp. 8-20.

8 J. A. Aunión, «Muchos padres ven que la escuela no funciona», *El País*, 4 de xullo de 2011 (http://www.elpais.com/solotexto/articulo.html?xref=20110704elpepiso_7&type=Tes&anchor=elpepiso). O mesmo experto, que fora asesor do goberno de Tony Blair, tamén di noutra entrevista: «Las empresas deben decir qué se necesita, y esto debe ser aplicado desde las escuelas de primaria» (<http://www.lavanguardia.com/vida/20110224/54118755061/richard-gerver-el-reto-es-formar-a-futuros-adultos-capaces-de-gestionar-la-incertidumbre-del.html>). Unha opinión que, de estar ben recollida polo xornal, me resulta difícil compartir.

9 http://www.elpais.com/articulo/sociedad/sociedades/cientificas/proponen/adelgazar/contenidos/escolares/ensenar/mejor/disciplinas/elpepusocedu/20110312elpepusoc_11/Tes

10 Art. 3. ORDE ECI/2220/2007, do 12 de xullo, pola que se establece o currículo e se regula a ordenación da Educación secundaria obrigatoria. BOE 174: 27/07/2007.

dos manuais de historia de España e de xeografía que se utilizan nas nosas aulas. Podemos engadir as 490 do libro de literatura galega, ou as 400 de lingua española, as 350 de matemáticas, as 300 de economía amais dos apuntamentos de filosofía: en total cerca das 3000 páxinas. Non é de estrañar que, xa non o alumnado, senón o propio profesorado teña dificultades para «dar o temario» e «acabar o programa».

Haberá quen nos diga que o curso escollido é de especial dificultade, que se trata dun ensino non obrigatorio dirixido a un alumnado de maior idade e madurez intelectual que, en moitos casos, está preparando o acceso á universidade¹¹. A cuestión está en que a situación é semellante na educación secundaria obrigatoria, na que cada unha das doce ou trece materiais que cursa un estudante vai acompañada dun manual repleto de páxinas e contidos. Non falamos de oídas: nas nosas aulas, o alumnado de 4.º da ESO carga cun texto de bioloxía-xeoloxía de 250 páxinas; o de sociais chega ás 300, superadas en 20 polo de lingua española, ás que acompañan as 270 de lingua galega, as 260 de matemáticas e as 290 de física e química, co que o ámbito das ciencias experimentais quedaría cuberto. Pero temos que sumar os apuntamentos de educación física, tecnoloxía, relixión (!!!) e ética, así como as lecturas obrigatorias (tres libros de lingua española e outros tres de galego; dous de sociais, dous de inglés)... Para máis INRI, as materias son con demasiada frecuencia compartimentos estancos. Non importa que, por exemplo, haxa contidos semellantes en dúas materiais porque, amais de non coincidiren no tempo escolar dentro do

programa, a de cada docente é a materia máis importante de todas.

Tal concentración de coñecementos ha ter, entre outras finalidades, non o esquezamos, que o alumnado adquira os rudimentos da cultura humanística, artística, científica e tecnolóxica, que van, coma tal, dende saber o que son as ximnospermas, os orgánulos, os vasos liberianos ou as partes da célula ata a clasificación das rochas segundo a súa orixe, por movernos no terreo das ciencias experimentais ás que antes nos referiamos. E se falamos das ciencias sociais, a persoa que remata 4.º de secundaria obrigatoria coñecerá o relevo, o clima e as augas de España e da comunidade autónoma onde curse os seus estudos; coñecerá tamén cales son as principais institucións do país ou os conceptos de *natalidade*, *mortalidade* e a súa plasmación gráfica en pirámides de poboación, amais doutros moitos saberes. Son algúns deles coñecementos que, por certo, se veñen arrastrando dende a primaria, cun nivel de profundidade supostamente inferior. Entón, como é posible que os profesores nos queixemos do pouco que sabe o alumnado? Que está pasando?

Ao sacrosanto libro de texto-no debate sobre a pertinencia dos libros de texto gañou por goleada o mundo editorial-, habería que pedirlle maior rigor. Cómpre esixirilles ás editoriais -as mesmas que cada final de curso despregan unha incansable actividade para encher as salas de profesores cos espécimes das novidades en libros de texto- un maior investimento na corrección dos orixinais, pois erros se lle escapan a calquera autor. No libro que tomamos como punto de partida para estas reflexións atopamos afirmacións como que «O período comprendido entre 1870 e 1914

caracterizouse por un panorama internacional marcado pola paz e a expansión da democracia» (páx. 84), por exemplo; que Negrín foi comunista (152); que «Os estatutos de autonomía de Galicia e País Vasco non chegaron a aprobarse [nos tempos da República]» (148); que CAMPSA foi creada por Franco (210); que o primeiro goberno de Suárez empezou en 1976 e rematou en 1979 (273); que os sindicatos asinaron os Pactos da Moncloa (273) ou que Mohamed V de Marrocos foi o organizador da Marcha Verde (209). Insisto en que calquera autor pode ter erros desta natureza: a responsabilidade recae sobre as empresas editoriais que tan pingües beneficios obteñen co negocio dos libros de texto.

Sigamos cos contidos, que é do que parece tratar a educación. É practicamente imposible acometer con algunha profundidade a historia dos últimos trescentos anos en trescentas páxinas; redúcense estas a unha sucesión de feitos, datas, conceptos e personaxes inconexos e de difícil comprensión. Tentar explicalo todo —segundo un deseño curricular que nin sequera responde ás esixencias e aos avances da disciplina historiográfica— nun manual escolar de 4.º da ESO significa introducir un glosario con 112 conceptos, moitos deles dunha abstracción nada doada de entender para un escolar de quince anos. Iso lévanos, por exemplo, a enfrontarnos a parágrafos como o que segue:

O liberalismo cría no recoñecemento de dereitos naturais da cidadanía: a liberdade política, económica e ideolóxica; a propiedade, que incluía a libre disposición dos bens e a abolición da propiedade vinculada nobiliaria e eclesiástica; e a igualdade ante a lei, suprimindo os privilexios. Para aplicar estes dereitos, requiríase a soberanía nacional, expresada a través da elección de representantes mediante o voto, e a división de poderes.

¹¹ Un nivel do ensino no que moitas voces se queixan, por certo, do escaso nivel do alumnado que empeza licenciaturas e graos. Disque antes non era así...

Descoñezo o criterio —que seguro que existe— polo cal aparecen no glosario uns conceptos e non outros —aínda que o seu significado pode deducirse do texto principal do manual— como *globalización, imperialismo, poderes, estamento, clase, burguesía, soberanía, liberalismo, federalismo, centralismo, nacionalismo, constitución, feudalismo, sufraxio, sindicato, proteccionismo, totalitarismo, capitalismo...* Por certo, nestes tempos que son de economía de mercado, o manual pouco fala de capitalismo —un novo modelo económico resultante da substitución das estruturas herdadas como da revolución industrial—. Nun DCB menos obsesionado polos contidos, quizais habería que lle dedicar máis espazo á comprensión dun sistema económico que condiciona a nosa vida cotiá —a do profesorado e a do alumnado—. Haberá quen argumente que o capitalismo —economía de mercado— xa se estudou no curso anterior, na xeografía de 3.º da ESO.

Polo mesmo manual ao que nos referimos, que é un exemplo entre moitos, transitan ata 155 personaxes históricos, que non son poucos como «elementos básicos de cultura». Non entraremos na elección deses personaxes, que supoñemos é unha opción relacionada coa liberdade de cátedra, pero si que nos gustaría saber a razón pola que un estudante que remata a súa escolaridade obrigatoria ten que saber pola materia de historia quen foi Filipe V de Borbón e non Nelson Mandela, Arafat ou Ernesto Che Guevara, por exemplo, personaxes estes non citados¹². Ou, non terreo dos feitos, por que ha de coñecer as fases da Revolución chinesa e non os sistemas bismarckianos; ou, o que

me parece de maior interese, a loita contra a escravitude ao longo do século XIX.

Nas aulas é imposible estudalo todo. Non hai tempo e, ademais, esta época de Internet, redes sociais e conexión case permanente á virtualidade recomendan optar por contidos. O profesorado ten que optar, ten que escoller. No terreo das ciencias sociais, da xeografía, da historia, poida que haxa quen opte na súa aula por traballar cos problemas sociais candentes. Un deles é o da chamada «memoria histórica», que en España se centra no período que abrangue dende a Segunda República ao franquismo¹³. E non porque os nosos escolares non saiban quen foi Franco. A estas alturas do século XXI, ningún se pode estrañar de que o dito personaxe sexa prehistoria para os adolescentes dos nosos días¹⁴. Unha idea semellante transmitía hai uns meses José Antonio Marina, a quen lle resultaba complicado traballar cos seus alumnos o poema *Oda a la alcachofa* porque non sabían como era unha alcachofa natural: soamente coñecían as de conserva. Daquela, paréceme interesante que o alumnado afonde, por exemplo, no estudo do que foi o franquismo —á custa, por forza, doutros saberes—. Contribuirá, coma outros moitos saberes, á súa formación como cidadás e cidadáns. Porque é necesario que o currículo se oriente ao desenvolvemento dunha serie de capacidades básicas, entre elas, a competencia social e cidadá, que permite comprender «a realidade social na que se vive, cooperar, convivir e exercer a cidadanía demo-

crática nunha sociedade plural, así como comprometerse a contribuír á súa mellora».■

12 O morbo provocado pola publicación do *Diccionario biográfico español*, ao coidado da Real Academia da Historia, faíno visitar inmediatamente o tema dedicado ao franquismo (tema 11). O lector pode quedar tranquilo porque o libro fala con claridade da «ditadura franquista».

13 Unha reflexión interesante en Antonio Molperez, «Conflictos: la memoria de los alumnos», *Iber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, xullo-setembro de 2011, pp. 21-28.

14 «De la Guerra Civil sé poquito, para qué voy a engañar». Son estas palabras dun titular aparecido na prensa galega poucos días antes de que finalizara o Ano da Memoria. A entrevistada, unha actriz procedente de Operación Triunfo, afirmaba que sobre a República non tiña opinión porque «en temas de política yo no me meto», o que non lle impedía apuntar que Franco fora «demasiado dictador» (*La Voz de Galicia*, 9 de decembro de 2006).

A autoimaxe a través das novas tecnoloxías.

Experiencia nunha aula hospitalaria



Julia Fernández Rodríguez

Profesora da aula hospitalaria
Xeral-Cíes do CHU de Vigo
(xula@edu.xunta.es)

INTRODUCCIÓN

Son profesora dende hai sete anos nunha aula hospitalaria. Cando cheguei a ela tiña certa confusión co que facer alí. Atopeime con dificultades que non atopara nos centros onde traballara ata entón: os nenos e nenas só viñan á aula se o desexaban, a asistencia era voluntaria polo que como non fixeras moi agradable a estancia nela ao día seguinte non volvían; tiña na mesma aula a nenos e nenas de idades entre os sete e os quince anos coa conseguinte diferenza de intereses; a maioría viñan cunha man inutilizada pola colocación da vía nela, para introducirle a medicación necesaria; tiña interrupcións continuas para administrar medicacións ou facer probas médicas; non sabía canto tempo ían permanecer os alumnos e alumnas comigo, pois podíanlle dar a alta en calquera momento; o alumnado sentíase a miúdo illado e botaban en falta a súa contorna habitual; o espazo no que estabamos era insuficiente para a cantidade de alumnado que tiña; e o máis importante, viñan con enfermidades, en numerosas ocasións moi graves, que lles producían cambios físicos e psicolóxicos importantes e facían difíciles as actuacións educativas.

Despois dun tempo de estar traballando na aula decateime de que o que máis afloraba nos nenos e nenas enfermos eran as súas emocións. Tiñan medo, ansiedade, angustia, nerviosismo, preocupación, enfado, tristeza, desconsolo, abatemento, soledade, receo... Estas emocións fortes levábaos a estados de histeria ou depresivos que non axudaban en nada a súa recuperación.

Sempre considereirei que en todos os centros educativos era fundamental educar nas emocións para evitar determinadas condutas de risco e agresividade e conseguir que os rapaces e rapazas aprenderan a ser máis

felices que é o que no fondo todos desexamos. Aquí, nestas aulas con características tan peculiares, parecía evidente que había que facer un traballo educativo emocional para que recoñeceran as emocións que estaban a sentir, as puideran definir e expresar e chegaran a manexalas do xeito máis óptimo posible. Así, púxenme a deseñar un proxecto no que se traballara a educación emocional a través de diferentes manifestacións artísticas. Con el propoñíame abrir unha vía dentro da Pedagogía Hospitalaria utilizando todas as emocións do noso alumnado para educar nelas e aproveitálas como recurso para que se expresaran con diferentes linguaxes: a través da palabra oral ou escrita, a través da música, a través da pintura ou doutras actividades plásticas e a través da expresión teatral con monicreques. Ao mesmo tempo tratábase de que coñecesen parte do patrimonio artístico e cultural da nosa Comunidade e da humanidade en xeral. Apoieime no Museo de Arte Contemporáneo da cidade, no Conservatorio Profesional de Música e noutros artistas que me axudaron a desenvolver determinadas actividades.

Despois de desenvolver este proxecto durante algo máis de dous anos, decateime de que unha das situacións que máis lles afectaba ao alumnado preadolescente e adolescente eran os cambios físicos e de imaxe que tiñan que soportar a causa das enfermidades ou dos tratamentos, e andar en pixama e zapatillas día e noite sen poder levar as súas roupas preferidas. Comprendín entón que unha parte da educación emocional na que tiña que afondar era o fomento dunha autoestima saudable (saber como nos sentimos nós mesmos véndonos como individuos únicos e especiais) e dentro desta, o autoconcepto ou autoimaxe. Segundo Mireia Cabero Jounou "A autoestima saudable é a valoración positiva



que se fundamenta en trazos de personalidade; e, así mesmo, un ingrediente determinante do noso equilibrio emocional, do noso benestar e da nosa boa disposición para a vida". Dentro da valoración de si mesmos hai tres compoñentes básicos como nos di Carmen Loureiro: "a perceptiva (como nos vemos), a cognitiva (como pensamos que somos) e a afectiva (como nos valoramos)". Con estes tres compoñentes é cos que traballamos nesta experiencia presentando unha serie de actividades, a maioría a través das TIC.

ONDE SE QUERE CHEGAR?

O que pretendín era que os rapaces e rapazas, partindo da súa imaxe externa reflexionasen sobre quen eran, como eran, como se vían, como se valoraban e como pensaban que os vían e valoraban os demais, tentando reforzar todo aquilo positivo para que chegaran a verse e sentirse seres únicos e especiais. Pretendíase así mesmo que co-

ñeceran as súas limitacións e aspectos da súa personalidade non positivos, cos cales eles e elas tiñan que aprender a valorar se valía a pena tentar mudar ou se preferían conservalos como parte do seu ser (en moitas ocasións os defectos fannos únicos e diferentes e non temos porque buscar a perfección). Tentamos así mesmo, que aprenderan a ver a súa imaxe externa de forma relativa, rebaixando a súa importancia. O lema do noso traballo sempre era: "Sexa cal sexa a miña imaxe e estea onde estea, SEMPRE EU".

A TRAVÉS DE QUE? AS TIC NESTA EXPERIENCIA

Unha vez detectado cal é o problema, o que quero traballar, e cales son os obxectivos que quero conseguir, empezo a pensar con que e a través de que o podo lograr.

Xa hai algún tempo que non fago distincións entre recursos TIC ou outros recursos máis tradicionais, simplemente es-



collo todo aquilo que me pode axudar a conseguir os meus obxectivos da forma máis atractiva e sinxela posible. Na miña Aula teño, ademais dunha boa biblioteca, numeroso material para desenvolver actividades de plástica, instrumentos musicais, xogos,..., cinco ordenadores con conexión continua a rede e con programas instalados segundo as necesidades que temos. Teño así mesmo cámara de fotos e de vídeo, e pantalla para proxección.

Para conseguir que os rapaces e rapazas enfermos reflexionen sobre si mesmos tiven que valerme do espello, para que se observasen; pero sobre todo de fotos, gravacións en vídeo, autorretratos,... para que desde a súa imaxe externa chegaran ao seu interior. Eles e elas son os protagonistas dos seus cómics, das presentacións, da publicidade, dos autorretratos, das composicións escritas, das poesías, da música, das marionetas, das risas, das tristuras, dos xogos, das caricaturas,... Quería que manipularan a súa imaxe externa para reflexionar se por iso deixaban de ser eles e elas mes-

mos e convertelos nos protagonistas de bandas deseñadas, autobiografías, anuncios, caricaturas. Para iso precisei fundamentalmente de recursos TIC. Unha parte importante desta experiencia era que os rapaces e rapazas tiveran a opinión de persoas importantes sobre como eran. Para iso tivemos que utilizar a miúdo os correos e as redes sociais, para que lles mandasen a súa opinión persoas da súa contorna habitual¹.

Ao mesmo tempo que utilicei recursos TIC para conseguir os obxectivos que me tiña propostos para esta experiencia, algúns deles acabaron sendo un contido por si mesmos. Cando lles ensino a manexar o *power point* para que fagan unha presentación sobre eles mesmos utilizando fotos feitas no propio hospital, utilizo este programa como recurso para o meu fin pero aprenden a utilizalo para cando queiran facer outras presentacións académicas ou de traballo. O mesmo sucede cos outros programas que lles ensino a manexar². Indirectamente, penso que tamén consigo en moitas ocasións que desenvolvan a creación artística para o resto da súa vida, o que lles axudará tamén no control das súas emocións e no fomento dunha autoestima saudable.

Para as aulas hospitalarias, con problemas que non se atopan noutros centros, as TIC son un recurso fundamental que evita que os nenos e nenas se aburran e failles atractivo o proceso de ensinanza-aprendizaxe. Isto penso que se conseguiu sobradamente con esta experiencia. Os programas resultábanlles atractivos como quedou demostrado pola afluencia continua de alumnado.

Por outra banda, xa comentei anteriormente que a maioría do

noso alumnado ven cunha man case que inutilizada polo que lles é moi complicado escribir cun bolígrafo ou lapis ou pintar nun papel, pero si o poden facer perfectamente co rato do ordenador ou co teclado. Outro problema que superamos a través das novas tecnoloxías é o do illamento do seu medio habitual, fundamentalmente amigos e centro de ensino. Penso que ao manter a comunicación a través das redes sociais e do correo electrónico o evitamos en parte.

CON QUEN DESENVOLVEMOS ESTA EXPERIENCIA

Esta experiencia púxose en práctica con nenos e nenas ingresados, principalmente no espazo dedicado á aula, pero tamén se fixeron actividades cos que non podían erguerse da cama nas habitacións e na UCI pediátrica.

Aínda que a experiencia non estivo pensada para as familias, fixémoslas partícipes das actividades que se estaban realizando e de cal era o seu fin, implicándose nunhas actividades puntuais.

Nesta experiencia traballamos a competencia emocional reforzando o seu "eu" interior, fomentando a autoestima, pero tamén traballamos as competencias que deben ter adquiridas ao final da Educación Secundaria Obrigatoria.

COMO O FACEMOS

1º- Unha primeira toma de contacto do neno ou nena consigo mesmo a través dunha fotografía feita no momento, unha gravación en vídeo, un xogo, unha presentación ou mirándose con atención no espello. Observándonos no noso exterior, nos trazos físicos, aparecen os primeiros datos de como se perciben. Contámolo, escribímolo.

2º- Cambiamos a nosa imaxe externa a través de programas

¹ Tivemos problemas en ocasións para pornos en contacto cos seus centros de orixe, debido a que non todos teñen normalizadas as TIC.

² Competencia dixital que forma parte do currículo.

como o *cartoom*, *deformer* ou *gim*. Reflexionamos agora sobre o novo aspecto e empezamos a pensar en quen somos por dentro aínda que a nosa imaxe externa estea cambiada. Escribimos sobre iso mediante un cuestionario preparado para este fin.

3º- Buscamos na rede persoas ou personaxes cos que nos identificamos ou que nos gustaría ser. O mesmo facemos con roupa, música, lugares onde nos gustaría estar, cores, cadros,... Realizamos colaxes ou fotomontaxes a través dos programas *gim* e *picnik*.

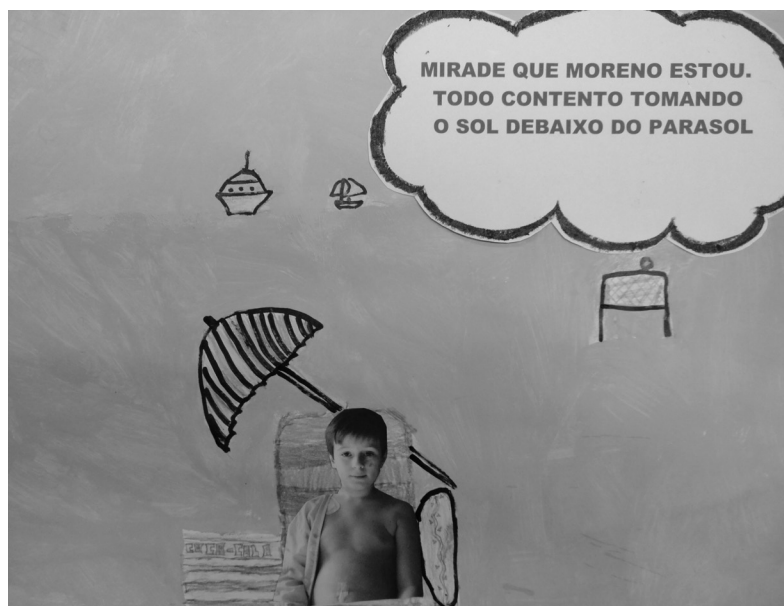
4º- Presentamos aos demais o feito anteriormente e analizámolo entre todos e todas.

5º- A partir do anterior, novamente analizamos un conto, unha poesía, un anuncio publicitario, unha secuencia dunha serie de TV, unha banda deseñada³, o autorretrato dun pintor/a,... (Cando se trata dun pintor/a ou do autor/a dun libro, poesía,... buscamos na rede información sobre eles/as para unha vez seleccionada e ordenada presentarllos aos demais da aula).

6º- Elaboramos o noso propio conto, biografía, caricatura, autorretrato, anuncio publicitario, banda deseñada,... onde resaltamos como somos, como nos vemos, que nos preocupa,... Utilizamos programas como o *comic life*, o *touchpaint*, o *stop motion*, ou *picnik*.

7º- Presentamos aos demais o realizado e o analizamos entre todos e todas.

8º- Xogamos resaltando as nosas calidades, aptitudes e comportamentos e comprando aquilo que pensamos necesitamos ou intercambiando calidades cos demais. Exemplo: compararía a paciencia de fulaniño porque eu son moi impaciente...



9º- Pregunto como me ven os/as demais: familia, amigos, compañeiros, profesores e persoas importantes para min. Utilizamos correo electrónico e redes sociais para facelo. Intentamos sempre que se poñan en contacto co seu centro de orixe.

10º- Analizamos esas opinións: estou de acordo, non o estou, por que me ven así,

11º- Con todos os datos, elaboramos un traballo máis exhaustivo onde cada un/unha fala de si mesmo. Fan unha presentación en *power point*, un anuncio en vídeo, un acróstico, un cómic, un autorretrato pintado e escrito, unha representación cunha marioneta que construíron representándoos,....

12º- Aprendemos a parar os pensamentos e frases negativas sobre nos mesmos, utilizando diferentes técnicas.

13º- Colocamos nas paredes do hospital os produtos realizados. Mostrámolos ás familias, compañeiros, ... Mandamos os traballos aos centros de orixe a través do correo electrónico ou de redes sociais.

14º- Cada neno e nena autoválora e avalía a experiencia.

Quero sinalar que esta secuencia metodolóxica non sempre se realiza con todos e todas. Os rapaces e rapazas máis pequenos non fan a presentación en *power point*, pero si representacións con marionetas, autorretratos,... Algúns marchan para as súas casas nunha primeira parte da reflexión e xa non chegan a outros apartados... As reflexións de cada un/unha son individuais pero sempre hai unha socialización do que facemos. En moitas ocasións, cando xa hai que elaborar un traballo, funcionamos como nas antigas escolas unitarias onde os máis grandes explican ou axudan aos máis pequenos e pequenas. É interesante reflectir sobre as relacións de colaboración e afectivas que se crean entre uns e outros.

En canto as producións artísticas que os rapaces e rapazas realizan expresando como son e como se senten (autorretratos pintados, autorretratos fotográficos manipulados, bandas deseñadas, anuncios en DVD, caricaturas, presentacións en *power point*, animacións,...) a

³ Para este traballo fíxose unha selección de contos, poesías, bandas deseñadas e secuencias de series e películas apropiados para traballar a autoimaxe.

miúdo son moi interesantes, pero quero subliñar que o que importa nesta experiencia non é a súa calidade, senón o proceso de creación durante o cal reflexionan sobre si mesmos.

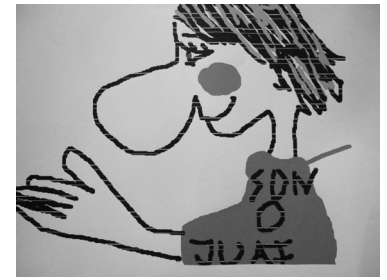
A MODO DE REFLEXIÓN

Dentro dunha aula hospitalaria é difícil ter conclusións precisas, como se pode facer noutros centros educativos nos que o alumnado permanece neles durante numerosos anos. Pero considero que teño datos suficientes para saber se os obxectivos propostos se conseguiron.

En primeiro lugar, como xa dixen noutro apartado, a asistencia á clase é voluntaria, só veñen se lles apetece. Se o fan é porque ten interese para eles e elas o traballo que alí se desenvolve. En segundo lugar, no hospital non teñen que quedar ben con ninguén nin existe ningunha nota ou valoración académica polo que se participan con interese nas actividades propostas é

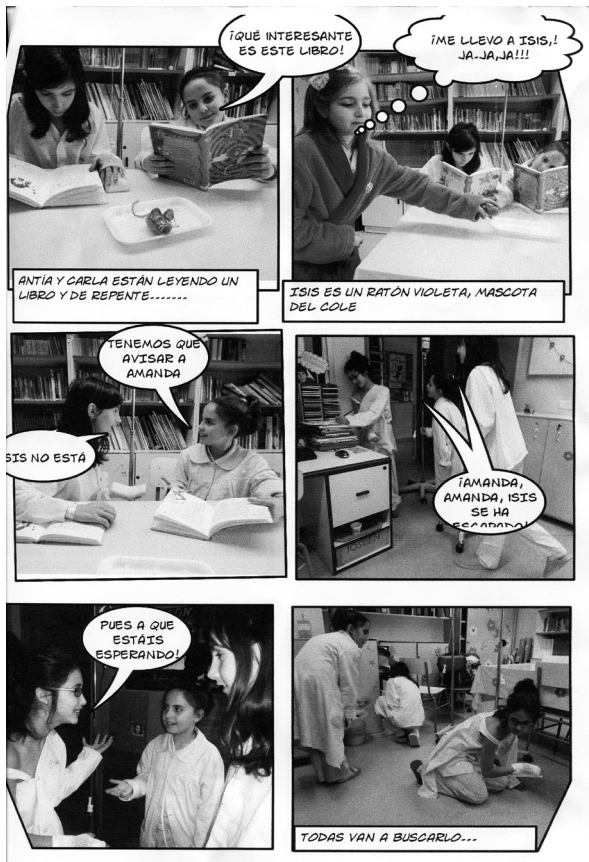
porque realmente lles interesan. En terceiro lugar, é relevante que nos cuestionarios que lle pasamos ao remate de cada actividade, case que todos e todas contestaban que lles gustaba moito aprender a coñecerse mellor, que non sabían que tiñan tantas cousas boas e que era divertido e interesante. En cuarto lugar, as reflexións, pensamentos e valoracións que os rapaces e as rapazas facían sobre si mesmos eran sorprendentes e as veces moi fóra da realidade exterior, manifestando unha clara baixa autoestima (cando observamos nalgún neno ou nena unha pobre autoimaxe que pode resultar preocupante buscamos solucións a través da psicóloga ou psiquiatra do hospital porque pensamos que precisa un traballo máis profundo e continuo). En quinto lugar, non podemos asegurar, nin o pretendemos, que con este traballo obtiveran unha autoestima saudable (os estudos dos expertos recentes din que é moi difícil modificar a autoestima pasados os primeiros anos de vida) pero consideramos que si aprenderon a reflexionar e afondar sobre si mesmos e a ter certas ferramentas para detectar pensamentos negativos sobre a súa persoa e aprender a pararse para analízalos e tentar cambialos. En sexto lugar os traballos que eles e elas quixeron colocar polas paredes do hospital resultaban interesantes para todas as persoas que os lían e vían. En sétimo lugar, as familias, que sempre estiveron ao corrente do que se estaba a facer, valoraron positivamente o traballo realizado e sorprendíanse moitas veces do que contaban e realizaban os seus fillos e fillas. En octavo lugar, este traballo tamén serviu para a nosa propia reflexión.

Quero deixar constancia de que as novas tecnoloxías son un excelente recurso para calquera experiencia educativa que se realice. É absurdo hoxe en día unha educación de costas a



elas, xa que impregnan a vida de todos. Teñen que ser xa un recurso tan normalizado dentro das Aulas, como unha boa biblioteca, o papel ou calquera material de plástico. Cústame xa facer distincións entre o que son recursos a través das novas tecnoloxías e outros. Tamén quero facer unha valoración especial da utilización das redes sociais para evitar o illamento que se produce a miúdo dos rapaces e rapazas dentro dun hospital en relación ao seu medio habitual (amigos, irmáns, compañeiros, profesorado...). Neste sentido, esta experiencia tamén axudou a conseguir esta comunicación.

Quero rematar esta exposición dicindo que nunca debe ser tarde para aprender a coñecernos mellor e ser máis felices. Se nos adestramos para nadar, pintar, xogar ao fútbol, ler, escribir... adestrémonos tamén para ter un maior grao de felicidade ao longo da nosa vida. As novas tecnoloxías poden e deben axudarnos a conseguilo. ■



Uns cantos argumentos para elixir.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O máis importante para ti? Farémolo posible

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

Evolucionamos contigo.

comunicacion@udc.es

www.udc.es

Dende o rural para o mundo: Educación e innovación na realidade galega



Comité Organizador
Xornadas de Innovación
Educativa no Mundo Rural¹

1 Juan José Lorenzo Castiñeiras, Miguel Ángel Rodríguez Fernández, Eva María Barreira Cerqueiras, Alexandre Sotelo Losada, Laura Rego Agraso, Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela.

A educación universitaria galega atópase fundamentalmente contextualizada, na súa dimensión máis física e infraestrutural, no eido urbano. É dende esa perspectiva a partir da cal semella importante establecer canles a través das cales as persoas que habitan e viven no eido rural poidan amosar á comunidade investigadora as propostas articuladas no seu espazo físico e social de referencia. Son diversos os espazos rurais nos que se desenvolven boas prácticas co fin de posibilitar, en clave de innovación educativa, estratexias que, sendo características dun lugar concreto, teñan un valor en si mesmas en tanto que poidan constituírense en modelos de desenvolvemento local tamén noutros lugares. Con este fin, xorden foros de intercambio e difusión tales como as *Xornadas de Innovación Educativa no Mundo Rural* que recentemente se teñen celebrado na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, contando, nesta segunda edición, cun amplo número de asistentes.

Dentro deste espazo de intercambio e experimentación, tivemos a oportunidade de achegarnos ás reflexións propostas polo profesor Edelmiro López, as cales axudaron a introducirnos maxistralmente na temática destas *Xornadas*, dando a coñecer ao público asistente as particularidades máis salientables da realidade rural galega. En clave temporal, foi quen de expoñer as transformacións e dificultades máis relevantes -centradas no agro, na pesca e no despoboamento territorial-experimentadas nos últimos anos, facendo súa a máxima de "achegarse ao pasado para comprender o presente". Pero a intervención do profesor López non foi un simple percorrido expositivo centrado en "como estamos", senón que tratou de explicar "que podemos facer"

para cambiar esta realidade, a través de medidas e políticas concretas que, de seguro, contribuirían á mellora do medio rural de cara a este xa iniciado século XXI.

Queremos resaltar, igualmente, experiencias tan diversas como os Entroidos de Laza, Vilariño de Conso ou o das Eiroás (Ourense) -nunha vertente máis lúdica sen desbotar a carga cultural destes eventos-; a Romaría Etnográfica Raigame -dende unha consideración máis centrada na tradición-; o Festival de Cans -dende unha visión artística e apostando pola ruralización de iniciativas habitualmente sitas en espazos urbanos-; o caso da parroquia de Cabreiros no Concello de Xermade ou a articulación veciñal e asociativa que respalda a dinamización da vida social comunitaria no concello de Vedra -como exemplos de promoción do medio rural dende a política municipal-.

Dende unha consideración máis propiamente educativa, certas iniciativas das que conformaron estas *II Xornadas de Innovación Educativa no Mundo Rural* merecen unha especial mención, sen esgotar en ningún momento o potencial que neste campo teñen moitas das xa descritas ata o momento, as cales exercen unha función formativa e socializadora de referencia nos territorios onde se desenvolven. Así, experiencias de innovación pedagóxica como a que se leva a cabo na Escola do Pelouro -coa súa metodoloxía de ensinanza diferenciada e integradora- ou no CPI Doutor López Suárez de Friol (Lugo) -onde dous dos mestres tratan de achegar e difundir o patrimonio cultural local empregando as tecnoloxías da información e da comunicación- merecen unha especial consideración como iniciativas que se desenvolven dende o contexto educativo formal.

Estas son só algunhas experiencias que, consideradas tanto



polo seu deseño como tamén por unha posta en práctica continuada no tempo, teñen unha repercusión claramente positiva nos respectivos lugares de referencia e, como consecuencia, na poboación que os habita, xerando frecuentemente un característico arraigo na propia comunidade.

A difusión de experiencias innovadoras como as citadas promove a translación de coñecementos e a aprendizaxe por imitación -sen opoñer tal atributo á autonomía- na xestión dos propios recursos ambientais, infraestruturais e humanos. Estamos así dotando de gran importancia e, ao mesmo tempo difundindo, aquelas estratexias que, articuladas dende e para un contexto concreto, teñen éxito neste e poden, á súa vez, ter unha grande validez noutros lugares con características similares. As *II Xornadas de Innovación Educativa no Mundo Rural* convértense así, nunha oportunidade para recoller novas ideas que poden ser progresivamente adaptadas á realidade de referencia, con todo o que ese feito implica no referido á posta en valor do patrimonio local.

Por todo o dito, pensamos que cabe destacar o interese destas Xornadas tanto en clave temática, ao atender un medio -o rural- que se atopa nun lugar secundario nesta sociedade da información, como na súa

vertente relacional ao constituírense nun espazo de contacto, promoción e intercambio de dinámicas que nos tentan conducir cara á sociedade do coñecemento compartido. Ao mesmo tempo, tamén pensamos que cabe mencionar o potencial innovador e educativo de todas as propostas presentadas, traídas a este foro universitario coa intención de achegar iniciativas de índole socioeducativa variadas e orixinais que se están levando a cabo en contextos rurais diferenciados da xeografía galega. Ao noso modo de ver, todas elas cumpren esta característica innovadora dende un enfoque marcadamente educativo e profundamente enraizado no patrimonio cultural. É por todo isto polo que as consideramos como boas prácticas dignas de seren difundidas neste contexto universitario, xa que este tamén ten a función de promover a reflexión acerca das dinámicas socioambientais, culturais, educativas e económicas que atinxen os espazos rurais, amosando modelos procesuais de relevancia coa finalidade de que outras comunidades -rurais ou urbanas- poidan atopar canles de dinamización propia que culminen en proxectos de desenvolvemento comunitario local a partir da posta en valor do seu propio patrimonio.■



A fusión da historia e a animación en San Paio de Narla “Vivimos unha revolta irmandiña”

Cristina Barreiro Abuín

Historiadora da arte
Colaboradora da Rede Museística
Provincial de Lugo
(crisbarreiro@hotmail.com)

INTRODUCCIÓN

A finalidade de contar esta experiencia é a de amosar como un museo pode ser un excelente continente para un atractivo contido educativo. Se, ademais, engadimos que hai museos cunha predisposición inicial a cautivar e atrapar a atención, teremos os ingredientes idóneos para cociñar a fórmula do éxito: ensinar divertindo.

E unha canle perfecta para iso é San Paio de Narla. Un museo vivo e dinámico, un auténtico difusor cultural que non se queda ancorado na concepción dos museos decimonónicos, fríos e inertes contedores de pezas. Todo o contrario. Busca a innovación e non quedarse desfasado dunha realidade que muda constante e continuamente. Por iso aparte da súa montaxe museolóxica e museográfica, estende a súa acción cara á divulgación e a aprendizaxe materializadas na realización de experiencias como esta. Referímonos á Revolta dos Irmandiños, unha especie de xogo de rol que tomou San Paio como escenario.

Imos comentar a estrutura desta actividade, que se prolongou durante dous anos consecutivos. Primeiro explicaremos os nosos obxectivos e comentaremos como botou a andar a nosa iniciativa, para concluír amosando unha parte interactiva (os textos do rol de cada personaxe) da actividade levada á práctica no verán de 2009 e 2010.

OBXECTIVOS

1. A busca de igualdade entre nenos e nenas. Ensinarlles a aceptar a súa condición no xogo de rol e non escudarse na negativa.
2. Procurar que esta actividade sexa un complemento divertido ás súas clases de Historia no colexio.
3. Pór en práctica a habilidade para interactuar co espazo circundante: moverse nel e resol-

ver problemas nos que interveñen obxectos e a súa posición.

4. Ensinarlles a facer críticas construtivas: *"a min non me gustou o que dicía o meu personaxe, preferiría que dixese..."*

5. Incentivar a súa imaxinación e creatividade (deseño de armamento e indumentaria).

6. Crear consciencia da conservación do patrimonio.

7. Coñecer a historia de personaxes significativos de Galicia como Pedro Álvarez de Soutomaior (Pedro Madruga), Afonso de Fonseca...

8. Aprender a importancia de xogar en equipo.

9. Saber actuar con coordinación e en cooperación.

10. Esforzarse e ver o satisfactorio que é a recompensa.

COMO COMEZAMOS?

A nosa andaina con esta experiencia comezou a xestarse cando programábase as actividades de verán do ano 2009. Tras cavilar uns intres, decatámonos de que San Paio de Narla era posuidor dun marco paisaxístico incomparable para actividades ao aire libre, e un escenario fantástico para revivir parte do seu pasado histórico. E así naceu a "Revolta dos Irmandiños I e A continuidade da historia II".

A experiencia constou dunha parte práctica e doutra teórica. Na teórica explicámoslles aos nenos o século XV mediante unha serie de diapositivas nun intento (acadado con éxito) de facer a aprendizaxe da historia accesible e amena. A continuación veu a parte práctica, na que cada neno e cada nena contaban cun papel para desempeñar e unha actuación concreta.

O desenvolvemento dos textos é moi extenso, por iso só amosamos unha parte dos utilizados na primeira parte da experiencia, en concreto a que tivo lugar no ano 2009. O obxectivo da actividade era que os bandos dos malfeitores (nobres) e o dos benfeitores (labregos) se

enfrentaran para entrar no campo do adversario e roubarlle a súa bandeira.

Ao ano seguinte, introducíronse variantes como os comodíns peste negra (Pestino e Pestina) representados por nenos que corrían vestidos de negro e que se lle daban a alguén unha aperta, facíano caer desfalecido no campo de batalla. Pero non era a súa fin, porque podía chamar polo menciñeiro: *"Menciñeiro, valédeme, estou ferido..."*, que lle traería o antídoto (que consistía nuns bombóns) e revivía para continuar loitando e defendéndose dos adversarios, e tamén dos proxectís das catapultas, que non eran outra cousa senón globos de auga.

A parte de interacción do 2009 comeza así:

"...Vexo un descomunal castelo, disque se chama a fortaleza de San Paio, da cal é dono Vasco das Seixas, pero algo me di que non é moi ben recibido entre o campesiñado. Ui, ui, que maneira de berrar, escoitemos..."

CAMPESIÑO NUNO (líder dos Irmandiños): Pero que vos pasa? Non vos dades conta de como nos están chuchando o sangue? Róubannos a comida da boca e o pouco que temos lévao a Igrexa cos seus décimos e os nobres enchen o bandullo nas súas papatorias co que nós cultivamos. Pero polo amor de Deus, reaccione! Afonso xa perdeu un meniño por non ter con que alimentalo e a súa muller está grávida e non vai poder dar a luz en condicións porque non ten con que pagar a unha comadroua. Férveme o sangue coa vosa pasividade. Reaccione, insensatos!!!

CAMPESIÑO PEDRO- Sabémolo, Nuno, sabémolo. Eu xa perdín a metade da miña familia entre a fame e a peste, pero que queredes que fagamos? Eles son os que teñen o poder, que suxires que fagamos?

CAMPESIÑO NUNO- Pero non vos dades conta? Nós somos máis e estamos fortes e lixeiros, os nobres teñen o bandullo tan cheo que nin se dan dobrado e os seus soldados están sempre bébedos. Eu digo que nos armemos de fouces e coitelos e vaíamos amedrentalos ao castelo, a esixirilles que non nos maltraten.

CAMPESIÑO MANUEL- Tes toda a razón, Nuno, eu estou contigo, traballo coma un burro no meu tear e toda a lá lévanma as damas de pacotilla do castelo. Non me deixan ningunha, non teño con que tapar os meus fillos no inverno. Este último que, foi moi duro, morreume de frío un deles. Odio a nobreza desde o máis fondo do meu corazón, desexaría ver ao señor Vasco das Seixas ensartado nun pau, aborrézoo. Ti conta comigo Nuno, imos facer que treman como varas verdes, haha... E eu heime de encargarme de sacarles todos os vestidos de lá a esas señoritiñas para darllos ás miñas fillas e penso coller a dona Catalina de Andrade e...

CAMPESIÑA MARÍA- Non digas iso Manuel, dona Catalina de Andrade sempre se preocupou de nós, de que traballásemos nas mellores condicións; aínda me lembro de como evitou que a miña filla morrese afogada. Con quen hai que acabar é con Vasco das Seixas, que é o culpable de todo, é un home sen compaixón, non hai máis que ver como trata a unha muller tan bondadosa como dona Catalina.

CAMPESIÑA XOANA- Si, María ten razón, a dona Catalina non hai que facerlle ningún mal, ten un corazón de ouro. Eu lembro un día na feira que a miña nena máis pequena choraba porque quería unha fermosa boneca de trapo e eu non lla podía comprar, porque non tiña ningún marabedí. Entón dona Catalina viu o que sucedía e mercoulle ela a boneca.



CAMPESIÑA XIMENA- Si, María e Xoana non menten, din a verdade. Dona Catalina é un anxo caído do ceo que non merece a ese demo de Vasco das Seixas que ten por home. Eu, se tomásemos o castelo, non quero que lle suceda nada malo a ela. Non se me esquece o día que de nena choraba porque un neno me dixera que tiña o pelo dunha porca rata. E ela oíuno, saíu do cortexo de nobres que ían a misa, desoíndo a voz autoritaria do seu home, consciente de que a ía agardar unha boa reprimenda, e achegouse onda min, aloumiñoume na cariña e díxome que non chorase, que non lle fixera caso a ese raparigo. E sacouse do pelo un afeitado de nácar cunha perla que puxo no meu pelo, e deume un bico na

fazula. Eu non quero que dona Catalina sufra ningún mal. A culpa é de Vasco das Seixas, se ela gobernase non íamos ter os problemas que temos.

CAMPESIÑO XURXO- Pero como sodes as mulleres. Non estamos dicindo que vaíamos matar a ninguén, só os imos asustar un pouquechiño brandindo os nosos fouciños e xa veredes como así nos deixan de oprimir e asfixiar. Así, das patacas que ti colleitas na leira quedaríache o suficiente para manterte ti e a túa familia, porque non as colleirían todas os nobres para facer patacas asadas co cordeiro que a Afonso lle obrigan dar.

CAMPESIÑO AFONSO- Si, aí falaches, Xurxo; eu teño que cebarlle ao señor cincuenta ca-



britos ao mes para que poida invitar a toda a recua de mangan-tes amigos seus da soldadesca que ten e a comitiva de bispos, cardeais, monxes...que traen. Coma hoxe, ten aí metido a un do clero, moi importante a un tal Afonso de Fonseca...

CAMPESIÑO SANTIAGO- Carafío!! Ti estás seguro do que dis? Ese é un bispo moi importante, vén de Santiago de Compostela, é un alto representante da Igrexa galega. Oíde, oíde todos, sabedes que imos facer? Para asustalos debemos tomar o castelo hoxe ao solpor, os bispos moito crer en Deus e todas esas parvadas, pero en canto ven un coitelo mexan por eles de medo.

TODOS- Hahahahahaha. Si, así faremos! Basta xa de pasar fame! Non máis penurias!

Aquí entraría a parte dos malfeitores, e a continuación iníciase o combate no que, evidentemente, non se manexan armas punzantes ou de filamento cortante. É un material inofensivo, e ensinámolles que non gaña o que máis forza teña, senón o que é máis hábil e manexa mellor a súa estratexia. Un intento de que vexan que a guerra non a gañan os máis fortes, senón os que mellor pensan e actúan en consecuencia.

CONCLUSIÓN

Consideramos que esta é unha experiencia construtiva e unha forma amena de aprender a

Historia de Galicia en concreto, o punto de inflexión que nela marcou a Revolta dos Irmandiños. A súa posta en práctica gozou do beneplácito e aprobación dos nenos e nenas de Friol. É unha forma entretida e enriquecedora de aprender conceptos teóricos da historia, case sen decatarse e, de xogar con precaución ao aire libre, empregando o intelecto para discernir a estratexia máis axeitada para facerse co triunfo.

Do mesmo xeito tamén valoramos que aprender a crer e a pensar é importante, así como non esquecer nunca a motivación e a cooperación, afianzadas polo fortalecemento da autonomía e iniciativa persoal, que é crucial para inculcar aos nenos e nenas que se están formando para futuras persoas adultas. Pero tampouco se esquece a figura do profesorado que actúa como guía e mediador para facilitar a construción de aprendizaxes.

Foi moi gratificante observar durante o transcurso da actividade a capacidade do alumnado para resolver conflitos, para deseñar alternativas, para traballar en equipo, para aceptar a capacidade de liderado sen afán de protagonismo e, sobre todo, a súa capacidade de decisión e de aceptación das achegas dos compañeiros.

Pechamos esta conclusión, animando aos profesores e profesoras a que coñezan o traballo que se fai en San Paio de Narla (Friol), onde a máxima é formarse e ampliar coñecementos desde unha perspectiva próxima e achegada, que convida a aguzar o enxeño e aprender mediante a vía experimental. Unha das formas máis prácticas de facer que a aprendizaxe sexa eficaz e quede gravada no imaxinario colectivo dos nenos e nenas, para así construír a súa propia conciencia cultural.■

Unha comunidade escolar que participa: Un proxecto Comenius no CEIP Emilio González López



Sonia Naveiro Garabato
M^a Belén Vázquez Freire
CEIP Emilio González López

UN PROXECTO PARA O CENTRO: O INICIO DA AVENTURA

O Ceip Emilio González López, situado en Cambre (A Coruña), é un centro de 9 unidades, que conta cun total de 180 alumnos/as. Durante o curso escolar 2010/2011 tivo a oportunidade de formar parte dun proxecto Comenius en colaboración con outros centros educativos de Turquía, Grecia e Italia. O eixo central do proxecto foi a "Arqueoloxía en Europa".

A liña de traballo deste proxecto era descubrir como transcórre a historia nos diferentes países dende a prehistoria, que elementos tiñamos en común e cales eran as diferenzas, descubrirnos como parte integrante dun proxecto europeo, e ademais permitir que tanto o alumnado como o profesorado puidese intercambiar a información, os traballos, as impresións... e estar en comunicación a través da rede, empregando unha lingua estranxeira común. Como vedes, un proxecto non só interesante senón que contribuíu ao desenvolvemento das competencias do noso alumnado e tamén do profesorado. A idea era crear un gran museo virtual onde plasmar toda a investigación, información, traballos... onde todos e todas puidésemos ter acceso.

Esta aventura conseguiu algo novo no centro, que todo o claustro de profesores/as se implicase no desenvolvemento dun proxecto común apaixonante, que permitiu o traballo en equipo e que estimulou o intercambio de información entre os diferentes niveis e etapas. En definitiva, un proxecto que favoreceu un proceso de ensino-aprendizaxe multidisciplinar.

FASES DE TRABAJO: O PROXECTO

Primeira reunión de traballo...

Nun primeiro momento, a coordinadora do proxecto enviou ao centro un dossier coas directrices, do que se desprendía que os obxectivos principais serían:

- Orientar o alumnado para unha mellor comprensión da importancia da súa historia e da cultura no desenvolvemento da súa identidade persoal.
- Mellorar a aprendizaxe das linguas estranxeiras e permitir así que os nenos/as comprenderan a importancia da linguaxe como un elemento vital da comunicación con outros estudantes.
- Facer un traballo en equipo real, cun enfoque multidisciplinar.

A primeira reunión de traballo con todos os países participantes celebrouse en Italia. Nesta reunión concretouse a temática a traballar, centrándose neste primeiro curso no estudo da prehistoria (paleolítico, neolítico, idade de bronce e idade de ferro). Co fin de axustar o proxecto á nosa realidade cultural, traballamos tamén o fenómeno cultural castrexo. No seguinte curso traballaríase o período helenístico e a romanización.

Xa de volta e coa idea clara da liña temporal que íamos investigar concretamos a programación xeral.

Posteriormente organizouse unha reunión para presentar o proxecto a todo o claustro e, a continuación, cada titor adaptou este proxecto á súa programación de aula.

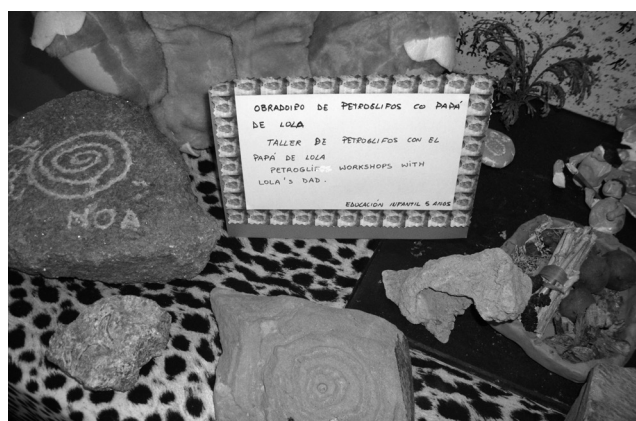
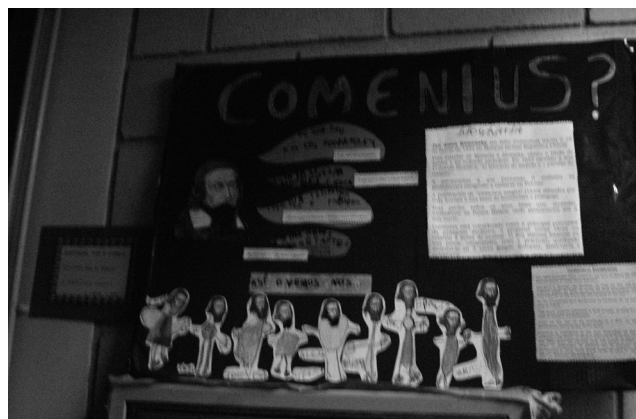
A procura de información...

Todo proxecto debe iniciarse coa busca de bibliografía: neste caso, sobre a prehistoria na nosa comunidade. O certo é que resultaba un tanto tediosa (moita información pero pouco estruturada ou mesmo contradictoria), pero buscando buscando, chegamos ao Museo Arqueolóxico de Vilalba, ao que dende aquí lle damos as grazas xa que nos proporcionou toda a información que o profesorado precisaba para documentar o noso traballo, sen esquecer a colaboración do responsable do museo que nos proporcionou as explicacións que precisabamos.

A busca de material para o alumnado tampouco resultou sinxela, xa que a bibliografía sobre esta etapa da historia en Galicia e en galego é reducida.

Mans á obra! O traballo en educación infantil

Nesta etapa, o xeito habitual de traballar xa é a través de proxectos, polo que este se converteu no proxecto principal, xunto con outros que se levaban a cabo nas aulas. O primeiro paso foi solicitar ás familias que enviaran a través dos seus fillos/as todo o material que atoparan sobre



a prehistoria (vídeos, contos, imaxes, etc.).

Con toda esta información foise elaborando o material de traballo do alumno/a, tanto individual como colectivo.

Moitas foron as actividades que se levaron a cabo:

- Investigación ao redor da figura de Comenius.
- Elaboración de rimas prehistóricas.

PROXECTO: ARQUEOLOXÍA EN EUROPA
ALUMNADO

COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER: FORTALECER AUTOCENSIÓN E CONCIENCIA DA SÚA CULTURA A TRAVÉS DA SÚA COMPARACIÓN COS SEUS HOMÁLOGOS NOSTROS PAÍSES. CREAR CONCIENCIA DE SER CIUDADÁNS EUROPEOS.

COMPETENCIA DE AUTONOMÍA E IDENTIDADE PERSOAL: MELLORA DA AUTOESTIMA. AVANZAR NO DESENVOLVIMENTO PERSOAL E RESPETO MÚLTIPLO. MELLORAR A CAPACIDADE DE TOMAR INICIATIVAS.

COMPETENCIA SOCIAL E CIDADÁ: MELLORAR DA COMPETENCIA SOCIAL. MELLORAR DAS TÉCNICAS DE REDES SOCIAIS. PARTICIPACIÓN ACTIVA E COOPERACIÓN ENTRE FAMILIAS E ESCOLAS.

COMPETENCIA CULTURAL E ARTÍSTICA: PROFUNDEZAR NO CONECEMENTO DA HEREXENCIA CULTURAL DENTRO DA COMUNITADE EUROPEA. ANALIZAR, RESPETAR E VALORAR O PATRIMONIO CULTURAL COMÚN.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA: ADQUISICIÓN DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS BÁSICAS.

COMPETENCIA NO COÑECEMENTO E INTERACCIÓN CO MUNDO FÍSICO: COÑECER, RESPETAR O NOSTRO MEDIO, VALORÁNDOLO COMO PATRIMONIO NATURAL E RECURSO COLECTIVO. COMUNICAR E REPRESENTAR SOBRE O COÑECIDO DO NOSTRO MEDIO E A SÚA INFLUENCIA NA FORMA DE VIDA DOS NOSTROS ANTepasADOS E NAS NOSTRAS RAÍCES ARTÍSTICAS E CULTURAS.

COMPETENCIA MATEMÁTICA: ENFRONTARSE CON EXITO A SITUACIÓNS NAS QUE INTERVENEN OS NÚMEROS E AS SUAS RELACIÓNS, PERMITINDO OBTÉR INFORMACIÓN EFECTIVA DA COMPARACIÓN A ESTIMACIÓN E O CÁLCULO MENTAL OU ESCRITO.

COMPETENCIA DIXITAL: ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DIXITAIS BÁSICAS. OPTIMIZAR O USO DE INTERNET E AS NOVAS TECNOLOXÍAS PARA A COMUNICACIÓN E COLABORACIÓN.

PROXECTO: ARQUEOLOXÍA EN EUROPA
PROFESORADO

COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER: COÑECER A IMPORTANCIA DE TIR FERRAMENTAS EDUCATIVAS ESPECÍFICAS. COÑECER OUTRAS REALIDADES DENTRO DO PUNTO DE VISTA PEDAGÓXICO, ARTÍSTICO, CULTURAL.

COMPETENCIA DE AUTONOMÍA E CIDADÁ: OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO PERSOAL. COÑECEMENTO DAS OPORTUNIDADES DO PROGRAMA DE LINGÜAS VIVAS. DAR A COÑECER AS EXPERIENCIAS APLICADAS NOSTROS PAÍSES NO TRABALLO DIARIO. CAPACIDADE PARA MELLORAR A ESTRUCTURA ORGANIZATIVA A NIVEL ESCOLAR E LOCAL.

COMPETENCIA SOCIAL E CIDADÁ: VIVENCER NOVAS EXPERIENCIAS DE TRABALLO EN REDDE CON ESCOLAS DOUTROS PAÍSES. BENEFICIARSE A ESCOLA E INSTITUCIÓNS LOCAIS DAS EXPERIENCIAS DE ORGANIZACIÓNS QUE TRABALLAN NOSTROS.

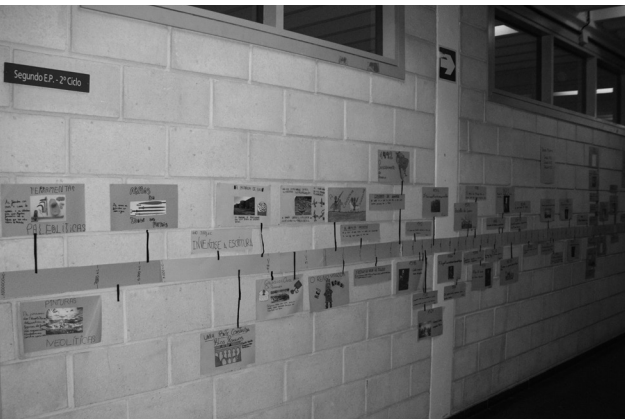
COMPETENCIA CULTURAL E ARTÍSTICA: TIR MELHOR CONCIENCIA DA DIVERSIDADE CULTURAL EUROPEA COMO FONTE DE INICIATIVA E COÑECEMENTO DAS NOSTRAS RAÍCES COMÚNS E DIFERENTES.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA: MELLORAR DA COMUNICACIÓN EN LINGÜAS ESTRANXEIRAS. INVOLUCRAR AS INSTITUCIÓNS LOCAIS NA DIXIÇÃO E ANÁLISE DOS PROBLEMAS DE INTERFERENCIA CON ALGÚNS DOUTROS PAÍSES CO FIN DE ATOPAR SOLUCIÓNS AVANZADAS.

COMPETENCIA NO COÑECEMENTO E INTERACCIÓN CO MUNDO FÍSICO: APLICAR A EXPERIENCIA DOUTROS PAÍSES NO TRABALLO DIARIO.

COMPETENCIA MATEMÁTICA: ENTENDER QUE O ALUMNADO ACTUE CON CONFIANZA ANTE OS NÚMEROS E AS CANTIDADES PARA USALOS SEMPRE QUE SEXA PERTINENTE E NECESSARIO E IDENTIFICAR AS RELACIÓNS QUE SE DAN ENTRE ELAS.

COMPETENCIA DIXITAL: MELLORAR A CONCIENCIA DIXITAL. A NIVEL INSTITUCIONAL, BEBER FERRAMENTAS PEDAGÓXICAS INNOVADORAS CO VALOR INNOVADOR EUROPEO PARA PROMOVER A INTERACCIÓN, INFORMACIÓN E COLABORACIÓN COAS INSTITUCIÓNS LOCAIS.



- Converter as aulas en clans e decoralas con pinturas rupes- tres.
- Facer colares con cunchas, cordas e materiais diversos.
- Descubrimento da existencia da teoría do big-ban e a súa representación con cartolina e purpurina.
- Traballo ao redor das fábulas de Ésopo.



Tal foi a implicación das familias nesta aventura que comezaron a aportar moito material "prehistórico" elaborado de forma voluntaria nos seus fogares (lanzas, petróglifos, colares de ósos de polo, reportaxes fotográficas, etc.), e colaboraron en diferentes actividades como, por exemplo, transformar as aulas en covas paleolíticas, elaborar animais da prehistoria en cartón, facer centros de inverno con materiais dos bosques... un auténtico traballo colaborativo!

Nesta etapa tamén se desenvolveu un programa de estimulación da linguaxe oral, pola especialista de Audición e Linguaxe, tomando como eixe a prehistoria (fixeron praxias cos Picapedra, escoitaron e imitaron sons da natureza, xogamos co lume soprando velas...). Pola súa parte, a mestra de Lingua Estranxeira tamén adaptou a súa programación (centrándose fundamentalmente en cuestións de vocabulario).

O traballo en educación primaria

En educación primaria era a primeira vez que se desenvolvía un proxecto de aula. Isto supuxo un esforzo e un reto: combinar a programación de cada materia co desenvolvemento do proxecto. Ademais optouse por que a temática do Plan Lector do centro xirara en torno á prehistoria e ó fenómeno cultural castrexo. Estas serían algunhas das actividades que se levaron a cabo:

1º ciclo

- Construción das árbores prehistóricas que simbolizan o bosque onde os homes e mulleres da prehistoria recollían os seus alimentos. Nestas árbores fóronse colgando as noticias dos xornais relacionadas coa temática.
- Adaptación dun conto sobre o paleolítico titulado "Cronignon".
- Elaboración dun poboado castrexo con papel.
- Construción de pallozas de papel.

2º ciclo

- Mural cun esquema das diferentes etapas da prehistoria.
- Creación dun cadro representando debuxos de cerámica castrexa.
- Realización dunha anta con cartón, xornais e cola branca.
- Exposición de resumos feitos de forma individual polo alumnado a través de debuxos tipo cómic.

- Elaboración de cabanas castrexas.

3º ciclo

- Investigación sobre os diferentes países participantes no Comenius (lingua, moeda, poboación, monumentos, comida típica, etc.) e posterior exposición do traballo xunto con reprodución a escala dos diferentes países, o que permitiu comparar a súa extensión e características xeográficas.
- Elaboración dun mapamundi cos diferentes países e as súas capitais.
- Análise da evolución da relixión dende a súa orixe na prehistoria, promovido pola mestra de Relixión.
- Envío de correos electrónicos de felicitación do Nadal ao alumnado das escolas participantes.

O traballo do centro

Con isto queremos facer referencia a que todas as celebracións e saídas escolares que se organizaron neste curso escolar estiveron relacionadas co proxecto que desenvolvíamos.

- A festa de Nadal contou cunha obra teatral inédita que facía mención á orixe oriental das nosas tradicións e á recuperación dun personaxe típico, "O apalpador".
- O Día da Paz serviu para resaltar os valores democráticos e de convivencia como membros da nosa comunidade e dun entorno europeo.
- Na festa do Entroido a temática foi (coma non!) a prehistoria. Así atopamos: os/as personaxes dos Picapedra (EI), os/as druídas (1º EP), os/as arqueólogos/as (2º EP), as bandeiras (3º EP), os iogures gregos (4º EP), os/as castrexos/as (5º EP) e os/as exploradores/as (6º EP). Cada un coa súa comparsa axeitada ao momento!
- No Día do Libro a temática foi "os nosos antergos", aínda

que algún só se remontou aos seus avós e avoas. Nestes textos observamos como os nosos rapaces e rapazas aprenderan o vocabulario e o empregaban nas súas producións literarias.

- As saídas escolares tamén se relacionaron. En educación infantil acudiron á granxa-escola de O Ventoso (onde viron animais e realizaron actividades actuais que tiñan a súa orixe na prehistoria); en 1º ciclo de educación primaria foron ao castro de Viladonga; en 2º ciclo de educación primaria foron ao Museo Arqueolóxico de Vilalba; e en 2º e 3º ciclo de educación primaria visitaron o dolmen de Dombate e o castro de Borneiro.

As familias e os expertos

Mención especial merecen as familias, sen elas este proxecto non sería o mesmo. A súa implicación foi moi importante xa que, entre outras cousas, descubrimos que entre eles había xente experta relacionada coa temática que estabamos traballando.

- O pai dunha alumna de 5 anos ensinou aos compañeiros/as da súa filla cómo facer petróglifos. Tiñades que ver que atentos, que nin pestanexaban!

- O familiar dunha alumna de 4 anos resultou ser arqueólogo submarino. Encantado de participar, deu unha charla aos cativos/as de Infantil e do 3º ciclo de primaria (que maneira de tomar apuntes!); cada charla adecuouse moi ben ao nivel de cada grupo e ademais deixou no centro máis material para a nosa investigación.

- Unha amiga dunha mamá aportou a súa experiencia como experta en cerámica prehistórica. Así, organizouse un obradoiro para os alumnos/as de EI e 1º e 2º ciclo de EP, onde coñeceron as técnicas empregadas polos nosos antergos.

- O responsable do museo de Cambre deu unha charla ao alumnado do 1º e 2º ciclo de EP.

O FINAL DO CAMIÑO

De todas estas actividades puideron dar boa conta os membros dos países socios na súa visita ao noso centro...: quedaron abraizados.

A visita das delegacións ao noso país durou catro días. Primeiro visitaron o noso centro e presentámoslles o proxecto que se levou a cabo e, posteriormente, houbo unha recepción no Concello de Cambre. Nos seguintes días visitaron o museo de Vilalba e a cidade de Lugo. Nas sesións de traballo discutíuse sobre como se podía facer o museo virtual e presentaron os traballos que fixera o seu alumnado, por medio dunha presentación en Power Point. Con todo, ante a dificultade de levar a cabo esta proposta, decidiuse que cada socio o trasladaría á páxina web do seu centro.

Pola nosa parte, todo o traballo realizado deu nun gran número de fotos, vídeos, traballos... polo que nos pareceu unha boa idea recompilalo todo nun DVD viaxeiro. Entre varios mestres/as elaboráronse vídeos con todo o material do que dispoñiamos, co fin de que este puidese ser reproducido nos fogares do noso alumnado e chegar así a toda a comunidade educativa. Presentouse nunhas xornadas de portas abertas onde as nais e os pais puideron ver un tráiler do que estivemos a facer ao longo do curso. Ademais, puideron darse unha volta polo centro e comprobar cos seus ollos o proxecto no que estivemos todos inmersos, xa que os corredores e paredes do noso centro están decorados con fotos, esquemas, debuxos, manualidades, contos (con paneis informativos en galego, castelán e inglés)... de toda esta aventura.

Xa para rematar fixemos unha pequena enquisa a toda a co-



munidade educativa, da que cabe salientar as seguintes conclusións:

- Aspectos positivos: Participación das familias / Colaboración dos expertos / Motivación do alumnado e profesorado / Traballo colaborativo entre o profesorado.
- Aspectos negativos: A dificultade para atopar material biblio-



gráfico / As tomas de decisións entre os países socios e a dificultade para chegar a acordos comúns / O traballo dos outros centros participantes non puido chegar ao alumnado.

En xeral, o traballo por proxectos deixou un bo sabor de boca e ganas de continuar con este ou con outros proxectos no próximo curso. Xa vos contaremos.■



Recursos do contorno

Aula da Natureza e Museo Etnográfico de Brañas de Valga

Araceli Serantes Pazos

Facultade de C. da Educación

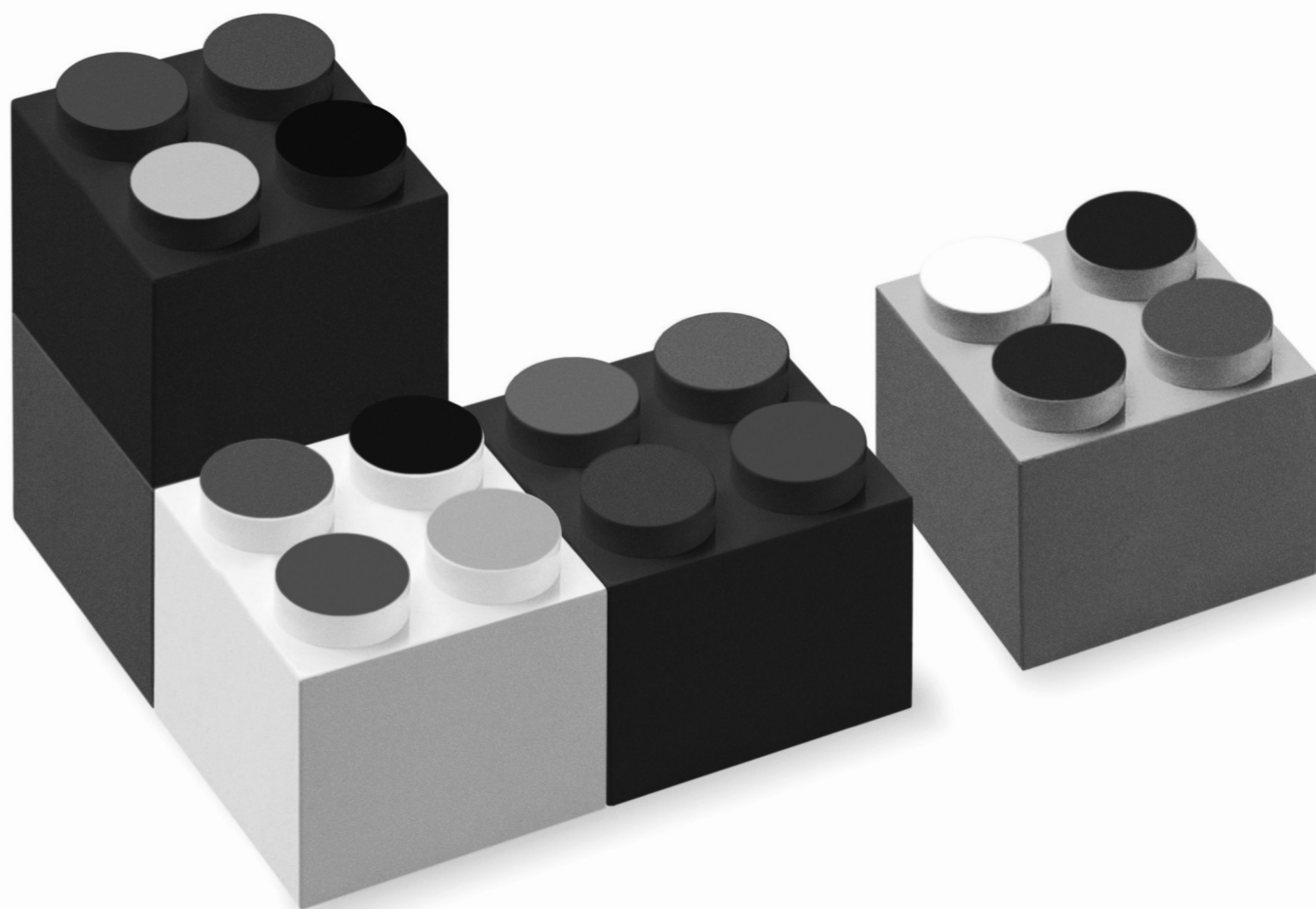
Universidade da Coruña

(boli@udc.es)

A Aula-Museo das Brañas de Valga é un espazo de interese socioambiental por unha dupla razón: permite achegarse co alumnado a coñecer en profundidade un oficio que pasou de ser tradicional a converterse en industrial (a extracción de arxilas para confeccionar tellas e outros materiais cerámicos) e posibilita coñecer unha experiencia de restauración e naturalización dunha zona intensamente explotada e degradada, como é esta antiga barreira de extracción de arxila. Esta instalación foi edificada sobre o burato resultado da extracción e que hoxe en día é unha lagoa naturalizada que constitúe unha interesante zona húmida.

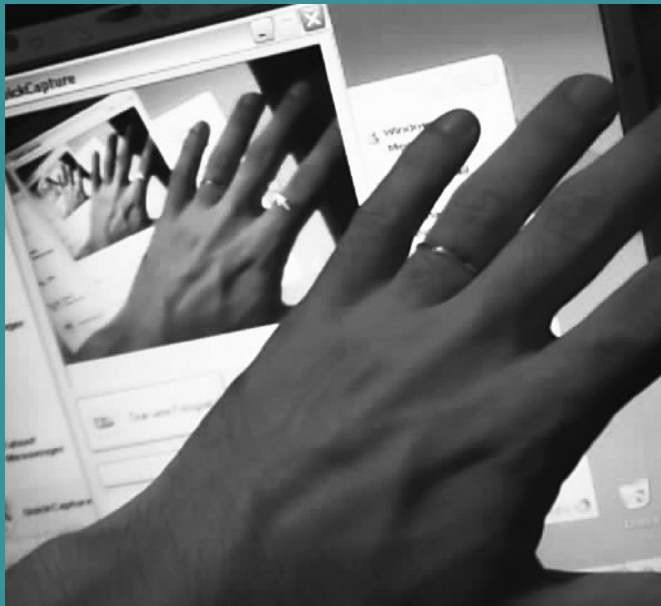


Nome	Aula da Natureza e Museo Etnográfico Brañas de Valga
Propietario	Concello de Mesía
Xestor	Concello de Mesía
Enderezo	Visantoña. Mesía. CP 15685. A Coruña
Teléfono	981 687 241
Web	aulanatureza.concellodemesia.es
e-mail	casadacultura@concellodemesia.es
Período de apertura	De martes a venres (10:30 a 13:30). Tanto as visitas organizadas como as realizadas individualmente deben ser concertadas previamente.
Destinatarios/as	Grupos organizados, familias e público en xeral.
Prezo	Consultar en cada caso. Prezo orientativo 1,20 por taller ou visita guiada.
Contidos	<p>Os contidos están diferenciados por áreas; no exterior trabállanse aspectos relacionados coas brañas, a recuperación de zonas degradadas, as características das arxilas e as formas de explotación. Dentro da Aula-Museo os contidos están vinculados ás distintas zonas expositivas: para afondar en aspectos naturalistas, coñecer distintos tipos de cerámica galega ou o proceso de fabricación de ladrillos, tellas e outros materiais cerámicos dedicados á construción. Aínda que está moi centrado na realidade local, abórdanse tamén aspectos xenéricos da cultura galega, de distintos tipos de arxilas ou de formas de elaboración.</p> <p>Os contidos céntranse en torno a dous tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medio natural das brañas (flora e fauna) e importancia ecolóxica. • Historia da cerámica en Galicia. <p>Por último, destacar que se presenta o castro comparándoo con outros asentamentos do noroeste peninsular, o que permite apreciar as diferenzas e singularidades. Tamén se fai unha cronoloxía dos usos do lugar desde o século III a.C. ata a actualidade.</p>
Características das instalacións	<p>As actividades desenvólense dentro e fóra da instalación. O edificio ten dous andares: un na planta baixa e outro no soto, sendo difícil o acceso a este último para persoas con mobilidade reducida. No baixo existe unha exposición sobre as brañas, un taller-laboratorio e unha aula de usos múltiples; no andar do soto está o museo da arxila.</p> <p>A zona exterior está ben acondicionada e é de fácil acceso. O núcleo central está constituído pola Lagoa, rodeada de especies vexetais típicas do bosque de ribeira.</p>
Actividades	<p>Visitas libres e programadas, guiadas por un equipo de monitores ou autoguiadas, tanto no interior do recinto como no exterior. No exterior non existen recursos que permitan unha visita autoguiada. Ofrecen, como actividade complementaria á visita do museo, a realización de talleres didácticos ou itinerarios interpretativos polo contorno.</p>
Valoración	<p>O contexto da aula é un municipio no que a actividade principal é a fabricación de material cerámico para a construción. Existen varias fábricas en funcionamento e numerosas infraestruturas abandonadas que dan mostra da importancia deste sector. Un tema interesante para abordar os efectos da "crise do ladrillo".</p> <p>É recomendable solicitar a visita guiada. No contacto previo para concertar a visita, o equipo educativo fai unha proposta adaptada aos intereses e características do grupo; a duración e o número de actividades axústanse ás preferencias e ás necesidades do grupo.</p> <p>Resultan moi atractivos os escenarios creados para achegar os visitantes ao mundo das telleiras. A información está ben organizada e é interesante, mais resulta excesiva, polo que convén elixir con anterioridade os contidos e definir o obxectivo da visita.</p>



engá deste?
engá deste?
engá deste?

A percepción dos/ das orientadores/as escolares da Coruña sobre a utilización e formación nas TIC no seu desempeño profesional



Miguel Anxo Nogueira Pérez

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Dende mediados da década dos 90 do século XX estamos a vivir unha dinámica de profundas e rápidas transformacións en diversos ámbitos da nosa sociedade (economía, política, tecnoloxía, traballo, cultura, educación,...) que moitos autores contemporáneos non dubidan en identificar como a chegada dunha nova era: a da información (Castells, 2001; Majó e Marquès, 2002; entre outros). Un dos principais motores desta nova sociedade na que estamos inmersos son as Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC), que teñen como ferramentas estrela as ofrecidas pola rede de Internet. Nesta nova rede ou *galaxia* (Castells, 2001), a información converteuse no produto esencial de intercambio entre entidades, persoas, tecnoloxías, etc., e o seu dominio, o control da súa xestión, estase a facer clave no século XXI, como noutrora sucedeu coas fontes de enerxía.

Ante esta magnitude, non é de estrañar que actualmente as TIC se estean a inserir progresivamente en todas as tarefas da nosa vida cotiá, modificando substancialmente os contornos onde se desenvolven as relacións persoais e profesionais, provocando unha constante situación de cambios derivados da propia evolución tecnolóxica en prol da satisfacción das necesidades xeradas e/ou creadas dende as diferentes áreas da sociedade. Os efectos deste impacto estanse a facer notar de xeito singular no ámbito laboral e no educativo, esixindo especialmente unha revisión neste último: debate sobre o papel da escola na sociedade actual; cal deba ser a formación básica das persoas; reconsideracións sobre a forma de ensinar e aprender; novas ferramentas nos procesos de ensino-aprendizaxe; cambios na cultura escolar... (Marquès, 2001).

A orientación escolar, como parte inseparable do proceso educativo, non é allea ás novas demandas da sociedade e vese tamén influenciada pola inclusión das TIC como novas ferramentas de traballo no contorno educativo e a disposición de orientadores e orientados. Así mesmo, as novas concepcións sobre a orientación educativa outórganlle a esta un papel importante a desenvolver ante o carácter dinámico da sociedade do século XXI, onde as tecnoloxías están chamadas a ocupar un papel central. Neste sentido, é importante coñecer as percepcións dos profesionais da orientación escolar con respecto á familiaridade co uso destas novas ferramentas no seu traballo así como a súa preparación para a dita utilización. O motivo non é outro que identificar posibles necesidades que impliquen a elaboración de plans específicos de formación inicial e/ou continuada que capaciten os orientadores e as orientadoras no uso eficaz das TIC ao servizo da Orientación Educativa, e, polo tanto, en prol da mellora da calidade da educación.

O IMPACTO DAS TIC NA EDUCACIÓN: NOVOS RECURSOS AO SERVIZO DA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

A revolución das TIC non está a ser allea a un sistema tradicionalmente resistente aos cambios como é o educativo, provocando a súa transformación e evolución de acordo aos novos tempos. Sen dúbida, xa non resulta estraño que os profesionais da educación e o alumnado, no seu quefacer diario na escola, teñan en consideración o uso da informática (hardware, software) e das telecomunicacións (redes, telefonía, medios audiovisuais) como algo cotiá polas múltiples posibilidades que ofrecen aos procesos de ensino-aprendizaxe, chegando a transformar os espazos educativos, caracterizados agora polo "virtual". Segun-

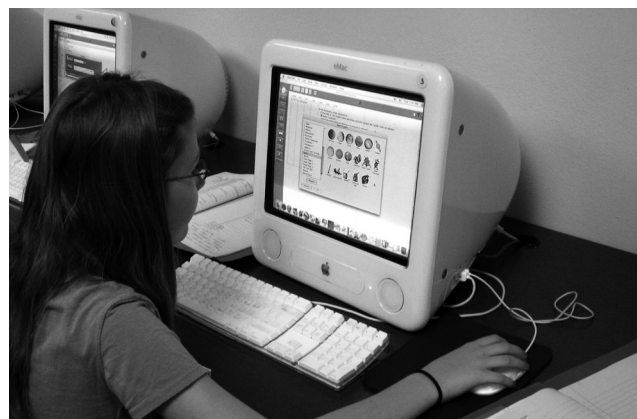
do autores como Adell (1997), Area (2000), Marquès (2000) e outros, as modificacións máis salientables como froito da acción das TIC neste contexto refírense principalmente aos seguintes aspectos:

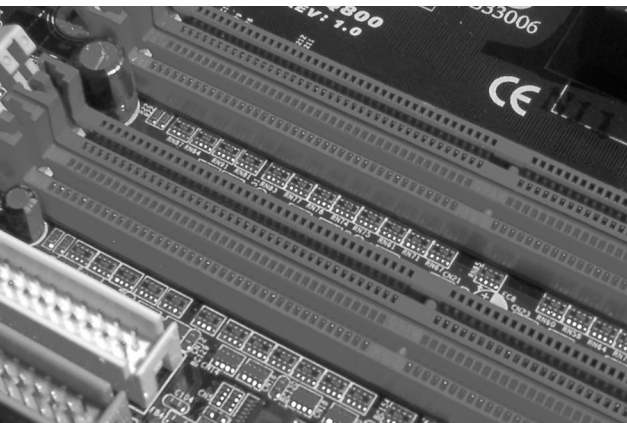
- A introdución de novos medios e recursos educativos: ordenadores, pantallas dixitais, software educativo, materiais curriculares baseados nas TIC...
- A transformación do espazo e o tempo nos que teñen lugar os procesos educativos: formación de carácter virtual e a distancia, flexibilización dos momentos educativos...
- A asunción de novos roles no profesorado e no alumnado: o docente abandona o papel de actor principal para pasar a ser mediador no proceso de ensino-aprendizaxe, adoptando novas metodoloxías; o alumno, coa axuda do docente, convértese no xestor do seu propio proceso de aprendizaxe.
- A consideración de novos contidos curriculares, centrados na alfabetización dixital e no procesamento da información e a súa transformación en coñecemento.

A orientación escolar vese tamén marcada pola inclusión das TIC no sistema educativo, e así se ten exposto en importantes estudos e documentos elaborados na última década do século XX, como por exemplo o *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2000), ou en obras como *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), onde se realizaba unha previsión do novo marco de necesidades en materia de educación e orientación na Sociedade da Información e das TIC. As novas concepcións sobre a orientación educativa (Pantoja e Campoy, 2001 e Pantoja, 2004), caracterízanse especialmente por ampliar o marco de acción da propia orientación, que non só atende a usuarios dentro do sistema educativo,



senón que sae fóra del, chegando a persoas adultas ao longo de toda súa vida (non só en momentos puntuais). É neste novo marco onde se poñen de manifesto ás potencialidades que as TIC ofrecen á orientación (orientación a distancia, autoorientación na rede Internet, fontes de información académica e profesional...). Estas novas demandas á orientación, así como a inclusión das TIC, esixen aos orientadores e orientadoras escolares a asunción de novos roles e funcións e a adquisición de novas competencias. Neste sentido, entendemos que a súa formación se convertese nunha peza clave para preparar profesionais que estean capacitados para dar resposta ás necesidades dos seus clientes. No tocante ás TIC, a dita formación debera capitalos para que soubesen que, como e cando usar as diferentes ferramentas proporcionadas por estas tecnoloxías en beneficio





dos orientandos, partindo sempre desde os modelos teóricos de intervención en orientación vixentes.

Pero as carencias na formación en TIC dos orientadores (conceptual, procedimental e actitudinal), a falta de tradición no uso deste tipo de ferramentas nos procesos de orientación, así como a escasa disposición de recursos tecnolóxicos deseñados especificamente para empregar neste ámbito, supoñen un lastre para o aproveitamento das potencialidades que ofrecen estas tecnoloxías.

Esta situación de carencias tamén se evidencia no terreo da investigación relacionada coas TIC na Orientación Educativa. Na actualidade non abundan investigacións centradas no estudo desta temática, aínda que cabe salientar as achegas de diferentes investigadores, que nestas últimas décadas trataron de afondar no impacto da Sociedade da Información e das TIC no ámbito profesional da orientación. Deste xeito, podemos destacar os traballos realizados por Repetto e Malik (1998), Pantoja e Campoy (2001), Sobrado (2003 e 2005), Cabero (2003), Pantoja (2004), Offer (2004), Cogoi (2005)... referidos principalmente aos seguintes aspectos: 1) O aproveitamento das ferra-

mentas baseadas en TIC nos procesos de Orientación Educativa e Profesional; 2) Os novos roles e funcións do orientador; 3) A formación profesional e o desenvolvemento de novas competencias nos orientadores educativos; 4) As actitudes dos orientadores ante as TIC; 5) O deseño de recursos baseados nas TIC para a Orientación Educativa; 6) O desenvolvemento da e-orientación.

Ao longo da bibliografía consultada para o noso estudo atopámonos con diversos autores que nos teñen descrito as principais posibilidades de distintas ferramentas tecnolóxicas no ámbito da orientación. Repetto (2002), Santana (2003), Pantoja (2001 e 2004), etc., enumeran diferentes ferramentas útiles para a Orientación Educativa como son os programas informáticos de ordenador, as ferramentas de Internet (correo electrónico, páxinas web, blogs, chat, videoconferencia, foros de discusión...), a televisión, a telefonía móbil, os videoxogos, o vídeo, etc. Tras realizar unha revisión dos diferentes estudos teóricos e prácticos achegados polos autores anteriores, identificamos principalmente as seguintes grandes áreas da Orientación Educativa e os usos específicos das TIC dentro delas:

1) Diagnóstico e intervención psicopedagóxica: ferramentas para a construción e aplicación de tests e probas psicopedagóxicas (tests de corrección mecanizada, tests informatizados, sistemas integrados, sistemas de avaliación a través da rede, aplicacións para a construción de tests e probas); ferramentas de información e comunicación (correo electrónico, foros, chat, videoconferencia, lugares web, blogs); ferramentas para a intervención ante necesidades educativas especiais, dificultades de aprendizaxe e para a atención á diversidade (ferramentas de accesibilidade, comunicación

alternativa e aumentativa, programas informáticos de reforzo educativo ou de recuperación...).

2) Asesoramento, orientación educativa e tutoría: ferramentas de información e comunicación e software especializado (correo electrónico, foros, chat, videoconferencia, páxinas web, blogs, aplicacións informáticas específicas, etc.).

3) Xestión e información educativa: aplicacións informáticas destinadas á información para a toma de decisións académicas e profesionais (SAAVI, ORIPRO...); servizos de información para a orientación baseada en Internet (portais web institucionais e privados, blogs...); ferramentas de orientación tradicionais de carácter audiovisual (programas de TV, vídeos...); aplicacións para a xestión de tarefas de orientación (xestión integral de departamentos de orientación, elaboración de documentos para ACI ou reforzos educativos, xestión da diversificación curricular...).

4) Formación e Investigación: ferramentas para a formación de orientadores (plataformas educativas e cursos de formación en liña, software especializado, portais e lugares web...); ferramentas para a investigación en Orientación (listas de distribución, bases de datos, revistas electrónicas, proxectos en Internet, webs institucionais, webs de orientación, webs de conferencias e congresos, buscadores especializados, ferramentas para a avaliación e seguimento de procesos e resultados orientadores...).

Non obstante, todos os usos e ferramentas aquí indicadas son tan só exemplos, e cada orientador/a, seguindo unha metodoloxía concreta e realizando unha planificación adaptada ao contexto de intervención, optará polo uso dunha ou doutra ferramenta en función da

avaliación previa da situación presentada e das necesidades detectadas.

AS IMPRESIÓNS DOS PROFESIONAIS DA ORIENTACIÓN DE GALICIA SOBRE AS TIC: ESTUDANDO O CASO DOS ORIENTADORES/AS ESCOLARES DA PROVINCIA DA CORUÑA

O feito de realizar un traballo desta índole ten a súa razón de ser, como destacamos con anterioridade, na escaseza de investigacións realizadas en Galicia e en España referidas exclusivamente ao ámbito das TIC na Orientación. A nosa achega tivo como obxectivo xeral coñecer o grao de utilización e formación nas TIC dos orientadores/as escolares participantes, de cara a detectar neles posibles necesidades con respecto á introdución destas tecnoloxías no seu contorno profesional. Dada a amplitude do dito colectivo en Galicia, así como as dificultades atopadas para conseguir a súa participación voluntaria neste estudo, optamos no seu momento por contar con profesionais de centros educativos públicos e privados de educación infantil e primaria e educación secundaria da provincia da Coruña, tratando de obter, por tanto, unha primeira visión exploratoria do noso contorno socioeducativo a partir das súas impresións, pero, obviamente, sen buscar unha representatividade e xeneralización en termos estatísticos, pola propia natureza da investigación.

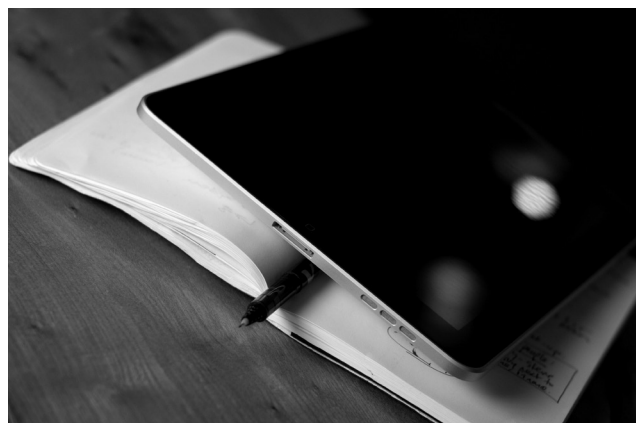
No presente estudo, finalizado no 2008, empregouse unha metodoloxía que combinou métodos cuantitativos e cualitativos. Na recollida de datos utilizamos, como técnica cuantitativa, a enquisa a orientadores escolares en activo (68 profesionais de entre máis de 200 na provincia) a través dun cuestionario integrado por diferentes preguntas

e escalas de valoración que recollían os seguintes bloques de contidos: 1) Características do centro educativo; 2) Perfil do orientador/a escolar; 3) Utilización das TIC polos/as orientadores/as; 4) Formación dos/as orientadores/as nas TIC.

Por outra banda, tamén se fixo uso da técnica cualitativa da entrevista, na que participaron expertos/as en materia de Orientación Educativa e TIC e orientadores/as escolares en activo, para deste xeito tratar de complementar e enriquecer a información obtida previamente a través do cuestionario.

Da análise de resultados obtidos ao final da nosa investigación podemos indicar os seguintes aspectos como os máis salientables:

- Os enquisados resultaron ser maioritariamente mulleres de 46 a 55 anos, con estudos de licenciatura, cunha experiencia no terreo da orientación que vai de 4 a 6 anos e que traballan principalmente con usuarios de procedencia urbana. Pertencen na súa maioría a centros públicos de educación infantil e primaria (40%) e centros de educación secundaria (40%). Unha gran parte destes profesionais (case o 74%) afirma ter unha experiencia de máis de catro anos usando ferramentas TIC, habitualmente de forma combinada no ámbito doméstico e profesional. A súa formación específica ao respecto está presente nunha boa porcentaxe dos casos (case o 58,5%), destacando ademais os/as orientadores/as que realizan autoformación nesta materia, aspecto este último moi habitual na aprendizaxe para a utilización de tecnoloxías. E con motivos variados (preferentemente relacionados co desenvolvemento profesional), todos os orientadores afirman sentir interese neste tipo de formación.
- Nos seus centros escolares, os recursos básicos de hard-



ware dispoñibles para o seu uso individual no posto de traballo son, predominantemente, os equipos informáticos e periféricos (ordenador persoal con impresora e escáner), dotados en case todos os casos de conexión á rede Internet para o acceso habitual ao correo electrónico, portais web, e outros recursos en liña, así como para o uso de *software* xenérico (ofimática principalmente). No obstante, a maioría dos orientadores e orientadoras afirman non dispoñer de moitos outros equipamentos e *software*, como por exemplo, equipo de videoconferencia, cámara dixital... ou de sistemas de administración de tests ou aplicacións específicas para a orientación educativa.

• En canto ao grao de utilización das TIC, podemos destacar que os orientadores afirman, en xeral, posuír alta familiaridade cos usos xerais do ordenador persoal e os seus periféricos básicos, así como no manexo elemental de aplicacións ofimáticas como poden ser o procesador de textos ou as presentacións simples. Tamén indican a súa familiaridade co uso básico do correo electrónico e a navegación web en xeral. Por outra banda, a familiaridade resulta baixa ou case nula cando fan referencia ao uso de contornos de

rede e aprendizaxe (maiormente como administradores), e todos aqueles usos que impliquen un dominio de niveis avanzados das diferentes ferramentas TIC enquisadas (opcións específicas e avanzadas nos programas ofimáticos, correo electrónico, exploradores web...).

- En relación ao grao de formación para uso das TIC, os participantes no estudo, afirmaban, en xeral, sentirse ben preparados para o uso das TIC nas que indicaran a súa maior familiaridade (uso do ordenador persoal e periféricos, *software* ofimático básico, correo electrónico, navegar pola rede...) e viceversa (contornos de rede e aprendizaxe, opcións avanzadas en ferramentas TIC...), como ben cabería esperar (de feito ambos graos correlacionan de forma lineal e positiva). Tamén cabe destacar que na comparación dos dous graos anteriores (uso/formación), non existen diferenzas estatisticamente significativas por razón de sexo.

- Sobre o uso das TIC en tarefas concretas de orientación fanse presentes as carencias dos orientadores e orientadoras (descoñecemento das funcionalidades destas ferramentas na súa profesión), que en xeral indican non usalas con regularidade, máis alá da recollida de información, a través do teléfono, o correo electrónico ou a *web*. No obstante si que aumenta a frecuencia no seu uso cando se trata do desenvolvemento de materiais propios para a orientación presencial (presentacións, guías, etc., a través da recollida de información na rede e dese-

ño de materiais con aplicacións ofimáticas, principalmente). Aínda que esta frecuencia de uso baixa cando se trata de elaborar probas ou cuestionarios, ou deseñar recursos *web* para a Orientación Educativa.

- Existe un alto grao de acordo entre orientadores/as e expertos/as á hora de afirmar que aínda non se está a sacar o máximo partido á potencialidade das TIC na práctica profesional da Orientación, por causa do descoñecemento das posibilidades que ofrecen este tipo de ferramentas e a falta de formación específica (tanto inicial como continua) para o seu uso concreto neste campo. Neste sentido, segundo os entrevistados, a oferta formativa existente non se atopa adaptada ás necesidades particulares dos/das orientadores/as e ao seu contexto, posiblemente por causa de que as administracións educativas non apostaron firmemente por dotar os profesionais con destrezas para o manexo das TIC, nin dedican os recursos máis axeitados para a dita formación. Ademais, funcionalmente, as administracións non lograron organizar a oferta formativa de xeito que resultase útil, accesible e compatible cos horarios dos/das orientadores/as no seu posto de traballo.

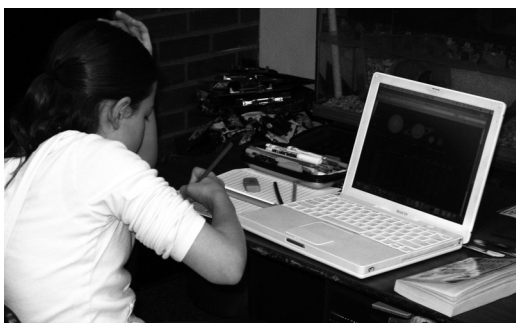
- Faise énfase na necesidade de que no futuro, ademais de lograr que os/as orientadores/as se doten de habilidades para o dominio básico e xeral das TIC, se trate de preparalos para a adquisición de destrezas para o aproveitamento das posibilidades da rede Internet e, en especial, en destrezas para a avaliación crítica dos recursos e materiais ofrecidos por esta rede, así como o seu uso responsable, sen esquecer a súa capacitación para que traballen en colaboración na rede. Todo isto coa finalidade básica de enriquecer e ampliar a calidade dos servizos ofrecidos aos clientes da orientación, ademais de

conformar unha comunidade de aprendizaxe permanente coas e para as TIC na Orientación Educativa.

CONCLUSIÓNS

A raíz dos resultados deste estudo, podemos afirmar que a integración das ferramentas ofrecidas polas TIC na Orientación Educativa está a ser aínda lenta e pouco produtiva, así reflectido nas impresións dos profesionais enquisados, que nos indican tan só usos regulares de ferramentas como o ordenador persoal, aplicacións ofimáticas, telefonía, correo electrónico ou a *web*, pero dun xeito xenérico, e non especificamente dedicado ás tarefas de orientación escolar, profesional e persoal, salvo para a xestión de información educativa, onde si parece haber unha maior frecuencia. Preséntanse usos moi reducidos cando se trata de realizar orientación a distancia ou a través da *web* (deseño de recursos específicos e distribución en liña...) ou ben mediante a xestión de contornos de aprendizaxe na rede, tan en voga nos últimos tempos polas súas vantaxes demostradas. Ademais, ponse de manifesto, na propia voz dos profesionais e expertos/as en Orientación, que o desaproveitamento das posibilidades das TIC pode deberse, en boa parte, ao seu descoñecemento (escasa difusión e coñecemento das boas prácticas coas TIC na Orientación Educativa), e tamén derivada da súa falta de formación (tanto inicial como continuada), así como o desaxuste desta ás necesidades reais do contexto no que desenvolven o seu traballo.

Por ende, recálcase dende este estudo a imprescindible priorización de medidas formativas (plans de formación inicial e continua) dende as correspondentes administracións educativas (senaladas como as principais responsables das carencias presentes) para favorecer que os orientadores e orientadoras



poidan adquirir capacidades para o uso específico das TIC na Orientación, adaptándoas ás necesidades do seu propio contorno, e desenvolvendo neles/as hábitos e actitudes que favorezan o seu aproveitamento, en especial das boas prácticas coas ferramentas da Internet, así como fomentar o traballo de colaboración en rede, e todo elo en prol da mellora da calidade da Orientación nos novos tempos.■



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información [en liña]. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 7. Recuperado de [última consulta 10.08.2010] <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>
- AREA, M. (2000). Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información [en liña]. *Quaderns Digitals, Monográfico Nuevas Tecnologías*, nº 28. Recuperado de [última consulta 10.08.2010] http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=284
- CABERO, J. (2003). Las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de orientación educativa. En B. BERMEJO e J. RODRÍGUEZ, (dirs.), *La orientación educativa y la acción tutorial en enseñanza secundaria*. Sevilla: GID.
- CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- COGOI, C. (2005). The map of guidance-related ICT competences. Methodology, key features and structure. ICT for Guidance Counsellors. VV. AA. (Proxecto ICT for Guidance Counsellors), *Using ICT in guidance: Practitioner competences and training* (pp. 39-45). Bolonia, Italia: ASTER Scienza Tecnologia Impresa.
- COMISIÓN EUROPEA (2000). *Memo-randum sobre el aprendizaje permanente* [en liña]. Bruselas, Bélgica. Recuperado de [última consulta 10.08.2010] <http://www.ruepep.org/enlaces-1/bibliografia/documentos/MEMO20APRENDIZAJE-20PERMANENTE20UE20ESP.pdf>
- DELORS, J (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- MAJÓ, J. e MARQUÉS, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Ciss Praxis.
- MARQUÉS, P. (2000). *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones* [en liña]. Web de docencia do Profesor Pere Marquès Graells. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de [última consulta 10.08.2010] <http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm>
- MARQUÉS, P. (2001). *Ideas para aprovechar el ciberespacio en educación* [en liña]. Web de docencia do Profesor Pere Marquès Graells. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de [última consulta 10.08.2010] <http://dewey.uab.es/pmarques/buenidea.htm>
- OFFER, M. (2004). *What is e-guidance? Using Information and Communications Technology Effectively in Guidance Services*. Cambridge: Higher Education Careers Services Unit (HESCU) and National Institute of Careers Education and Counselling (NICEC).
- PANTOJA, A. (2001). *Los recursos tecnológicos en la orientación educativa* [en liña]. Trabajo presentado no Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE, 2001). Recuperado de [última consulta 10.08.2010] <http://www4.ujaen.es/~apantoja/recursos/orientaci/cive01.pdf>
- PANTOJA, A. (2004). *La Intervención Psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- PANTOJA, A. e CAMPOY, T. J. (2001). El Orientador ante las Nuevas Tecnologías [en liña]. *Agora Digital*, nº 2. Los retos de la Orientación en el Sistema Educativo. Recuperado de [última consulta 10.08.2010] <http://www.uh.u.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/pantoja-campoy.PDF>
- REPETTO, E. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Vol. I. Madrid: UNED.
- REPETTO, E. e MALIK, B. (1998). Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación. En R. Bisquera (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 363-374). Barcelona: Praxis.
- SANTANA, L. (2003). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- SOBRADO, L. M. (2003). Sviluppo professionale dei consiglieri di orientamento. *Professionalità*, nº 75, pp. 25-75.
- SOBRADO, L. M. (2005). A modular training framework. ICT for Guidance Counsellors. En VV. AA., *Using ICT in guidance: Practitioner competences and training* (pp. 46-53). Bolonia, Italia: ASTER Scienza Tecnologia Impresa.



pais e nais

A que xogamos?

CONFAPA-GALICIA

O xogo, como sabemos, ten unha presenza permanente na nosa vida e, se recordamos, podemos lembrar que cada estación anual presentaba actividades lúdicas cíclicas que formaban parte do vital e que aparecían e desaparecían, sen máis, para volver ao ano seguinte. Aquela interiorización do mostrario e a súa exteriorización, cando tocaba, traía o divertimento específico correspondente e íase incorporando a eles o que aportaba a tecnoloxía: os aros de goma e as guías de plástico, para facelos rodar, substituíron os aros metálicos das tinas ou caldeiros vellos e as variñas feitas cun cacho de arame ou dos paraugas cun mango de madeira, os zancos feitos con botes sintéticos polas latas metálicas das conservas cunha corda, que colocados nos pés permitían camiñar a unha determinada altura do chan... Aire libre, rituais, sortes, ríolas, pandas, regras ou normas sen xurisdición arbitral... eran elementos que conformaban as vivencias infantís e xuvenís dunha época non moi remota, cunha autoregulación por parte do grupo e sen tantos distincións canto aos xogos, xa que o campo da brincadeira estaba aberto a todos, a todas.

Outras formas de vivir, o ocio infantil que hai que encher por mor das xornadas laborais das familias, produtos industriais propios da sociedade de consumo, a incidencia do deporte espectáculo, a informática... foron dando pasos de xigante e invadindo aquel brinquedo popular que contaba co progreso industrial para mellorar os implementos artesanais e pouco máis. As novas maneiras que xorden e que son habituais do cotián, padecen de limitacións en relación coa cantidade de valores e estímulos que ofrecían e amosan as situacións directas do xogo. De aí que a utilización destas formas actuais de vivir o xogo, deba limitarse no tempo para procurar á infancia e ás persoas máis novas experiencias directas da realidade. Isto, sen cuantificar en casos, pódenos supoñer ás persoas adultas que estamos a cargo das persoas infantís, un maior esforzo e dedicación. É máis doado e menos cansado abrir unha pantalla dun ordenador, dun videoxogo, dunha tele, ou que nalgún lugar se ocupen do tempo libre das fillas e dos fillos, que buscar espazos e tempos comúns onde se poida estar con eles e entre eles e onde o xogo, en calquera das súas variantes, compareza.

É unha realidade ben tanxible que as Asociacións de Pais e Nais dos Centros Públicos teñen ao seu cargo as actividades desenvolvidas, nos horarios non lectivos, na maioría das instalacións dos colexios e institutos. Tamén é posible que na programación das propostas de ocio en horario extraescolar non se contemplan os obxectivos específicos que debesen implementarse nos programas dedicados ao ocio como o feito de que o divertimento apareza a través de propostas lúdicas vinculadas á animación sociocultural. No caso da Federación Provincial



de Apas da Coruña, integrada en Confapa Galicia, promóvese un plan singular de ocio que se leva a cabo nos colexios e institutos da cidade herculina. Esta proposta é froito dun convenio de colaboración entre o Concello da Coruña e dita Federación como oferta estable dende hai máis de vinte e cinco anos e foi evolucionando ao longo do tempo. Nese proceso temporal, aparece Luditarde que se fundamenta nunha serie de criterios dos que se sinalan algúns:

- A prevalencia da dimensión recreativa, o tratamento lúdico e a ansia de diversión.
- O fomento de hábitos e valores mediante experiencias de contido transversal non formal.
- A utilización de métodos creativos e activos en función dos intereses e demandas dos participantes: aprendizaxe por descubrimento, proxectos, solución de problemas ou indagación.
- A presenza do xogo como forma de abordar a diversidade de propostas que conforman o contido do programa de ocio.
- A saúde e a socialización como elementos referentes e explícitos que deben estar presentes, de maneira continuada e estable.
- O acceso do alumnado de educación infantil e primaria, sen ningún tipo de discriminación, ás actividades.
- A posta en práctica do programa a través de profesionais con contrato laboral e denominados educadores urbanos, aos que se dota de formación específica, máis aló do seu propio perfil profesional de titulación académica.

O camiño seguido no tratamento educativo do tempo libre parte do xogo, pois, como expresión de recreación, de relación social, de creatividade e de inventiva. Ludificar a nivel lectivo e non lectivo escolar, significa instrumentalizar o xogo para conseguir obxectivos educativos tales como a expresión e melloría da condición psíquica e

física, e o avance nas relacións sociais. As premisas citadas supoñen, no programa Luditarde como proposta de Pedagogía do Ocio, por unha banda, o tratamento da actividade física durante unha hora diaria ao longo da semana co ánimo de que as nenas e os nenos se beneficien dos efectos saudables da práctica; por outra, o desenvolvemento de contidos arredor dun centro de interese que sirva para adquirir novas competencias a nivel cognitivo, emocional e social; e, por último, a oportunidade de atopar novas posibilidades para o xogo, para a custodia e control da infancia diante da situación laboral das familias e para dulcificar os factores que limitan a súa accesibilidade libre aos espazos públicos urbanos.

Existen dous traballos de avaliación dos programas de ocio Deporte no Centro e Luditarde promovidos no convenio asinado entre a Federación Provincial de Apas de Centros Públicos da Coruña e o Concello da Coruña. Realizados, respectivamente, polos profesores Varela Garrote e Fraguela Vale, da Universidade de A Coruña, neles sinálase que nesta iniciativa cabería destacar:

- A alta frecuencia da práctica física, suficiente por si mesma para provocar beneficios saudables entre o alumnado participante.
- O tratamento do ocio co máximo rigor co desexo de promover ricas vivencias humanas e calidade de vida da infancia.
- O traballo conxunto no deseño, implementación e avaliación entre o Servizo Municipal de Educación da Coruña, a Federación Provincial de Apas de Centros Públicos e os Colexios de Educación Infantil e Primaria da cidade onde se desenvolve o programa de ocio Luditarde.
- A estabilidade do programa que leva máis de dez anos en funcionamento.
- A importancia do programa como elemento para fomentar

o emprego, xa que nos colexios onde se aplica están contratados arredor de cincuenta titulados con formación específica —educadores urbanos—.

É certo, tamén, que o programa ten puntos mellorables que foron detectados e que figuran como cuestións que hai que abordar, segundo os profesores Varela e Fraguela. Con todo, as persoas docentes e investigadoras sinalan que o programa realiza importantes contribucións ao ocio activo do alumnado participante e conta cos recursos axeitados para achegar a realidade esperada, segundo as premisas que constitúen a Pedagogía do Ocio, á realidade observada na maioría das propostas extraescolares. Desta maneira, conclúen que Luditarde é un referente a nivel do Estado Español canto á intervención no ámbito educativo de carácter non lectivo.

Veña! A xogar e moverse! Aínda é posible...■

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- FRAGUELA VALE, Raúl (1998-2000): *Programa de doutoramento: A actividade físico-deportiva como Educación do Ocio: estudio avaliativo do programa "Luditarde" da cidade de A Coruña.*
- VARELA GARROTE, Lara (1998-2000): *Programa de doutoramento: O deporte como actividade extraescolar: estudio avaliativo do programa "Deporte no Centro" da cidade de A Coruña.*
- FRAGUELA VALE, Raúl, VARELA GARROTE, Lara, CARIDE GÓMEZ, José Antonio, LERA NAVARRO, Ángela (2009): *Deporte e Ocio, novas perspectivas para a acción educativa.* Estudios do Ocio Deusto. Publicaciones, núm. 37. Universidad de Deusto. Bilbao.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, José Luis (2008): *Escola e cidade: un encontro laborioso.* Santiago, CEESG.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, José Luis (2007): *Que pode achegar o municipio á educación dos niveis non universitarios?* Interea. Deputación de A Coruña.

PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez

Antón Costa Rico

Nova Escola Galega

(jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es)

(anton.costa@usc.es)

MALAS NOVAS NO PANORAMA DA POLÍTICA EDUCATIVA

Levamos unha tempada -longa xa- na que non temos máis que malas novas; ben polos recortes, ben pola presión contra o galego, ou ben polas políticas cínicas da dereita -que proclaman con descaro o contrario do que realmente fan-.

A Educación como servizo público, un dos sinais de identidade do que acabou chamándose *Estado do Benestar* viñémola concibindo como gratuita, coeducadora, laica, democrática, integradora, equilibradora das desigualdades, que atende á diversidade e que está ligada cultural e lingüística aos seus contextos. Estamos vendo, porén, como se vai atacando paseniño todos e cada un destes principios, que por outra banda contan co xeral acordo -como veremos cínicamente, nalgúns casos- de todo o espectro político.

Empecemos co de **gratuíto** para todos/as e preguntémonos en que etapas e en que aspectos. Se ata agora se estaba ampliando a gratuidade, e véxase senón a ampliación -tan interesante para os centros concertados- a un tramo non obrigatorio como é a educación infantil de 3 a 6, agora vemos signos no sentido contrario:

- Ponse en cuestión a obrigatoriedade e gratuidade ata os 16, con propostas de diversificación de itinerarios, aparecendo unha vía aberta ao campo laboral que apartará do tronco común un número importantísimo de alumnado para achegalo ao mundo laboral con 15 anos, como xa está pasando en Galicia cos novos PCPI.
- Dáse marcha atrás en avances como o apoio económico á adquisición de materiais escolares, que empezaron sendo préstamos e agora son axudas para a compra a moi poucas rendas baixas.
- Encarecemento dos complementos das prazas de educación infantil en 30 euros mensuais, e 40 se teñen comedor.
- Supresión de programas de apoio, case sempre de carácter municipal, a comedores de almorzo ou xantar, que axudaban ás economías familiares populares.
- A retirada paulatina, e pode que planificada, de axudas como a de *Preescolar na Casa*, que repercute tamén nun sector moi sensible da educación.
- Dáse a circunstancia de que varias destas medidas mesmo mereceron a reconvenção do Valador do Pobo, de quen xa sabemos que non é un conspicuo esquerdistas, que lle di á Xunta que nestes casos debe diferenciar entre *gasto esencial* e *gasto accesorio*.

Seguimos co de **coeducadora**; podemos caracterizar a educación de tal cando os poderes públicos gastan os seus recursos nos concertos a centros que segregan por sexo? Aí, entre outros, está o caso do colexio *Miraflores das Esclavas de la Santísima Eucaristía y de la Madre de Dios de Pereiro de Aguiar*, que suscitou unha notable contestación social e diatriba, ademais de reducirse o número de aulas do colexio público da localidade, ao tempo que se autorizaba o seu aumento neste centro privado. Non podemos esquecer que o actual goberno da Xunta de Galicia retirou un proxecto para que os centros concertados non puidesen discriminar por razón de sexo que xa estaba tramitándose polo goberno anterior, e mesmo semella que o diñeiro se escatima segundo en que casos.

Pasemos agora a analizar o de **equilibradora das desigualdades**, e temos que asistir á **redución de profesorado** no ensino público en Galicia, case 1000 neste curso escolar de 2011-12, cunha repercusión negativa no peche de liñas, na **sobrecarga** horaria e na atención á diversidade, pois ao aumentar o número do alumnado por aula en moitas circunstancias, a mingua de profesorado repercutirá na posibilidade de apoios, reforzos, agrupamentos e outras formas de atención á diversidade; diversidade que está moi maioritariamente concentrada no ensino público, mentres os concertos económicos non diminúen nin un euro nas súas subvencións. É mais, nalgunha comunidade autónoma gobernada polo PP (Madrid) existe unha exención fiscal para as familias con ingresos menores de 120.000 euros (!) que pode chegar ata 1800 euros, o que significou neste ano unha diminución de 90 millóns de euros para a facenda madrileña cando toda a moi drástica e contestada redución de persoal

alí supuxo 80 millóns: Logo non era por aforrar!

Como non é boa a regulación encuberta de postos de traballo docentes aproveitando as **xubilacións anticipadas**; estas, que poden ser boa noticia particular para os interesados, mesmo non son motivo de ledicia para o ensino público, a renovación pedagóxica e a galeguización do ensino, dado o contexto específico no que nos movemos. Tamén pode estar contribuíndo á unha peor eficacia do ensino público -bótenlle unha ollada ao Editorial do número 410 de *Cuadernos de Pedagogía*, do pasado mes de marzo-.

Se analizamos agora a **atención á diversidade**, temos que volver recordar como a **redución de profesorado** é un mísil xustamente contra esta atención, e contra os centros que máis se preocupan da mesma; pero tamén no terreo da lexislación tivemos que comprobar como o novo Decreto de atención á diversidade en Galicia establece centros e aulas especiais, separándonos cada vez máis da escola integradora á que aspiramos. Especialmente sangrante foi a redución radical do profesorado do CEIP San Xoán de Filgueira de Ferrol. Este centro, que ten unha longa, dedicada e recoñecida atención ao alumnado con dificultades, tanto nas súas aptitudes como dende o punto de vista da súa situación socioeconómica, contestou cunha mobilización de toda a comunidade educativa tan imaxinativa como contundente.

E xa veremos no futuro o que ocorre co de **laica e democrática**, que se agora temos que soportar a presenza de relixións confesionais no horario lectivo, ben podería ser que aínda poidamos ollar como desaparece a **alternativa**, ou que o ensino relixioso sirva para redondear os expedientes do alumnado que asista á mesma.

Este panorama totalmente insatisfactorio contrasta coa propaganda da Administración, que lle quere vender á sociedade que a **calidade do ensino** reside nos seus custosos e mal xestionados plans estrela -os centros plurilingües e o *Proxecto Abalar*- que inciden no trato de favor cara ao ensino concertado e que evidencian máis que nunca o trato diferenciador entre os centros. Neste curso 2011-12 no ensino primario, clave na captación de clientes na rede privada concertada, o 45,56 % dos centros privados teñen o programa *Abalar*, por só un 18,29 % dos públicos; e un 26,18 % son plurilingües, por só un 5,96% dos públicos. Estas dúas iniciativas favorecerán fundamentalmente os **privados concertados**, porque actuarán a un tempo de cebo para as familias con mellor posición social -pola atractiva e efectista combinación de ofrecer tecnoloxía e idiomas- e de filtro para algunhas familias con menos expectativas cara aos seus fillos polas presumibles dificultades das aulas nun idioma estranxeiro.

Non podemos deixar de denunciar o drástico recorte que se efectuou nos programas de **formación permanente do profesorado**, da que non se cansarán de repetir a importancia que lle



dan, tantas veces como recortes fagan. Reducíronse nun 25 % os seus recursos humanos, centralizouse coa creación dun novo -e ese si custoso- Centro Autonómico de Formación, que duplicará dedicación co propio Servizo de Formación, restóuselle autonomía ao centrar a atención dos CFR nos proxectos *Abalar* e de plurilingüismo, e **reduciuse drasticamente o orzamento**, pois a partida fundamental é a que se dedica obrigatoriamente como contrapartida ao gasto do MEC na compra dos ordenadores de *Abalar*. Nin en broma se pensa en dedicar diñeiro a iniciativas de formación canalizadas polos MRP como NEG; polo contrario, propíciase a oferta de actividades por parte de organizacións privadas que non garantan a falta de ánimo de lucro, pois máis ben semellan o contrario e, sen dúbida, teñen unha moi circunstancial ou nula vinculación co desenvolvemento profesional. Esta situación e estas medidas foron contestadas con dúas folgas e mobilizacións diversas xa no primeiro mes de curso, sendo o comentario do conselleiro que o seguimento non masivo das mesmas no ensino medio debíase ao acordo do profesorado coa política da Consellería. Un referendo con ampla participación puxo de

manifesto o rexeitamento do profesorado á política da Consellería. Darase por aludido o conselleiro?

Como símbolo paradigmático dos tempos que corren debemos referirnos á paulatina retirada de fondos do programa *Preescolar na Casa*, que o levou a presentar un ERE que reducirá o seu persoal en máis dun 70%, pasando de 53 a 15 profesores. Que pasará noutros ámbitos cando se deixa caer -ou se empuirra- unha iniciativa nacida nos anos 70 no ámbito do cristianismo militante? Que pasará, repetimos, noutros ámbitos cando unha iniciativa privada axudada con diñeiro público -fórmula tan querida para o PP con outras iniciativas que lle gustan mais, como o demostran as subvencións e facilidades que se lle dan por exemplo á Fundación Botín en Madrid- e que cumpría unha función tan interesante como a educación infantil por medio das familias -ás que tanto se fala polo partido do Goberno de protexer- se lle retiran as subvencións e se declara como *innecesaria* mesmo a pesar de ser recomendada no ámbito europeo e copiada por outras Comunidades Autónomas? O noso rexeitamento a esta medida súmase á preocupación que temos pola deriva que pode to-

mar o servizo público da educación, do cal é un síntoma máis. Procuraremos tratar esta experiencia tan senlleira no número 52.

E sobre a cuestión da **galeguización** nada novo e bo. O Comité de expertos da Carta Europea de Linguas Rexionais ou Minoritarias -o CELRM, e xa ten algo de sarcasmo ter que acudir a isto- da UE, na súa reunión en Madrid a comezos do pasado mes de xullo, puido coñecer e valorar de preto a situación de Galicia no plano escolar, reunindo conclusións que deberían poñerlle o rostro vermello aos responsábeis da Administración en Galicia. A cousa aínda podería ser peor de non ser polo caso catalán. Querería o PP facer como en Galicia e derrubar a proposta estratéxica da inmersión, valéndose dun xuridicamente controvertido **Auto Xudicial** do Tribunal Superior de Xustiza de Cataluña que recentemente lle sinalou á *Generalitat* a oportunidade legal de converter o castelán en lingua vehicular nas escolas, auto este recorrido pola *Generalitat*.

E, AS BOAS NOVAS?

- É boa nova para a política educativa, por máis que non se sinta e se aprecie de inmediato o **movemento do 15 M, o dos Indignados/as**, seguindo a invitación do texto de ensaio de Stéfane Hessel, un mozo de 94 anos que pasou polos campos de concentración nazis e que logo interviría na elaboración da Declaración dos Dereitos Humanos que temos por guía. Alén do que poida significar a través das redes sociais, a súa presenza nas prazas públicas foi o escenario para empezar preguntarse moitos mozos sobre a organización social, sobre as contradicións sociais e sobre tantas cousas, e foi tamén o escenario para compartir algunhas respostas e para modular condutas éticas e políticas... Foi, e poderá seguir sendo, unha grande campa-





ña de educación, na que algo puidemos ter que ver todas as persoas vinculadas á renovación pedagóxica.

PREMIOS E RECOÑECIMENTOS

- O Colexio Público de **Aguíño** foi finalista nun Premio Español pola Memoria *Espacios colaborativos y creativos de corresponsabilidad educativa entre familia y escuela*, dando conta dunha experiencia desenvolvida co alumnado de 5º e 6º de Primaria, e en relación coas familias, baixo a coordinación da profesora Uxía Acuña.

- O Colexio Rural Agrupado Mestra Clara Torres de Tui recolleu o *Primeiro Premio Nacional de Bibliotecas Escolares* convocado polo Ministerio de Educación. Foi acompañado por outro centro educativo tamén premiado na mesma convocatoria: o Instituto do Meixoeiro de Vigo.

- O CPI Ferro Couselo de Valga recibiu o *Premio Galicia de Voz Natura* polo traballo *A auga, fonte de vida*, que se presentou á 14 edición do certame xunto con outros 272 traballos.

- Foron premiados polos seus traballos de audiovisual nas aulas os Institutos Eduardo Pondal de **Santiago**, Terra de Turonio de **Gondomar**, Ramón Puga da Coruña, e **Cacheiras** de Teo. Nesta ocasión os premios foron concedidos polo Consorcio Audiovisual de Galicia mediante o Programa *Audiovisual nas aulas*,

que, a súa volta, mereceu recentemente o premio *González Sinde* concedido pola Academia das Artes e das Ciencias Cinematográficas; un programa creado en 2003 a partir dun proxecto de Miguel Anxo Fernández e no que levan participado uns 6000 alumnos galegos pertencentes a 300 centros escolares.

Alén do que non apreciamos, hai tamén **fermosas realidades**. Foi iso o que moveu a comezos de setembro ao Secretario da ANPA do CEIP Ría de Vigo Manuel Comesaña, a escribir nas Cartas ao Director de *Faro de Vigo* o texto "Orgullosos do noso cole", cun extenso relato de todas as cousas apreciábeis e boas do día a día do centro: *Tamén sabemos que soamente -remataba dicindo- poderemos manter este tipo de ensino con vontade e traballo por parte de todos nós, a comunidade escolar*.

E falando de Premios e de recoñecementos:

- O Colexio de Arquitectos de Galicia recolleu o *Nacional de Urbanismo* polo *Proxecto Terra*, que naceu en 2000, para traballar nas aulas cuestións como o espazo, as arquitecturas, o patrimonio tradicional, o equilibrio ecolóxico e a vida das persoas.

- Recibiu o *Primeiro Premio Internacional de Cine Submarino de San Sebastián* o documental científico galego sobre os cefalópodos das costas de Galicia *O mar do fin do mundo*. O reino

dos cefalópodos, que desenvolveron Manuel Uhía, Manuel E. García e José Irisarri, pensado como material didáctico para os centros escolares.

- O profesor e escritor pontevedrés **Manuel Lourenzo González** consegue neste ano de 2011 os premios *Barco de Vapor* e *Blanco Amor*. Noraboa.

- O profesor **Xosé Álvarez**, que vén alimentando o sitio web www.anosdomedo.com con atención coidada e crítica á recuperación da memoria democrática pontevedresa arredor do 36, do que é un exemplo a publicación de *A derradeira carta do mestre* (2.IV.2011) recibiu o recoñecemento de 2011 dos *Premios Alexandre Bóveda*.

- O noso recoñecemento á **Mesa pola Normalización Lingüística** (www.amesanl.org). 25 anos celebra no presente, e sempre cun notable labor e servizo pola causa da lingua. Campañas, reivindicacións, chamamentos, invitacións, materiais didácticos... e libros como o recente de Carlos Callón sobre dereitos lingüísticos (Xerais). Longa vida e normalizada á lingua galega e, sendo así, curta vida para a Mesa!!!; probablemente, hai que pedir longa vida para a Mesa. Malpocados somos.

- Somos sensíbeis ao recoñecemento que a Fundación *Príncipes de Asturias* lle concedeu dentro dos premios de Ciencias Sociais ao investigador americano **Howard Gardner**, o autor de precisos traballos sobre as intelixencias múltiples, traballos hoxe parte da construción da escola democrática.

WEBS A NON PERDER DE VISTA

www.firgoa.usc.es

O espazo que coidan os profesores Alfonso García Tobío e Xoán Carlos Pardo da Facultade de Ciencias da Educación da USC, como *espazo comunitario de información, análise, e discu-*



sión sobre educación, sociedade, e políticas educativas; é un extraordinario instrumento de reflexión, alternativo ao neoliberalismo e de elaboración argumental para a educación democrática.

www.limiargalego.blogspot.com

É o proxecto que impulsan desde Compostela as persoas que queren poñer en marcha unha rede escolar en galego. En Compostela a escola *Semente* quere ser un inicio.

www.educabarrie.org

O proxecto que recentemente puxo en marcha a *Fundación Barrié* desde a cidade da Coruña. Poderá ser de interese.

www.ilg.usc.es/pronuncia

O *Dicionario da Pronuncia da Lingua Galega* que o *Instituto da Lingua Galega* puxo na rede ao alcance de todos. O Instituto, baixo a actual dirección da profesora Rosario Álvarez Blanco, celebra neste ano o seu cincuentenario. Beizóns e recoñecementos.

INICIATIVAS E EXPOSICIÓNS A DESTACAR

- A recente inauguración dun *Museo de Minerais en Porriño*, cun milleiro de pezas diferentes. Un engado máis para os escolares do Porriño e un motivo máis para as vistas escolares ás canceiras da vila.

- A nova campaña de animación á lectura, *Contando e cantando coa familia*, que de novo lanzou o Departamento de Educación do Concello de Santiago, con obradoiros de ilustración e de escritura creativa, sesións de contos, exposicións e outras.

- A estrea dunha reposición da *Guerra dos Botóns* (Christophe Barratier, 2011) película francesa de posguerra (Yves Robert, 1962) que nos presenta unha metáfora antibelicista, situada nun tempo de resistencia no

que era doado identificar o inimigo e acaído loitar contra el; nós preferimos sentir nostalgia da situación que repetila, mais se cadra non temos máis remedio que pelexar no segundo escenario.

- A existencia do colectivo *Redes Sociais de Apoio para o Tratamento do Autismo*. Interesados/as conectar con www.bata@autismobata.com

- Os campamentos de idiomas *British & french summer* que neste pasado verán deron acollida a 3000 alumnos e alumnas de Galicia, mediante a contribución de 100 docentes e monitores nativos que se encargaron das aulas e das actividades de ocio en instalacións de Vigo, Ourense e A Coruña; unha modalidade de inmersión que patrocina con acerto e aforro económico a Xunta de Galicia. E xa de paso, porque se lle ten medo á inmersión en galego?

- *La Voz en la Escuela* chegou recentemente ao seu número 1000. Unha experiencia de xornalismo para as escolas. Poñemos atención no seu carácter didáctico e desgústanos o seu tratamento secundario da lingua galega. Aínda así 1000 números son mil números.

- Magnífica exposición de traballos de aula foi a realizada polo alumnado do Instituto de Educación Secundaria Rosalía de Castro de Santiago arredor da *vista de García Lorca a Compostela nos anos da República e da escrita dos Seis Poemas Galegos*, coa intervención colaborativa de Ernesto Guerra da Cal e de Eduardo Blanco Amor; unha exposición que se completa cos traballos de edición e de gravado do grande Luís Seoane. Un excepcional traballo didáctico e unha memorable exposición.

- A Editorial Galaxia impulsou unha coidada *exposición* itinerante, arestora en Vigo, sobre a figura humana e literaria de *Alvaro Cunqueiro*, señor de Mon-

doñedo, recreador de *Merlín* e recuperador de palabras que están nas entrañas do País.

- A Catedral de Santiago de Compostela conmemora os 800 anos da súa consagración, acontecida o xoves da segunda semana de Pascua de 1211, segundo reza unha lauda latina, que agora traducimos ao galego: *Eu, Pedro IV —o arcebispo, noso— dedico á honra de Deus este templo de Santiago o Zebedeo, cando brilla a luz do día quinto*. As obras que comezaran case 150 anos antes —no 1075—, para un dos templos máis belos de Hispania, agora se daban por rematadas. As mans que a fixeron, as mans e as intelixencias que trazaran os planos, as voces que responderon aos interrogantes, falaban todas galego e escribían un pouco de latín. E a pesar diso, arredemo, as exposicións que conmemoran este oitavo centenario só se expresan en castelán; se este é o mundo que eu fixen..., dicía Curros Enríquez.

CURSOS E XORNADAS

- No pasado verán foron, como é habitual, diversos os cursos e xornadas celebradas co apoio das distintas universidades de Galicia. Así, distintas profesoras e profesores da de Santiago convocaron as seguintes: **A muller e os fluxos migratorios en Galicia: educación e desenvolvemento social** (Mar Lorenzo Moledo, Dir.), **O reto da igualdade das mulleres e do xénero en épocas de crise** (Rita Radl, Dir.), **XI Curso de Historia da Educación de Foz** (Uxío Otero, Dir.), **II Xornadas de Innovación Educativa no mundo rural** (Xesús Rodríguez et alii).

- Nova Escola Galega convocou o **III Curso de Formación sobre o Patrimonio Lúdico**, que se desenvolveu con notable éxito en Melide —un dos centros neuráxicos da promoción do xogo tradicional— e que se espera que teña continuidade en anos

sucesivos en diferentes lugares da nosa xeografía.

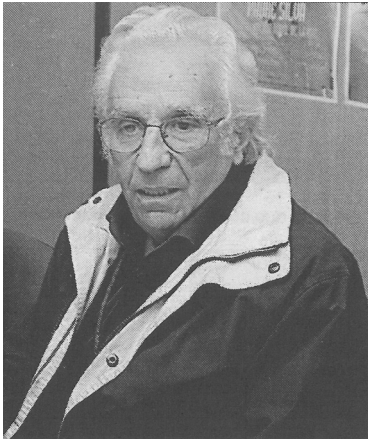
- Nova Escola Galega convocou tamén as **V Xornadas de Cine e Historia**, en colaboración co Colectivo *Sine Nomine*. Nesta ocasión estiveron centradas no tempo da Transición política e combinaron —como en todas as edicións previas— as intervencións de destacados especialistas coa proxección de documentais e películas de ficción sobre a época.

- Notable foi igualmente a realización do **Congreso Bibliotecas escolares en tránsito 2011**, que a mediados de novembro reuniu en Compostela máis de 500 participantes, como manifestación do laborioso traballo desenvolvido neste eido en Galicia dende hai especificamente varios anos, e que ten permitido que oito colexios e institutos do noso país fosen galardoados na última edición do Concurso nacional de boas prácticas en xestión e dinamización de bibliotecas escolares. O Congreso, realizado a través da colaboración entre a Consellaría de Educación da Xunta de Galicia e o Ministerio de Educación, contou con notábeis especialistas internacionais e foi escenario para a posta en común de experiencias de traballo en distintos lugares de España e de Galicia, abordando de modo principal os novos retos á lectura e á configuración dos novos lectores que imponen as tecnoloxías electrónicas; foi, igualmente, ocasión para a apertura de novas interrelacións entre diversos programas de acción a escala estatal.

- A AELG e a ASPG convocaron en instalacións da Cidade de Cultura a celebración das **Xornadas de Literatura e Ensino: estratexias de sedución e ensino da literatura**, e especificamente da literatura galega nos tempos que corren, coa participación de destacados relatores/as, mulleres e homes ensinantes con recoñecido traballo neste ámbito.



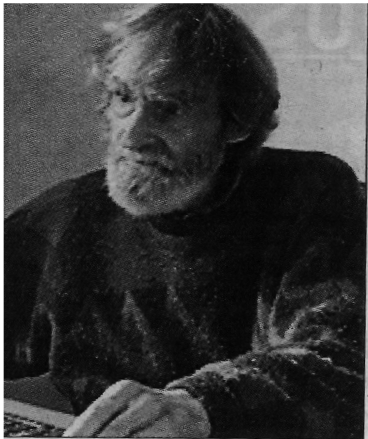
Congreso de Bibliotecas escolares



Xesús Silva Méndez

DEIXARON DE ESTAR CON NÓS

- O pasado 2 de setembro deixounos Xesús Silva Méndez, o Padre Silva, fundador da Cidade, da Escola e do Circo dos Rapaces, aquela tan singular experiencia pedagóxica e humana que por décadas, desde 1956, se desenvolveu nos arrabaldes de Ourense, en Benposta. Un notable proxecto e realidade de educación social con rapaces galegos e de diversos lugares do mundo, *unha especie de república democrática na que non había propiedade privada*, alén das varias controversias suscitadas ao longo da historia dunha experiencia tan singular e forxadora de maduras personalidades humanas.



Ignacio Fernández de Castro

- Ignacio Fernández de Castro, o crítico sociólogo, que a moitos nos ensinou a ler e a entender un texto normativo co seu ensaio *Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la Lei de Educación 1970* (Edicusa, Madrid, 1973) situaba a LXE como expresión dun cambio estrutural da formación social española e como resposta dun sector emprendedor da burguesía española á nova etapa do desenvolvemento económico; un ensaio conceptualmente orixinal no que a LXE é analizada como práctica política racional dese sector da burguesía e no que, ademais, se facía prospectiva en relación cos efectos previsíbeis de tal Lei sobre as estruturas e as relacións sociais.

O CÓDICE CALIXTINO

O fermoso códice compostelán, mostra dun tempo vigoroso na historia medieval de Galicia, unha das catro copias conservadas en versión completa, naturalmente existente no arquivo da Catedral de Compostela — onde senón?—, por alguén foi agachado desde os primeiros días do pasado mes de xullo. Un códice composto por 225 páxinas en pergamiño e cinco libros —“Libro litúrxico”, “Mi-



lagres do Apóstolo”, “Translación do seu corpo a Galicia”, “Libro de Turpin” e “Guía das Peregrinacións”— que desaparece no ano das celebracións na Catedral. Alguén informado dixo que a sala onde se gardaba era como un coche blindado abeirado nunha rúa coas xanelas abertas e con obxectos de valor á vista; ou doutro modo, un descoído feito da confianza en que alí nunca nada faltara e todo estaba de man. Todo sen videovixilancia e sen precisos controis. Un tesouro bibliográfico galego, dos poucos que aínda tiñamos. Agora, un menos. Varias voces viñeron sinalar que o que pasara era como unha metáfora do que está a pasar coa nosa lingua: ao coidado de quen arrisca a súa desaparición?

PRECARIZACIÓN XORNALÍSTICA

Nestes últimos meses tres medios xornalísticos en galego e/ou favorábeis á causa do galego pasaron a mellor vida: *Xornal de Galicia*, *Galicia Hoxe* e *A Nosa Terra*. O que significa apagamento de voces. Redución de espazos de comunicación. Empobrecemento democrático. Cunha Xunta de Galicia aparentemente incommovible ante unha realidade que expresa outra das facianas da crise económica na que andamos. Cando outras desapareceran... menos mal que aínda nos quedaba *Galicia Hoxe*, con ese magnífico equipo de xornalistas que Caetano Díaz dirixía. No adeus, lemos os críticos textos de Rey Novoa, o Director de *El Correo Gallego* —“Morre un soño”, por un pecado de omisión colectivo que abandonou á súa sorte a única empresa xornalística galega que se atreveu a pór en marcha unha iniciativa pioneira—, e de Caetano Díaz —“A sangue frío”, a mellor etapa vivímola co bipartito, sobre todo porque con Touriño e Quintana chegaron o respecto e unha liberdade descoñecida ata entón no universo dos medios de comunicación—.■

A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

A Revista Galega de Educación (RGE) ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións.

O Consello de Redacción daralles preferencia aos artigos dirixidos á sección "Prácticas e experiencias", que acolle traballos de todos os niveis do ensino non universitario.

AS COLABORACIÓNS deberán axustarse, OBRIGADAMENTE, ás normas seguintes:

Características das colaboracións.

1. Deben ser inéditas, poderán estar dirixidas ás seguintes seccións da RGE e deberán axustarse, obrigatoriamente, á extensión sinalada (sempre con espaciado incluído):

- Prácticas e experiencias: 6.000 caracteres.
- Proposta de unidade didáctica: 32.000 caracteres.
- Reflexións, resultados investigacións, etc.: 6.000 caracteres.
- Escribenos: 2.200 caracteres.

Todas as achegas deberán ser redactadas na fonte de letra Times New Roman, tamaño 12 e con interlineado simple, e remitidas, en soporte informático físico (cd, dvd, pendrive, disquete...) ou por correo electrónico ó enderezo rge.redaccion@mundo-r.com.

2. Na cabeceira do artigo figurarán: o título, o nome do autor/a ou autores/as, a profesión e o lugar ou centro de traballo. E ó final do mesmo, o enderezo postal, o/s teléfono/s de contacto e o enderezo de correo electrónico.

3. Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederáse de acordo co seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do/a autor/a; paréntese para o ano de publicación, punto; título do libro en cursiva, punto; lugar de edición, dous puntos, editorial, punto.

FERNÁNDEZ PAZ, A. (1992). *Os cómics nas aulas*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Se houbese varios traballos publicados por un mesmo autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e logo: a, b, c...

VÁZQUEZ FREIRE, M. (1992, a). *Que é a Reforma?* Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

VÁZQUEZ FREIRE, M. (1992, b). *O currículo*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

4. Nas referencias e citas bibliográficas de artigos de revistas procederáse de acordo co seguinte modelo: tralo autor e ano, título do artigo, punto; nome da revista en cursiva, número da revista, coma, páxinas con guión intermedio, punto.

ROZAS CAEIRO, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. *Revista Galega de Educación*, 13, 6-9.

5. As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente sempre entre parénteses ou con grafía saltada (ex: (1) (2) (3)...), deben incluírse ao remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

6. Se no texto se quere facer unha referencia xenérica ós ditos libros, sen concretar páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma, ano de edición, paréntese.

(Fernández Paz, 1992)

No caso de que se queira facer unha referencia ao número da páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma, ano de edición, dous puntos, páxina, paréntese.

(Fernández Paz, 1992: 32)

7. No caso das citas tomadas de Internet, poderase seguir, en liñas xerais, a seguinte proposta:

SERRA, A. *Las redes ciudadanas, ¿una vía para los países en desarrollo?*, WEB: <http://bcnet.upc.es> e <http://bcnet.upc.es>

8. Evitárase no posible o uso de abreviaturas e do etcétera marxinal. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva do seguinte xeito:

- Se a frase textual, ocupa menos de dúas liñas redactarase de corrido no texto, entre comiñas.

- De ocupar maior extensión, escríbese á parte, precedida de dous puntos e sangrada na marxe esquerda, podendo empregar outro tamaño de letra e reducir o espazo interlineal.

9. As colaboracións poderanse acompañar das ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, figuras, cadros...) que se consideren necesarias, sinalándose claramente no texto, mediante acotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse:

(INSERTAR IMAXE: "aula_natureza.jpg")

Sería altamente recomendable que as colaboracións referidas ao apartado "prácticas e experiencias" fosen achegadas con material gráfico ilustrativo da experiencia.

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

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

- Contexto do centro e da experiencia.
- Nivel educativo.
- Obxectivos da experiencia.
- Desenvolvemento concreto: actividades realizadas ou que se propoñen.
- Comentarios sobre o seu desenvolvemento.
- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado; reflexión sobre o realizado.
- Perspectivas abertas a partir de aquí, crítica, cambios necesarios...
- Referencias bibliográficas.

11. Agradecemos o envío de información e documentos para a Sección de Panoraula.

12. Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, segundo a normativa vixente aprobada pola Real Academia Galega. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que considere máis oportunos para a publicación da colaboración, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE.

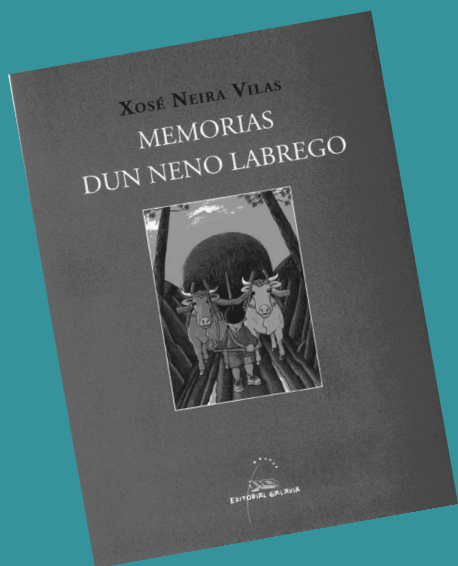
13. Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

14. A RGE comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo e, no seu momento, a súa aceptación, ou non, para a publicación.

Para calquera suxestión, comentario, proposta, etc., podedes poñervos en contacto co Consello de Redacción (correo electrónico: rge.redaccion@mundo-r.com).

Enviar a:

Xesús Rodríguez Rodríguez
Director da Revista Galega de Educación
Nova Escola Galega
San Clemente, 18, baixo.
15705
Santiago de Compostela
(A Coruña)



Balbino xa ten máis de cincuenta anos

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega
(arno@mun-do-r.com)

Se houbese que adoptar un sinal inequívoco da existencia dunha literatura para a nenez e a mocidade nun determinado idioma e nun determinado pobo (porque non todos os sistemas literarios teñen construído esta modalidade literaria), eu proporía este: existe unha literatura para a infancia e a mocidade de seu cando as novas xeracións teñen incorporado á memoria do seu imaxinario un ou varios personaxes comúns, creados no propio idioma. Hoxe, cando se cumpren cincuenta anos da primeira edición en Bos Aires das *Memorias dun neno labrego*, o celebrado relato de Xosé Neira Vilas, non hai dúbida de que os galegos podemos afirmar que xa dispoñemos do noso. O noso Tom Sawyer ou Huckleberry Finn, o noso Olivier Twist ou David Copperfield, o noso Principiño, o noso Marco, a nosa Heidi... chámase Balbino. Quen non sabe de contado quen é ese Balbino cando escolta esa precisa, soberbia, presentación coa que se abre o libro?:

“EU SON... Balbino. Un rapaz de aldea. Coma quen di, un ninguén.”

Como xa moitos teñen sinalado, ese Balbino é en certo xeito un *alter ego* do seu propio creador e é, a un tempo, o *alter ego* literario de tantos galegos que tiveron que abandonar a aldea para procurar-se vida e traballo lonxe da terra, na emigración. Xosé Neira Vilas, como Balbino, foi un rapaz de aldea (naceu en Gres, Vila de Cruces, en 1928), intelixente e esperto, que non puido seguir estudos tras a escola primaria porque nos anos duros da posguerra os estudos superiores non estaban feitos para os pobres. Que se veu obrigado a emigrar a América na procura dunha oportunidade na vida que Galicia lle negaba. En Bos Aires, o mozo Neira Vilas entrou en contacto, directo ou indirecto, cos círculos galeguistas e de esquerdas do exilio e, entre aqueles admirados homes que a guerra e a ditadura expulsara (Castelao, Suárez Picallo, Blanco Amor, Seoane, Díaz Pardo...), atopou a universidade que lle fora negada. O propio Neira Vilas, que se dera a coñecer cun primeiro libro de versos, narra, na introdución á edición extraordinaria do cincuentenario (Galaxia, 2011), como comezou a escribir as *Memorias* nun café bonaerense e como atopou nun camareiro, galego emigrado coma el, o seu primeiro lector. A primeira lectora foi Anisia Miranda, a moza cubana que desde o seu encontro nas terras arxentinas sería xa a súa compañeira inseparable ata o seu recente pasamento. As vicisitudes das súas diversas edicións, desde a inicial de 1961 en Bos Aires (con capa de Luís Seoane) ata a actual en Galaxia (de novo con capa de Seoane e ilustracións de Díaz Pardo), pasando polas varias en Edicións do Castro, pódense seguir no apéndice da devandita edición extraordinaria. É a crónica dun éxito prolongado e sempre incrementado, que en-

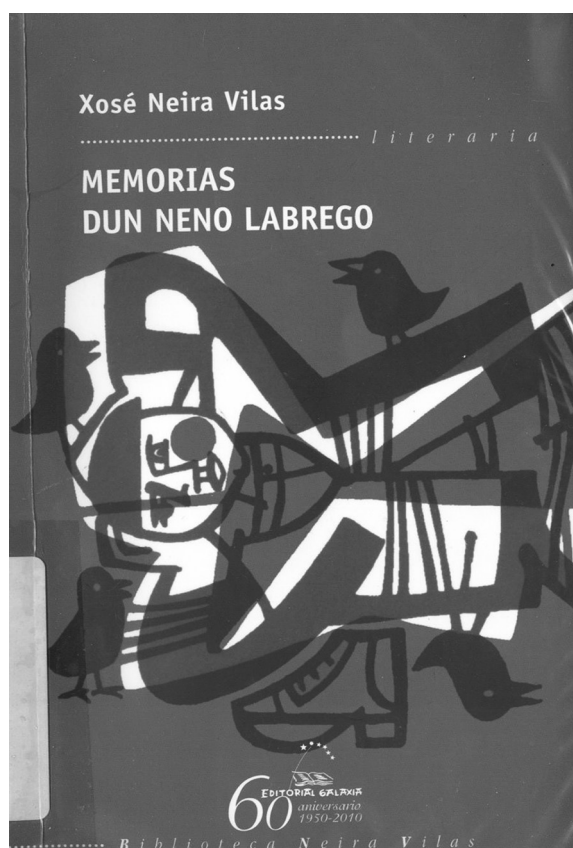
controu eco tamén en sucesivas traducións a máis dunha ducia de idiomas.

Pero a min interésame aquí reflexionar sobre as razóns da recepción tan continuada entre os lectores novos galegos, respondendo á pregunta: por que tivo unha acollida tan favorable nos últimos anos do franquismo? E á máis complexa, porque é ela a que encerra a clave da conversión dun éxito circunstancial nun auténtico *clásico*: por que seguiu interesando aos lectores dos primeiros anos da democracia?, por que segue a interesar aos lectores mozos de hoxe? A resposta fácil sería dicir: porque, coa incorporación da lingua galega ao curriculum escolar, o profesorado da materia e os libros de texto integraron a novela de Neira Vilas no canon oficial dos libros de lectura. Fácil pero incompleta porque, primeiro, non explica o éxito inicial, cando os libros en galego estaban proscrios das aulas; e, segundo, porque en relación coa última etapa esta resposta nos leva a unha nova pregunta: por que a coincidencia en escoller este libro como libro de lectura? Habería tal coincidencia se o libro non fose ben recibido polos lectores escolares? Eu non o creo e a experiencia e testemuña de tantos docentes proporcionan fundamento á miña crenza.

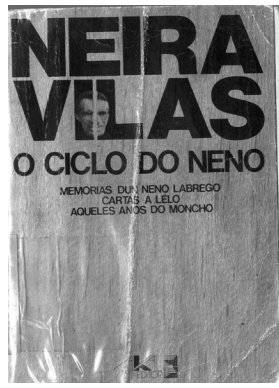
Haberá logo que concordar en que hai algo nas *memorias* do Balbino que soubo conectar de forma particular coa nenez dos galegos do último franquismo, pero que ao tempo encerra nese algo valores capaces de transcender esa época singular. Por iso, o primeiro erro sería interpretar o libro desde a óptica exclusivamente sociolóxica da literatura de denuncia social, aínda sendo certo que ese enfoque contribúe en parte a explicar a súa inicial favorable recepción. A obra de Neira Vilas sen dúbida responde no seu momento á demanda de textos capaces de desvelar a realidade de pobreza e inxustiza na que se mantiña o país, por debaixo do discurso oficial enmascarador do réxime. Pero esta é unha explicación insuficiente. Como erraríamos tamén se centrásemos a análise interpretativa noutros factores extraliterarios, como o poder simbólico da figura do neno de aldea en relación coa concepción mítica do nacionalismo político galego, que identificaba na paisaxe rural e na cultura labrega a “alma” esencial do ser galego.

Con isto estaríamos arredando do foco da nosa análise os valores intrinsecamente literarios. En primeiro lugar, ese galego transparente que, na súa aparente sinxeleza (obrigada para dar credibilidade á autoría memorialista dun rapaz de 12 a 13 anos) encerra unha riqueza léxica formidable, reflexo excelente da riqueza da fala labrega, verdadeiro cerne e crisol da nosa lingua. Neste acerto xoga un papel esencial a construción da figura que encarna esa fala, ese Balbino que, aínda tendo abandonado ben cedo a escola, sabemos que era un rapaz que sabía escoitar os maiores que tiñan algo que dicir

(como o enterrador ou o “Xudío”), que gustaba de ler e cavilar, que non aceptaba sen máis o fatalismo das cousas “como son” (como os loitos eternos da época). Por iso non nos sorprenden as frases exactas coas que acerta a describir a aldea (“A aldea é unha mestura de lama e fume”) ou a morte (“A morte é coma un vencello cordial”) nin a lucidez dos seus xuízos sobre as persoas e a rebeldía contra as inxustizas. Balbino é un neno que amosa as incertezas e as contradicións típicas dos inicios da adolescencia, ao que vemos evolucionar desde a primeira sensación de desamparo cando se sente pouco prezado (nunha escena que lembra a do Tom Sawyer, axexando como os adultos choran a súa perda para así poder reafirmar o propio valor e castigar a quen non o souberon conceder) ata a decisión final de deixar a casa familiar en reacción contra a humillación do seu pai diante do pai do neno rico.



Hai quen ten escrito que *Memorias dun neno labrego* constitúe un documento de primeira orde sobre a vida nunha aldea galega dos anos corenta, un mundo hoxe practicamente desaparecido. E é certo pero sempre que lembremos que este documento non perde nunca a súa condición indispensable de texto literario nin cae xamais na tentación tan frecuente do costumismo compracente. Poida que o éxito da obra de Neira Vilas fora en parte responsable dun certo “ruralismo” enxebre que anegou



a literatura galega de loanzas de aldea. Pero nada da idealización embebecedora do espazo da aldea pode atoparse nas *Memorias*. A aldea de Balbino, esa “mestura de lama e fume”, non se nos amosa como o espazo idílico de evocación saudosa, senón como o lugar onde o traballo duro dos pobres case nunca ten recompensa, onde os xantares con pan de boroa fan soñar aos nenos co pantrigo dos ricos, como no recente *Pa negra* de Emili Teixidor, levado ao cine por Agustí Villaronga. As *Memorias dun neno labrego* aínda agardan por alguén que as leve ás pantallas, aínda que sabemos da existencia dun guión cinematográfico. Entre tanto, Cándido Pazó tenas convertido nun monólogo que está a percorrer os escenarios (e algúns centros escolares) galegos con éxito.

Neira Vilas ten ampliado a súa galería da infancia rural galega con outras dúas obras que, coas *Memorias*, constitúen o “ciclo do neno”, tal como foron tituladas na edición conxunta que a finais dos anos setenta publicou a editorial Akal. Ademais, ao Balbino, o Lelo e o Moncho do tríptico do ciclo, poderíase engadir o Suso de *De cando Suso foi carteiro*, texto onde o autor introduce unha perspectiva diferente ás das obras anteriores, que reflicte os cambios da sociedade galega. Se nas precedentes, a evocación da aldea xurdía desde a ollada afastada da emigración, saída case obrigada para escapar da pobreza neses anos, agora faise desde a máis próxima da vila, indicio da progresiva urbanización do país.

Concluirei lembrando que Neira Vilas é tamén autor de contos dirixidos aos lectores máis novos,

aparecidos inicialmente en Edicións do Castro, e dous dos cales contan agora con coidadas reedicións na colección *Árbore de Galaxia*, enriquecidos con novas ilustracións de Xaquín Marín. Eu confeso a miña debilidade pola sinxela parábola do *Espantallo amigo*, aquel que “(d)e lonxe semellaba un home”. O que dá pé ao autor para lembrarnos que “Tamén hai homes que de lonxe semellan espantallos. E inda poida que o sexan.” ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- XOSÉ NEIRA VILAS (2010, 31ª ed., 1ª en biblioteca Neira Vilas): *Memorias dun neno labrego*. Vigo, Editorial Galaxia.
- XOSÉ NEIRA VILAS (2011, edición do cincuentenario, con ilustracións de Xaquín Marín): *Memorias dun neno labrego*. Vigo, Editorial Galaxia.
- XOSÉ NEIRA VILAS (1981, 4ª ed.): *O cabaliño de buxo*. Sada, Edicións do Castro.

- XOSÉ NEIRA VILAS (1987, 4ª ed.): *O ciclo do neno (Memorias dun neno labrego. Cartas a Lelo. Aqueles anos do Moncho)*. Madrid, Ediciones Akal, Colección Arealonga.
- XOSÉ NEIRA VILAS (1988): *De cando o Suso foi carteiro*. Sada, Edicións do Castro.
- XOSÉ NEIRA VILAS (2008, 8ª ed. na colección *Árbore*, capa e ilustracións de Xaquín Marín): *Espantallo amigo*. Vigo, Editorial Galaxia.

- XOSÉ NEIRA VILAS (2004, 4ª ed. na colección *Árbore*, capa e ilustracións de Xaquín Marín): *A marela tarabela*. Vigo, Editorial Galaxia.
- VARIOS (2011): *Querido Balbino. 1961 – 2011 Cincuenta anos de Memorias dun neno labrego*. Xunta de Galicia.
- VARIOS (2011): *Cartas a Balbino. Homenaxe a Xosé Neira Vilas*. Xunta de Galicia.

INTERVENCIÓN NAS AULAS.

O PAPEL DOS DOCENTES DE PEDAGOXÍA TERAPÉUTICA

Añel Cabanelas, M. E.

Noia: Toxosoutos, 2011

Traballar con alumnado con necesidades implica toda unha variedade de posibles actuacións. A realidade esixe que para cada alumno/a a intervención a realizar sexa dun modo ou outro dependendo de múltiples factores. Baixo este punto de partida, a autora achéganos ao campo de traballo dos docentes de pedagogía terapéutica, mestres especialistas na educación do alumnado con necesidade específica de apoio educativo aludindo a aspectos esenciais do seu labor docente.

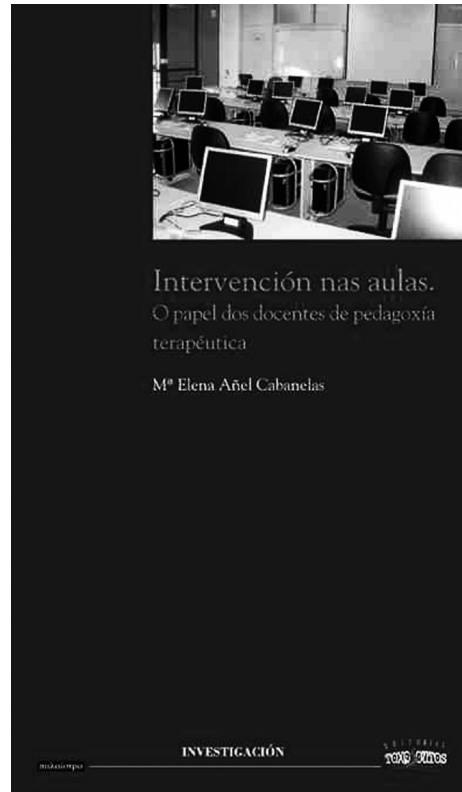
Desde esta perspectiva, a publicación organízase en catro capítulos. No primeiro "O currículo baseado en competencias e a diversidade na aula" expóñense aqueles aspectos que a nivel máis teórico deben ter presentes os docentes, en xeral, e os mestres/as de pedagogía terapéutica, en particular.

O segundo capítulo "Os procesos de intervención na aula", céntrase no proceso de intervención nas aulas co alumnado que presenta dificultades na súa aprendizaxe.

Séguelle "Exemplos de programas de intervención para alumnado con necesidade específica de apoio educativo" que constitúe un material práctico cunha función de referente para o profesorado que se atope con dificultades á hora de programar a súa actividade docente. O obxectivo do capítulo é dar pautas que se poidan xeneralizar para as intervencións no centro a través da exposición de programas concretos.

Para acabar a obra, nun cuarto capítulo, "Lexislación básica", a autora destaca referencias lexislativas que regulan o noso sistema educativo.

É de sinalar que a obra constitúe unha importante reflexión sobre cal é o papel que xoga o persoal educativo no proceso de aprendizaxe do alumnado con necesidades. Nela destácase que é fundamental a colaboración de todo o profesorado implicado para o deseño, planificación e posta en



práctica dos plans de intervención que se elaboran así como a implicación e disposición para introducir melloras logo das avaliacións e en definitiva a preocupación polo futuro deste tipo de alumnado. Por todo o anterior, considero que estamos ante unha publicación moi actual e pertinente, por iso é polo que se anima á súa consulta e lectura.■

Mª Esther Martínez Figueira

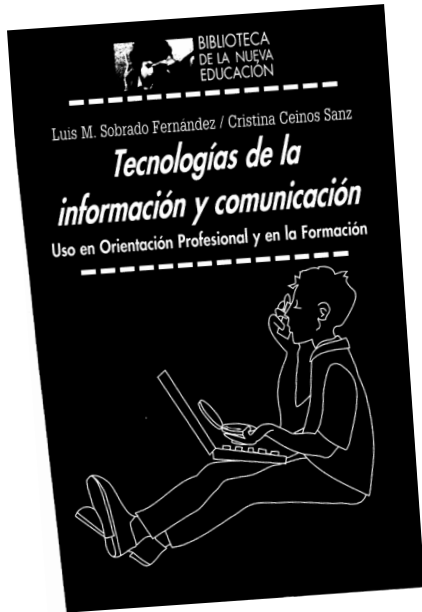
Universidade de Vigo

esthermf@uvigo.es

TECNOLOXÍA DA INFORMACIÓN E COMUNICACIÓN. USO EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL E NA FORMACIÓN.

Sobrado, L. e Ceinos, C.

Madrid: Biblioteca Nueva, 2011.



Esta obra pertence á colección da *Biblioteca de la Nueva Educación*. Nela recóllense unha serie de temáticas e ideas de interese relevante na sociedade e educación actuais; e invita a reflexionar sobre as TIC integrándoas nos escenarios da formación e orientación; e está dirixida a toda a sociedade preocupada polas TIC (Tecnoloxías da Información e Comunicación), pero dun xeito especial a profesionais da formación e orientadores.

O libro ten un carácter teórico e práctico no que se recollen ideas e achegas sobre a contribución das TIC no referente á análise, tratamento e uso da información; así como a repercusión e o impacto que teñen nos sistemas formativos e orientadores, incitando á reflexión sobre novas necesidades e modelos de desenvolvemento profesional de formadores e orientadores, e repensando os modelos de intervención didáctica e asesora.

As TIC, desde a perspectiva pedagóxica, poden facilitar a aprendizaxe de competencias para a innovación. Así mesmo, poden ampliar o ámbito da formación e da orientación, e ser un instrumento axeitado e idóneo na prestación de novos servizos educativos en todas as etapas da vida. As novas necesidades e requirimentos sociais, así como o impacto da integración das TIC, demandan aos profesionais da formación e orientación a asunción de novos roles e funcións, así como a adquisición

de novas competencias, co fin de responder ás necesidades dos seus usuarios nun escenario diferente con novas perspectivas. A utilización e integración das TIC neses procesos de formación e orientación é o que se ofrece ao longo dos cinco capítulos nos que o libro está estruturado. No primeiro, analízase a presenza das TIC na sociedade de hoxe, atendendo especialmente as súas orixes, conceptualización, características e desafíos, onde a información e o coñecemento son os eixos vertebradores. O segundo capítulo describe a función permanente da Formación e Orientación, subliñando o rol da e-aprendizaxe na sociedade cognitiva actual, analizando especialmente a integración das accións orientadoras e formativas ao longo da vida das persoas, así como as estratexias de formación e orientación permanente. O terceiro capítulo aborda a repercusión e aplicabilidade das TIC no marco formativo e orientador, estudando de forma específica os recursos informáticos e telefónicos relacionadas cos medios de comunicación social, e poñendo a énfase na necesidade de novos roles e funcións dos profesionais da Formación e Orientación. O cuarto capítulo examina a influencia das competencias tecnolóxicas na actuación educativa, asesorando e describindo o modelo tecnolóxico de intervención formativa e orientadora. Nel remárcase o estudo das competencias das TIC integradas na Orientación e Formación e analízase desenvólvese o mapa de competencias TIC, así como as habilidades a adquirir polos Orientadores e Formadores. O último capítulo expón o desenvolvemento profesional dos axentes de Formación e Orientación, cunha análise pormenorizada dos seus modelos de desenvolvemento e o deseño, implantación, asesoramento, avaliación e supervisión.

Os capítulos comentados son complementados coas referencias bibliográficas recollidas na obra (libros, artigos de revistas e enderezos de sitios web), así como unha relación de cadros, figuras, gráficos e táboas.■

Ana I. Couce Santalla

Universidade de Santiago

DÁLLE A VOLTA.

PROXECTO DE EDUCACIÓN PARA O CONSUMO EN INFANTIL

"Dálle a volta" é un programa para introducir a perspectiva do consumo responsable na educación infantil publicado polo Instituto Galego de Consumo da Xunta de Galicia. Unha proposta novidosa centrada na educación emocional e cun enfoque desde as competencias básicas que pretende darlle a volta a todo aquilo ao que nos arrastra a actual sociedade de consumo.

Está a dirixido a todas e todos os profesionais que realizan algún tipo de intervención educativa coa infancia: na escola infantil, nos obradoiros de lecer, en actividades lúdicas, nas bibliotecas... e tamén, como non, para as familias.

"Dálle a volta" está integrado por:

- Area fai seis.

Un libro dixital, escrito por Araceli Gonda e ilustrado por María Noel Toledo. Desenvolvido tecnoloxicamente por Moonbite. A confección do proxecto, a súa guionización e interactividade correu a cargo de Editorial Galaxia.

Nesta historia, cóntasenos a frustración de Area ao saber que vai cumprir seis anos e que non vai ir ao Centro Comercial nin aos pallasos nin vai recibir agasallos (porque así o pediron o pai e a nai) dos amigos. En realidade, vai recibir un agasallo moito máis importante.

O conto, totalmente interactivo con sons, animacións e outro tipo de efectos, foi ilustrado utilizando plastilina nun complexo traballo técnico. Por iso, a aplicación complétase cun apartado titulado 'Como se fixo' no que os lectores e lectoras podemos acceder, a través dunha importante galería de fotos, á trama íntima do proceso de produción editorial.

- *Proxecto de educación para o consumo en infantil.*

Neste documento, elaborado por Ángeles Abeleira, establécese o marco teórico e referencial de como levar a cabo os obxectivos da educación do consumidor. Así, ofrécese orientacións e exemplos de como tratar o consumo responsable desde o proxecto educativo do centro infantil, desde cada un dos equipos de dinamización presentes nas escolas, desde a biblioteca escolar ou desde a aula, en estreita colaboración coas familias e con outros servizos que atenden ás nenas e nenos galegos no seu día a día. Escolmaron trinta álbums infantís que



ofrecen a posibilidade de traballo de contidos relacionados coa educación para o consumo. Así mesmo, recolle tres exemplificacións didácticas nas que se amosa como traballar a educación para o consumo en cada un dos niveis do 2º ciclo de EI. Todo iso cunha morea de ligazóns que amplían e complementan a información, así como unha escolma de webs, blogs e publicacións accesibles na rede a través das cales se poderá ampliar a información sobre o tratamento do consumo responsable. Remata cun artigo do escritor e editor Francisco Castro, que nos dá a súa visión como estudante, como profesional do ensino, e principalmente como pai, ao tempo que analiza a responsabilidade de cadaquén no fomento do consumo.

Tanto ao conto como ao proxecto –en galego ou en castelán– pódese acceder desde a web do Instituto Galego de Consumo.■

Esther Álvarez Fernández

Directora da Escola Galega de Consumo

- Web Escola Galega de Consumo
http://igc.xunta.es/portal/page?_pageid=93,992577&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Reseña en Galaxia
<http://www.editorialgalaxia.com/weblog/?p=9825>
- Reseña en InnovArte
<http://innovarteinfantil.wordpress.com/2011/03/15/dalle-a-volta-educacion-para-o-consumo-responsable-en-infantil/>
- Acceso ao documento desde issuu
http://issuu.com/innovarteinfantil/docs/dalle_a_volta

puntos de venda da revista galega de educación

POBOACIÓN	LIBRERÍA	ENDEREZO	TELÉFONO	CORREO-e
A Coruña	Librería LUME	Fernando Macías, 3 -15004,	981.263.408	info@lumelibros.com
A Coruña	Librería DIDACTA	Avda Rubine, 13-15 -15004,	981.278.991	librariadidacta@mundo-r.com
A Coruña	Librería XIADA	Avda Finisterre, 76-78 - 15004,	981.276.950	xiada@ctv.es
A Guarda	Librería ATLÁNTICA	Rúa Concepción Arenal,10	986.613.431	
Burela	Comercial AUMA	Rúa da Igrexa, nº 13 - 27880	982.580.879	
Burela	Librería CADERNOS	Rúa Álvaro Cunqueiro, nº 6 - 27880	982.586.081	
Ferrol	Librería CAMPUS	Avda de Esteiro, 30-32 -15403	981.364.027	libreriacampus@verial.es
Lugo	Librería AGUIRRE	R/ Bispo Aguirre 8, baixo- 27002	982.220.336	
Lugo	Librería BIBLOS	Doutor Fleming, 1,	982.224.201	
Lugo	Librería TRAMA	Avda. de A Coruña, 21 - 27003	982.254.063	libreriatrama@mundo-r.com
Melide	Librería PARRADO	Moa, 3	981.505.039	
Ourense	Livraría TORGA	Rúa da Paz, 12 - 32002	988.250.737	torga@torga.net
Ourense	Librería TANCO	Rúa Cardenal Quevedo, 22,	988.232.331	
Pontevedra	Librería MICHELENA	Rúa Michelena, 22 - 36002	986.858.746	info@libreriamichelena.com
Santiago	Librería COUCEIRO	Praza Cervantes, 6 -15704	981.586.237	libreriacouceiro@autonomos-ata.com
Santiago	Librería FOLLAS NOVAS	Rúa Montero Ríos, 37 -15706	981.594.406	follasnovas@follasnovas.es
Santiago	Librería ABRAXAS	Rúa Montero Ríos, 50 -15706	981.580.377	grialibros2@infonegocio.com
Tui	Librería IRIS	Rúa Calvo Sotelo, 25 - 36700	986.601.946	
Vigo	Librería CARTABÓN	R/ Urzáiz, 125 - 36205	986.372.883	lcartabon@verial.es
Vigo	Librería ANDEL	Rúa Pintor Lugrís, 10 - 36211	986.239.000	andel@andelvirtual.com
Vigo	Librería MAÑÁN	R/Cadaval nº21	986.226.167	libreriamanan@mundo-r.com
Vigo	Librería LIBROURO	R/ Eduardo Iglesias, 12-36202	986.226.317 986.221.439	librouro@arrakis.es
Vilagarcía	Librería AROUSA	Rúa Edelmiro Trillo, nº19 -36600	986.501.475	
Vilalba	Librería PERGAMINO	Rúa Campo de Puente, 26 - 27800	982.511.302	lpergamino@terra.es
Vilalba	Librería PERGAMINO-2	Rúa de Galicia, 89 Baixo - 27800	982.512.932	pergaminodous@yahoo.es
Vilalba	Librería SEGREL	Av. Pravia, 13	982.510.040	

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN

Se desexa subscribirse á Revista Galega de Educación cubra o boletín e envíeo ao seguinte enderezo:

- NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
Apdo. 586 - 15700 Santiago de Compostela (A Coruña)
- Envíos por fax: 981 562 577
- Subscricións por correo-e: rge.subscricions@mundo-r.com

Se desexa algún número atrasado pode solicitalo da mesma forma.

boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 34 euros.

Subscribome desde o número ____.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome:

NIF:

Enderezo:

Localidade:

Provincia:

Teléfono:

E-mail:

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

Domiciliación bancaria en conta

(Faga constar os 20 díxitos que compoñen o C.C.C.)

Titular da conta

Cheque a favor de Nova Escola Galega

Transferencia bancaria contra prestación de factura

Reembolso (34 euros máis gastos)

-----, de ----- de 2011

Sinatura

DOCENTES

POR XOSÉ TOMÁS

WWW.XOSETOMAS.COM

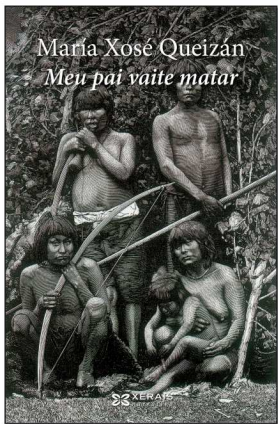
E, DIGO EU,
ISTO DO RATO...
VIRÁ SENDO ALGO
PARECIDO AO
DA RA, NON SI?

ALGO
TERÁ
QUE VER

VEÑA,
TIRA!

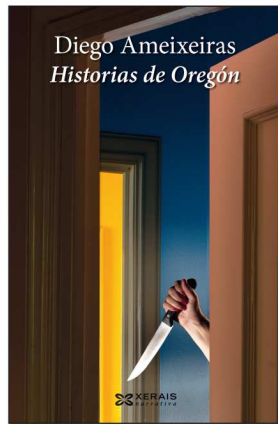


NARRATIVA



María Xosé Queizán
Meu pai vai te matar

Meu pai vai te matar
María Xosé Queizán



Diego Ameixeiras
Historias de Oregón

Historias de Oregón
Diego Ameixeiras

XERAIS EDICIÓNS SINGULARES



TRECE NOITES, TRECE LÚAS
LIBRO DAS MARABILLAS DO NADAL

ANTONIO REIGOSA
Ilustradora: Noemí López

Trece noites, trece lúas
Libro das marabillas
do Nadal
Antonio Reigosa

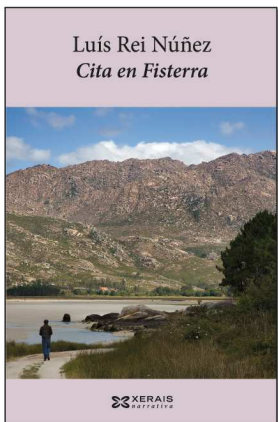


Fantasmas de luz

Agustín Fernández Paz

Fantasmas de luz
Agustín Fernández Paz

XERAIS XUVENIL



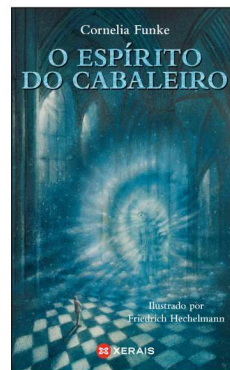
Luís Rei Núñez
Cita en Fisterra

Cita en Fisterra
Luís Rei Núñez



Manuel Rivas
O máis extraño
Contos reunidos

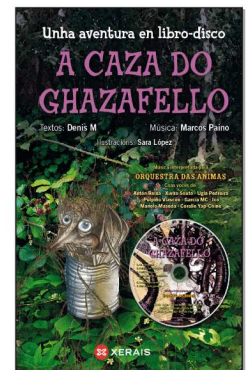
O máis extraño
Contos reunidos
Manuel Rivas



Cornelia Funke
O ESPÍRITO DO CABAILEIRO

Ilustrado por
Friedrich Hechelmann

O espírito do cabaleiro
Cornelia Funke

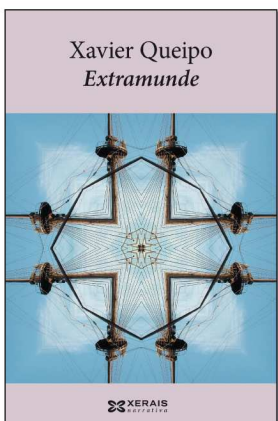


Unha aventura en libro-disco
A CAZA DO GHAZAFELLO

Textos: Denis M Música: Marcos Pains
Ilustración: Sara López

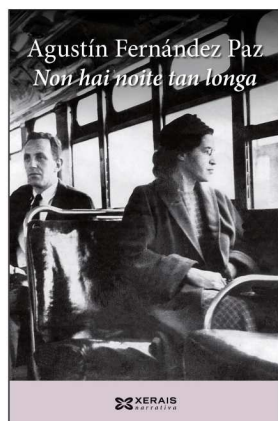
A caza do ghazafello
Unha aventura en libro-disco
de Denis M e Marcos Pains

XERAIS SERIE MORGANA



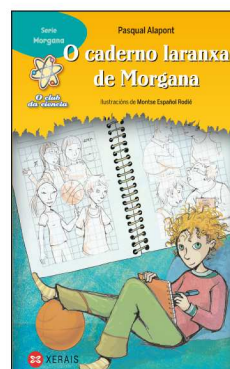
Xavier Queipo
Extramunde

Extramunde
Xavier Queipo
PREMIO XERAIS DE NOVELA 2011



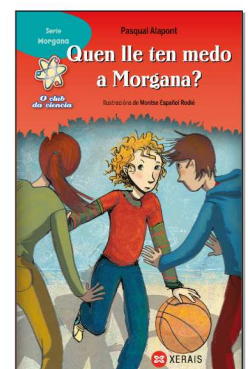
Agustín Fernández Paz
Non hai noite tan longa

Non hai noite tan longa
Agustín Fernández Paz



Serie Morgana! Pasqual Alapont
O caderno laranxa de Morgana

O caderno laranxa de Morgana
Pasqual Alapont



Serie Morgana! Pasqual Alapont
Quen lle ten medo a Morgana?

Quen lle ten medo a Morgana?
Pasqual Alapont