

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



A EDUCACIÓN FÍSICA

RECURSOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS DO CONCELLO DE FERROL

Ferrol, o teu Concello. Servizos e patrimonio municipal

FERROL, O TEU CONCELLO Servizos e patrimonio municipal



“A cidade convértese en educadora a partir da necesidade de educar, de aprender, de imaxinar... sendo educadora, a cidade é á súa vez educada”.

Paulo Freire

II Congreso Internacional de Cidades Educadoras, Gothenburg, Sweden, 25-27 Novembro 1992

(páxina 38 desta obra)



Concello de Ferrol



Ferrol
Cidade Educadora

CONTIDOS DA PUBLICACIÓN:

1. Terminoloxía municipal
2. O Concello na lexislación
3. Principios que rexen o funcionamento e relacións do Concello
4. O municipio
 - 4.1. O territorio: Ferrol un municipio urbano e rural
 - 4.2. A poboación: os dereitos e os deberes das cidadás e dos cidadáns de Ferrol
 - 4.3. A organización: o concello como órgano de goberno e administración local
 - 4.3.1. Competencias do concello
 - 4.3.2. Os recursos humanos do concello
 - 4.3.3. O goberno municipal
 - 4.3.4. os recursos económicos do concello
5. O Concello e a educación
 - 5.1. Educación formal
 - 5.1.1. Participación educativa
 - 5.1.1.1 Consello escolar de centro
 - 5.1.1.2. Consello escolar municipal
 - 5.1.1.3. Consello escolar municipal de Ferrol
 - 5.1.2. Estudar no concello de Ferrol
 - 5.1.3. Persoal municipal nos CEIP
 - 5.1.4. Mantemento de centros de educación infantil e primaria
 - 5.2. Educación non formal
 - 5.3. Educación informal
6. Os municipios de gran poboación
7. A presenza do municipio
8. Partes dun todo: unha achega ao patrimonio municipal

FICHA TÉCNICA DA PUBLICACIÓN:

Título:	Ferrol, o teu Concello. Servizos e patrimonio municipal		
Dirección e coordinación:	Emilia Seoane Pérez		
Equipo técnico:	Carla Cagiao Serantes, Pablo Santomé Soto, Emilia Seoane Pérez e María Vidal Seoane		
Deseño de mapas:	Centro de Recursos Informáticos municipais do Concello de Ferrol (CRI)		
Fontes documentais e patrimoniais:	Inventario Municipal do Concello de Ferrol – Negociado de Patrimonio		
Ilustracións:	Montserrat Neira Borrajo		
Descrición física:	128 páxinas	Medidas: 20x16,5 cm	Soporte: Papel
Fotografías:	Pablo Santomé Soto e María Vidal Seoane		
Edita:	Concello de Ferrol - Concellería de Educación, 2010	ISBN: 978-84-88991-24-9	

Mais información: <http://www.ferrol.es/educacion>

CON TODO, NO NOSO ENSINO PASAN COUSAS FELICES

Choven chuzos, xa o sabemos. E estamos en estado de queixa, de crítica, con malestar. Porén, isto non é todo, por canto que no noso ensino tamén pasan cousas felices e cómpre que as teñamos presentes e que as aloumiñemos, pois son a luz de cada día e son pulo para avanzar. No bico, un cantar.

Ao caso. Poucos días antes de chegar ao pasado Nadal, con ocasión da entrega en Madrid dos distintos galardóns e premios relacionados co “Concurso Nacional Escolar de Boas Prácticas de Lectura”, chamaba a atención o Ministro de Educación, Angel Gabilondo, sobre o importante número de premios alcanzados por centros educativos de Galicia, tanto como que para si os quixesen Cataluña ou Madrid. Con exactitude: as bibliotecas escolares galegas acapararon case a cuarta parte de todos os premios, 6 dos 27 para todo o Estado, que, ouh! sorpresa -para “ben pensantes”- non foron parar a centros aos que acoden sobre todo os fillos e fillas das elites económicas urbanas. Os centros, agás un público de Vigo, son villegos ou mesmo rurais, comezando polo da Lama, e seguindo por outros do Barco, Ribadumia, Rianxo e Celanova. Todo iso formando parte do *Plan Lia* (2010-2015). Con algún coñecemento do asunto, haberemos de recoñecer que se trata da recompensa, dos loureiros, por un traballo educativo e cultural excepcionalmente ben feito.

En efecto, hai consciencia de estar a construír unha fermosa rede de bibliotecas escolares de Galicia coa participación de millenta profesoras e profesores; unha rede viva, feliz e creativa, que ten no seu miolo algunhas profesoras de longo alento entregadas á causa pedagóxica e cultural desde a Consellaría de Educación en Santiago, que souberon ensarillar outras moitas profesoras e profesores ao longo da xeografía do país, para así compoñer un manto de flores fermosas e distintas, todas de bo arrecendo, como se andásemos polo Courel dos tesos cumes nos días de maio, que así son as moi distintas, variadas e ventureiras bibliotecas escolares do país. Acrediten: vaian ao Portal das Bibliotecas Escolares de Galicia (<https://www.edu.xunta.es/biblioteca/blog>) e remexan; achéguese aos case douscentos blogues de bibliotecas escolares galegas e entren, por favor, paseen por eles e canda eles...e verán como anda o río da vida levando auga e mesmo moita auga galega. Son cousas felices. Un pulo que vén de atrás; que foi animado, hai que recoñecelo, no tempo breve do Goberno bipartito, e que, xusto é recoñecelo, é respectado polo actual Goberno.

Aínda máis. Aos poucos días tocaría falar dos “Premios nacionais de fomento de lectura de prensa”. E de novo a historia repetiuse. Unha mestra nova, Gisela García Ron, de infantil, do CEIP de Curtis, formando parte da nova escola, recibía o primeiro premio, e canda ela, en ringleira de IES, os de Chantada, Melide, Muros, Padrón, Boiro, Sarria e Noia. O 40% de todos os premios concedidos para toda España; o 40%. Beizón de novo para todas e todos os centros e os profesores e profesoras participantes. Magnífico.

Outrosí. Comezando xaneiro o DOG tamén informaba dos proxectos de dinamización lingüística -agora secuestraron o “da normalización”, que o son os premiados- que son outros tantos impulsos á busca do horizonte que queremos. Beizón.

E sen acabar xaneiro. Están os xurados examinando as memorias presentadas aos “Premios María Barbeito” convocados pola Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago; aínda sen resultados oficiais si se pode dicir: hai un apreciable número de memorias e con constatable calidade.

Cousas felices. Que hai problemas, sabémolo. Que hai algunha canseira, tamén. Que hai algunha sensación de maltrato administrativo, igualmente. Porén, tamén hai un río de vida e de bo facer pedagóxico, aquí e acolá, e millenta educadores que realizan o seu labor responsable e día a día, sabendo que do seu facer virán cidadáns mellor formados; cidadáns parte dunha sociedade galega disposta a ser culta, libre e solidaria; consciente de si, con memoria do mellor de si, que non teña medo das palabras propias, as mellores palabras para construír esta parte do mundo, esta célula de universalidade que é a Nosa Terra, nación de todos e todas e aberta, se queremos.

E dende esta *Revista Galega de Educación* queremos mostrar unha miga de ledicia. Un foguete polos premiados. E mellor ánimo para todos, para todas.



A EDUCACIÓN FÍSICA

6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

12 Educación física: un pé en cada campo
Raúl Eirín Nemiña

16 Entrevista a Mary O'Sullivan
Raúl Eirín Nemiña

20 Historia da educación física en Galicia (1879-1923)
José Luís Antas Ramos

24 A incorporación do deporte ao sistema educativo desde a Guerra Civil
Ricardo Gurriarán

28 Oportunidades e ameazas do "Plan Bolonia"
Rafael Martín Acero

32 O xogo popular e tradicional como contido na educación física.
Ramiro Piñeiro Oliveira

35 Que sociedade, que educación física? A educación física vista dende a Motricidade Humana
Eugenia Trigo

40 A ensinanza comprensiva do deporte: unha realidade para a EF do século XXI
Luís Miguel García e David Sánchez Mora

45 Para sabermos algo máis...
Raúl Eirín Nemiña

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 52
Febreiro 2012

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:

Manuel Bragado Rodríguez
Mª Dolores Candedo Gunturiz
Francisco Xosé Candia Durán
Xosé Manuel Cid Fernández
Agustín Fernández Paz
Lois Ferradás Blanco
Narciso de Gabriel Fernández
Emilio González Legaspi
Xosé Lastra Muruais
Ramón López Facal
Laura Lodeiro Enjo
Belén Rodríguez Silva

Xosé Manuel Rodríguez Abella
Victor Santidrián Arias
Manuel Vieites García
Xosé Manuel Malheiro
Xosé Álvarez Castro
Carmen Díaz Simón
Valentina Fomoso Gosende
Bieito Silva Valdivia
Montserrat Castro Rodríguez
Mercedes Vázquez Vázquez
Yésica Teijeiro Boo
Alexandre Sotelino Losada

sumario

48 A Entrevista

Xosé Neira Vilas

Pilar Sampedro

54 A lingua

Contra a morte das linguas: homoxeneización vs. ecolingüismo na educación

Goretti Sanmartín

56 Educación social e escola

Da Educación Social na aula ao traballo comunitario en rede

Serghio Lago

61 Pensar o ensino

Nova Escola Galega e a política educativa

Miguel Vázquez Freire

66 A escola rural

Recuperación cultural das festas de verán. O caso de Boiro

Alberto García

70 Experiencias

E se o facemos colaborando?

María J. Castro e Alfredo Abreira

Educación Física e Ensino Secundario: combater a vida sedentaria

José Antonio Portos

A educación física nun CRA: dos problemas ás posibilidades

Mar Vaamonde

82 Outras escolas

Valores compartidos a través de Europa: Proxectos europeos e o papel das TIC no CRA de Ponteceso

Sandra Cousillas, Ivana García e Rosa Mª Barreiro

85 Recursos do contorno

Aulas e museos arredor do mel

Araceli Serantes Pazos

90 Xoguetainas e brinquetainas

A navalla

Manuel Rodríguez Vázquez

92 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

98 Recensións e outras lecturas

Animais con etiqueta

Miguel Vázquez Freire

Outras lecturas

Un dedo manchado de tinta

Mercedes Espiño Amil

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

A E D U



F Í S

CACCIÓN

A oportunidade de repensar o propio traballo a través da coordinación deste monográfico é unha tarefa ardua e gratificante ao mesmo tempo. Un está cargado de dúbidas e ameazado por esquecementos ou erros e tamén interesado en non cometelos; intentamos ler, escoitar e falar para poder ter unha visión ampla do campo aínda sendo conscientes de que non se pode abarcar todo. Pedimos desculpas polo que nos puido esquecer. A parte agradable ten que ver coa mellora do coñecemento do campo no que un traballa e as persoas, os docentes que o fan posible; indagar sobre a EF e os seus principais protagonistas é un pracer e unha forma de meterse, de comprender con maior profundidade as particularidades do noso campo. Neste sentido quero agradecer a desinteresada contribución das persoas colaboradoras neste monográfico, así como a oportunidade que me brinda Xesús Rodríguez Rodríguez e a RGE de coordinar este monográfico, para mellor comprender colaborativamente a EF e a nosa escola.

Neste monográfico presentamos unha serie de experiencias e ensaios que pretendemos constitúan unha visión panorámica, aínda que, por forza, incompleta e suxeita a crítica, coa sa intención de promover o debate arredor da nosa profesión de docentes de EF. Dous dos artigos teñen que ver con estudos históricos sobre a EF en Galicia. Apoiados nun forte traballo de documentación, e complementarios no noso territorio dunha certa tradición de estudos históricos da EF en España, poden axudar a mellor comprender a actual situación da EF vendo o percorrido feito pola materia no século XX. Tamén presentamos tres experiencias educativas, nun CRA, en Educación Primaria e en Secundaria, con distintos enfoques e problemáticas, como mostra das inqedanzas e do traballo do profesorado. Dous artigos tratan temas profesionais, principalmente a situación creada polas novas titulacións de grao, a partir do proceso de converxencia universitaria promovido por Boloña, e de como isto vai afectar principalmente á EF na Educación Primaria. Os traballos e as reflexións arredor das distintas concepcións da EF recóllen-se nos artigos sobre creatividade e motricidade humana por unha parte, e a metodoloxía de ensinanza comprensiva aplicada aos deportes por outra. Tamén incluímos un artigo dedicado ao xogo popular e tradicional, que conecta contidos propios do currículo de EF coas nosas particularidades e idiosincrasia como país.

Como di un estimado colega, a EF ten unha “mala saúde de ferro”; como materia con escasa consideración académica e social parece estar permanentemente ameazada. Case nunca figura nas prioridades educativas, nin nos proxectos que dan prestixio, poder e cartos —innovación, TIC, atención á diversidade... ata case queda fóra das competencias básicas—. Nos momentos actuais de crise económica e social pode parecer obsceno preocuparse pola EF, do mesmo xeito que queda fóra das prioridades cando temos vento nas velas económicas. Aínda así, segue permanecendo nos currículos escolares. Sofre pequenas alteracións na dedicación horaria e nos seus contidos pero, afortunadamente, non se cuestiona a súa continuidade. Soe ter o favor do alumnado, e tamén representa —e ás veces confunde— a maior parte das actividades extraescolares que se desenvolven nas escolas. Esta situación de pertinaz resistencia non nos debe facer esquecer certos perigos e ameazas que se poden intuír no horizonte; tocamos algún deles no desenvolvemento dos artigos, e animamos os nosos lectores a participar na conversa.

Raúl Eirín Nemiña

Coordinador do monográfico

I C A

Resumos

Resúmenes

Abstracts

EDUCACIÓN FÍSICA: UN PÉ EN CADA CAMPO

Raúl Eirín Nemiña

Neste traballo recollemos algunha reflexións sobre aspectos profesionais que pensamos van ter influencia no que entendemos actualmente por educación física nas escolas e os posibles futuros imaxinables. A súa finalidade é tentar servir de catalizadores de ideas e propostas cara á educación física que merecen os nosos alumnos e alumnas.

En este traballo recogemos algunhas reflexións sobre aspectos profesionais que pensamos van a tener una influencia en lo que entendemos actualmente por educación física en las escuelas y los posibles futuros imaginables. A súa finalidade é tentar servir de catalizadores de ideas y propuestas hacia la educación física que merecen nuestros alumnos y alumnas.

This paper includes some reflections on professional aspects that, in our opinion, will have an influence on what we currently understand as physical education in schools. Hopefully, they will serve as catalyst of ideas and proposals for the physical education which our students deserve.

ENTREVISTA A MARY O'SULLIVAN

Raúl Eirín Nemiña

Nesta entrevista repasamos a traxectoria vital e académica da protagonista, realizando unha visión panorámica do que ten sido a investigación na formación do profesorado de EF nos últimos anos e albiscando certas claves para entender o futuro da profesión.

En esta entrevista repasamos la trayectoria vital y académica de la protagonista, aportando una visión panorámica de lo que ha sido la investigación en la formación de profesores de EF en los últimos años, divisando ciertas claves para entender el futuro de la profesión.

In this interview we look at the career and academic life of the protagonist, providing an overview of what has been research on the training of PE teachers in recent years, and catching a glimpse of certain key elements to understanding the future of the profession.

HISTORIA DA EDUCACIÓN FÍSICA EN GALICIA (1879-1923)

José Luís Antas Ramos

A educación física comezou a impartirse nos centros educativos de Galicia durante as últimas décadas do século XIX. A creación de ximnasia e clubs supuxo o seu impulso inicial, complementado durante eses primeiros anos polo importante labor de ximnastas como Attilio Pointanari. A implantación da disciplina de Ximnasia nos institutos, en 1893, completou esta primeira fase. A partir do século XX os profesores desenvolveron esta materia escolar; un dos seus promotores máis destacados foi Adolfo Revuelta. O xogo deportivo e a innovadora actividade desenvolvida nalgúns das escolas fundadas por emigrantes, completaron a historia da educación física en Galicia nas décadas iniciais do século XX.

La educación física comenzó a impartirse en los centros educativos de Galicia durante las últimas décadas del siglo XIX. La creación de gimnasios y clubs supuso su impulso inicial, complementado durante esos primeros años por la importante labor de gimnastas como Attilio Pointanari. La implantación de la asignatura de Gimnasia en los institutos, en 1893, completó esta primera fase. A partir del siglo XX los profesores desarrollaron esta materia escolar; uno de sus promotores más destacados fue Adolfo Revuelta. El juego deportivo y la innovadora actividad desarrollada en algunas de las escuelas fundadas por emigrantes, completaron la historia de la educación física en Galicia en las décadas iniciales del siglo XX.

Physical Education began to be taught in schools in Galicia during the last decades of the 19th century. The creation of gyms and sports clubs promoted its implementation. The work of gymnasts, such as Attilio Pontanari, was important in these early years. The introduction of gymnastics as a subject in high schools, in 1893, completed the first phase of this process. From the 20th century onwards, teachers were the ones who developed this subject, being Adolfo Revuelta one of the most preeminent figures.

Sports games and the innovative activities developed in schools founded by emigrants completed the history of physical education in Galicia in the first decades of the 20th century.

A INCORPORACIÓN DO DEPORTE AO SISTEMA EDUCATIVO DESDE A GUERRA CIVIL

Ricardo Gurriarán

Neste artigo analízanse algúns dos elementos que determinaron a necesidade de implantar a disciplina da educación física e un dos seus medios máis importantes, o deporte, ao longo da segunda metade do século XX. A partir da lexislación, da publicación de programas e de textos, analízase a realidade da educación física e o deporte, e as dificultades da disciplina para desembarazarse do seu pasado militarista e doutrinario.

En este artículo se analizan algunos de los elementos que determinaron la necesidad de implantar la disciplina de educación física y uno de sus medios más importante, el deporte, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. A partir de la legislación, de la publicación de programas y de textos, se analiza la realidad de la educación física y el deporte, y las disciplinas de la educación física para desembarazarse de su pasado militarista y doctrinamiento.

This article analyses some of the elements which determined the necessity to implant the subject of physical education and one of its more important media, the sports practice, throughout the second half of the 20th century. Taking legislation and the publication of programs and texts as point of departure, it is analysed here the reality of physical education and sports practice, together with the difficulties of the discipline to get rid of its militarist and doctrinaire past.

OPORTUNIDADES E AMEZAS DO "PLAN BOLONIA"

Rafael Martín Acero

O autor destaca a influencia de certas reformas legislativas sobre as competencias profesionais dos titulados en educación física. A reforma xerada á luz do plan Bolonia afecta especialmente á formación inicial dos mestres de educación física, avogándose por unha regulación profesional específica que concrete as competencias escolares e a formación específica do profesorado.

El autor destaca la influencia de ciertas reformas legislativas sobre las competencias profesionales de los titulados en educación física. La reforma generada a la luz del plan Bolonia afecta especialmente a la formación inicial de los maestros de educación física, abogándose por una regulación profesional específica que concrete las competencias escolares y la formación específica del profesorado.

The author highlights the influence of certain legislative reforms on the professional competences of graduates in physical education. The Bologna agreement affects the initial training of primary physical education teachers, arguing for a specific professional regulation to stipulate their competences as well as a specific training for teachers.

O XOGO POPULAR E TRADICIONAL COMO CONTIDO NA EDUCACIÓN FÍSICA

Ramiro Piñeiro Oliveira

Neste artigo reflexiónase sobre a forma de integrar curricularmente os xogos populares e tradicionais dende a área de educación física. O autor propón estratexias para integralos na dinámica educativa, e reflexiona tamén sobre o seu valor e as súas contribucións de cara ás competencias básicas.

En este artículo se reflexiona sobre la forma de integrar curricularmente los juegos populares y tradicionales desde el área de educación física. El autor propone estrategias para integrarlos en la dinámica educativa, y reflexiona también sobre su valor y aportaciones de cara a las competencias básicas.

This article reflects on how to integrate traditional and popular games from the area of physical education in the school curriculum. The author suggests ways to integrate them into the educational dynamics, as well as considering their value and contribution to basic skills.

QUE SOCIEDADE, QUE EDUCACIÓN FÍSICA? A EDUCACIÓN FÍSICA VISTA DENDE A MOTRICIDADE HUMANA

Eugenia Trigo

Este ensaio estuda as relacións entre os conceptos de educación física e o de motricidade humana. A través do traballo da autora e das súas investigacións, sinala as contribucións da Ciencia da Motricidade Humana á educación física.

Este ensayo estudia las relaciones entre los conceptos de educación física y el de motricidad humana. A través del trabajo de la autora y sus investigaciones, señala las aportaciones de la Ciencia de la Motricidad Humana a la educación física escolar.

This paper studies the relationships between the concepts of physical education and human motor functions. Through the work of the author and her research, we can see the contributions of the Human Movement Science to physical education.

A ENSINANZA COMPRENSIVA DO DEPORTE: UNHA REALIDADE PARA A EF DO SÉCULO XXI

Luís Miguel García

O modelo de ensinanza comprensiva do deporte preséntase como unha alternativa para abordar a aprendizaxe deportiva, acorde coas pretensións da educación física. Entre as súas potencialidades permite a formación integral do alumnado a través do desenvolvemento do dominio cognitivo, motor e afectivo, e a adquisición dunha cultura deportiva máis reflexiva.

El modelo de enseñanza comprensiva del deporte se presenta como una alternativa para abordar el aprendizaje deportivo, acorde con las pretensiones de la educación física. Entre sus potencialidades permite la formación integral del alumnado a través del desarrollo del dominio

cognitivo, motor y afectivo, y la adquisición de una cultura deportiva más reflexiva.

The Teaching Games for Understanding (TGfU) model of sports teaching is seen as an alternative to address sports learning in accordance with the aims of physical education. Its potential allows for an integral formation of students through the development of the cognitive, motor and emotional domains, as well as the acquisition of a more thoughtful sports culture.

A ENSINANZA COMPRENSIVA DO DEPORTE: UNHA REALIDADE PARA A EF DO SÉCULO XXI

Luís Miguel García

O modelo de ensinanza comprensiva do deporte preséntase como unha alternativa para abordar a aprendizaxe deportiva, acorde coas pretensións da educación física. Entre as súas potencialidades permite a formación integral do alumnado a través do desenvolvemento do dominio cognitivo, motor e afectivo, e a adquisición dunha cultura deportiva máis reflexiva.

El modelo de enseñanza comprensiva del deporte se presenta como una alternativa para abordar el aprendizaje deportivo, acorde con las pretensiones de la educación física. Entre sus potencialidades permite la formación integral del alumnado a través del desarrollo del dominio cognitivo, motor y afectivo, y la adquisición de una cultura deportiva más reflexiva.

The Teaching Games for Understanding (TGfU) model of sports teaching is seen as an alternative to address sports learning in accordance with the aims of physical education. Its potential allows for an integral formation of students through the development of the cognitive, motor and emotional domains, as well as the acquisition of a more thoughtful sports culture.

VI ENCONTRO DE DEBATE SOBRE O MEDIO RURAL:

As escolas de emigrantes

No Centenario da inauguración da Escola Laica "A Devesana"



23 e 24 de marzo de 2012

Devesos- Ortigueira (Escola "A Devesana")

Organizan:



Colaboran:



Toda a información en: www.nova-escola-galega.org



Educación física: un pé en cada campo

Raúl Eirín Nemiña

Mestre de Educación Física

Grupo de investigación Stellae (USC)

rauleirin@gmail.com

Neste texto queremos plasmar algunhas inquiredanzas e reflexións que, como mestres e estudosos interesados na Educación Física (EF), atopamos no desenvolvemento do noso traballo diario. Algunhas teñen que ver con aspectos de regulaci3ns profesionais que pensamos que van ter unha influencia no que entendemos actualmente por EF nas escolas, mentres que outras xorden do contacto cos profesores e as lecturas profesionais sobre a EF e a escola, o seu estado actual e os posibles futuros imaxinables. Esperemos que sirvan como fermento de ideas e propostas cara á EF que merecen os nosos alumnos.

A Carta Internacional da Educación Física e o Deporte, promulgada pola UNESCO en 1978, sinala que: *A práctica da educación física e o deporte é un dereito fundamental para todos.*

Todo ser humano ten o dereito fundamental de acceder á educación física e ao deporte, que son indispensables para o pleno desenvolvemento da súa personalidade. O dereito a desenvolver as facultades físicas, intelectuais e morais por medio da educación física e o deporte deberá garantirse tanto dentro do marco do sistema educativo como nos demais aspectos da vida social.

Cada quen, de acordo coa tradición deportiva do seu país, debe gozar de todas as oportunidades de practicar a educación física e o deporte, de mellorar a súa condición física e de acadar o nivel de realización deportiva correspondente aos seus dons.

Teñen que ofrecerse oportunidades especiais aos xoves, aos nenos en idade preescolar, ás persoas de idade avanzada e aos deficientes, co fin de facer posible o desenvolvemento integral da súa personalidade a través duns programas de educación física e deporte adaptados ás súas necesidades.

Esta declaración sitúa o lugar da educación física e o deporte dentro da escola, e tamén mostra un compromiso, quizá de xeito un tanto retórico, como prácticas culturais valiosas. As decisións políticas para levar a cabo estes ideais son, como se pode un imaxinar, bastante dispares entre países e mesmo zonas ou rexións dentro dos países. De todos os xeitos, a clase de educación física no ximnasio ou no patio dunha escola aparece como un feito indiscutible e o elemento central da pedagogía da actividade física. Con maior ou menor intensidade horaria, con distintos equipamentos, con diferentes tradicións e metodoloxías de ensino-aprendizaxe, practicamente todos os sistemas educativos contemplan o traballo co corpo e o movemento, que se desenvolve cun profesor en chándal e os rapaces correndo arredor.

A EF e o deporte teñen un impacto significativo -para ben ou para mal- no desenvolvemento social, emocional e intelectual dos alumnos. A experiencia física, o tratamento do corpo e os seus movementos son fundamentais para o desenvolvemento e benestar das persoas, e constitúen un elemento medular na construción da súa identidade. A etapa da adolescencia, como período de intensa transición onde conflúen e compiten

relacións e interaccións coa familia, escola, amigos e a cultura popular e física, sitúase como o terreo onde se desenvolve a EF e o deporte escolar, podendo axudar a esta conformación da identidade dos mozos.

Esta énfase no aspecto corporal e físico, ás veces opera contra o recoñecemento do seu valor académico, non tendo tanta importancia para pais, profesores e autoridades educativas, máis preocupados polas materias académicas do currículo. Esta situación, compartida coas materias curriculares orientadas á práctica (música e artística principalmente), onde tamén coinciden moitas veces no tratamento como actividades extraescolares, fai que sexan consideradas de menor importancia e non se teñan como experiencias de aprendizaxe proveitosas.

EF "CONTEMPORÁNEA"

A educación física escolar en España acadou, coa implantación da LOXSE, un status polo que levaba loitando moitos anos. Nesta lei plasmáronse aspectos claves como a súa institucionalización definitiva como materia curricular na ensinanza primaria e secundaria, e a profesionalización dos docentes que a imparten. Esta situación facilitou a consolidación dos estudos superiores en educación física, tanto na formación de profesores como na investigación nas actualmente chamadas ciencias do deporte e a actividade física. A tan ansiada consideración da EF como "unha materia" máis levouna a relacionarse co currículo e a ir elaborando un discurso no contexto educativo, aínda que non exento de problemas e contradicións, pero xa plenamente integrado no ensino. Isto tamén axudou a que a súa consideración social fose mellorando.

A LOE (2006), no que respecta á EF, limítase a perfilar algúns dos contidos propios da materia nas distintas etapas, aínda

que mantendo as liñas xerais xa sinaladas na LOXSE. Como novidade, introduce as competencias básicas como elemento estruturador do currículo. No enunciado destas oito competencias non aparece ningunha que de forma clara teña relación coa EF, aínda que nun segundo nivel pode relacionarse máis coas de Autonomía e iniciativa persoal, Competencia cultural e artística, Competencia social e cidadá ou Competencia para aprender a aprender.

A formación necesaria para o acceso aos corpos docentes equiparouse ás demais disciplinas escolares, establecéndose titulacións de mestres especialistas para impartir na educación primaria e de licenciados en Educación Física para a educación secundaria. Isto precisou dun impulso nas universidades que crearon estas titulacións, no caso das especialidades de maxisterio, e tamén acolleon definitivamente no seu seo os antigos estudos de INEF, xa plenamente integrados no sistema universitario. Isto fixo que tamén mellorase moito o número de investigacións e de traballos científicos que se teñen desenvolvido no campo. Tamén se incrementaron de forma notable os investimentos en equipamentos e infraestruturas deportivas, e a súa utilización na EF escolar.

Esta situación xeral de certa normalidade institucional estase vendo ameazada pola posta en marcha do proceso de Bolonia e a transformación das antigas diplomaturas e licenciaturas en estudos de grao. No caso da EF, o acceso á función docente presenta dúas vías diferenciadas para a educación secundaria e a primaria. Os graduados en ciencias do deporte e a EF, logo de cursar o máster en profesorado de educación secundaria, poden acceder -previa oposición- aos corpos de profesores de ensino secundario. Supónselles unha formación profunda dos

contidos propios da EF acadados na titulación de grao, e tamén os coñecementos didácticos e as particularidades da ensinanza secundaria obrigatoria acadados a través do máster de secundaria.

No caso do ensino infantil e primario, as titulacións que permiten o acceso á profesión son as de Grao en Educación Infantil e Grao en Educación Primaria, prevíndose nestas últimas certas mencións no título para as especialidades de música, EF, lingua estranxeira, pedagogía terapéutica e audición e linguaxe. Á hora de opoñer aos distintos corpos, a normativa só demanda a titulación de Grao correspondente, e as distintas especialidades acádanse tras superar a oposición. Vemos dous problemas graves nesta situación. Por un lado, parece un sentir xeneralizado que as mencións nas titulacións de grao presentan una diminución importante dos contidos propios das didácticas específicas, comparados coas anteriores titulacións como

especialidades. Por outro, o acceso e a habilitación mediante oposición -tal e como están concibidas neste momento- non garante uns coñecementos específicos nas materias propias das especialidades que logo deben impartir os docentes nas escolas. No caso que nos ocupa, a EF, temos una volta a aqueles tempos nos que a clase de EF era... "xogar ao fútbol".

Por outra banda, a EF na titulación de Grao en Infantil e Primaria, ten unha dedicación horaria moi pequena que fai difícil que os alumnos futuros profesores comprendan o significado da materia, as súas particularidades e o seu interese no currículo. Tampouco lle ven unha utilidade inmediata, pois nos centros xa hai especialistas en EF que a imparten. Esta escasa dedicación tampouco fai moito por mellorar o status e a comprensión do público en xeral cara á materia. De feito, moito do traballo que realizan os profesores especialistas no ámbito escolar é o de intentar xustificar diante dos seus compañeiros docentes a importancia, pertinencia e valor da EF dentro da escola, e moitas veces desmontando situacións herdadas que teñen unha concepción da EF desnortada. Esta idea de loita entre distintas materias por gañar terreo no currículo, sen dúbida ten unha especial relevancia na formación inicial dos profesores. Os campos de coñecemento e as disciplinas académicas nas institucións educativas son construtos sociais que se producen pola loita polos recursos e as influencias, máis que pola evolución pausada e ordenada do saber. Se ben a intención da formación inicial dos profesores debería ser a de crear un programa coherente e articulado onde as distintas materias e áreas contribúisen á misión última de formar os mellores profesores posibles para a sociedade na que van ter que traballar, na práctica reproducécese unha loita

de poder entre disciplinas na que as máis débiles, entre elas a EF, sempre saen perdendo.

A FORMACIÓN DE PROFESORES DE EF

Un aspecto importante nos programas de formación de profesores ten que ver coa preparación académica na propia materia. A famosa condición necesaria, aínda que non suficiente, de que o coñecemento do contido habilita para poder ensinar. Este é un debate antigo na formación de profesores, tamén coas súas particularidades no caso dos profesores de EF. Así, na formación dos licenciados-graduados en EF os seus currículos oscilan entre as ciencias biomédicas e anatómicas aplicadas ao deporte, e aquelas actividades máis conectadas coa EF escolar (ensinanza de xogos, deportes, danza e expresión corporal, principalmente). No caso dos graduados en educación primaria, o tempo dedicado á EF parece un reflexo das dúas horas de EF no currículo escolar, sendo un pouco maior nas mencións en EF, profundando nos contidos da EF en primaria. Aínda así, segue sendo escasa a dedicación aos contidos propios da EF.

Parece que non está claro que é o que constitúe o núcleo esencial dos programas de formación de profesores de EF; por una banda, dende a propia materia, hai discrepancias fortes entre distintas orientacións, o que leva a unha elección de contidos determinada. Por outra banda, o aspecto práctico e orientado ao movemento -aspecto esencial da EF- fai que perda prestixio e valor académico dentro das institucións universitarias. Nun lado da balanza están os coñecementos dos contidos propios das ciencias do movemento e a motricidade humana, e no outro os relacionados coa pedagogía e a incardinación na escola. Neste punto parece axeitado distinguir entre



a tradición das didácticas específicas e o coñecemento didáctico do contido. De forma moi sucinta podemos definir a primeira como o estudo das dinámicas e a evolución das interaccións entre os estudantes, o profesor e o contido dentro do contexto da aprendizaxe. O propio Shulman (1986) define o coñecemento didáctico do contido como a “amalgama de contido e pedagogía que fai comprensible a materia a outros”.

Sen dúbida ambas as dúas definicións recollen o traballo que fan os profesores e que, apoiándose no coñecemento práctico e na experimentación do seu traballo docente nos ximnasios, axudan a definir o que debe facerse coa EF nas escolas. Distintas tradicións e perspectivas coexisten dentro dos currículos da EF: mentres unhas son dominantes nun momento dado, tamén podemos ver vestixios doutras correntes que tiveron maior predicamento. Se facemos unha “escavación arqueolóxica” no currículo escolar da EF no século XX podemos atopar restos da ximnasia sueca, da educación polo movemento, da educación física para a saúde, da psicomotricidade, da educación deportiva, da ensinanza comprensiva dos deportes... Cada unha destas correntes utiliza aquelas orientacións pedagóxicas e metodolóxicas que considera necesarias para a implementación do seu currículo, o que fai que a distinción entre contido e pedagogía sexa ás veces moi difusa.

Apoiándonos nas ideas que sustentan a formación de profesores, podemos afirmar que a habilidade para reflexionar sobre a práctica como axuda á resolución de problemas na docencia, aparece como un elemento fundamental na ensinanza. Nunha escola onde cada vez as certezas son menos, parece necesario preparar os profesores para lidar cun grao cada vez maior de incerteza, especialmente aque-

les que sofren un grao maior de illamento tanto físico, por estar en no ximnasio, como inducido pola baixa estima ou status da materia que imparten. Crear redes ou pequenas comunidades de profesores que comparten preocupacións, ideas, recursos e autorreforzo mutuo; traballar sobre a mellora da socialización dos profesores noveis que comezan nas escolas ou pór en valor o coñecemento da práctica que elaboran os profesores poden ser algunhas das estratexias para impulsar a mellora.

Neste sentido, o enfoque construtivista no discurso sobre a formación de profesores, cara a unha visión máis holística do sentido da educación, considerada un proceso interactivo de construción de coñecemento dentro da comunidade na que está situado o programa, fai que as particularidades e incoherencias de certas materias, entre elas a EF, queden laminadas ante os obxectivos últimos dos programas. Así os profesores, tanto en formación inicial como continua, fannos ver que as demandas e necesidades propias da materia, a EF no noso caso, vense afastadas das liñas prioritarias de actuación das políticas educativas. Concretamente o gran impulso dado ás TIC no eido educativo, a énfase posta nos programas de fomento do plurilingüismo ou a atención á crecente diversidade cultural, teñen un efecto case residual no caso da EF.

Pensamos que a clave está en buscar un certo equilibrio e sinerxías entre a idea global do programa e as achegas das distintas áreas a ese proxecto común, fornecendo a formación e a preparación dos profesores para afrontar os retos do traballo nas escolas. Aí pensamos que non está en cuestión o papel da EF, que ten que achegar a súa propia visión e perspectiva do feito educativo dende o corpo e o movemento, senón que ten que buscar o seu espazo entre

as distintas visións da EF, aquelas con maior potencial educativo, con enlaces cara a problemas sociais e educativos no que pode achegar a súa propia idiosincrasia para axudar a construír o programa de formación.

Esta mesma idea ten que permear as actuacións da EF nas escolas. Non podemos limitarnos aos nosos espazos e contidos curriculares, senón que temos que integrarnos nun proxecto común de centro, dende a visión particular que achega a EF. Temos que rebuscar de entre os contidos propios da materia aqueles que achegan un maior potencial educativo ás finalidades últimas da escola.

CARA A ONDE IMOS?

O momento actual non parece o mellor para tomar decisións precipitadas. Temos que ver como nos situamos na nova configuración social que se está fraguando. Necesitamos máis que nunca persoas cun sentido profundo do que é a EF. Non podemos perder a perspectiva da escola, na que nos protexemos e axudamos a defender, como o espazo de crecemento da EF.

Parece posible pensar que nalgún momento terán que retomarse os plans de formación inicial dos mestres especialistas en EF, pois a súa incorporación laboral vai resentirse da falta de coñecementos propios da materia que van achegar ás escolas. Sendo moi importantes os procesos de socialización profesional, non parece que poidan substituír a unha boa formación inicial específica.

Os elementos profesionais dos profesores de EF, no longo prazo, teñen máis que ver coa súa identidade como profesores que cos seus coñecementos profesionais específicos; polo tanto debería incidirse na faceta relacionada coa súa formación como profesores, sen esquecer as particularidades propias da EF. ■



Entrevista a Mary O'Sullivan

Raúl Eirín Nemiña

Mestre de Educación Física

Grupo de investigación Stellae (USC)

rauleirin@gmail.com

Mary O'Sullivan é unha autoridade internacional no eido da educación física e a pedagogía do deporte. Autora prolífica e amplamente citada, colabora en multitude de publicacións e é coeditora do Handbook of Physical Education (2006). Actualmente exerce como decana da Facultade de Educación da Universidade de Limerick (Irlanda).

Mary, vostede é unha personalidade académica da Educación Física, que traballa con profesionais de diversas partes do mundo. Os seus comezos profesionais sitúanse en Irlanda a mediados dos anos setenta. Podería comentarnos algo sobre eses

primeiros momentos? Que nos pode dicir das súas primeiras experiencias profesionais?

A promoción de profesores de EF do ano 1976, á que pertenczo, foi a primeira que obtivo o grao de EF. Ata ese momento, os homes tiñan que desprazarse ao Reino Unido para cursaren estes estudos, e as mulleres habilitábanse cunha diplomatura que obtiñan en Irlanda. Fomos o resultado dunha política educativa que pretendía dotar a cada escola secundaria de Irlanda cun profesor de EF. Nas escolas nas que traballei, fun a primeira docente de EF con titulación, polo que tiven que educar, tanto os alumnos como o resto dos pro-

fesores da escola, nos propósitos da EF.

¿Por que decidiu continuar coa súa formación?

Quería mellorar as miñas habilidades como profesora e o meu coñecemento da materia, así que solicitei un máster na Universidade de Victoria, no Canadá, onde estaban empezando esta formación e querían atraer estudantes internacionais. Foi un intenso programa dun ano e a continuación entrei no programa de doutorado en formación de profesores de EF da Universidade de Ohio, baixo a supervisión de Daryl Siedentop.

Pode dicirnos algo sobre as súas experiencias docentes e investigadoras naqueles anos?

A miña primeira investigación foi a da miña tese de licenciatura, para a que estiven observando os comportamentos de futuros profesores de EF durante as súas prácticas docentes. Para iso usei un sistema de observación (*Tempo de aprendizaxe académico na EF*) para recoller como invisten o tempo docente durante as clases de EF. Continuei co traballo, completado co estudo dunha intervención para a miña tese de doutoramento, para a que estiven a traballar cun grupo de profesores de EF, desenvolvendo as súas habilidades docentes a través dun *feedback* continuo do seu traballo docente mediante o sistema de observación, que tiña desenvolvido no meu traballo de licenciatura. Foi neste momento cando empecei a interesarme polos profesores, polas súas condicións de traballo, pola ensinanza e as implicacións deste coñecemento na mellora da preparación dos futuros profesores.

Cales son as diferenzas referidas á formación de profesores de EF que ten apreciado entre Irlanda, os EUA e o Canadá?

Naqueles momentos, a comezos dos anos 80, na Universida-

de de Ohio tiña un programa moi forte baseado na observación sistemática da ensinanza na escola. Había unha perspectiva intervencionista, conducida por varias ferramentas de observación sistemática. Varios investigadores comezaran este traballo (Judy Rink, Thom McKenzie, Mike Metzler) e tiveron moita sorte de completar os meus estudos con xente con moito talento (Hans van der Mars, Melissa Parker, Richard Tinning, Ken Alexander) dos que aprendín moito. Aínda non había un programa de investigación específico de docencia da EF, e os maiores esforzos estaban orientados a proporcionarlle a mellor formación aos docentes para encarar o mellor posible a dura realidade da docencia da EF. En Canadá había un grupo pequeno interesado na investigación na ensinanza (John Jackson, Dave Turkington, entre outros) e eu atopeime encantada de dar os meus primeiros pasos como docente e investigadora na Universidade de Victoria, no Canadá, aínda que nese momento non tiñamos moito interese na investigación na EF.

Ten traballado, entre moitas outras personalidades, con Daryl Siedentop. ¿Cal pensa que é a súa maior contribución á EF?

Considero a Daryl Siedentop un dos mellores investigadores na pedagogía do deporte, e tiveron o pracer de coñecelo e de aprender del. É unha persoa que le moito fóra do seu campo de investigación, e que ten a capacidade de traer esas perspectivas ao campo da EF e a formación de profesores de EF. Nos últimos anos mostra un especial interese pola EF orientada á saúde e a importancia do desenvolvemento dunha política nacional onde as boas experiencias en EF cheguen a todos os escolares.

No ano 2005 regresou a Irlanda. Aínda que non estivo desconectada do seu país, viu un cambio

importante desde que o deixara?

Irlanda mellorou moito. A xente nova ten moita máis confianza e capacidade que nos anos 80. O traballo da Universidade de Limerick na formación de profesores de EF nos últimos trinta anos permite que a gran maioría das escolas teñan un ou varios profesores de EF adecuadamente cualificados, e os estudantes poden participar nun amplo abano de actividades físicas como parte da súa formación nas escolas. Están en marcha iniciativas propostas por profesores con moito pulo e que son apoiadas dende a área de EF. Ás veces necesitan certa infraestrutura para compartiren e espallaren ese coñecemento e facérense máis fortes. Así, creamos un centro que acolle iniciativas sobre a educación física, a actividade física e o deporte na mocidade www.ul.ie/pepays/.

Podería comentarnos, dende o seu punto de vista, a relación entre a EF como materia escolar e de estudo nas universidades, e o deporte e a actividade física como fenómeno social?

Nos últimos trinta anos produciuse un distanciamento entre o que é a EF nas escolas e nas universidades. Aínda sendo consciente de que non son o mesmo, teño atopado que a atención cara ás compoñentes prácticas da nosa materia (o que se adoita facer na EF nas escolas) foise erosionando gradualmente na universidade (ata algo case sen valor educativo). Mentres que a disciplina medrou e se desenvolveron varias subdisciplinas, non fomos quen de educar ao público nestes aspectos da materia. Nalgúns países estes subtemas da EF recoñécense no currículo escolar, o que permite que os estudantes aborden os aspectos sociolóxicos, pedagóxicos, fisiolóxicos e psicolóxicos da EF dun xeito motivador e relevante para eles. Penso como exemplos no currículo de EF do estado de

Queensland, en Australia, ou nalgún programa de Educación Física e Saúde nos EUA.

Dende a súa perspectiva como investigadora, cales son os elementos claves nos currículos de EF, tanto a nivel escolar como universitario? Cales son os principais temas de investigación en EF, e particularmente na formación de profesores de EF?

Na formación de profesores de EF temos que prestarlle especial atención a como preparamos os futuros profesores para as realidades que van atopar nas escolas, e fornecelos coa capacidade para manter o seu interese e entusiasmo na EF cando as condicións das escolas non son as óptimas. Como facemos isto dende a formación de profesores?

Unha segunda área que atopo interesante está en desenvolver experiencias curriculares na formación de profesores de EF que lles permitan aos estudantes articularen e comprometérense

cun conxunto claramente estruturado de crenzas sobre o que é un estudante "educado-instruído" en EF, e o rol que o profesor e o currículo teñen á hora de acomodar estes propósitos.

Antes da crise económica e financeira actual, tanto Irlanda como España foron países que creceron moito. Pensa que a EF ou a educación en xeral se beneficiaron desta situación? Como ve a situación actual?

Nos anos 90 e ata mediados da década do 2000 contratáronse moitos profesores. A Administración recibiu fondos para o fomento do deporte e a actividade física, construíndo instalacións deportivas, dotando de recursos humanos para o seu funcionamento, fomentando o deporte para todos, así como axudas para deportistas de elite. No eido educativo, dedicáronse fondos a servizos de apoio á EF, e en xeral melloraron as condicións da ensinanza da EF (quizais máis na educación secundaria que na primaria).

Na actual situación de recorte provocada pola crise, estamos dedicando esforzos á procura dunha formación permanente de profesores mediante o establecemento de grupos de profesores a nivel local, que compartan ideas, experiencias e o seu propio coñecemento experto. Temos un grupo pequeno destas comunidades de práctica, que penso son unha boa estratexia para manter o interese e a motivación cara á ensinanza, especialmente cando o financiamento para actividades de desenvolvemento profesional dos profesores ou programas de indución son moi limitados.

Cales son as principais achegas do estudo sobre a relación entre EF, deporte e estilos de vida activos na xuventude?

Os mozos teñen ideas sobre o que queren aprender e como facelo. Nós como adultos e profesores necesitamos atopar

a mellor forma de escoitalos e comprometalos en programas de EF e de formación que sexan relevantes, significativos e estimulantes intelectualmente. Ao facelo, estaremos en mellor posición para asegurarnos que máis estudantes permanecen activos e comprometidos coa EF e por tanto melloran a súa calidade de vida.

Cales son na súa opinión os principais retos que ten a EF no futuro?

Asegurar o apoio cara aos profesores para que os ideais e valores que traen e adquiren na formación inicial se sosteñan e frutifiquen co tempo. Estes profesores ven que teñen o dereito e a responsabilidade de manter a súa propia aprendizaxe, de reflexionaren sobre como ofreceran aos seus estudantes programas e clases de EF de calidade. O reto está en manter a creatividade dos profesores noveis e buscar formulas para apoialos, tanto dende a administración como dende a investigación.

Dende a súa experiencia, que lle diría a un profesor de EF que está agora na súa aula?

Os docentes teñen un gran potencial de impacto nas ideas e ideais dos mozos, e os profesores de EF quizais máis. É un privilexio para min estar nun lugar onde pode ter unha influencia positiva nos futuros profesores. A xuventude de hoxe en día está encarando unha serie de retos e oportunidades moi distintas da xeración previa. Os seus intereses son outros e nós como profesores debemos estar alerta a estes cambios de intereses e necesidades, e preparármolos para continuarmos crecendo e aprendendo "con e dos" mozos, atentos a como evoluciona a profesión docente e a nosa disciplina, de forma que poidamos ofrecer os mellores programas aos nosos alumnos. ■



Enfermería
Fisioterapia
Podoloxía
Terapia Ocupacional
Logopedia

Bioloxía
Química

Español: Estudos Lingüísticos
e Literarios
Galego e Portugués: Estudos
Lingüísticos e Literarios
Inglés: Estudos Lingüísticos
e Literarios
Humanidades
Información e Documentación

Arquitectura
Enxeñaría da Edificación
Tecnoloxía da Enxeñaría Civil
Enxeñaría de Obras Públicas
Enxeñaría Informática
Enxeñaría Náutica e Transporte Marítimo
Enxeñaría Mariña
Enxeñaría en Deseño Industrial
e Desenvolvemento do Produto
Enxeñaría Eléctrica
Enxeñaría Electrónica Industrial
e Automática
Enxeñaría Mecánica
Enxeñaría en Tecnoloxías Industriais
Enxeñaría de Propulsión e Servizos
do Buque
Arquitectura Naval

Economía
Ciencias Empresariais ②
Administración e Dirección de Empresas ①
Dereito ①
Socioloxía
Comunicación Audiovisual
Turismo ②
Relacións Laborais e Recursos Humanos
Educación Infantil
Educación Primaria
Educación Social
Ciencias da Actividade Física e do Deporte
Información e Documentación



GRAO



① Programa de simultaneidade do Grao en Dereito
e Grao en Administración e Dirección de Empresas

② Programa de simultaneidade do Grao en Turismo
e Grao en Ciencias Empresariais

Licenciatura en Psicopedagogía (só segundo ciclo)



Historia da educación física en Galicia (1879-1923)

José Luís Antas Ramos

Mestre de Educación Física

CEIP Plurilingüe Concepción Arenal

pepeantas@gmail.com

No último terzo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX sentáronse as bases sobre as que se sustenta a educación física; o empeño e o traballo, case sempre discreto, dun pequeno grupo de librepensadores de procedencia diversa, entre os que atopamos educadores, médicos, políticos, filántropos e incluso algún singular espírito libre -ou *outsider* para sumármolos á actual realidade trilingüe do país- resultou decisivo para que as iniciativas encamiñadas a incorporar a educación corporal ao eido do ensino acadasen o seu fin. Con seguridade, unha das máis decisivas foi a que chegou da man do deputado galego Manuel

Becerra y Bermúdez, encargado de defender en 1879 o proxecto de lei polo que a ximnasia se declaraba materia obrigatoria nos institutos de segundo ensino e nas escolas normais. Aínda que a iniciativa resultou desestimada pola falta de apoio dos conservadores, Manuel Becerra continuou o seu labor a prol da ximnasia, retomou a proposta en 1881 e finalmente viu cumprido o seu soño coa aprobación en 1883, baixo mandato dos liberais, da lei pola que se creaba a *Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica*; se ben a súa posta en funcionamento demorou catro anos, até un novo período de goberno liberal.

En paralelo co impulso político para crear un centro especializado de formación do profesorado podemos falar de numerosos proxectos que, dende diferentes ámbitos e tanto dentro do mundo do ensino coma fóra do mesmo, tiveron por obxecto o desenvolvemento da educación física. Os ximnasios particulares foron, nun primeiro momento, os principais espazos de referencia; mentres en 1883 as Cortes daban o primeiro paso, as cidades da Coruña e Vigo xa contaban con ximnasio; en Pontevedra era inminente a súa apertura e en Compostela comezaba a falarse da necesidade de contar cun destes centros¹. Os responsables destas instalacións, as máis das veces, continuaban o seu labor ximnástico exercendo como instrutores ou profesores en centros educativos e institucións, ou colaborando en proxectos e iniciativas de diversa índole.

Un caso paradigmático neste sentido é o do profesor Attilio Pontanari Maestrini, home egrexio, emprendedor e perseverante, célebre «gimnasiarca» -como o denominaba a prensa da época- máis coñecido por ter exercido de profesor de esgrima de Don José María del Valle-Inclán que pola súa propia traxectoria persoal. Emporiso, Attilio Pontanari representa de forma xenuína o perfil profesional deses primeiros profesores que proviñan do ámbito ximnástico e do adestramento físico, pero que tamén promoveron o da educación corporal: persoas autodidácticas e polifacéticas, con ampla bagaxe tanto no eido da esgrima coma no da ximnasia con aparellos, e con coñecementos máis próximos á acción e á súa progresión que aos seus fundamentos teóricos. Attilio Pontanari fundou e dirixiu un ximnasio na Coruña, onde tamén exerceu de ortopedista e patentou un inodoro da súa invención; o seu labor docen-

te comezou na casa-hospicio da Deputación da Coruña na que impartía clases de ximnasia hixiénica no ano 1885. Tras mudarse a Compostela inaugurou unha sala de esgrima, realizou o encargo de crear un ximnasio para a *Sociedad Económica de Amigos del País*, compatibilizou o labor de profesor de ximnasia na mencionada *Sociedad* coa docencia no *Colegio de San Luís Gonzaga* de primeiro e segundo ensino, continuou elaborando aparellos ortopédicos, promoveu o ciclismo e fundou o corpo de bombeiros da cidade. A partir do curso 1893-94 comezou a impartir clases de ximnasia no Instituto de Pontevedra até que, en 1904, se afincou definitivamente en Vigo, onde seguiu a transmitir os seus coñecementos e a súa experiencia vital tanto no ximnasio coma á fronte do corpo de bombeiros.

Podemos constatar, certamente, que dende o ano 1879, coa posta en marcha en outono da *Sociedad El Gimnasio* de Vigo e coa inauguración das clases de "Gimnasia hixiénica" no compostelán "Colegio de Santiago Apóstol", a ximnasia comeza a ter en Galicia presenza tanto social como escolar; e que ao longo da década dos oitenta esta se incrementa e se estende -sirva de exemplo o caso do instituto privado de Ferrol, denominado "Colegio Católico", que en 1881 non só impartía clases de ximnasia hixiénica senón tamén de esgrima². A actividade ximnástica ocupou case en exclusiva durante estes primeiros anos o espazo da formación corporal, pero aínda que posteriormente continuou a ter un papel preponderante, dende a década dos noventa comezou a conformarse unha realidade máis complexa e diversa que progresivamente foi integrando as excursións e os paseos escolares, o exercicio ao aire libre, o

xogo e os xogos populares e, dacabalo do cambio de século, a actividade deportiva -sen esquecer que foi unha ilustre galega, Dona Emilia Pardo Bazán, quen "desenterró la voz *deporte* para substituir la de *sport*"³-. Así mesmo o eido escolar tampouco pode considerarse o ámbito exclusivo de desenvolvemento da educación corporal, pois aos xa mencionados ximnasios e ás distintas institucións que crearon seccións de ximnasia hixiénica hai que lles engadir o amplo desenvolvemento que dende 1893 tiveron as colonias escolares -impulsadas a través do *Museo Pedagógico Nacional* por Manuel Bartolomé Cossío-; as asociacións e clubs deportivos que proliferaron unha vez iniciado o século XX e, a partir de 1912, o aínda incipiente *escoltismo*⁴.

Neste contexto no que a formación corporal xa constitúe de feito unha realidade social e educativa con múltiples manifestacións, o Goberno decreta en 1892 a incorporación da disciplina de Ximnástica nos institutos universitarios, pero unha

3 Álvarez Borbón, Luis, "Madrid ciclista", *Blanco y Negro*, Madrid, nº 294, 19 de decembro de 1896. Piernavieja del Pozo afirma que a Condessa "recuperó en su obra literaria" a palabra, aínda que até ben entrado o século XX non se estendeu o seu uso, vid. Piernavieja del Pozo, Miguel, "La educación física en España (Antecedentes histórico-legales)", *Citius Altius Fortius*, Madrid, tomo IV, fasc. 1, 1962, páxs. 5-150 (p. 55)

4 A relación de Manuel Bartolomé Cossío con Galicia foi moi estreita; vid. Otero Urtaza, Eugenio M., "Manuel Bartolomé Cossío en Galicia", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (segunda época), nº 14, 1992, páxs. 93-104. Para unha aproximación ás colonias escolares en Galicia vid. Porto Ucha, Ángel S., *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, Sada, Edicións do Castro, 1986, páxs. 195 e ss.

D. Attilio Pontanari,

Profesor Gimnástico y Ortopedista de Florencia, ofrece sus servicios al inteligente público de esta localidad, garantizando la construcción de los aparatos que se le encarguen tanto por su perfección relativa como por su baratura.

También pone en conocimiento del público que en la Coruña Canton Pequeño núm. 18, tiene establecido un Gimnasio Higiénico Terapéutico á precios módicos, al a cance de toda clase de fortunas, con el objeto de que puedan disfrutar hasta los menos recursos, de los resultados que este arte ofrece, estando encargados de la dirección facultativa de dicho Establecimiento, los reputados é inteligentes médicos cirujanos D. José Rodríguez Martínez D. Emilio Fraga Lago. 193 11

2 Vid. Domínguez Almansa, Andrés, *Historia social do deporte en Galicia. Cultura deportiva e modernidade 1850-1920*, Vigo, Editorial Galaxia, 2009, p. 142; e *Gaceta de Galicia*, 15 de novembro de 1879, e 7 de setembro de 1881.

1 *Gaceta de Galicia*, 5 de novembro de 1883.

Anuncio publicado no xornal *Gaceta de Galicia* de Santiago o 15 de decembro de 1883.

JUEGOS PARA COMBINARLOS

CON LAS

Lecciones y con las Escursiones.

SIN APARATOS

<p>La imitación. El escondite. Primera y sin tocar. El paso. El marro. Aceitera. El peregrino. La carreta y el conductor. El correo. Justicia y ladrones. La gallina ciega. La gallina ciega (agarrados). Las cuatro esquinas. El ferrocarril.</p>	<p>El pobre y los posaderos. El sonámbulo. El raton y el gato. El gitano y el vendedor. La una daba la mula. Las panteras. Saltos continuos. El salto del carnero. La limón. Los caballos vigias. El rey destronado. El gato cazador. La pasesca.</p>
--	---

CON APARATOS

<p>El peón. La toña. La sortija escondida. El zurriago por detrás. El caballo del baston. La taba. Roma. La carrera de aros. El carousel. El ciego. Palitontofia. Las tres en raya. El hay.</p>	<p>El juego de la gracia. El espejo. El estira y encoje. Las pompas del jabón. La china. El navero. La fuga de las pelotas. La perinola. El columpio. El chito. El disco rodador. El juego de prendas con sus variedades.</p>
---	---

Xogos incluídos no Programa da disciplina de Ximnástica de Eduardo Fariñas Abril para o curso 1993-1994.

vez máis houbo que esperar á chegada dos liberais ao poder para que esta comezase a impartirse oficialmente en todos os institutos de segundo ensino no ano 1893. Isto supuxo un punto de inflexión para a educación física escolar posto que o seu ensino se facía obrigatorio, aínda que para consolidarse como materia escolar tivese que superar numerosas vicisitudes. E propiciou tamén que catro dos profesores titulados na *Escuela Central* chegasen a Galicia: Eduardo Fariñas Abril, no Instituto de Santiago; Erasmo Soler Fuentes, no Instituto da Coruña; Ernesto Molina González, no Instituto de Ourense, entre 1896 e 1898; e Adolfo Revuelta Fernández, no Centro compostelán dende o ano 1902. Xunta eles exerceron outros profesores procedentes de diversos ámbitos, entre os que podemos sinalar o xa mencionado Attilio Pontanari e Joaquín Nuñez de Couto, que dirixiu o *Colegio de San Luís Gonzaga* de Lugo, e

exerceu interinamente na praza do Instituto de Lugo antes de ser nomeado profesor do Instituto de Ourense en 1899.

O carácter oficial do ensino da Ximnástica puxo de manifesto de xeito inmediato a diferente visión que da corporeidade e da súa formación tiñan, fronte ao seu incipiente desenvolvemento, os sectores máis conservadores e reaccionarios da sociedade. A censura ditada en febreiro de 1894 polo arcebispo da diocese de Santiago, José María Martín de Herrera y de la Iglesia, do libro seleccionado por Eduardo Fariñas no Instituto de Santiago como texto da disciplina, a obra do profesor José Esteban García Fraguas titulada *Tratado Racional de Gimnástica*, amosa o rexeitamento dunha concepción do ser humano integradora -en contraposición ao dualismo cartesiano- baseada tanto nos descubrimentos e avances científicos como no propio progreso de construción do coñecemento; sen obviar a particular loita da igrexa católica por continuar a exercer un control absoluto sobre a Educación⁵.

A pesar dos obstáculos, a reflexión pedagóxica arredor desta praxe e a elaboración dun marco teórico de interpretación da formación corporal estaban xa en marcha. A análise dos escritos, artigos e opúsculos da época permiten albisar dúas correntes de fondo; por un lado unha profunda influencia europea, tanto pedagóxica como ximnástica, e por outro lado o modelo de integración da actividade física no ensino que estaba a desenvolver a *Institución Libre de Enseñanza*. A pegada de ambas as dúas correntes, e singularmente da *institucionista*, foi perfectamente reflectida polo profesor da Escola Normal

5 Vid. Antas Ramos, José L., "la elección de un texto escolar en el Instituto de Santiago: un conflicto entre el dogma católico y el conocimiento durante el curso 1893-1894", *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos, 18-21 junio de 2003, coord. Alfredo Jiménez Eguizabal... [et al.], páxs. 477-488.

de Santiago de Compostela Luís López Elizagaray, na súa *Colección de estudios pedagógicos con arreglo á las modernas tendencias de la Escuela*, obra escrita e publicada en 1894 para a súa presentación na Asemblea pedagóxica e exposición escolar de Pontevedra. López Elizagaray, tras un breve achegamento inicial á "educación física a la luz de la Historia" nun capítulo dedicado ao "Intelectualismo y la Educación física de la Infancia", aborda os tres eixos sobre os que elabora a súa proposta educativa: o dos exercicios físicos, que á súa vez está conformado polo xogo e a ximnasia, o das excursións escolares e o das colonias escolares⁶.

Certamente as escolas normais levaban tempo a desenvolver un importante labor de divulgación a favor da educación física, como demostra o ciclo de *Conferencias pedagógicas* orientadas aos mestres de primeiro ensino e organizadas pola Escola Normal de Santiago en xullo de 1888, no que foi programada unha charla do profesor Gabriel Cabeza Rodríguez dedicada a avogar "por la equitación y gimnasia en las escuelas, y por los paseos escolares con aplicación a la educación física", sobre a base da necesidade dun desenvolvemento "más o menos acabado del cuerpo" para poder perfeccionar a "educación general"⁷. Foi a partir de 1898, coa incorporación da disciplina de ximnasia ao plano de estudos das escolas normais, cando este traballo se viu referendado oficialmente; e a esa función, que xa non só ten por obxecto difundir senón esencialmente formar, incorporáronse algúns dos profesores en exercicio que compaxinaron o seu labor docente nos institutos coas clases nas citadas escolas.

Para completar unha visión panorámica dos inicios da forma-

6 Vid. López Elizagaray, Luís, *Colección de estudios pedagógicos con arreglo á las modernas tendencias de la Escuela*, Santiago, Imprenta Paredes, 1894.

7 *Gaceta de Galicia*, 24 de xullo de 1888.

ción corporal e do proceso de construción da disciplina de educación física, é imprescindible achegarse a unha dinámica singular da escolarización en Galicia, a intervención escolar dos emigrantes transoceánicos e das sociedades de instrución -fundadas e sostidas economicamente pola emigración- que lles deron vida ás denominadas *escolas de indianos*. Estes centros, á marxe de reflectiren o firme compromiso da emigración coa educación popular e de constituíren unha dinámica de enorme valor e importancia, contribuíron á innovación educativa, tamén no terreo da educación física. De entre as numerosas realizacións, dúas poden exemplificar esta influencia: o Colexio-Instituto de Santa María de Cee, inaugurado en outubro de 1886 froito da filantropía de Fernando Blanco de Lema, que incorporou as clases de ximnasia e foi senlleiro na integración das excursións e os paseos escolares; e a Escola de Val Miñor, que iniciou a súa andaina na primavera de 1909 impulsada pola "Unión Hispano-Americana pro Valle Miñor" -creada catro anos antes en Bos Aires- na que a iniciación á práctica deportiva, as actividades ao aire libre e o grupo de exploradores foron algunhas das súas características distintivas⁸.

Foron precisamente as actividades deportivas e ao aire libre as que, nos máis dos casos da man do profesorado da disciplina de ximnasia, incrementaron en maior medida o seu influxo no ensino ao longo das dúas primeiras décadas do século XX -en paralelo á súa progresiva popularidade e presenza social-. No mencionado profesor Adolfo Revuelta Fernández atopamos un claro expoñente deste labor, pos foi o iniciador das competicións provinciais de fútbol en Compostela, vale-

dor da "Unión Velocipédica" e responsable da creación do primeiro Club Deportivo de Santiago; tamén foi o promotor do movemento de exploradores na cidade e divulgador incansable deste estilo de vida que tivo nos mestres e profesores máis próximos á educación física os seus principais valedores⁹.

A década dos anos vinte do século pasado cerra a etapa inicial da educación física, a que corresponde ao proceso de desenvolvemento e expansión, período no que a formación corporal estivo caracterizada pola súa transversalidade tanto na diversidade de destinatarios coma nos seus ámbitos de actuación e formas de expresión. Primeiramente tivo como principal instrumento a práctica ximnástica, que adoptou distintos niveis de realización para atender nenos, mozos e adultos, para ser unha actividade realizada por mulleres e homes, e para servir cunha atención específica aquelas persoas que padecían algunha doenza -incluso, como rezaba o anuncio do profesor Attilio Pontanari, aquelas de "modesta economía"- . De seguido os xogos ao aire libre, os paseos e as excursións escolares contribuíron a que a educación física se fose conformando de xeito inclusivo, o que lle proporcionou á disciplina un enorme potencial para ser un referente en calquera proceso formativo integrador e global; e ao mesmo tempo, as actividades deportivas -concebidas polos seus precursores no ámbito do *fair play* e non no da competición-, as colonias escolares e os principios do movemento *escultista* acabaron de complementar o seu contido.

A partir dos anos vinte e tras a traumática experiencia da I Guerra Mundial os totalitarismos, impermeables aos movementos pacifistas que perco-



Alumnos do grupo escolar de Ares, sostido pola sociedade La Alianza Aresana de Instrucción (A Habana), practicando ximnasia; e posado dos compoñentes do equipo de fútbol. Tiradas da revista Vida Gallega, nº 50, 1914.

rían Europa, potenciaron un modelo de educación física orientada ás súas necesidades militares e de disciplina social; xorde así -aínda que de forma tímida e enmarcado no rexeneracionismo- un primeiro intento de instrumentalización da materia durante a ditadura de Primo de Rivera, que quedou interrompido coa proclamación da Segunda República o 14 de abril de 1931. O Goberno e a sociedade republicana desenvolveron un encomiable e frutífero esforzo a favor da educación -particularmente durante o primeiro bienio- que supuxo á súa vez un importante impulso para o desenvolvemento da educación física, tanto no Estado como en Galicia¹⁰. Pero o golpe de estado de 1936 socavou a legalidade e truncou todo o labor desenvolvido no campo da educación e do coñecemento, perseguido e aniquilado tras a derrota republicana na guerra contra o fascismo calquera vestixio do alcanzado até o momento. ■

8 Vid. Costa Rico, Antón, *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á II República*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia (Consellería da Presidencia e Administración Pública), 1989, páxs. 205-209.

9 Gurriarán Rodríguez, Ricardo, "O influxo do institucionalismo na Educación Física. As primeiras iniciativas en Galicia (1890-1936)", Mosquera González, M^a José e Martín Acero, Rafael (eds.), *20 anos do INEF de Galicia (1986-2006)*, A Coruña, INEF-Galicia, 2006, páxs. 42-70.

10 Antas Ramos, José L., "La formación de lo corporal en las escuelas de Galicia durante la II República", Naya Garmendia, Luis e Dávila Balsera, Pauli (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Doñana, Espacio Universitario Erein, 2005, tomo 1, páxs. 497-507.



A incorporación do deporte ao sistema educativo desde a Guerra Civil

Ricardo Gurriarán

Profesor de Educación Física

rgurri@wanadoo.es

La cuestión de enseñanza es cuestión de poder, el que enseña domina; puesto que enseñar es formar hombres y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina¹.

O deporte e a súa dimensión ideolóxica e social condicionou en boa parte a educación física regrada nos centros educativos ao longo da súa curta historia. Precisamente, por estar tan de actualidade, neste artigo tratarei de poñer enriba da mesa algúns dos elementos que determinaron a necesidade de implantar

a disciplina da educación física -e o seu «uso»- e un dos seus medios máis importantes, o deporte, ao longo da segunda metade do século XX. Onde, co paso do tempo, o seu papel e o seu significado non variaron substancialmente. Nin se aparta moito na situación actual, como poderemos comprobar. A partir da lexislación, da publicación de programas e de textos, imos analizar a realidade da educación física e o deporte, e as dificultades da disciplina para desembarazarse do seu pasado militarista e doutrinario, ao tempo de ver como vai adaptando o concepto «moderno» de deporte.

1 Palabras de Antonio Gil y Zárate formuladas en 1845, cando era director xeral de Instrución Pública. Citado por Ivonne Turin (1967).

Fóra das definicións que emanan das propias estruturas deportivas, e indo á socioloxía, enténdese por deporte moderno unha institución social ou subsistema sociocultural que se constrúe a partir dunhas condicións específicas creadas logo da revolución industrial, nomeadamente coa aparición do tempo de ocio. O deporte, que nace, crece e se desenvolve no seo da sociedade, evidentemente, non permanece alleo aos cambios sociais. Experimenta modificacións en función das demandas que xorden do propio poder, como hoxe mesmo podemos observar coa globalización, xerando novos hábitos e comportamentos. A partir do século XX, coa aparición dunha oferta de servizos e bens de consumo -entre os que se encontra o deporte- acuñáronse novos estilos de vida; entre estes, uniformizouse a cultura deportiva como sinal de identidade da modernidade, que se difunde grazas aos medios de comunicación social, e da que, consecuentemente, se crea unha industria e un consumo deportivo.

O deporte a través da historia foi unha «panacea», e serviu para tratar de: producir máis, poñer atrancos ao asociacionismo obreiro, previr andazos, instruír exércitos, enderezar tortos, engordar raquíuticos, adelgazar obesos, emendar transgresores, moralizar amorais, corrixir delinquentes, ser revulsivo de vagos, purgar drogadictos, temperar violentos, adaptar inadaptados, ilustrar ignorantes... por medio da súa práctica mecánica, na maioría dos casos, pero tamén, subliminarmente, de xeito «transversal», por utilizar unha terminoloxía «moderna», serviu para introducir valores e modelos desde «arriba» con afán domesticador e adaptativo na busca de acadar unha sociedade dócil ao tempo que útil, e consumista.

Control social da xuventude e transmisión de ideoloxía desde o poder para manter a orde cultural dominante, foron e son dous factores que ao longo da historia desta disciplina se poñen de manifesto coa súa institucionalización escolar, independentemente de conxunturas e cambios. Non resulta diferente do que acontece co resto das materias do currículo educativo, a non ser que na educación física se exerce esta transmisión sobre toda a corporeidade en acción -o corpo importa e o «eu» visible actúa manifestándose e exercítase— co que isto xera. Máis alá da funcionalidade de ensinar técnicas e hábitos, a educación física escolar -e por suposto a deportiva, como medio desta- ten unha significación ligada ao fluxo reprodutivo da ideoloxía dominante, contribuíndo a esta cos seus contidos e as súas estratexias de acondicionamento/adestramento corporal (Vicente Pedraz, Miguel, 2001: 7).

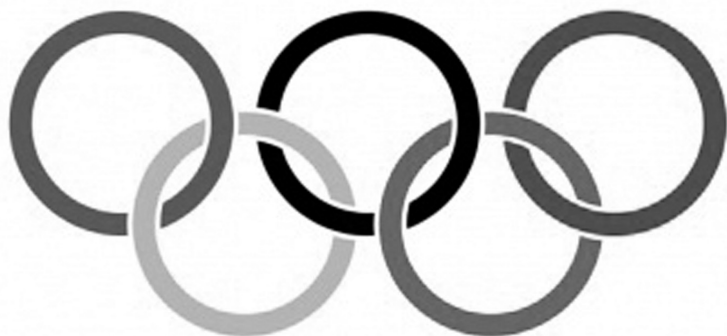
Actualmente, os profesores que nos podemos autocualificar de «críticos», observamos como a corrente pedagóxica maioritaria exerce de mero intérprete/axente daqueles «valores» que a sociedade/poder impón e transmíteos, consciente ou inconscientemente, fortalecendo os mecanismos de lexitimación e de reprodución do poder a través do ensino de diferentes técnicas deportivas aprendidas nos diferentes centros formativos para profesorado, sen máis reflexión, con carácter xeral, que o interese de facer executantes disciplinados fieis destinados a ser «clientes» dunha sociedade submisiva que precisa e que subsiste grazas á incorporación de adeptos consumidores acríticos.

No franquismo foi o tempo da utilización das prácticas corporais como elemento absoluto de ideoloxización. As súas pólas políticas -a Fronte de Xuventudes e logo a OXE, o SEU e a

Sección Feminina- por xéneros, encargáronse de darlle á mocidade unha dimensión doutrinaria para formar adeptos, submisos ao Réxime. Os mesmos profesores e profesoras, formados nas escolas ideolóxicas da Ditadura, impartían a disciplina de educación física nos colexios e institutos, tamén instruían a educación política -*Formación do Espírito Nacional* e *Labores ou Fogar*- e comandaban a actividade asociativa dos mozos e mozas nas vilas e cidades. No tempo, a educación corporal tivo un carácter segregador e único cun obxecto: o corpo reprimido e submisivo ao servizo dos valores patrios.

Na Transición, sen ter «liquidado» o substrato político que mantiña o profesorado de educación física, non fomos capaces de introducir outra dimensión -inflexión- diferente á dinámica ideolóxica que viña de atrás, con carácter xeral. Tan só o concepto de deporte popular colleu certo pulo -práctica deportiva ao alcance de calquera practicante, sen énfase competitivo, en principio-. Os INEFS, como centros formativos de elite, foron perdendo o carácter inicial que José María Cagigal lles tratara de imprimir: o ludismo fronte o agonismo e a esencia educativa e formativa da educación física.

Desde a posta en marcha da LOXSE -1990- créase un novo marco que permite superar o mecanicismo que estaba presente nas aulas da disciplina. A relación dos contidos cos obxectivos intégrose en bloques, coa posibilidade de adaptación ás características dos alumnos e alumnas. Tamén aparecen diferenciados os contidos, con criterios didácticos, en conceptos, actitudes e procedementos. Deste xeito, a materia comezou a cobrar unha dimensión conceptual da que ata daquela adoeceía e empezou a abrir vías para poder transmitir novos



valores á marxe dos que tradicionalmente viñan ocupando o espazo das clases de educación física, que eran, practicamente, de xeito exclusivo: a saúde e o desenvolvemento funcional por medio da ximnasia e outros procedementos, e o deportivismo como medio de integración e acatamento de normas. A cooperación, o respecto ao medio ambiente, a corporeidade concibida globalmente, o respecto ás diferenzas... forman parte dos programas oficiais, mais cunha resposta tímida por parte do profesorado para poñelas en marcha nas aulas, na maioría dos casos.

Unha boa parte dos actuais centros de formación do profesorado de educación física xogan un papel esencial neste proceso ao teren uns currículos e unhas actitudes nomeadamente deportivistas e ao propiciar un marco de transmisión aparentemente «neutro», inocuo, carente de análise, pero moi en sintonía co que «se precisa» para mellor ideoloxizar. Ao noso entender, a risco de ser duros na afirmación, na maioría dos casos, a ausencia de marco conceptual e pertinencia curricular definen gran parte dos actuais INEFS, o porqué e o para qué non se teñen presentes. En cambio, xustifican o seu quefacer con discursos en torno ás necesidades orgánico-biolóxicas, estratexias metodolóxicas e recursos didácticos -o cómo- e

co estar á última no manexo da tecnificación e do adestramento deportivo como elemento determinante no futuro profesional dirixido a obter deportistas de alto rendemento, case de forma exclusiva.

O labor encomendado aos profesores é cumprido á perfección, sempre apoiados polas outras instancias «educativas» extrasistema. Entre os valores máis importantes que hoxe se transmiten, e que sempre se transmitiron, están: o individualismo, o acatamento da disciplina e de regras, e a competitividade extrema. E, neste momento, máis ca nunca, de forma subliminar, o fomento do consumismo como eixo fundamental no que se sostén o sistema, tendo como exemplos a imitar os líderes deportivos triunfadores potenciados polos medios de comunicación audiovisuais e escritos, co interese de crear potenciais clientes de material deportivo fabricado polas multinacionais da globalización; ao que temos que engadir o consumo de produtos de beleza corporal sustentados, tamén, en modelos estéticos a reproducir, inducidos polo uso de determinadas substancias cosméticas de aplicación corporal, alimentación especial, cirurxías plásticas e demais elementos do fetichismo corporal imperante.

Aquí, temos que significar que os valores dominantes son levados á práctica dun xeito absoluto nos múltiples centros paraoficiais existentes para o coidado corporal, nos chamados ximnacios, aparentemente «formadores», que veñen exercendo un papel difusor e propagador dos «valores e dos modelos» á moda anteriormente citados, articulados como negocio. Estes centros, que ultimamente proliferaron moito, están a xogar unha función sen control e sen profesionais cualificados, na maioría dos casos, fronte aos que a educación física educativa regrada pouco pode facer para contrarrestar o seu papel, máis que exercer a crítica para combatelos. Precisamente a cultura que deles emerge está presente e é demandada polos escolares de xeito inxenuo, apoiada polo bombardeo que diariamente están a recibir nos medios de comunicación. O profesor de educación física pouco pode facer fronte desta «deseducación globalizadora». Ofertar un marco alternativo de actividades, sustentarnos nunha conceptualización diferente da materia e exercer un discurso crítico, son as ferramentas que nos quedan, a todas luces insuficientes para facerlle fronte ao «xigante» que se impón, ou que se impuxo.

Desde a entrega de Samaranch do movemento olímpico ás multinacionais da información e da fabricación de material deportivo, tal e como dicía Xosé Luís Salvador, abriuse unha nova etapa «globalizadora», moi en sintonía cos tempos que corren no eido socioeconómico, mesmo, admitindo algúns desatinos que nada teñen que ver co *fair play* que pregoan, e a igualdade de oportunidades, elementos estes que quixeron caracterizar o movemento olímpico moderno desde os seus inicios². Hoxe, a corrupción para a localización

2. Ata a súa morte recente, Xosé Luís Salvador era profesor do INEF da Coruña. Conta cunha obra importante e foi un dos mellores ensaístas da educación física.



de sedes de celebración de eventos deportivos, o *doping*, a represión de liberdades -como aconteceu nos xogos olímpicos de inverno de Salt Lake, pola «posible» carga eróxena das figuracións na patinaxe artística en xeo- a corruptela nas puntuacións, as descualificacións arbitrarias... determinan o comportamento do movemento olímpico institucionalizado, en clara aposta a favor dos dominadores da economía mundial: os EE.UU. de América, China e outros países con economías emerxentes.

Como sucede nas prácticas relixiosas: marco igualitario diante do supremo -todos somos iguais ante Deus- redención dos pecados coa confesión- liberación dos males e da culpabilidade coa bendición-... o deporte conseguiu un teatro de operacións permeable ao desenvolvemento da dobre moral. Deste xeito, o marco deportivo, nos seus inicios, era o lugar onde todos eran iguais mediante a aplicación da regulamentación, aínda que contrincantes, sen que se puidese apreciar a diferenza de clases, en principio. O *gentlemen* tiña o lugar sagrado onde as regras fixaban a súa actuación, dito sexa de paso, por el postas ou inventadas, fose quen fose o adversario, non como acontecía na realidade cotiá onde as normas e as actuacións eran e partían da súa

propia decisión, segundo a lóxica do sistema, aínda que fosen arbitrarias, nun escenario onde era gañador *per se*. Así, como ao modo dunha confesión se tratase, os poderosos podían exercer de «iguais coas clases inferiores» no espazo deportivo, facendo unha autoconcesión, por un tempo, de acatamento das regras, deferentemente, fronte as iniquidades que presidían o seu quefacer no día a día. O deporte, ao tempo, cumpría un papel liberador e redentor. Esta loita deportiva individual, co paso do tempo, transcendería ao enfrontamento deportivo entre estados. Deste xeito, por medio do movemento olímpico, creouse unha internacionalización do fenómeno competitivo regrado, dando lugar a espazos e situacións onde, como na vida ordinaria, se manifesta a superioridade duns países sobre os outros. O mesmo que acontece a nivel persoal coa competitividade subxacente da que, en boa medida, ten moito que ver a translación dese espírito deportivo ás aulas.

Fronte a este deportivismo que nos invade, os profesores e profesoras deberíamos poñerlle freo ensinando outra cultura corporal liberadora e non aldraxante. A recuperación dunha dimensión educativa diferente da educación física é capital neste tempo. O corpo como vehículo de comunicación desde

a infancia -non o corpo como receptáculo do mal e do pecado-, o coñecemento corporal -noso e dos demais- o ludismo fronte o agonismo, o rescate do pracer do xogo... deberían estar presentes nos nosos obxectivos e nas nosas prácticas. Só dese xeito poderíamos poñer en valor elementos máis igualitarios para combater unha sociedade tan competitiva e inxusta, ao tempo de formar persoas con sentido crítico.■



Oportunidades e ameazas do "Plan Bolonia"¹

1 EEES: Espazo Europeo de Educación Superior (coñecido como "Plan Bolonia").

Rafael Martín Acero

Decano Facultade de Ciencias do Deporte e a Educación Física (UDC)

Presidente da Conferencia Española de INEF e Facultades de C. da Actividade Física e do Deporte

maracero@udc.es

EVOLUCIÓN ACELERADA DA FORMACIÓN E A PROFESIÓN

O oficio de educador¹ corporal é un manifestación milenaria de atención a necesidades substanciais da idiosincrasia humana. Na Europa do século XX constituíuse en formacións e profesións específicas, chegando a ser titulacións universitarias. No caso español, con gran subdesenvolvemento ata o último terzo do século XX, as formacións, as titulacións e as profesións tiveron nos últimos 20 anos unha dinámica excesivamente acelerada. Este ritmo de cambios estruturais na formación e nos enfoques ideolóxicos da súa

aplicación, non permitiu aínda a necesaria consolidación cultural e xurídica dunhas profesións que, ademais de ensinar, deberían de educar corporalmente (*desde, con e para o corpo*), aplicando coñecementos técnico-científicos, a través de actividades físico-deportivas, para inducir, manter ou perfeccionar hábitos, condutas, capacidades e calidades dos educandos.

A titulación e a profesión de profesor de educación física tiveron a mesma denominación nalgúns momentos. Posteriormente as titulacións superiores foron modificadas dun modo excesivamente acelerado. As denominacións pasaron polas de Licenciado en Educación Física (1981), Licenciado en Ciencias da Actividade Física e do Deporte e Mestre de Primaria

¹ Utilizárase como xenérico a denominación educador, mestre, profesor etc., referíndose sempre a ambos xéneros: Educador, Educadora; Mestre, Mestra; Profesor, Profesora; Licenciado, Licenciada; Graduado, Graduada).

Especialista en Educación Física (1993), ata chegar ás de 2009: Graduado en C. da A. F. e do D., con Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Bacharelato e FP, e Graduado en Mestre de Primaria con materias de educación física. Os últimos cambios foron motivados pola harmonización no marco do espazo europeo formativo e laboral, onde, para garantirlle á sociedade as boas prácticas dos procedementos dos profesionais, estes han de acreditar o seu dominio de competencias e cualificacións, mediante títulos ou certificacións.

As últimas reformas lévannos a cuestionarnos sobre a formación específica para impartir Educación Física e Deportiva no sistema escolar, a través das profesións reguladas de Mestre de Infantil e Primaria, e de Profesor de ensino secundario (Directiva 89/48/CEE²).

A converxencia co EEES provocou varios cambios, primeiro modificaron a formación de mestres e profesores e, despois, poden supoñer unha ameaza para a eficacia da educación física escolar. Veremos algúns puntos críticos entre os cambios acelerados na formación, o acceso á profesión, e a calidade da EF.

Para acceder a ser mestre de EF en primaria actualmente esíxese a titulación de Grao en Maxisterio de Primaria³, en cuxa formación se eliminou a especialidade de EF; polo tanto pódese dicir que, desde as necesidades educativas, un punto crítico quedou sen resolver na formación inicial do Grao. Para remontar

esta situación deberanse lograr consensos fortes, definindo a ampliación de formación e acreditación da especialidade (Mención; Itinerario; Minor), e a especificidade de requisitos e méritos para acceder á súa docencia. Outro punto, non menos crítico e que deberá resolverse con gran urxencia, trátase da necesaria definición operativa das competencias a adquirir polo alumnado, e a identificación dos indicadores de avaliación e seguimento correspondentes; o que, entre outras medidas asociadas, debería levar á concreción dun proxecto de educación físico-deportiva de centro, que coordine sistemicamente toda a activación cotiá de actividade física (recreos activos, oferta optativa para-escolar etc.), ademais dos contidos da EF como materia curricular, e todas as accións educativas transversais para a adquisición de estilo de vida saudable; e que, para cada etapa e ciclo escolar, se garantan os obxectivos establecidos, tanto por autoridades interna-

cionais (OMS; UE; CE etc.) como nacionais (Ministerio; CA etc.)

Para acceder a ser profesor de EF en ensino secundario, bacharelato e FP, débese acreditar un título de Licenciado, Grao, ou similar, e outro do Máster profesional que esixe a normativa. En ningún dos casos se require que a formación requirida acredite especialización en EF. Malia esta falta de esixencia legal, a maior parte do profesorado de EF destes niveis de ensino cursou estudos universitarios superiores en Educación Física ou en Ciencias da Actividade Física e do Deporte, cuxo Grao mantivo, na inmensa maioría de universidades, as *competencias profesionais específicas, como capacidades case todas elas integradas a través da actividade educativa*, e agrúpanse en: *Deseñar, Planificar, Promover, Desenvolver e Avaliar*⁴:

4 Libro Branco do Grao en Ciencias da Actividade Física e do Deporte (ANECA, 2005), e acordo unánime da Conferencia Española de INEF e Facultades de Actividade Física e do Deporte (14.12.2007), de adaptación do Libro Branco ao RD 1393/2007, de 29 de outubro, de ordenación dos ensinos universitarios oficiais.

COMPETENCIAS PROFESIONAIS ESPECIFICAS DO TÍTULO	DOCENCIA EN E. FÍSICA	ADESTRAMENTO DEPORTIVO	ACTIVIDADE FÍSICA-SAÚDE	XESTIÓN E RECREACIÓN DEPORTIVA
10. Deseñar, desenvolver e avaliar os procesos de ensinanza e aprendizaxe relativos á actividade física e do deporte con atención ás características individuais e contextuais das persoas.	X			
11. Promover e avaliar a formación de hábitos perdurables e autónomos de práctica da actividade física e do deporte.	X	X	X	X
12. Planificar, desenvolver e controlar o proceso de adestramento nos seus distintos niveis.		X		
13. Aplicar os principios fisiolóxicos, biomecánicos, comportamentais e sociais aos diferentes campos da actividade física e o deporte.	X	X	X	X
14. Avaliar a condición física e prescribir exercicios físicos orientados á saúde.			X	
15. Identificar os riscos que se derivan, para a saúde, da práctica de actividades físicas inadecuadas.	X	X	X	X
16. Planificar, desenvolver e avaliar a realización de programas de actividades físico-deportivas.	X	X	X	X
17. Elaborar programas para a dirección de organización, entidades e instalacións deportivas.				X
18. Seleccionar e saber empregar o material e equipamento deportivo adecuado para cada actividade.	X	X	X	X

2 Real Decreto 1665/1991, polo que se regula o sistema xeral de recoñecemento dos títulos de ensino superior, denomina profesións reguladas aquelas actividades ou conxunto de actividades profesionais para cuxo acceso, exercicio ou algunha das súas modalidades de exercicio se esixa directa ou indirectamente un título e constitúan unha profesión nun Estado membro da Unión Europea.

3 No Real Decreto 1594/2011, de 4 de novembro, polo que se establecen as especialidades docentes do Corpo de Mestres que desempeñen as súas funcións nas etapas de Educación Infantil e de Educación Primaria reguladas na Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación, especificanse os requisitos ou titulacións para a especialidade de Educación Física: Título de Graduado ou Graduada que habilite para o exercicio da profesión regulada de Mestre en Educación Primaria, que inclúa unha mención en Educación Física. Título de Graduado ou Graduada no ámbito da Actividade Física e do Deporte. Mestre especialista de Educación Física (RD 1440/1991). Licenciado en Educación Física. Diplomado en Educación Física.

NECESARIA SUB-ESPECIALIZACIÓN DAS PROFESIÓN REGULADAS DE MESTRE E DE PROFESOR DE SECUNDARIA DE EF

Actualmente os Mestres e Profesores que imparten Educación Física están incluídos nas profesións xenéricas reguladas na lexislación española (RD 1661/1991) de Mestre e de Profesor de Secundaria. Debería incluírse na regulación a subespecie de Mestre de Educación Física, e de Profesor de Educación Física? Para algúns esta cuestión sería unha aspiración corporativista para acadar unha ilexítima hiper-regulación, pero en realidade estamos reflexionando sobre as necesidades educativas dos nenos e novos, que recoñece o Tribunal Constitucional, ao considerar a profesión de Profesor de Educación Física como de interese público, polas súas competencias en dereitos constitucionais fundamentais como a educación, a saúde e a seguridade dos cidadáns. Na regulación xeneralista e na selección de profesorado non especializado prodúcese unha invisibilidade socio-profesional, e unha indefinición xurídica da especificidade do exercicio de competencias destas profesións. Deste xeito, os poderes públicos non garanten os dereitos fundamentais que Mestres e Profesores de EF deberán de observar na formación corporal dos cidadáns no ensino obrigatorio.

Esta sub-especialización de profesións reguladas xa está recollida por algúns dos organismos internacionais máis prestixiosos (ver cadro).

É tal a actualidade desta cuestión que durante as diversas fases de elaboración, discusión e aprobación da *Lei do exercicio das profesións do deporte de Cataluña (2008)*, o debate chegou a situar os lexisladores ante a posibilidade de eliminar a profesión de profesor de educación física do contido da citada Lei (Camps⁵).

Aos que cren que é innecesario este ordenamento e pensan que non se debe realizar fóra das normas legais do ensino temos que recordarlles que esas normas xa demostraron historicamente que moi poucas veces souberon recoñecer a especificidade da educación física como materia, e que cando o fixeron foi de modo insuficiente, cando non frustrante. Tamén debemos recordar que, nas normas xerais do ensino, a especificidade da formación do profesorado de educación física foi minimizada; como exemplo podemos dicir que, para primaria, a formación do mestre especialista en educación física apareceu e desapareceu en menos de dúas décadas, aínda que se poderá dicir que igual sucedeu noutras especialidades. Como proba da ne-

5 Camps A (2008) Reflexións en torno á Lei 3/2008, do Parlamento de Cataluña, do exercicio das profesións do deporte Revista Xurídica do Deporte nº 24. Editorial Aranzadi (Pamplona).

cesidade de que apareza a profesión de profesor de educación física (e mestre) noutras normas, ademais de nas xerais de ensino, hai que pensar que a *Lei do exercicio de profesións do deporte de Cataluña (2008)* di que "a administración educativa pode valorar a formación universitaria específica en educación física, para o ensino primario, e a formación universitaria en ciencias da actividade física e o deporte, para o ensino secundario obrigatorio, o bacharelato e a formación profesional". Actualmente continúa esperándose esta definición, polo menos por parte do Goberno ou do Parlamento de Galicia, ademais de que unha lei de bases estatal obrigue a iso ás CA, sobre todo ás que non teñen competencias en regulación profesional, como son Galicia, Illas Baleares, e as cidades autónomas de Ceuta e Melilla.

A FAVOR DUNHA REGULACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA, QUE FACILITARÁ A CONCRECIÓN DE COMPETENCIAS ESCOLARES E A FORMACIÓN ESPECÍFICA DO PROFESORADO

Con respecto ao desenvolvemento da educación física escolar, consideramos que se deberá de realizar un urxente esforzo para establecer uns contidos mínimos explícitos, cos seus criterios operativos de avaliación (indicadores paramétricos e cualitativos) en todos os niveis de ensino (infantil, primaria, secundaria, bacharelato e FP); o cal, ademais de cumprir os seus propios obxectivos, axudará a discriminar as competencias que os profesores dos distintos niveis de EF deberían adquirir en primeiro ciclo (Grao) e/ou en segundo ciclo (Máster) universitarios. Esta cuestión, xunto coa recente publicación do *Marco Español de Competencias de Educación Superior (MECES)*,

ORGANISMO	DOCUMENTO	DENOMINACIÓN
Organización Internacional do Traballo (OIT)	<i>Clasificación Internacional Uniforme de Ocupacións (CIUO)</i>	Profesor/a ensino secundario/ educación física (2320 1-32.90)
Occupational Information Network (EEUU)	<i>Recreation and Fitness Studies Teachers, Postsecondary (25-1193.00)</i>	Physical Education Profesor/a (PF Professor)
Observatorio Europeo de Emprego e Deporte (Comisión Europea)	DGX, 1999	Profesor/a de educación física e deportiva, na escola

deberá aclarar a relación entre a formación pedagóxica e didáctica adquirida no Grao en Ciencias da Actividade Física e do Deporte e no Máster universitario de profesorado de ensino secundario, bacharelato, FP e EI (Lei O. 2/2006 de Educación: art. 94 e 100, e Disposición Transitoria Oitava), na especialidade de EF. Tamén debería recoller a especialización dos Graduados en Maxisterio, para realizar a especialización (Mención ou Máster Oficial) ou cualificación que dea mérito maior para o acceso ás prazas de Infantil e de Primaria. Debemos recordar aquí que a propia Lei 2/2006 de Educación recolle que "o ensino da Educación Física, será impartido por mestres coa especialización

ou cualificación correspondente" (art. 93.2)⁶.■

⁶ Real Decreto 1594/2011, de 4 de novembro, polo que se establecen as especialidades docentes do Corpo de Mestres que desempeñen as súas funcións nas etapas de Educación Infantil e de Educación Primaria reguladas na Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación.

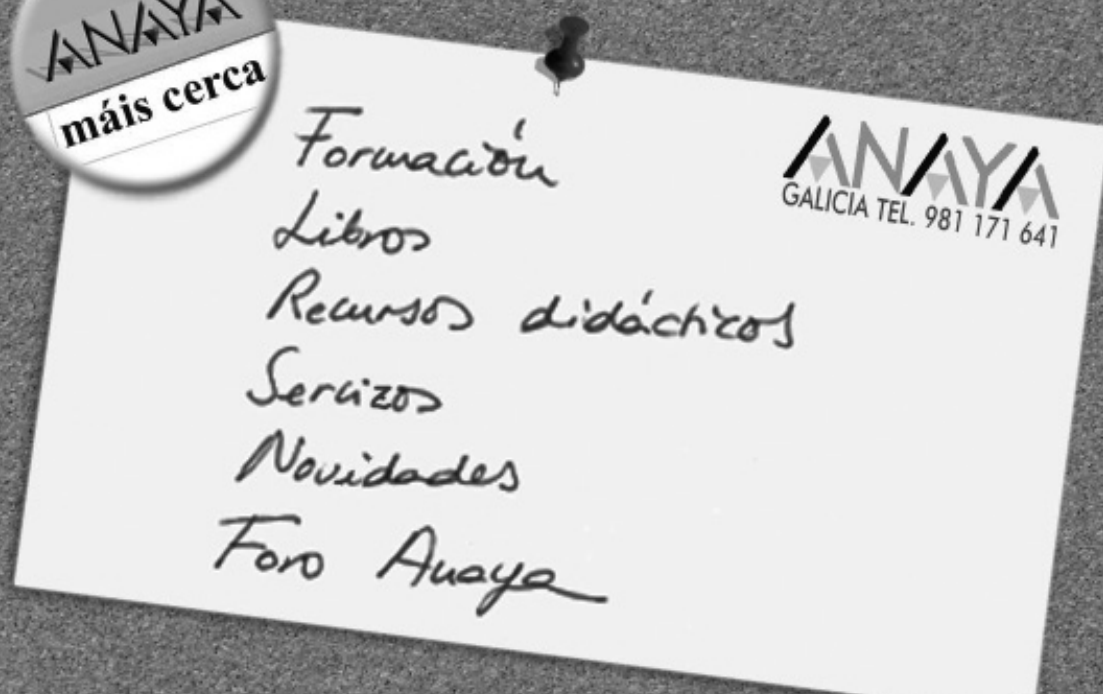
*A proposta formativa quedaría estruturada aproximadamente así:



PUBLICIDADE



www.anayamascerca.com



administrador@anayamascerca.com

O sitio en Internet de Anaya Educación
para o profesorado



O xogo popular e tradicional como contido na educación física

Ramiro Piñeiro Oliveira

Profesor de Educación Física
IES Melide
ramiroliveira@edu.xunta.es

Ao profesorado de Educación Física cando prepara a programación do curso xórdenlle, como é lóxico, unha serie de dúbidas sobre como enfocar o traballo dos distintos contidos para alcanzar os obxectivos establecidos pola Administración educativa.

Neste pequeno artigo pretendo facer unha reflexión sobre como abordar o traballo dos xogos populares e tradicionais (XPeT) e poder dar resposta ás seguintes cuestións: Que enfoque curricular lles podemos dar aos XPeT desde a área de E.F.?; cales poden ser as estratexias a seguir para a recuperación da súa práctica espontánea?; como contribúe o coñecemento e

práctica dos XPeT á adquisición das competencias básicas?

A PRESENZA DO XPET É UN FEITO NECESARIAMENTE ASUMIBLE NA ENSEÑANZA PRECISAMENTE POLA SÚA CONSTATAÇÃO NA DOCUMENTACIÓN OFICIAL

No ámbito educativo o xogo deixou de ser considerado como unha actividade banal, improductiva e pouco seria. Cada día son máis os traballos teóricos que o consideran un dos principais elementos educativos e destacan as posibilidades que este ofrece como medio de aprendizaxe, de transmisión de valores, de relación social, de integración...; contribuíndo en gran

medida á educación integral do alumnado.

A normativa reguladora dos currículos de Educación Física en Galicia fai unha clara alusión, de maneira explícita, aos XPeT cando estrutura os contidos a traballar establecendo ademais criterios de avaliación que han de guiar a consecución dos obxectivos.

Estamos ante unha invitación formal para incorporalos á nosa programación como un contido con fin en si mesmo, que contribúe directamente á consecución dos obxectivos xerais da área de Educación Física.

VANTAXES EDUCATIVAS DAS SESIÓNS DE E.F. CON PRESENZA DO XPET CON FIN EN SI MESMO

Non podemos caer nunha mala interpretación do currículo e presentar os XPeT como un recurso para conseguir exclusivamente obxectivos motores. Aínda hoxe en día, polo extenso do currículo de EF nalgúns centros de ensino teñen unha posta en escena anecdótica. Outros contidos de área desprázannos, e non é infrecuente que o seu tratamento se basee unicamente en utilizalos como un medio para o desenvolvemento das capacidades físicas e motrices, como instrumento para realizar o quecemento na sesión ou para iniciar o alumnado nos deportes convencionais.

Utilizando o XPeT como contido con fin en si mesmo podemos chegar a aproveitar todas as súas vantaxes educativas: en primeiro lugar os beneficios que se lles garante aos xogos, e en segundo os que resultan do carácter de identidade deste tipo de actividades:

- Estamos fronte a unha vía de acceso de cultura local, comarcal, do noso país, e incluso doutros lugares máis remotos. Isto supón coñecer mellor a nosa identidade e os nosos costumes podendo comparar, ao mesmo

tempo, o noso patrimonio lúdico e cultural co do resto dos pobos.

- Cos XPeT poderemos coñecer historias propias e alleas, achegando tamén xeracións.

- Dado o seu gran valor socio-cultural, pódense propoñer actividades paralelas noutras áreas, converténdose en nexo de unión interdisciplinar.

PROPOSTA DIDÁCTICA PARA A APRENDIZAXE DOS XPET NAS SESIÓNS DE EF NA ESO

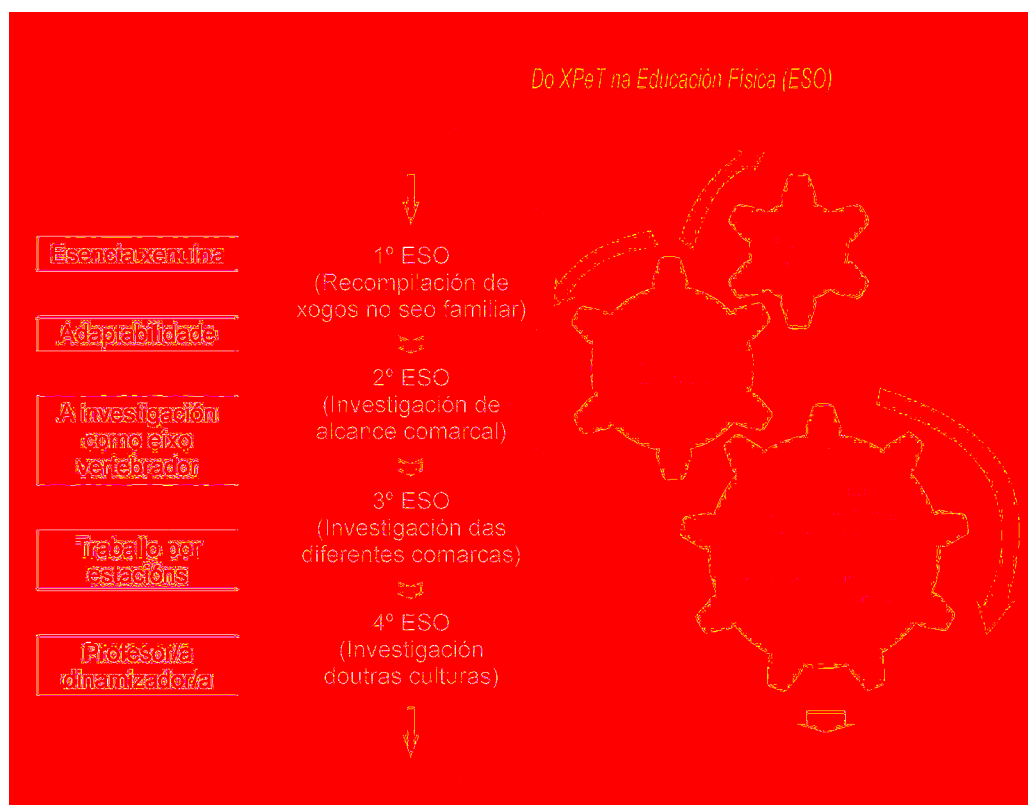
Un aspecto de gran relevancia para min é que debemos respectar na medida do posible a *súa esencia xenuína*, e cando non é así debemos comentar as variacións introducidas. O alumnado debe ser consciente de que se está a facer algo diferente que nos permitirá, en todo caso, familiarizarnos coa súa significación cultural e práxica.

Isto non choca coa característica que debe ter todo contido cando o incorporamos ao ensino: a *adaptabilidade* para facilitar a súa transmisión ás novas xeracións, neste caso ao alumnado. Podemos modificar materiais

—tamaños, pesos—, espazos de xogo —dimensións—, imperativos temporais —tempo de xogo axustado ás nosas necesidades con posibilidade de variar o sistema de puntuación— e á actuación dos xogadores en función da idade, capacidade ou mesmo das súas apetencias...; lembremos que nacen precisamente para satisfacer a necesidade lúdica do seu pobo creador.

En consonancia co posicionamento de utilizar o XPeT como contido en si mesmo, en todos os cursos da ESO o seu traballo preséntase sobre un *eixo vertebrador*: unha pequena investigación por parte do alumnado a modo de rexistro de xogos que atenda á súa implantación xeográfica e ás características tipolóxicas comúns —movementos corporais, instrumentos...—.

O traballo recompilatorio que, en función do curso será de complexidade crecente, vai do estudo dos XPeT que se practicaban no seo da propia familia, na súa comarca, nas diferentes comarcas do noso país, ata poder comparalos cos doutros



medios culturais. A través dun modelo de ficha rexístranse datos relacionados co nome do xogo, material, desenvolvemento, regras, variantes segundo a zona; e tamén aspectos socio-culturais como o emprazamento do xogo, a localización temporal —década ou anos no que se realizaba o xogo, en que época do ano se xogaba—, os protagonistas —idade, xénero, nivel social—, expresións léxicas...

O traballo por estacións quizais sexa una boa opción metodo-

lóxica para afrontar a práctica destes xogos. Despois dunhas consignas introdutorias dadas por parte do profesor a todo o grupo e da práctica dalgún xogo de activación, pásase a diferentes espazos onde se convida a que por grupos se xogue baixo a tutela de alumnado-guía previamente instruído. Precísase menos material de cada un dos xogos e, ao participar en grupos reducidos, cada alumno ou alumna ten un maior tempo de compromiso motriz, en definitiva xoga máis tempo. Como liña

xeral, haberá xogos de diferente tipoloxía —elixidos do traballo de investigación— buscando un traballo físico motriz máis harmónico. Se é necesario debido á complexidade do xogo, podemos nalgún momento presentar as estacións ou postas nun nivel crecente de dificultade ou mesmo para traballar diferentes fases dun mesmo xogo.

Se buscamos que o alumnado recupere e incorpore o XPET no seu tempo libre, o traballo por estacións facilita que o profesor ocupe o *rol de animador*, permitindo que no xogo apareza, en certa medida, unha das súas características máis prezadas: o ser unha actividade libre. A adaptación e uso dos xogos na contorna educativa precisará dunha sistematización e ordenamento, pero todo iso sen caer nunha tutela pedagóxica extrema, xa que a súa naturalidade e esencia recaen en parte na súa liberdade de actuación e na súa graza para o seu desenvolvemento. A participación do profesor debería consistir na asimilación do seu rol como dinamizador, animador e guía do proceso.

CONTRIBUCIÓN DO COÑECEMENTO E PRÁCTICA DOS XPET Á ADQUISICIÓN DAS COMPETENCIAS BÁSICAS? (INDICADORES PARA O SEU ENFOQUE)

A programación e o desenvolvemento dos XPET debe integrarse adecuadamente no conxunto das actividades educativas que se realizan no centro e debe potenciar a adquisición das distintas competencias básicas do alumnado, en consonancia coa nova formulación educativa que centra a atención na actuación do alumnado e, en consecuencia, prima a importancia do que é quen de facer e resolver en situacións prácticas, reais ou simuladas, e non tanto o que sabe; incluíndo ademais o saber ser ou estar. ■

Subcompetencias	Tarefas aprendizaxe	Indicadores de avaliación
1.1.Falar e escoitar.	-Pequeno debate na parte final da sesión sobre as diferentes posibilidades lúdicas e o XPET como vía de acceso á cultura local, comarcal, do noso país e doutros lugares máis remotos. -Explicación ao resto do grupo dos xogos e deportes seleccionados para a súa posta en práctica.	-Comprende e expresa ideas correctamente. -Respecta a quenda de palabra.
1.3.Expresarse por escrito.	Redacción dalgúns dos xogos practicados na clase e no pequeno traballo de investigación.	-Escribe correctamente. -Grao de organización do rexistro.
3.3.Valorar a importancia do exercicio físico...	Práctica de XPET propios do seo familiar, de alcance comarcal... (en función do curso).	-Esfórzase na realización dos mesmos e mostra un progreso adecuado. -Participa nas actividades con atención ás regras. -Intenta mellorar as súas actitudes e aptitudes.
4.1.A Competencia Dixital.	Rexistrar en soporte dixital os xogos encomendados na investigación, e algúns dos practicados na clase.	-Utiliza axeitadamente un programa informático simple para o rexistro.
5.1.Dispor de habilidades sociais para convivir.	Práctica de XPET propios do seo familiar, de alcance comarcal... , xunto ao resto do alumnado independentemente do seu nivel de práctica.	-Busca a participación activa e a boa relación cos compañeiros. -Acepta as normas e sabe afrontar conflitos.
5.2.Participar na vida cívica e social.	Práctica de XPET propios do seo familiar, de alcance comarcal... , xunto ao resto do alumnado independentemente do seu nivel de práctica.	-Adopta actitudes e comportamentos adecuados. -Participa nas actividades con atención ás regras.
6.3. Participar en manifestacións artísticas e cult.	Práctica de XPET propios do seo familiar, de alcance comarcal... (en función do curso).	-Participa activamente na realización do xogos tradicionais. -Valora os xogos tradicionais como manifestación cultural.
7.2.Valorar o esforzo e a motivación.	Práctica de XPET propios do seo familiar, de alcance comarcal... (en función do curso).	-Adopta actitudes positivas cara o esforzo persoal. -Sente curiosidade por facer as cousas ben.
7.3.Adquirir os hábitos de traballo intelectual.	Recollida por escrito dos xogos practicados na clase e no pequeno traballo de investigación.	-Presenta os traballos encomendados puntualmente.
8.2.Ter iniciativa e actitude emprendedora.	Práctica de XPET propios do seo familiar, de alcance comarcal... (en función do curso).	-Mostra actitudes positivas cara a querer empezar axiña a actividade encomendada, intégrase no proxecto do grupo no que realiza a acción.

Que sociedade, que educación física?

A educación física vista dende a Motricidade Humana



XÉNESE DA MOTRICIDADE HUMANA

En 1979, na revista *Ludens* do Instituto Superior de Educación Física de Lisboa-Portugal, o profesor Manuel Sérgio escribe un artigo titulado "Prológonos a uma nova ciência do homen", onde defende a necesidade dunha ruptura epistemolóxica no campo da denominada educación física. A partir da súa tese de doutorado (1986) non só continúa a defensa da referida ruptura epistemolóxica, senón que tamén, partindo da fenomenoloxía e da hermenéutica, crea a ciencia da motricidade humana. Non descoñecemos que, antes de Manuel Sérgio, Jean Le Boulch, José María Cagigal e

Pierre Parlebás, entre outros, intentaran cientificar esta área de coñecemento.

A Educación Física, se ben aínda non como ciencia autónoma, nace no século XVII (o libro *Pensamentos sobre a Educación*, de John Locke así o testifica), como reflexo do dualismo antropolóxico racionalista, aínda de "modo máis nítido", con Guts Muths (1759-1839) que rompe decididamente coa ximnástica, como o acentúa Gustavo Pires no libro "O Desporto Madeira". Michel Foucault, na *Microfísica del Poder*, apunta a Jacques Ballexserd, co libro publicado en 1762, *Dissertation sur l'Education Physique des enfants*. Tamén Pestalozzi (1746-

Eugenia Trigo

Profesora de Educación Física
Instituto Internacional del Saber y
Universidad Tecnológica Equinoccial
(Quito-Ecuador).
etrigoa@gmail.com

1827), nas súas *Cartas sobre la educación de los niños*, utiliza sen evasivas a expresión “educación física”.

É verdade que, nos seus inicios, a definición de educación física apuntaba obxectivos que se relacionaban soamente coa saúde, pero foi o anuncio dunha expresión que, máis tarde, isto é, no século XIX, se enriquecería cun significado máis amplo. Ubi-rajara Oro, profesor da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) ten, sobre este asunto, a opinión (fundamentada) que oralmente vén explicando e que desenvolveu en rigorosa investigación: “é ben evidente, cando non explícito, na literatura, que *educación física* é unha expresión cuxo uso só se expandiu a partir do século XIX, como froito

da pedagogización dos sistemas e métodos europeos de ximnástica. É dicir, inicialmente, educación física era o tema ou ámbito que motivaba a aplicación didáctica do contido ximnástica. Máis tarde, coa disciplinarización dese ámbito educativo, no currículo escolar, *Educación Física* pasou a substituír Ximnástica, como concepto macro. Polo tanto, a Educación Física, como ámbito pedagóxico, precede e instrúe a Educación Física como disciplina curricular”. J. Ulmann define a educación física como “a acción dunha cultura sobre unha natureza” (*Corps et Civilization*, 1993. París: Vrin 48). Só que é preciso que a cultura sexa anti-dualista e procure a complexidade, como a cultura actual o fai. O que non sucedeu ata o século XX, pois a deusa Razón non permitía unha visión do corpo que non vira nel senón un obxecto. É a fenomenoloxía que distingue, por primeira vez, o corpo-obxecto do corpo-suxeito. E a expresión “Educación Física” resoa nunha época na que o corpo era *físico* soamente. O corpo foi, é e será un produto sociocultural. E a cultura actual é declaradamente anti-dualista, contradicindo o racionalismo clásico, dende o dualismo home-Deus ata o dualismo corpo-alma (Manuel Sérgio, 1999).

En termos pedagóxicos, falar de “educación física” implica que debe haber outras “educacións” que se dedican ás outras identidades do humano. É así como no século XVII xorde a Educación Física a través da proposta de John Locke, cuxo propósito fundamental é o dominio e adestramento desta realidade corporal distinta e moitas veces contraria á “verdadeira” esencia do ser humano.

Esta visión dende o racionalismo cartesiano significou darlle a todo o que significaba un traballo físico o carácter de traballo de segunda clase, de menor grao, que se arrastra ata os no-

sos días; sen ir máis lonxe, no campo da educación escolar impera profundamente a idea de que todo o que non é traballo intelectual pode esperar ou ser reducido á mínima expresión posible. De maneira que ao analizar a Educación Física dentro deste predicamento, pódese afirmar que obedece a unha racionalidade técnica e instrumental (Habermas, Zemelman 1998), dándolle especial énfase ao que se aprecia dentro dun determinado modelo estereotipado de movemento e non a todo o proceso dentro de circunstancias particulares e cunha historia a costas.

A reflexión que Manuel Sérgio propuxo sobre a motricidade humana ten un alcance que supera amplamente os dominios da Educación Física. Ao definir a Ciencia da Motricidade Humana como *ciencia de comprensión e da explicación das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendencias da motricidade humana, en orde ao desenvolvemento global do individuo e da sociedade e tendo como fundamento simultáneo o físico, o biolóxico e o antropológico*, Manuel Sérgio postula un obxecto conceptual que abarca varias manifestacións da capacidade tipicamente humana de moverse (nesa definición, ampliadas polo termo “condutas motoras”). Tales manifestacións inclúen aquelas das cales a Educación Física se ocupou (ximnasia, deportes, xogos, etc.) e moitas outras, como as actividades do traballo, as manifestacións circenses, as actividades cotiás, os rituais, etc.

Resumindo, a Motricidade Humana en Manuel Sérgio é: intencionalidade operante, acción, movemento intencional cara á transcendencia (ou superación), *praxis* creadora, movemento centrífugo e centrípeto da personalización na busca da transcendencia, proceso e produto, é bio e cultura; presenza, comunicación e vivencia.





AVANCES

Entre os anos 1999 e 2004 o equipo de investigación Kontraste¹ (A Coruña-España) fai estas achegas:

- Diferenza: corpo-corporeidade-movemento-motricidade²/motriz-motora-motricio/a, e acúñase o termo motricio/a para referirse á adxectivación da motricidade, sendo máis tarde asumido pola comunidade internacional.

- Defínese a Motricidade como: expresión da corporeidade (expresión-impresión da corporeidade –Sergio Toro). Pensar-sentir-querer-facer-comunicar.

En sucesivos anos, a Rede Internacional de Investigadores en Motricidade Humana (RIIMH)

conceptualiza desta maneira (RIIMH, 2006):

A motricidade humana é a enerxía que nos impulsa a vivir, camiñar no máis ser, percibirmos para así tomar consciencia de quen somos, onde estamos e cara a onde imos (eu-outro-cosmos).

No ano 2010, publicamos conxuntamente senllos libros nos que abordamos unha mirada retrospectiva da motricidade humana con novas propostas (Sérgio, Trigo, Genú y Toro) e un texto político, teórico e vivencial (Trigo & Montoya).

Un documento importante de cara ao avance da comunidade científica na área é a tese de mestría de Margarita Benjumea (2010) que desenvolve a proposta da motricidade humana como campo de coñecemento, ao tempo que propón como elementos constitutivos: corporeidade, movemento humano, percepción, intencionalidade-consciencia, temporalidade e especialidade.

ACHEGAS DA CIENCIA DA MOTRICIDADE HUMANA Á EDUCACIÓN FÍSICA (TRIGO & MONTOYA, 2006)

A Motricidade Humana, como área autónoma de coñecemento, que lle pode achegar á Educación Física?

- Humanizar as actividades deportivas, de saúde, de traballo e de xogo que realiza o ser humano, entendendo o humanismo dende a visión filosófica e hologramática.

- Empregar e revalorizar as actividades humanas como medio de desenvolvemento da consciencia e a partir de aí colocarse no mundo dende unha óptica crítica-constructiva.

- Ver a Educación Física, a Recreación, e o Deporte non como movemento polo movemento, senón como movemento con sentido; é dicir, cambiar o concepto de desprazamento dun corpo no espazo polo concepto de acción (teoría da acción).

- Concebir a Educación Física, a Recreación, e o Deporte como un espazo extremadamente am-

¹ Ver www.kon-traste.com. Na páxina recóllese diversa documentación dos distintos membros da RIIMH.
² Corpo: o que ten extensión limitada e produce impresión nos nosos sentidos por calidades que lle son propias (DRAE). Corporeidade: vivenciación do facer, sentir, pensar e querer. Movemento: cambio de estado dos corpos mentres cambian de lugar ou posición (DRAE). Motricidade: vivencia da corporeidade para expresar accións que implican desenvolvemento para o ser humano. Corporal: pertencente ao corpo (DRAE). Corpóreo/a: pertencente á corporeidade. Motor/a: máquina destinada a producir movemento a expensas doutra fonte de enerxía (DRAE). Motriz: de motor, que move, adxectivo cualificativo de movemento (DRAE). Motricio/a: adxectivo cualificativo relativo á motricidade (Kon-traste).

plo e fecundo de construción de significados e desenvolvemento das formas de pensamento e apreensión do contorno, e elaboración do propio mundo e do mundo compartido.

- Despozar da EF a súa función reprodutiva ou hexemónica dunha determinada concepción do deporte e do modelo de sociedade que este formula e busca (deporte como dominación, colonización e alleación). Isto supón unha revisión da terminoloxía e dos supostos conceptuais da Educación Física en pro dunha evolución da mesma a fin de darlle maior coherencia e pertinencia.
- Acentuar o anti-dualismo do pensamento actual e a complexidade dos fenómenos e o final de toda a realidade.
- Fundamentada nas teorías da CMH (E. Trigo & Montoya, 2006), a saber:
 - Paradigma da complexidade
 - Teoría crítica da sociedade, Ciencia política e revolucionaria

- A teoría do caos
- A Educación como práctica de liberdade e autonomía
- A intelixencia creadora
- A teoría do fluír e o ludismo humano
- A teoría da acción
- A teoría da comunicación
- A teoría ecolóxica do desenvolvemento humano
- Suxeito epistémico
- Teoría das organizacións
- Neurofenomenoloxía
- Psiconeuroinmunoloxía
- Inmanencia-Transcendencia
- Asentada nos "pares da motricidade humana": acción, ludismo, complexidade, ecoloxía, inmanencia-transcendencia, ética, política, amor.

Vexamos entón: que é a Educación Física e que queremos que sexa nun contexto determinado?

EDUCACIÓN CORPÓREA³ (ou Motricidade Humana Escolar)

Segundo o exposto anteriormente e a partir dos textos de Manuel Sérgio, de Eugenia Trigo e da Rede Internacional de Investigadores en Motricidade Humana, entendemos a Educación Física ("educación motora" para Manuel Sérgio e para nós a partir de agora "motricidade humana") como: a rama escolar da ciencia da motricidade humana que pretende a educación corpórea de todos os suxeitos sociais dunha comunidade, poñendo en contexto o seu ser suxeito-lúdico-creador-ético-político-cultural-social co propósito de re-coñecer, educar e enriquecer a súa complexidade corpórea, a través de accións dialóxicas amplas, críticas, creadoras, radicais que recuperen as prácticas lúdico-culturais dun pobo sen descoñecer as dos outros pobos da terra cos quen convivimos.

Os seus elementos fundantes serían:

- Unha EDUCACIÓN de todos e para todos os seres humanos sen distinción nin exclusión de NINGUÉN.
- Unha Educación da complexidade do ser humano. Unha educación CORPÓREA.
- Se é EDUCACIÓN, é ampla, crítica, propositiva, radical⁴, investigativa.
- Un DEREITO de todas e todos os suxeitos sociais planetarios.
- CONTEXTUAL. É dicir, desenvolvida de acordo coas necesidades de cada pobo e/ou comunidade. Se somos natureza e cultura en interdependencia, non pode haber prácticas educativas "globais" para todos os suxeitos e todas as culturas.

³ Corpórea, vén de *Corporeidade*, é dicir, o noso ser-nomundo. É o que somos e queremos ser, sendo a Motricidade a súa manifestación-expresión-impresión (observable e non observable).

⁴ Radical, de raíz. Ir á esencia das cousas mesmas. Neste caso, ir á raíz da esencia educativa do ser humano.



Cada recanto deste planeta amerita unha educación específica e diferenciada de cara a enriquecer os seus procesos individuais e colectivos.

- As súas “prácticas” deixarán de ser prácticas-repetitivas, para ser PRAXIS, é dicir, prácticas creadoras, construtoras de sentido, emancipatorias, construídas cos suxeitos sociais e non soamente cos suxeitos institucionais que gobernan as organizacións educativas.

- Do gaño-perdes ao gaño-gañas.

- Da actividade pola actividade, á actividade que desenvolva consciencia de suxeito, de pobo, de cidadanía.

- Da dependencia do “adestrador-profesor-xefe” á autonomía do suxeito. O profesor orienta e dá suxestións para promover a busca e a experimentación.

Nos contidos formativos destes profesionais, e sen desconecer a historia da educación física tradicional, de onde nace a CMH, deberán aparecer, ao noso entender, os seguintes eixes:

- Historia e xénese da (educación física-educación corpórea) (análise crítica e propositiva).

- Fundamentos da motricidade humana (análise crítica e propositiva).

- Historia das ideas da humanidade: occidente, oriente, África, Amerindia (análise crítica e propositiva).

- Corpo, suxeito e cultura (análise crítica e propositiva).

- Educación e investigación (análise crítica e propositiva).

- Prácticas lúdico-culturais-saudables do contexto (análise crítica e propositiva).

- Prácticas lúdico-culturais-saudables do mundo (análise crítica e propositiva).

Propósitos da Educación Corpórea na Educación Formal:

- Desenvolvemento da toma de consciencia corpórea = SENSIBILIDADE.

- Desenvolvemento da capacidade lúdica a través de diversas prácticas culturais: danzas, xogos, mitos, lendas.

- Descubrimento do contorno inmediato.

En síntese, unha Educación Física, que queira deixar de ser “física” (escindida do mundo real) e si “corpórea” (contextual, crítica e propositiva co mundo actual), deberá modificar os seus principios fundantes e o currículo, tanto nas Facultades de Ciencias da actividade física e do deporte onde se forman os seus profesionais, como o currículo escolar que atende a todos e todas os/as cidadáns/ás deste país.

Sabemos que non é simple nin fácil, como tampouco é sinxelo tomar consciencia da fin do sistema capitalista e a aventura cara a outros sistemas-mundo máis xustos, éticos, equitativos e solidarios. E, porén, é un berro que se estende por todo o planeta⁵. Como podemos contribuír dende o noso facer docente e investigador nese necesario cambio?■

⁵ Suxerimos a subscrición e lectura ao periódico *Le Monde Diplomatique*, unha maneira de contribuír con ese indispensable cambio e sabermos o que gobernos, bancos e financeiras nos queren seguir ocultando. Precisamente, o número deste último mes de novembro abre as súas páxinas con estes títulos: Que sociedade temos? que sociedade queremos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOHÓRQUEZ, F., & TRIGO, E. (2006). *Corporeidad, energía y trascendencia. Somos siete cuerpos (identidades o notas)*. Pensamiento Educativo, 38, 75-93.

- RIIMH (2006). “La ciencia de la motricidad humana (CMH) como área autónoma de conocimiento: Trayectorias desde la Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana”. *Integração*. Nº 46. Julio-agosto. 247-262. ISSN: 1413-6147.

- SÉRGIO, M. (1999). *Epistemología da Motricidade Humana. Da Educação Física à Motricidade Humana*. Compendium: Lisboa.

SÉRGIO, TRIGO, GENÚ, TORO (2010). *Motricidad Humana, una mirada retrospectiva*. España-Colombia: iisaber.

- TRIGO, E. & MONTOYA, H. (2007). *Aportes de la Motricidad Humana a la Educación Física. Motricidad y Persona*, Universidad Central de Santiago de Chile, Nº 3. 9-43. ISSN: 0718-3151.

- TRIGO, E. & MONTOYA, H. (2008). “La recreación desde la mirada de la motricidad humana”. Primera parte. *Motricidad y Persona*. Nº 4. 9-32. ISSN: 0718-3151.

- TRIGO, E. & MONTOYA, H. (2008). “La recreación desde la mirada de la motricidad humana. Segunda parte”. *Motricidad y Persona*. Nº 5. 9-32. ISSN: 0718-3151

- TRIGO, E. & MONTOYA, H. (2009). “El Deporte desde la mirada de la motricidad humana”. *Motricidad y Persona*. Nº 6. 9-22. ISSN: 0718-3151.

- TRIGO, E. & MONTOYA, H. (2010). *Motricidad Humana, política, teoría y vivencias*. España-Colombia: iisaber.

- TRIGO, E. (2010). *Some ambiguities of the science on human kinetics (CMH)*. FIEP Bulletin (vol 79.1). 75-81. ISSN: 0256-6419.



A ensinanza comprensiva do deporte: unha realidade para a EF do século XXI

Luís Miguel García

David Sánchez Mora

Universidad Castilla-La Mancha

luismiguel.garcia@uclm.es

INTRODUCCIÓN

A ensinanza deportiva é un dos contidos que posiblemente máis motiven aos nosos alumnos e a través dos cales podemos alcanzar múltiples obxectivos educativos. A boa predisposición dos escolares cara á práctica deportiva e a súa gran relevancia a nivel social e cultural converten o deporte nun dos principais medios para que os alumnos adquiran hábitos de práctica e estilos de vida saudables. Por todo iso, é necesario reflexionar sobre a forma máis axeitada para afrontar a súa ensinanza no contexto escolar. Tradicionalmente a ensinanza deportiva

abordouse a través de sesións altamente estruturadas orientadas á aprendizaxe dos elementos técnicos dun deporte para, posteriormente, empregalos en situacións de xogo. Exemplos deste modelo a nivel internacional pode ser o adoptado por Read (citado en Devís Devís, 1996), e no noso país o proposto por Sánchez Bañuelos (1987). Entre as críticas que recibiu esta formulación pódense destacar, o escaso coñecemento que adquiren os alumnos, a súa pouca capacidade para tomar decisións correctas durante o xogo e o escaso interese que esperta entre os escolares esta aprendizaxe descontextualizada.

A ENSINANZA COMPRENSIVA DO DEPORTE COMO ALTERNATIVA PARA A APRENDIZAXE DEPORTIVA DE CALIDADE

A ensinanza comprensiva do deporte supón unha alternativa acorde coas pretensións actuais da Educación física no marco escolar, que amplía o potencial educativo de dito contido. Este modelo foi elaborado por Bunker e Thorpe (1982) e, ao contrario que o enfoque tradicional, aborda a aprendizaxe do coñecemento e conciencia táctica en primeiro lugar, seguindo pola aprendizaxe técnica. Polo tanto, trátase de comprender que facer nunha situación de xogo, para posteriormente abordar como facelo. Desde a aparición do modelo orixinal son varias as propostas que o revisaron, adaptado e ampliado desde o punto de vista do dominio cognitivo, motor e afectivo (Gréhaigne e Godbout, 1995; Griffin, Mitchel e Oslin, 1997; Kirk e McPhail, 2002; Holt, Streat e García Bengoechea, 2002; Butler, 2002; Light e Fawns, 2003; Mitchell, Oslin e Griffin, 2003). Entre estas achegas merece especial atención a proposta de Mitchell et al. (2003), pois, como mostra a figura 1, reflicte unha proposta de gran operatividade para que o profesor de Educación Física introduza a ensinanza comprensiva nas súas clases. A primeira fase consiste na práctica dun xogo modificado que esaxera un problema táctico; por exemplo, a progresión cara á portería contraria. Tras o seu desenvolvemento segue unha fase de reflexión na cal, a través da formulación de cuestións, os alumnos comprenden qué facer para solucionar este problema. Por último, na fase de execución técnica, os alumnos practican e aprenden as habilidades necesarias para aplicarlas de novo ao xogo modificado con eficacia.

A duración dunha clase de Educación Física pode albergar o desenvolvemento de cada unha destas fases, estruturando a sesión dunha forma lóxica e permitindo tempo suficiente para a práctica dun xogo, fases de reflexión e análise dos problemas tácticos, práctica de habilidades técnicas para solucionar eses problemas e a súa posta en práctica de novo no xogo modificado. Con esta formulación, o profesor pode enfocar a ensinanza deportiva coa intención de lle facilitar ao alumno a adquisición dunha cultura deportiva; é dicir, que teña un coñecemento e comprensión que lle permitan interpretar as distintas situacións de xogo, que dispoña das habilidades técnico-tácticas necesarias e que as leve á práctica, e que experimente estados de motivación positivos, ademais de influír no desenvolvemento de ditos estados entre outros participantes (Mandigo y Holt, 2004).

ANÁLISE DO MODELO COMPRENSIVO DESDE A PRÁCTICA DOCENTE

O xogo modificado

O modelo comprensivo foi caracterizado por ser un enfoque centrado no alumno, que permite o desenvolvemento do dominio cognitivo, motor e afectivo, favorecendo a formación integral dos escolares. Metzler (2005) destaca que o dominio prioritario que desenvolve este modelo é o cognitivo, seguido do motor e por último o afec-

tivo. Porén, desde o punto de vista dos profesores de Educación Física pode que o dominio afectivo mereza unha especial consideración, xa que despertar o interese e a motivación dos alumnos é esencial para poder lograr aprendizaxes técnico-tácticas. Temos que ter en conta que a aprendizaxe é unha actividade voluntaria do alumno. Neste sentido, unha das vantaxes que pode achegar o modelo de ensinanza comprensiva tanto a profesores como a alumnos é a creación dun clima positivo de práctica que poida darlles resposta ás pretensións, expectativas e obxectivos de ambos (Holt et al., 2002). Reflexionando sobre a ensinanza deportiva desde a perspectiva do alumnado, a súa demanda máis habitual é xogar ao deporte obxecto de ensinanza, sendo o xogo por tanto un dos elementos que lles achega maior motivación e diversión aos escolares. Este interese por xogar ao xogo deportivo é abordado a través da ensinanza comprensiva mediante o uso de xogos modificados. Thorpe, Bunker e Almond (1986) consideran o xogo modificado como un xogo global que recolle a esencia dun ou toda unha forma de xogos deportivos estándar, mostrando a súa natureza problemática e contextual de forma simplificada, esaxerando os principios tácticos e reducindo as esixencias técnicas. Un dos problemas que o docente ten que abordar nas súas clases é a heteroxenei-

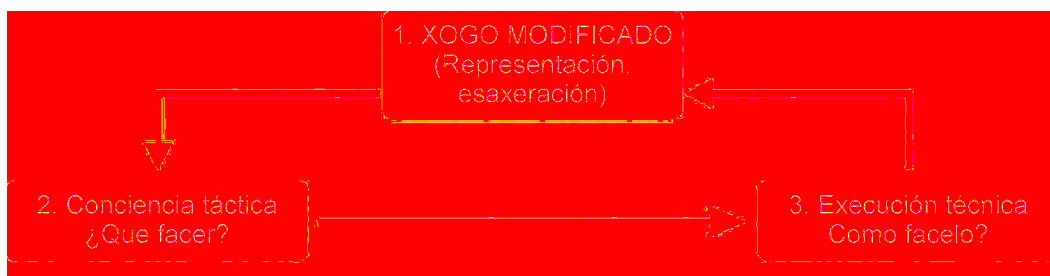


Figura 1. Modelo de ensinanza comprensiva (Mitchell et al., 2003)

dade do grupo, xa non só no dominio afectivo, senón tamén o dominio cognitivo e motor. Por tanto, a través do deseño de xogos modificados podemos implicar os nosos alumnos en prácticas de xogo nas cales se pode xogar con pouca habilidade, potenciando a posibilidade de participación de aqueles alumnos con menor nivel de pericia. Desta forma pódense evitar situacións que en ocasións son cotiás durante as clases de Educación Física e que amosan alumnos que foxen do xogo por medo a errar, e poden ser substituídas por situacións de xogo nas cales o alumno se encontra inmerso de forma completa e activa.

Os xogos modificados son a base do modelo comprensivo e a través de eles tamén se abor-

da o tratamento do dominio cognitivo e motor. Para lograr a adquisición de coñecemento e a mellora da toma de decisións dos alumnos, o profesor de Educación Física necesitará realizar unha profunda reflexión sobre as modificacións a introducir nos xogos para axustar a complexidade táctica a nivel do alumnado. Como directrices deste proceso terá os principios pedagóxicos establecidos por Bunker e Thorpe (1982) e entre os cales destacamos a modificación por representación, é dicir, que os xogos garden unha similitude táctica coa forma avanzada do xogo e o deporte; e a modificación por esaxeración, mediante a cal se modifican regras secundarias, como por exemplo a dimensión do terreo de xogo. Os xogos modificados están contextualizados e vinculados directamente cos problemas tácticos que os xogos deportivos presentan a través das distintas configuracións de xogo que os alumnos afrontan durante a súa participación nos mesmos.

Os problemas tácticos como contidos de ensinanza

Cando o profesor de Educación física se formula o desenvolvemento dunha unidade didáctica orientada á ensinanza dun deporte, e empregando unha formulación desde a táctica á técnica, pretende que ao final da mesma os alumnos conseguisen unha operatividade básica que poidan manifestar durante o xogo. Isto significa que, loxicamente tendo en conta o nivel previo dos alumnos, sexan capaces de tomar decisións correctas no momento axeitado e executalas de forma eficaz no transcurso do xogo. Sendo este o obxectivo, que se aborda desde o dominio cognitivo e motor, os problemas tácticos convértense nos contidos que os nosos alumnos asimilarán para poder xogar ben ao deporte en cuestión. Metzler (2005, p. 419)

define o problema táctico como “unha situación que tipicamente xorde nun xogo ou forma de xogo que require a aplicación simultánea de habilidades e coñecementos tácticos”. Polo tanto, os contidos de ensinanza neste enfoque basearase no coñecemento táctico sobre o cal fundamentar a toma de decisións durante o xogo, así como as habilidades técnicas necesarias para levalas a cabo con eficacia. Para abordar a ensinanza dos problemas tácticos, estes estruturarase en niveis de complexidade co fin de establecer unha secuencia de aprendizaxe axeitada. En cada nivel de complexidade táctica aprenderanse determinados conceptos tácticos e habilidades a través de xogos modificados e desenvolvemento de habilidades. Nesta liña, pódense destacar os traballos realizados por Griffin et al., (1997), Mitchell et al., (2003), Contreras Jordán, de la Torre Navarro e Velázquez Buendía (2000) e Contreras Jordán, García López, Díaz del Campo, del Valle Díaz et al., (2007). Como exemplo mostramos o primeiro nivel de dificultade que Mitchell et al., (2003) establecen para a ensinanza dos deportes de invasión e na cal se traballa en situacións de tres contra tres abordando os problemas tácticos da conservación do balón, penetración e ataque, e inicio e reinicio do xogo. En niveis posteriores, os autores afondan nestes problemas tácticos e introducen outros, como os defensivos.

O debate de ideas como fonte de coñecemento

A finalidade dos xogos modificados que formulan ao alumnao un determinado problema táctico é o desenvolvemento da conciencia táctica; é dicir, saber qué facer ante esa situación. Para iso, o alumnado necesita adquirir un coñecemento declarativo e procedimental. O coñecemento declarativo fai referencia aos conceptos que se



adquiren, por exemplo, saber que é un pase e un desmarque e a relación de ambos para conservar a posesión da pelota. O coñecemento procedimental implica unha relación causa-efecto e permítelle ao alumno tomar as decisións axeitadas á situación de xogo que afronta. Así por exemplo, se un xogador necesita conservar a posesión do balón e un compañeiro se desmarca do seu adversario, entón o primeiro realiza un pase ao segundo. Para lograr que o alumno vaia desenvolvendo a conciencia táctica é necesario que o profesor, unha vez deseñado un xogo modificado, observe as dificultades e respostas dos alumnos durante o xogo. Para iso, a capacidade de observación e análise é fundamental neste modelo de ensinanza, xa que será o fundamento sobre o cal estruturar unha das fases máis importantes da ensinanza comprensiva, a reflexión e o debate de ideas. Os períodos de reflexión lévanse á práctica a través de estilos de ensinanza indirectos, como o descubrimento guiado. Este momento é de gran importancia, pois a calidade das cuestións é clave para promover un pensamento crítico e a solución dos problemas tácticos. Como guía para estruturar a reflexión do alumnado, o profesor pode basearse na secuencia establecida por Mitchell et al. (1997):

- a) Preguntar sobre o obxectivo da actividade.
- b) Preguntar sobre que deben facer para lograr dito obxectivo.
- c) Preguntar por que certas habilidades ou movementos son necesarios.
- d) Preguntar como realizarían ou porían en práctica esas habilidades necesarias.

Outra opción que propoñen os autores é realizar cuestións en torno a tres categorías:



- Tempo: Cando é o mellor momento para...?
- Espazo: Onde está ou onde pode...?
- Risco: Que opción é máis segura e cal é máis ariscada?

As cuestións que o profesor formulará teñen que ser sempre significativas. Ao comezo, é recomendable planificar estas cuestións e incluso anotalas; pero coa práctica irase desenvolvendo esta habilidade de forma natural e será capaz de formular cuestións baseadas na observación *in situ* a unha gran variedade de situacións de xogo e problemas tácticos.

A aprendizaxe das habilidades técnicas contextualizadas no xogo

Como pode apreciarse, un dos aspectos que promove a reflexión ou debate de ideas é que o alumno comprenda a situación a resolver, que se solucionará mediante o emprego de movementos ou habilidades con e sen balón. Neste momento faise especial énfase no dominio

motor, mediante a aprendizaxe de habilidades técnicas que lle permitan ao alumnado levar á práctica as decisións tomadas de forma efectiva. Polo tanto o modelo comprensivo non rexeita a aprendizaxe de habilidades técnicas, senón que pretende o desenvolvemento das mesmas de forma significativa e contextualizada no xogo, en lugar de transmitilas como unha serie de habilidades illadas con valor propio (Mandigo y Holt, 2004). Así, por exemplo, cando o alumno tomou conciencia do significado en bádminton de realizar un golpeo ao fondo do campo ou cerca da rede, entón é o momento de introducir a aprendizaxe do *clear*, *lob* ou *drop shot*. Nesta fase, o profesor pode recorrer a un estilo de ensinanza máis directo, explicando e demostrando a habilidade técnica obxecto de aprendizaxe. Porén, é necesario facer unha especial énfase non só en como executar a habilidade, senón tamén por que e como debería ser usada cando de novo volvan á práctica do xogo.

CONCLUSIONES

O modelo de ensinanza comprensiva do deporte supón unha alternativa para abordar a aprendizaxe deportiva acorde ás pretensións da Educación Física, xa que como se destacou, permite a formación integral do alumnado a través do desenvolvemento do dominio cognitivo, motor e afectivo, e a adquisición dunha cultura deportiva. Desde unha dimensión práctica, a través do modelo pódense abordar distintos problemas que estiveron ligados á ensinanza deportiva, como son o escaso coñecemento que adquiren os alumnos e a falta de motivación cara ás clases de Educación física, dominadas por sesións altamente estruturadas orientadas á aprendizaxe de habilidades técnicas descontextualizadas do xogo deportivo. A realidade práctica

dos deportes está caracterizada por situacións complexas, dinámicas e cheas de incerteza que lle esixen ao alumnado unha comprensión das distintas situacións nas cales participa para lle dar unha resposta acorde ao fluír do xogo. Para iso, o profesor de Educación Física adaptarase e simplificará o contexto de práctica ás características do alumnado desde un punto de vista estrutural e funcional, mediante xogos modificados que permiten ao alumnado familiarizarse, experimentar e solucionar os problemas tácticos implícitos do xogo deportivo. Xunto a iso, tamén é conveniente facer énfase na habilidade para formular cuestións significativas que permitan o desenvolvemento do coñecemento e comprensión sobre o que basear a toma de decisións durante o xogo. A pe-

sar de que todo iso nun primeiro momento pode requirirlle un esforzo esixente ao docente, posteriormente será rendibilizado, xa non só pola calidade da ensinanza impartida, senón porque ampliará as súas posibilidades de ensinar diferentes modalidades deportivas que compartan a mesma lóxica interna, xa que os problemas tácticos serán similares. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUNKER, D & THORPE, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18, 7-10.
- THORPE, R., BUNKER, D., & ALMOND, L. (1986). *Rethinking the games*. Loughborough: Department of physical education and sport science. University of technology.
- BUTLER, J. (2002). Teaching games for understanding: A holistic alternative in games education. En B. Lombardo (Ed.), *Sport in the twenty-first century: Alternatives for the new millennium*. Boston: Pearson Education.
- CONTRERAS JORDÁN, O.R., DE LA TORRE NAVARRO Y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2000). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R., GARCÍA LÓPEZ, L. M., DÍAZ DEL CAMPO, D., DEL VALLE DÍAZ, S. y ACEÑA RUBIO, R. (2007). *Iniciación a los deportes de raqueta. La enseñanza de los deportes de red y muro desde un enfoque constructivista*. Barcelona: Paidotribo.
- DEVIS DEVIS, J. (1996). *Educación Física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- GREHAIGNE, J., & Godbout, P. (1995). *Tactical Knowledge in Team Sports From a Constructivist and Cognitivist Perspective*. *Quest*, 47(4), 490-505.
- GRIFFIN, L. L., MITCHELL, S. A. y OSLIN, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign: Human Kinetics.
- HOLT, N. L., STREAN, W. B., & GARCIA BENGOCHEA, E. E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176.
- KIRK, D. D., & MACPHAIL, A. A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- LIGHT, R. R., & FAWNS, R. R. (2003). Knowing the game: integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*, 55(2), 161-176.
- MANDIGO, J. L., & HOLT, N. L. (2004). Reading the game: introducing the notion of games literacy. *Physical & Health Education Journal*, 70(3), 4-10.
- METZLER, M. W. (2005). *Instructional models for Physical Education*. Arizona: Holcomb Hathaway Publishers.
- MITCHELL, S. A., OSLIN, J. L. & GRIFFIN, L.L. (2003). *Sport foundations for elementary physical education. A tactical games approach*. Champaign: Human Kinetics.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1987). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Gymnos.

Para sabermos algo máis...



Afondar no coñecemento dunha materia hoxe en día implica, cando menos, retomar aquilo que se ten feito e publicado e tamén mirar o que está ocorrendo no momento actual. Decidimos agrupar estas suxestións en torno a material impreso, fundamentalmente bibliografía de recente publicación e revistas de educación física, e por outra banda espazos web –institucionais e persoais– que aportan información, ideas e novidades en torno a nosa área. So pretenden servir de estímulo e punto de partida.

BIBLIOGRAFÍA

- CONTRERAS JORDÁN, O. Y CUEVAS CAMPOS, R. *Las competencias básicas desde la educación física*. Barcelona : INDE, 2011.
- MANUEL LÓPEZ DE LA NIETA, M. *Educación física : metodología global y participativa*. Madrid : CCS, 2011.
- CARLOS VELÁZQUEZ CALLADO, C. (coord.) *Juegos y actividades para la incorporación de valores en la Educación Física*. Madrid : Los Libros de la Catarata, 2010.
- JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. Y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R.(coords.). *La Educación física a estudio : el profesorado,*

Raúl Eirín Nemiña

Mestre de Educación Física

Grupo de investigación Stellae (USC)

rauleirin@gmail.com

el alumnado y los procesos de enseñanza. Barcelona : Graó, 2010.

• VÍCTOR MAZÓN COBO, V. [et al.] *Programación de la educación física basada en competencias*. Barcelona : INDE , 2010.

• VELÁZQUEZ CALLADO, C. (coordinador) *Aprendizaje cooperativo en educación física : fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona : Inde, 2010.

• GONZÁLEZ ARÉVALO, C. Y LLEIXÀ ARRIBAS, T. (coords.) *Didáctica de la Educación física*. Ministerio de Educación, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Barcelona : Graó, 2010.

• GONZÁLEZ ARÉVALO, C. Y LLEIXÀ ARRIBAS, T. (coords.) *Educación física : investigación, innovación y buenas prácticas*. Ministerio de Educación, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Barcelona : Graó, 2010.

• NURIA MENDOZA LAIZ, N. *Propuestas prácticas de educación física inclusiva para la etapa de Secundaria*. Barcelona: Inde, 2009.

• JUAN-CARLOS LUIS-PASCUAL, J.C. *Intereses, demandas necesidades formativas del profesorado de educación física*. Sevilla: Wanceulen, 2008.

• ANTONIO FRAILE ARANDA, A. (coord.) *La Resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona : Graó, 2008.

• RUIZ OMEÑACA, J.V. *Educación física para la escuela rural: singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona : Inde, 2008.

• COLÁS BRAVO, M.P., ROMERO GRANADOS, S. Y DE PABLOS PONS, J. (coordinadores). *Educación física, deporte y nuevas tecnologías*. Sevilla : Junta de Andalucía, Consejería de Turismo, Comercio y Deporte, 2007.

• MARTÍNEZ ALVAREZ, L. Y BORES CALLE, N. (coords.) *La Formación del profesorado en educación física en el marco de la convergencia europea*. Valladolid : Universidad de Valladolid, 2007.

• GAREL, J.P. (director) *Educación física y discapacidades motrices*. Barcelona : Inde, 2007.

• RAMOS MONDEJAR, L.A. Y DEL VILLAR ALVAREZ, F. (coord.) *La Enseñanza de la educación física : análisis de las primeras experiencias docentes*. Madrid : Síntesis, D.L. 2005.

• BLÁNDEZ ÁNGEL, J. *La Asignatura Educación Física de base y una propuesta de adaptación al espacio europeo de educación superior*. Barcelona : Inde, 2005.

REVISTAS

• *Ágora para la educación física y el deporte*.

• *Apunts. Educación física y deportes*.

• *Elide: revista Anaya de didáctica de la educación física*.

• *Journal of physical education, recreation & dance*.

• *Journal of teaching in physical education*.

• *Quest*.

• *Retos : nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*.

• *Revista de educación física*.

• *Revista española de educación física y deportes*.

• *Revue de l'éducation physique*.

• *Sport, education and society*.

• *Tándem: didáctica de la educación física*.

• *Teaching elementary physical education*.

WEBS

• <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/portadaPresentacion?idMenu=mCPre>

• <http://www.educaciofisica.com/>

• <http://sites.google.com/site/recursosymas/actividades/primaria/educacin-fsica>

• <http://www.terra.es/personal4/lapeonza/>

• <http://www.xtec.cat/-musson3/autistes.htm>

• <http://maixua.com/index.php>

• http://www.feedef.org/junta_directiva.html

• <http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/espanadocumentos.html>

• <http://cdeporte.rediris.es/ef1.html>

• <http://recursostic.educacion.es/primaria/ludos/web/>

• <http://www.motricidad.org/>

• <http://efisicacpvvamesia.blogspot.com/>

• <http://www.terra.es/personal/psicomot/>

• <http://www.xtec.es/~jsanz/program/inici.htm>

• <http://sites.google.com/site/compartiendoeducacionfisica/Home>

• <http://webs.ono.com/fgtoro/>

• <http://javief.blogspot.com/>

• <http://www.telefonica.net/web2/efjuancarlos/>

• <http://www.telefonica.net/web2/eldiablo/>

• <http://www.terra.es/personal2/lopeznoss/>

• <http://educacionfisica30.blogspot.com/>

• <http://aliciamedina.blogia.com/>

III SEMINARIO SOBRE A MEMORIA:

“A GUERRILLA E OS CAMPOS DE CONCENTRACIÓN”

MELIDE - RIANXO”

1,2 e 3 de Xuño de 2012

 NOVA
ESCOLA
GALEGA



IES FELIX MURIEL
RIANXO



Solicitada a homologación á Consellería de Educación e OU
de 20 horas de formación

Toda a información en: www.nova-escola-galega.org



ENTREVISTA

Xosé Neira Vilas

Entrevista realizada por:

Pilar Sampedro

Asesora de bibliotecas escolares
Consellería de Educación

Con motivo da celebración dos cincuenta anos da publicación de *Memorias dun neno labrego*, un libro de referencia e múltiples resonancias na literatura galega, a *Revista Galega de Educación*, quere conversar co seu autor arredor de temas como o libro, a lectura e as bibliotecas.

O libro era un ben escaso na infancia e xuventude de Neira Vilas. En varias das súas obras como *De cando o Suso foi carteiro* ou *Aqueles anos do Moncho*, nun caso o mestre e noutro a mestra, aparecen no seu papel de mediadores, entregando en man ao protagonista da historia os libros de

literatura infantil que son o alimento axeitado á súa idade. Podería falar-nos algo acerca dese rol que espera dos docentes?

Os mestres deben encariñar os nenos e as nenas co libro como vehículo non só de coñecementos, de traballo, senón o libro como obxecto que encerra pracer, aventura... que conta historias, que transporta a outros mundos e a outros tempos; o libro como amigo entrañable que nos agarda, que se nos achega na medida en que nos acheguemos a el.

Case sempre hai alguén que cumpre esa función de poñer os libros nas mans dos nenos; eu tamén tiven unha mestra que foi a primeira que me prestou libros, alimentando esa sede infantil que é a necesidade de ler.

Nos casos que citamos, sempre se trata de obras clásicas, como *Corazón*, os contos de *Ándersen* e *Grimm*. Cal cre que é o papel dos clásicos infantís na formación dos lectores?

Maioritariamente os libros que chamamos clásicos non estaban escritos para nenos, igual que ocorre con *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez, do que Anisia dicía que o único que tiña para nenos era o burriño pois o demais é poesía en prosa; o propio autor sorprendeuse cando o destinaron como lectura para rapaces. No congreso do IBBY que se realizou en Santiago no 2010, díxose que co meu libro *Memorias dun neno labrego* comezara a literatura xuvenil galega. Certamente non fora un libro escrito para nenos pero eles lérono e apropiáronse del. Hoxe sabemos que é e que non é literatura infantil, pero este xénero é recente como especificidade literaria ou pedagóxica. Os nenos doutras épocas botaban man do que houbese, aínda que non fosen libros propiamente para eles.

En Cuba, co pedagogo exiliado Herminio Almedros, vai definindo Anisia, e con ela eu, o que é literatura infantil, esa literatura que ten o neno como destinatario xa que está escrita pensando nel. De feito, na correspondencia que mantiven con Paco del Riego hai unha carta de 1964 na que lle falo da necesidade de que Galaxia publique libros para nenos pois se non se acostuman a ler en galego de pequenos non o farán de grandes; é un tema sobre o que lle escribo reiteradamente incluso comentándolle que temas se han de tratar para cada idade.

O valor do libro como vehículo de cultura, que pasa dunha man a outra, nunha entrega de adulto a neno, semella algo máxico. Que pensa deste acto?

Quen lle regala un libro a un neno ou a unha nena mostra sensibilidade, cultura, bo gusto e afán de levalo por camiños que co tempo se irán ensanchando cando o hábito se instale no pequeno e este se converte nun lector habitual.

Temos coñecemento de como, con Anisia, ten agasallado a moitos nenos con libros de maneira que fosen o xermolo da biblioteca persoal deses rapaces e rapazas. Pode comentarnos estas actuacións algo máis polo miúdo?

Fixémolo nos nosos anos de Bos Aires e sobre todo na Habana. Nos aniversarios sempre agasallabamos os fillos dos nosos amigos e veciños con libros e pediamos que lles fosen arranxando unha pequena biblioteca, un moble. Cando via mos que os libros ían quedando espaxados pola casa e incluso esquecidos, regalábámoslles un pequeno andel, un mobiliño para que os fosen colocando nel e cando lles levabamos máis libros nós mesmos os poñiamos nese andel como indicando que tal era o lugar. Hoxe incluso pola presenza, polas cores das ilustracións, os libros son un verdadeiro agasalho. Na nosa biblioteca pública, os máis pequenos escollen libros para que lles lean na casa, e desta maneira contribúen tamén a que os adultos lean, incluso e con moita frecuencia en galego, ao que moitos maiores non estaban afeitos; escollen os libros pola cuberta, gústanlles como se se tratase dun xoguete; e a nai ou a avoa ou unha tía lles para que durman. É algo moi bonito, e ademais ler ou que lles lean é educativo de por si, e exercitan o uso da lingua galega pois na nosa biblioteca máis do

noventa por cento do fondo bibliográfico é en galego.

Que ten o libro para ser tan importante? Que fai tan fundamental a biblioteca, calquera biblioteca?

O libro será sempre un medio insubstituíble de cultura. E as bibliotecas, centros ineludibles. As familiares, as escolares, as sociais, as grandes bibliotecas. Todas. Hai que insistir para que nos fogares haxa libros. Aquel sabio grego de hai dous mil anos dixo que *unha casa sen libros era como un corpo sen alma*.

Certamente, o libro é algo básico e fundamental para Neira Vilas. A el dedicoulle a maior parte da súa vida: escribindo, traducindo, creando a editora e difusora do libro galego na Arxentina, apoiando o labor das bibliotecas e a súa creación. Gustaríamos que lembrase con nós algo do que leva feito polo libro e polas bibliotecas ao longo do tempo.

Na miña infancia e adolescencia había moita falta de libros, tanta que se pode dicir que emigro con vinte anos para poder ler, para superarme e poder ter libros. Os libros foron algo moi desexado por min, e atoparme en Bos Aires supuxo unha gran vantaxe. A cidade era un emporio editorial, alí había quioscos onde se vendían libros vellos que se mercaban por lotes e podíanse ler obras e autores que aquí estaban prohibidos. Desde aquela vivo continuamente entre libros: en *Follas Novas*, centralizando todo canto libro galego ou de interese galego hai polo mundo enteiro, xuntándoos para facer exposicións e catálogos que se envían a todo lugar, reuníndonos no local en faladoiro todos os sábados para falar de libros; logo marchamos para Cuba onde creo a Sección Galega do *Instituto de Literatura y Lingüística* no que conformamos o maior centro bi-

bliográfico de América sobre a nosa emigración. Despois de todos eses anos... estamos aquí, cunha biblioteca pública nunha aldea, unha biblioteca de 8.700 volumes, que presta servizos a unha comarca moi ampla do val do Ulla.

Escribindo, movendo libros, xestionándoos, doándoos sempre... porque as ganancias de *Follas Novas* ían en libros para que a Biblioteca Nacional tivese libros galegos, entregábaloslos tamén ás asociacións xuvenís galegas. Non só non gañabamos senón que gastabamos. Escribira Seoane no prólogo do meu libro *Historias de emigrantes: Eu vin a Anisia e Neira nas sociedades, en canto acto cultural había, vendendo o invendible: libros; perdendo cartos e recuperando vontades para Galicia*. Aquí, en Gres, tamén os doamos e derivámoslos, entregámoslles a bibliotecas públicas e asociacións.

E así como carecín de libros na infancia e na adolescencia, vivín dende entón sempre entre libros. E continuo.

A experiencia, a sabedoría, todo ese tempo facendo cultura e reflexionando en torno a ela... móstrase na traxectoria vital de Neira Vilas dunha maneira que nunca deixa de sorprendernos, coma o feito de asumir o recoñecemento ás súas obras como á lingua galega, ou na convocatoria dos premios *Arume* de poesía e *Estornela* de teatro realizando un labor de compensación de xéneros... é dicir, asumindo o papel propio dunha institución máis que un rol persoal. Por todo iso, gustaríanos que nos aconsellase, que diga por onde cre que debe ir a actuación profesional, persoal, cidadá...

A actuación é ler e promover a lectura. No plano persoal, ter libros na casa e ler ante os fillos e regalarlles libros como algo valioso. O mellor xoguete. Misión

importantísima han de cumprir as bibliotecas escolares. Requieren unha orientación constante por parte dos mestres. As bibliotecas escolares deben sumarse os pais dos alumnos, integralos nestes servizos, nese hábito, nese vencello co libro. Todos debemos ler: os profesionais, os traballadores manuais e intelectuais. Un gran pensador arxentino dixo que sempre estaba inclinado a pensar ben da persoa que tiña o hábito de ler.

Os nenos e adolescentes necesitan de todos nós. Necesitan orientación e axuda. Prodúcese unha gran tristeza ver un neno ou unha nena pobres, mal alimentados, enfermos... e tanto como iso ver que non saben ler nin escribir. Hai no mundo 850 millóns de analfabetos de todas as idades, os máis deles nenos e adolescentes sen escolarizar. Na gran campaña de alfabetización que se levou a cabo en Cuba en 1961 —na que Anisia e eu participamos— había un lema *si no sabes, aprende, y si sabes, enséñala*. E un dirixente daquel país dixo: *no le decimos al pueblo, cree; le decimos, lee*. O mellor capital que ten un país é o capital humano, pero se ese humano carece de instrución, carece de libros, nunca será un capital de proveito colectivo. José Martí dixo: *ser cultos para ser libres*. Certo, o inculto, o iletrado, o analfabeto, está no borde da escravitude.

Que opina a propósito do feito de que os seus libros se teñan convertido en clásicos?

Cos meus libros só pretendo atender a miña vocación polas letras e ser útil aos demais; levarlles a mensaxe dos acontecementos do mundo ou das inquedanzas persoais e dállelas con arte, con palabras que informen e tamén que conmovan se é posible. Son esencialmente comunicativo.

Se tivese que falar daqueles libros que deixaron pegada,

como sucedeu cos seus en moita xente das xeracións seguintes, cales citaría? Serían os mesmos que salvaría nun situación de desastre ou que cargaría se tivese que ficar nunha illa deserta?

Foron tantos os libros e os autores de diferentes latitudes os que influíron en min que non podería citar con certeza ningún. Débolle, débémolle tanto... a tantos.

Podería citar algún autor ou autora que deixou pegada en min, podería mencionar algún libro, algunha obra, pero sería inxusto, pois, como digo, foron moitos os textos que me influíron ou máis ben que me axudaron a arredondar as miñas ideas que estiveron sempre unidas á trincheira dos de abaixo, dos marxinalizados, tratando de darlles voz aos que non a teñen.

Ante unha situación extrema, unha catástrofe, non sei que libros levaría ou trataría de salvar. Non me sería fácil escoller, e tampouco tería tempo para cavilar niso. Cando mataron o *Ché* en Bolivia, na súa mochila non atoparon libros sobre a guerra de guerrillas, nin nada diso. Atoparon poemarios de Goethe, de Neruda, de León Felipe.

O común fronte ao persoal, a escolla dunha lingua sinxela e dunha literatura dixerible fronte ao experimentalismo... lévanos a un escritor caracterizado pola autenticidade e a humildade; alguén que pensa máis na creación do lector que no propio acto de creación literaria, que responde ao que necesita o país. Que podería dicirnos do estilo propio?

Cada autor ten o seu estilo. E en canto a comezar agora ou ter comezado hai trinta ou corenta anos, non habería para min moita diferenza. Todos escribimos a partir da nosa experiencia, das nosas vivencias, da nosa sensibilidade ante o mundo que nos arrodea e o tempo que nos



toca vivir. O escritor debe ser un sismógrafo do seu tempo e do seu entorno social, político, inmediato ou universal. Comunicarse de maneira clara e directa co lector non significa, por outra parte, renunciar á innovación, a certo experimentalismo formal acorde cos tempos e coa evolución da literatura.

Que pode contarnos da súa experiencia ao fronte da revista infantil *Zunzun*?

A experiencia en *Zunzun* foi para Anisia e para min marabillosa. Foron anos preciosos en contacto con nenos e nenas, escribindo para eles, recibindo por cento as súas cartas, visitándoos nos colexios. Blanco Amor díxome en Bos Aires *nunca profesionalices a túa vocación*. E cumpriñ. Pese a estudar xornalismo nunca quixen traballar nun xornal, nin para a televisión nin para a radio, nin nunha editorial

—e tiven ofrecementos a oito— aínda que escribín moito en xornais e revistas —na Arxentina e en Cuba, como o veño facendo en Galicia— pero como colaborador. Ah!, pero cando chegou a oportunidade de escribir para nenos *traizoei* o consello de Eduardo. Isto era outra cousa, e el, se vivise, houbéralle parecido ben. Sementar en campo virxe, axudar a formar e entreter a un cativo ou a un adolescente, é impagable.

Tamén nos ten chamado a atención en moitas situacións, o seu respecto pola rapazada e a mocidade, esa maneira de deixalo todo para atendelos, de sentir orgullo de andar entre eles... A que é debido?

Sempre me gustou axudar á xente nova, comunicarme con ela, coñecer os seus problemas. Na Habana eu mantiña moita correspondencia, co mundo en-

teiro. Hai pouco publiqué un libro titulado *Cartas de vellos amigos*; 304 cartas en total, e teño moitas máis, pero eran os amigos que morreran. Eses amigos chamábanse Otero Pedrayo, Blanco Amor, Paz Andrade, Celso Emilio Ferreiro, Ramón Piñeiro, Manuel María, etc. Esas cartas equivalen a máis de 900 miñas. Ás veces tardaba algo en contestar, pero cando me chegaban cartas de colexios, de nenas e nenas, individuais ou colectivas —e recibín moitas— contestáballes puntualmente. Chegábanme de toda Galicia e contesteilles sempre. Era para eles unha ilusión e polo que lles dicía e como os trataba podía ser tamén, ás veces, unha lección, algo que puidese axudar-lles na súa formación.

***As Memorias dun neno labrego* son o resultado —na ficción— dese empeño de Balbino por escribir, porque el se sabe di-**



ferente; un rapaz que pensa e repensa, un rapaz que poderíamos definir como concienciado e que ademais quere axudar a espertar a outros, como sucede con Lelo. O escritor ten que ser un cidadán comprometido?

Todo o que escribe debe ser un cidadán comprometido, sobre todo se é un escritor realista. Pero o compromiso estará sempre determinado por unha ideoloxía previa. Non se trata de escribir panfletos, nin manifestos. Se un é solidario, se lle doen as coitas alleas, se lle doe na propia cara a labazada inxusta que lle dan a calquera en calquera parte do mundo, xa está comprometido —a frase escoiteilla a un home singular: Ernesto Ché Guevara—.

A través dos seus libros infantís e xuvenís ímonos atopando co

mundo labrego daqueles anos de posguerra; a través deles chega a nós o cotián do traballo infantil, a consideración da rapazada como adultos pequenos que teñen obrigas e poucos dereitos, os costumes da época nunha especie de recollida case etnográfica, a crueldade da represión e o silencio mesto arredor dos fuxidos, os personaxes marxinais e os desaxustes que obrigan a eses rapaces a preguntarse por que na escola lles falan unha lingua distinta á da casa e da aldea; unha pregunta que se repite... aínda?

Hai que seguir defendendo a nosa lingua. Non imporlla a ningún, pero si convencer para que a utilicen —hai moitos e moi rotundos argumentos para facelo—. A nosa lingua é un signo de identidade e debe ser

un orgullo. Un gran pensador dominicano dicíame: *un catalán ou un galego falan un idioma de seu, que nin os hispanoamericanos nin os brasileiros o teñen*. E os norteamericanos, tan poderosos, utilizan unha lingua prestada, como os arxentinos poño por caso.

Con vinte e dous anos descubro Galicia en Bos Aires e dende entón convertínme nun activista de por vida da cultura galega, e en primeiro lugar da lingua. Sen estridencia, sen xenreira contra ningún. Convencendo do que profundamente estou convencido. Cando a través dos meus contos e novelas dou fe dun tempo triste, de represión e miseria material e moral, estou incluíndo invariablemente, aínda que non o proclamen así directamente os personaxes, estou incluíndo, digo, a represión lingüística. Non mediante leis que prohiban falar o noso idioma, sería un disparate, pero si deixándoo limitado a unha lingua de clase, a dos pobres, a dos que tripan lama, calzan zocos, visten mal, pasan fame e frío, carecen de escola, etc. Toda a administración, toda persoa de clase media e alta, todo o que vestía ben e comía o suficiente, non a utilizaba. E enriba diso burlábanse dos miserables labregos e mariñeiros que o falaban, como se quixesen esmagalos de vez. Era moi triste todo iso, e que menos que se utilizamos a palabra escrita e temos unha idade que nos permitiu vivir aqueles tempos de pobreza e ignorancia, que menos que deixar testemuño de tales tempos para tratar de non volver a eles? Un profesor de literatura dicíanos en Bos Aires que a un escritor de hoxe non se lle pide orixinalidade pois todos os procedementos están probados e utilizados no mundo enteiro; o que hoxe debemos pedirlle a un escritor é que sexa auténtico.

Que opina da actualidade en relación aos libros, á lectura, ás bibliotecas...?

Os xogos nos ordenadores están reducindo visiblemente o interese polos libros. Fálase incluso de verdadeiros casos de adicción, de ludopatía. É alarmante. Cando eu era rapaz, había na escola unha canción en castelán que dicía *no todo estudio tiene que ser / el juego es propio de nuestra edad*. Pero daquela os xogos na aldea eran a estornela, a panda, a escondida, ou iamos polos montes poñéndolle trampas ás lebres e aos coellos, ou colliamos troitas e anguías no río, pero este sedentarismo infantil, con nenos fanatizados con xogos electrónicos, preocúpame. En resumo, ata eu percibo e experimento cada día que a lectura vai mal, e a lectura en galego peor, aínda que polo menos en Gres e arredores, nenos e grandes falan sempre galego.

Poucos escritores poden sentirse tan satisfeitos do traballo realizado, da recepción dos seus textos por xeracións distintas e

por lectores de diferentes lugares do mundo, a que cre que é debido?

Se na pregunta se alude, como penso, ao éxito, incluso internacional dun dos meus libros de narrativa titulado *Memorias dun neno labrego*, podo dicir que iso a min non me marea, en todo caso estímúlame para seguir traballando. E ademais, cando se publica nunha lingua de lonxe —agora mesmo estase traducindo ao xaponés— digo que o nome do autor non importa, pois ninguén me coñece en tales latitudes, pero si importa —e pido que se destaque— o feito de que se trata dunha obra escrita en lingua galega, a lingua propia desta esquina de Europa que ademais ten unha rica literatura. Iso é o que paga a pena: prestixiar a Galicia e a súa lingua.

Para min ese compromiso é básico, esencial, ineludible. E síntoo máis fortemente cando vexo que a lingua e a cultura do país son rexeitadas por moitos que aquí naceron. Hai tamén moitos e moitas, por fortuna, que es-

tán na trincheira da dignidade, pero outros, lamentablemente, incluso universitarios, son alleos a todo isto, a todas estas inqueanzas. E apelo, de novo a José Martí que dicía que cando no mundo hai moitos homes sen decoro, hai outros homes que levan en si o decoro dos demais. Enténdase, homes e mulleres.

Moitas grazas a don Xosé Neira Vilas por este tempo dedicado á *Revista Galega de Educación* para falar de algo que a todos nos interesa. Queremos rematar esta entrevista, arredor da lectura e o libro, recollendo unhas palabras do pregón co que Neira Vilas abriu a Feira do Libro de Ourense: *Se non tivésemos libros, seríamos pobres de vez; desa pobreza que sería carecer de medios que enriquezan o noso sentir e o noso pensar, que nos eleven e lle dean sentido á nosa existencia, como seres capaces de evocar e crear e darlle feitío á historia.* ■

PUBLICIDADE

para as vosas reunións, excursións,... a 100 metros da Muralla de Lugo



75 prazas en Albergue
150 prazas en comedor
80 prazas en salón de actos
sás de reunións
sás de lecer
actividades de tempo libre
actividades de aventura
actividades tecnolóxicas
adaptado para minusválidos

Centro de Lecer - Rúa Pintor Corredoira, 4 - Lugo - 982 22 04 50 www.lug2.com

Contra a morte das linguas: homoxeneización vs. ecolingüismo na educación



Gorette Sanmartín

Directora do Servizo de Normalización Lingüística da UDC

gorette@udc.es

O pasado 30 de novembro a profesora Skutnabb-Kangas, experta en dereitos lingüísticos e en sistemas de educación plurilingües, impartiu a conferencia inaugural das VIII Xornadas sobre Lingua e Usos que anualmente organiza o Servizo de Normalización Lingüística da Universidade da Coruña, nesta ocasión co subtítulo *Lingua e Ecoloxía*. Imos resumir brevemente as principais achegas que se desenvolveron neste relatorio e identificar as cuestións máis transcendentales para se aplicaren ao contexto galego.

Tal vez non reparamos habitualmente na importancia de comezarmos o noso enfrontamento a un problema reparando nos principais conceptos que constitúen as referencias sobre a cuestión, nun intento de nos dotarmos da clareza terminolóxica necesaria para non caermos en estereotipos e difundir coñecementos falsos. Nese sentido foi excelente a revisión conceptual que non foxe do significado palabras nestes tempos da procura do politicamente correcto. Así, a profesora Skutnabb-Kangas detívose a precisar o significado de crecemento, homoxeneización, globalización, antropocentrismo, sustentabilidade, sen fuxir de nomear que estamos inmersos nun proceso de neocolonialismo cuxa máxima expresión está no *lingüicidio* ou *xenocidio lingüístico*. Foi así como nos convidou a situarmos todas as dúbidas e contradicións nunha necesaria pedagogía da lingua que comeza co exame crítico da "caixa de ferramentas" que empregamos no noso traballo como persoas que educamos e investigamos. Fronte a descrições asépticas que non teñen como obxectivo a intervención, ou de a teren, só é ritual ou accidental, debemos escoller a procura de explicacións causais que conduzan á necesaria planificación lingüística por estas faceren evidentes os axentes reais do dominio lingüístico e as súas consecuencias. A lingüísti-

ca non deixa de ser ciencia por sinalar culpábeis e por procurar o obxectivo de transformar.

A continuación, a intervención centrouse en sinalar os grandes mitos falsos que os gobernos e as institucións —e mesmo algúns lingüistas— contribuíron a espallar para difundiren uns marcos de pensamento en que a diversidade lingüística e cultural se vulga oposta ao progreso. Iván Méndez López, na súa intervención no *VIII Curso de Verán de Dinamización Lingüística: (Re)pensar o discurso*, e baseándose nas teorías de Lakoff, indicou que os textos que producimos na liña de combater os preconceptos case sempre se enfrontan ao mesmo problema: a súa difusión non é tan ampla como para crear de por si un marco profundo amplamente divulgado entre a sociedade. Diríxense ou chegan a un público reducido xa de partida implicado e posuidor dese marco de profundidade. Serven, é certo, para asentar un grupo ou para crear unidade —aspectos nada desprezábais— mais non para difundir uns valores e unhas ideas. Pola contra, e a respecto dos dereitos lingüísticos, foise creando un marco profundo na sociedade que di, por unha banda, *que son as persoas as que teñen dereitos, e non as linguas, e, por outra, que son primeiro os dereitos individuais que os colectivos*. O marco non apareceu da nada, senón que houbo grupos que se aproveitaron do control de boa parte dos medios de comunicación para o espallar. Foi así como se crearon e apareceron lemas variados que se escoitan con frecuencia en calquera lugar: *temos dereito a elixir a educación dos nosos fillos ou é máis importante o dereito dunha persoa a se presentar a unha oposición que o coñecemento dun idioma* e moitos outros. Á hora, por tanto, de divulgarmos e defendermos os nosos dereitos como falantes, non reparamos na existencia desoutro marco profundo

que ten un importante suceso en parte da poboación.

Após este proceso de hixiene conceptual, como sinalaría a profesora García Negro, introducímonos na perspectiva da ecouxstiza para defender a necesidade de as políticas educativas —e tamén as universitarias!!!— se constituíren como o marco máis adecuado para reequilibrar este proceso e reducir o impacto da homoxeneización. O mundo educativo, principal eliminador da diversidade lingüística sobre o planeta, como ten demostrado en numerosas ocasións nos seus estudos a profesora Skutnabb-Kangas, é un receptáculo privilexiado para a creatividade e a innovación e, por tanto, pode ser un axente que free un proceso de cuxas consecuencias non somos totalmente conscientes.

O principal aspecto de discusión na aplicación das teorías da profesora Skutnabb-Kangas ao caso galego —e non só— está na falta de contextualización en situacións como a nosa por se dirixiren as súas palabras a espazos onde conviven diferentes minorías lingüísticas ou cohabitan comunidades separadas lingüisticamente. Daquela, a principal e lóxica reivindicación é a defensa do mantemento da lingua inicial das minorías. Non é esa a situación do galego onde, por moitas razóns que non temos espazo aquí para desenvolver, aínda non estamos na situación de posuírmos dúas comunidades —mesmo que queiran levarnos a ese modelo— e as dúas linguas en contacto presentan similitudes moi importantes que facilitan a intercomprensión. O noso deseño partiu, pois, na liña de toda a lexislación, da defensa de ser o galego a lingua propia de toda a poboación, a lingua que sente e recoñece como propia un importante sector que mesmo pode non empregala. Isto é especialmente relevante, porque son as linguas con certo grao de normalización conseguido histo-



Arriba, a profesora Skutnabb-Kangas. Abaixo, Goretti Sanmartín.

ricamente as que máis facilmente poden ver revertido este proceso, pois supoñen un perigo real para o proceso de homoxeneización que o neoliberalismo, ese capitalismo disfrazado, continúa a deseñar para a humanidade. Velaquí a causa de podermos compatibilizar a defensa do bilingüismo en certos contextos de resistencia ou iniciais para unha xusta restitución lingüística, para acadar uns mínimos dereitos coa defensa da construción dunha sociedade que xire a redor da lingua propia como principal e que parta dun sistema educativo fundamentalmente monolingüe na lingua propia, o que non significa que deixe de fomentar a diversidade e a pluralidade lingüística e cultural, dous aspectos non enfrontados senón unidos pola causa común de combater un mundo plano sen espazos para os matices e as diferenzas. ■

Da educación social na aula ao traballo comunitario en rede.

A forxa dunha rede colaborativa entre entidades relacionadas coa realidade socioeducativa da Comarca do Val de Barcala, máis concretamente en Negreira.



Serghio Lago

Educador Social de "Argallando Educación e Tempo Libre"

ss.lago@gmail.com

Un concello, dous centros educativos e unha organización de carácter privado levan anos concibindo un programa de integración da educación social como chave ou ponte para un traballo sociocomunitario en rede.

O IES Xulián Magariños está situado na vila de Negreira e conta cunha matrícula de 390 alumnas e alumnos procedentes dun contorno villego e rural; a maioría das familias dedícanse á agricultura, que alternan con outros traballos. As etapas que se imparten no centro son Educación Secundaria Obrigatoria, Bacharelato, Programa de Cualificación Profesional (PCPI, na modalidade C), Ciclo Medio de Comercio e Ciclo Superior de Informática. Polas tardes acolle unha sección da Escola de Idiomas de Santiago. No concello hai unha importante colonia magrebí, maioritariamente procedente de Marrocos, asentada dende hai anos. O panorama intercultural complétase, máis recentemente, con persoas procedentes de diversos países de Sudamérica.

O Claustro está composto por 51 profesores e profesoras cunha notable estabilidade no instituto, pois se ben se producen traslados, son pouco frecuentes, o que permite a elaboración e posta en práctica de proxectos a longo prazo. Cómpre citar aquí tamén unha asentada dinámica de realización de actividades no propio centro que abranguen a gran parte do Claustro e inciden directamente tanto na actividade docente como no clima xeral do centro.

O Equipo de Servizos Sociais Comunitarios do Concello de Negreira conta cun Programa de Educación Familiar xestionado por unha técnica especializada no traballo con familias. Este programa pretende apoiar a familias en situacións de dificultade social —dificultades na atención, coidado e educación

dos menores, na organización do núcleo de convivencia...— para dotalas das competencias que lles permitan un axeitado exercicio das funcións familiares de cara a que poidan acadar unha autonomía e resolver por si mesmas as dificultades que van xurdindo. Por outro lado, tamén inclúe un traballo de prevención a nivel comunitario para intentar evitar chegar a esas situacións.

Pola súa parte, *Argallando Educación e Tempo Libre* é unha entidade sen ánimo de lucro que desenvolve o seu traballo nos ámbitos da educación non formal e complementaria dende o ano 2002, en áreas como a educación para a saúde, medioambiental, equidade e xénero, educación afectiva e sexual, en valores ou adestramento en habilidades sociais, nas que teñen cabida todas aquelas liñas de traballo vinculadas á animación sociocultural, á educación no tempo libre, á educación social e á formación.

O TRABALLO DUNHA EDUCADORA SOCIAL NUN CENTRO PÚBLICO. COMO EMPEZA TODO?

No ano 2006/07 o IES Xulián Magariños iníciase no Plan PROA na modalidade de apoio e reforzo seleccionando as seguintes liñas de actuación:

Atención directa ao alumnado.

Intervención coas familias.

Relación co contorno —a través das actividades complementarias—.

A motivación principal foi a aposta por un centro inclusivo que dera resposta ás necesidades do alumnado, independentemente das súas características persoais e socioculturais, especialmente aqueles colectivos con alto risco de exclusión social.

Outra razón foi a de promover a participación de toda a comunidade educativa, implicando

as familias no propio proceso de aprendizaxe dos seus fillos e fillas e, por último, abrir o centro educativo ao medio, establecendo redes de colaboración con outras institucións do concello que tamén son axentes educativos —servizos sociais do concello, asociacións de tempo libre, asociacións de inmigrantes...—.

O financiamento deste proxecto permitiulle ao centro establecer unha liña de traballo máis ampla coa asociación *Argallando Educación e Tempo Libre*, coa que xa existía unha colaboración en actividades de traballo socioeducativo que se remonta ao ano 2003, coa intervención dunha educadora nunha aula de secundaria durante un curso completo, nas horas de titorías. Deste xeito abordáronse aspectos relativos á convivencia, normativa de aula, resolución de conflitos... a través dunha iniciativa organizada por *Argallando...* e subvencionada pola Dirección Xeral de Voluntariado da Xunta de Galicia. A colaboración continúa a partir do ano 2004 coa posta en marcha de diferentes obradoiros e proxectos en áreas de traballo transversal e de educación en valores —educación intercultural, xestión de conflitos, educación afectivo-sexual, animación á lectura, educación ambiental e interpretación do patrimonio...—. No ano 2008 o Servizo de Educador/a Social propúxoselles aos centros educativos de Negreira un programa pioneiro na zona que buscaba potenciar a necesidade desta figura como chave para o bo funcionamento e coordinación dos servizos sociais, os centros educativos e as familias do concello.

A idea inicial do proxecto comprendía un formato de traballo no que o educador prestaría os seus servizos aos dous centros educativos e ao Concello, realizando un labor socioeducativo tanto individualizado como



grupal —nas aulas— e familiar, podendo achegarse ata os domicilios daquel alumnado que precisase dunha intervención no propio fogar, ademais de facer de canle comunicativa entre os dous centros para prever ou intervir naquelas necesidades que precisasen dun seguimento máis a longo prazo.

O traballo da educadora social completárase co da educadora familiar xa que cada vez hai máis familias que acoden ou son derivadas ao Servizo de Educación Familiar por motivos non necesariamente relacionados con problemáticas socioeconómicas ou de desestruturación familiar: conflitos interxeracionais, problemas de conduta das/os menores, dificultades a nivel emocional... e por todo iso parecía oportuna esta colaboración.

COMO SE LEVA A CABO?

Nun primeiro momento esta acción da educadora social no instituto empezou sendo un traballo individualizado co alumnado disrutivo na aula, colaborando co departamento de orientación e co persoal docente. Intentábase que estes alumnos modificasen ese conglomerado de condutas inapropiadas dentro da aula, que non só afectaban



negativamente ao rendemento académico senón que tiñan un efecto a medio e longo prazo de fracaso escolar e social no grupo-clase ata o punto de impedir a existencia dun clima seguro e acolledor, necesario para desenvolver con éxito o proceso de ensinanza e aprendizaxe.

A medida que avanzaron os cursos, a dinámica de traballo evolucionou cara a un campo distinto, máis propio das funcións propias da educación social, como é a intervención dentro da propia aula, integrándose no ritmo e metodoloxía de traballo de cada docente, introducindo axustes e novas propostas *in situ*. Trátase de ir deseñando conxuntamente —docente, alumnado e educador— unha dinámica de traballo dirixida a intervir nas necesidades e atrancos detectados no día a día do proceso de ensinanza-aprendizaxe, principalmente a nivel grupal. Para isto, neste caso a educadora suxire novos recursos metodolóxicos ao equipo de profesorado. Estamos a falar de dinámicas de grupo, configuración do espazo-clase, intervención directa na conduta e modos de comunicación tanto do grupo como das/os docentes... e outras estratexias encamiñadas a favorecer un clima positivo de confianza e traballo cooperativo.

COMO SE CONFIGURA NA ACTUALIDADE O SERVIZO DE EDUCADOR/A SOCIAL?

En xeral, as funcións que está a realizar o educador social no IES Xulián Magariños xiran arredor das seguintes liñas de acción:

- Colaboración co Departamento de Orientación na prevención, detección e intervención en problemáticas de calquera tipo que se poidan dar no centro.
- Deseño e implementación de estratexias socioeducativas nas que se traballen aspectos fundamentais para o desenvolvemento

socioeducativo e persoal do alumnado.

- Colaboración co profesorado na posta en marcha de iniciativas de innovación educativa en aspectos transversais ou sociais na propia aula en horario lectivo, así como acompañamento do docente na aula para facilitar a xestión de conflitos co alumnado e favorecer o proceso de ensinanza-aprendizaxe.

Labor de educación familiar en colaboración cos servizos sociais do concello e o Departamento de Orientación promovendo o contacto, achegamento e participación das familias na dinámica do centro.

Colaboración con todo o equipo profesional nas iniciativas de dinamización do centro e promoción das mesmas, como son os recreos lúdicos e celebracións colectivas.

Hai que indicar que a avaliación da profesional da educación social ao longo destes anos estaba incluída nas conclusións do Plan PROA. Neste proxecto a valoración do traballo facíase a través de diferentes técnicas instrumentais sobre a mellora da convivencia no centro, a mellora do rendemento académico —número de materias aprobadas nas áreas instrumentais ou promoción ao curso seguinte— así como o grao de satisfacción dos implicados nas actividades extraescolares. Esta avaliación recolle as valoracións en aspectos como:

- Número de materias suspensas nas áreas instrumentais.
- Número de alumnos/as que promocionan ao curso seguinte.
- Mellora dos hábitos de traballo na casa (mediante entrevista ou enquisa aos pais).
- Mellora da confianza en si mesmos e na actitude cara ao centro (mediante a percepción que teñen os profesores/as e as familias).



- Diminución da conflictividade no centro (redución do número de sancións).
- Percepción das familias do grao de adaptación do alumnado procedente de primaria (enquisa ás familias).
- Grao de satisfacción do profesorado participante (mediante entrevista).
- Grao de participación das familias (número de contactos ao longo do curso).
- Grao de satisfacción das familias co centro (enquisa).
- Grao de participación do alumnado (número de alumnas/os participantes nas actividades en relación a cursos anteriores).

UNHA INTERVENCIÓN COMUNITARIA INTEGRAL EN NEGREIRA. CONCRETANDO O TRABALLO SOCIOEDUCATIVO.

Esta intervención integral establecémosla a través de varios programas e obradoiros, tal como relataremos.

Obradoiros de interese socioeducativo con todos os grupos de secundaria

Nunha sesión semanal con cada grupo trabállanse temáticas adaptadas ás necesidades concretas do alumnado aproveitando as horas dedicadas a titoría e integradas no Plan de Acción Titorial do Departamento de Orientación. O feito de que o educador estea inmerso na dinámica do centro, permítelle coñecer máis en profundidade o microcosmos de cada aula. No primeiro trimestre do presente curso estanse a traballar os seguintes aspectos: acción grupal e traballo cooperativo, adestramento en habilidades sociais, clima de convivencia para a mediación de conflitos, educación afectiva-sexual, e técnicas de busca de emprego.

Apoio en aula co profesorado

O educador social traballa seis horas semanais con profesorado pertencente aos diversos niveis educativos de Secundaria nas aulas, ben ofrecendo un apoio para a mellora da convivencia e comunicación no grupo, ou ben colaborando no deseño e posta en marcha de proxectos de innovación educativa, como é o caso do proxecto *Barcala onte e hoxe*, unha experiencia de recollida de patrimonio histórico e cultural no que se combinan o traballo académico entre os Departamentos de Ciencias e Lingua co traballo en habilidades sociais, organizativas e comunicativas do educador social. Con outros grupos estanse a realizar proxectos similares que académicamente se adscriben a diferentes materias e departamentos.

Programa de lecer alternativo e educación de rúa Espiral

Espiral é unha actividade que nace no curso 2006/07 contando cun notable éxito de participación e implicación entre a xuventude de Negreira, e que funcionou ano a ano ata a actualidade, nun total de 6 edicións, unha tarde á semana fóra do horario lectivo. Xurdiu da necesidade apreciada por todos os sectores vinculados á mocidade de Negreira —centros educativos, familias, concello...— de ofertar un espazo de encontro xuvenil e unha programación lúdica atractiva e alternativa nos arredores do IES para reducir o estancamento do lecer da xuventude e evitar que os espazos públicos se convertan en lugares conflictivos dominados por hábitos de consumo e de comportamento prexudiciais. O traballo do persoal educador de *Argallando...* en *Espiral* móvese polo tanto entre a animación sociocultural e a educación de rúa.

Tratouse de deseñar un programa de actividades atractivas, orixinais e fundamentadas para

a colaboración grupal, o respecto mutuo e cara ao propio medio, desde o que contribuir a un lecer activo, participativo e saudable. Dende o principio ofertouse de xeito aberto e cunha cota económica simbólica, conseguindo con cada curso bos índices de participación. No curso 2010/2011 a listaxe ascendeu a unhas/uns 40 participantes de entre 12 e 16 anos.

Programa de reforzo educativo fóra do horario lectivo

Trátase dunha actividade adscrita ao programa de apertura de centros educativos fóra do horario lectivo, organizada pola educadora familiar e financiada pola Consellería de Educación e o Concello de Negreira, e que *Argallando...* está a levar a cabo tanto en educación primaria como en secundaria. Este programa pretende intervir co alumnado que presenta dificultades de aprendizaxe, que procede dun medio sociocultural baixo e cuxas familias non dispoñen de adecuados recursos: competencias, medios económicos, desinterese ou despreocupación...

Ademais dos obxectivos propiamente académicos —competencias básicas, técnicas de estudo...— búscase realizar unha intervención familiar integral grazas á coordinación e o traballo en rede entre os centros —orientadoras/es—, *Argallando Educación e Tempo Libre* —educadoras/es— e o concello —educadora familiar—. Deste xeito é posible facer as familias máis conscientes das necesidades dos menores e implicalas naqueles aspectos nos que se detectan carencias persoais, sociais e académicas dende os centros educativos e noutras actividades organizadas por *Argallando...*, que logo, co apoio da educadora familiar se poden traballar no propio fogar —saúde, organización e economía, convivencia, integración, educación emocional...—.

Dous dos profesionais da educación social de *Argallando...* levan adiante o programa de reforzo nos dous centros educativos en horario extraescolar. Cóntase cun total aproximado de 60 usuarias/os de primaria e secundaria, que precisan unha atención en áreas específicas de aprendizaxe, técnicas de estudo e organización, motivación, etc.

Proxecto 'De hoxe para mañá: atando cabos'

Trátase dunha iniciativa organizada por *Argallando Educación e Tempo Libre*, subvencionada pola Deputación da Coruña, que contou coa colaboración do Concello de Negreira. Por terceiro ano consecutivo púxose en marcha un programa de actividades nos núcleos rurais do concello, aberto á participación da veciñanza, no que se procura traballar temas de actualidade —igualdade de oportunidades, acceso á información, participación cidadá, educación, asociaciónismo e traballo cooperativo, autoestima...— cunha metodoloxía práctica e participativa —videoforum, aprendizaxe na rúa, habilidades para a comunicación...—. A través deste proxecto ampliouse a rede de traballo a nivel comunitario do educador social de *Argallando...*, xa que

se puido intervir no eido socio-cultural das diferentes parroquias con moitas/os veciñas e veciños que ao mesmo tempo son tamén familia do alumnado dos dous centros educativos, usuarios dos servizos sociais municipais ou participantes doutras actividades vinculadas a *Argallando...*, concello ou centros educativos. A partir deste programa de actividades naceu unha asociación de mulleres que crece día a día e procuráronse asentar algunhas bases que facilitan a participación da poboación rural.

Proxecto 'Percorridos de onte a trasantonte'

Trátase dunha iniciativa organizada por *Argallando Educación e Tempo Libre* en colaboración cos centros educativos do Concello de Negreira, e subvencionada pola Deputación da Coruña, na que se trata de pór en valor o patrimonio histórico e cultural da vila de Negreira a través de percorridos interactivos guiados con todos os grupos de primaria e secundaria do concello. Leváronse a cabo dúas edicións —cursos 2010-2011 e 2011-2012— nas que unha educadora pon en práctica un percorrido de interpretación por diferentes puntos de interese do

entorno máis próximo das/os participantes. Búscase fomentar o apego e respecto polo espazo e a súa valía histórica e cultural, a través da descuberta dos seus segredos e da súa historia. Con cada edición elabórase unha unidade didáctica para cada grupo dos dous centros, de xeito que o profesorado poida desenvolver este proxecto integrándoo nos contidos do currículo educativo co alumnado.

TECENDO A REDE...

A través de todas as accións, proxectos e programas postos en marcha na zona, os relatos na presente experiencia e outros que tamén están a funcionar, materialízase a aposta dos axentes socioeducativos nigrarienses por tecer unha rede de traballo sólida e vinculada á realidade. Foi posible, co paso do tempo, contar coa vantaxe dunha profesional da educación social que vertebra esta rede e cuxo traballo paralelo con diferentes colectivos e ámbitos se vincula entre si favorecendo que tanto os centros educativos —IES Xulián Magariños— como o concello e *Argallando...* dispoñan dunha visión da realidade enfocada desde múltiples perspectivas. Do mesmo xeito, posibilita tamén que o traballo realizado dentro das aulas repercuta no traballo de rúa, e este se relacione co traballo de acción social nas zonas rurais, e este á súa vez co traballo intervención a nivel familiar desde o concello..., conformando unha acción integral de índole comunitaria. A partir deste curso 2011-2012, a rede amplíase contando coa profesional da educación social tamén como condutor/a da Escola de Nais e Pais promovida pola ANPA Barcalesa —secundaria— e organizada por *Argallando Educación e Tempo Libre* en colaboración co IES Xulián Magariños.■



Nova Escola Galega e a política educativa



Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega
arno@mundo-r.com

No inicio de curso, concretamente no pasado mes de setembro, *Nova Escola Galega* promoveu un debate sobre política educativa como resultado do cal naceu un documento que foi distribuído publicamente e que na actualidade pode ser consultado na web da asociación. Pareceunos de interese para os nosos lectores facer unha adaptación dese documento para esta sección da RGE. Os movementos de renovación pedagóxica nunca foron alleos ás cuestións máis actuais de política educativa e hoxe, cando a crise económica está a ser utilizada para xustificar decisións políticas —decisións que se pretenden disfrazar de simples e inevitables axustes contables— que afectan moi directamente ao sostemento de avances no sistema educativo que foron froito de moitos anos de loitas sociais, isto é máis obrigado se cabe do que nunca o foi. Velaquí, logo, as liñas mestras do que, en relación coa política educativa de hoxe e do futuro máis inmediato, pensamos en NEG.

A ESCOLA 2.0 E O PROXECTO ABALAR

A posta en marcha no curso 2010 – 2011 do Proxecto *Abalar* —nome que en Galicia adopta a implantación da *Escuela 2.0*, que se presenta como o modelo de escola do futuro, baseada na incorporación xeneralizada de novos recursos tecnolóxicos, as TIC— respondeu máis a criterios de repercusión mediática que a un proceso de implantación coherente e racional, fundado en medidas de coordinación, de formación do profesorado e de organización dos centros educativos. As correccións adoptadas no inicio do presente curso, que sobre o papel emendan algunhas das principais eivas do pasado —nomeadamente a ausencia de planificación axeitada na formación do profesorado e a inexistencia duns



critérios claros de selección dos centros, o que se tiña traducido nunha sospeitosa preferencia polos centros privados— non conseguiron evitar unha situación caótica, produto de, entre outros, os seguintes factores: unha información insuficiente, a ausencia dunha clara definición do papel dos coordinadores TIC, unha dotación de medios que non vai acompañada de formación nin de recursos infraestruturais complementarios —o mantemento técnico resulta inasumible para non poucos centros, a conexión á rede é moi deficiente a miúdo— e, sobre todo, a non integración do proceso dentro dos proxectos de centro. Pódese afirmar que o proceso está a ser o contrario do que sería desexable: no canto de nacer de necesidades obxectivas de mellora do ensino, derivadas das demandas do profesorado e de propostas metodolóxicas coherentes coas posibilidades que as novas tecnoloxías ofrecen, semella xurdir de obxectivos propagandísticos de alta repercusión mediática que interesan especialmente á Consellería. Esta está a converter os medios en fins en si mesmos, cando a incorporación de novas ferramentas non supón, en por si, unha renovación pedagóxica

nas aulas. Ninguén dubida de que a tan anunciada *Sociedade da Información* reclama cambios metodolóxicos nas aulas, o que inclúe novos recursos baseados nas TIC. Pero é un grave erro pensar que encher as aulas de recursos novos é suficiente para que o cambio metodolóxico se produza. Non é o *cacharreo* o que garante a competencia informacional, senón esta a que permite que os novos recursos sexan algo máis que simples *cacharros*.

OS CENTROS PLURILINGÜES E A POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Tal e como acontece co Proxecto *Abalar*, o Plan Galego de Potenciación das Linguas Estranxeiras parece responder máis a criterios de mercadotecnia e propaganda da Consellería que a un estrito deseño pedagóxico. A conversión acelerada do plan experimental de seccións bilingües para trocalas en centros plurilingües, sen contar cun profesorado dotado da debida competencia idiomática e sen garantir os apoios da Administración para a súa formación permanente, desvelan o carácter artificial do Plan. Non abonda cun cambio de nome —de *sección bilingüe* a *centro plurilingüe*— para crear unha nova realidade.

Por outra banda, determinados datos suxiren, se non unha axenda oculta —que non se pode descartar—, un perigo que é obrigado denunciar. Así, de 107 centros que na actualidade reciben xa o cualificativo de plurilingües, 51 son concertados. Cómpre advertir, logo, do posible financiamento indirecto —que ben podería ser considerado ilegal— do ensino concertado por medio destes proxectos, coa apertura de posibles vías de *sobrefinanciamento* que os situaría nunha situación de vantaxe con respecto aos públicos. Albíscase así un posible futuro onde os centros concertados

aparecerán como *tecnificados* e *plurilingües*, distanciándose dos públicos incapaces de manter unha oferta análoga. Cómpre ademais ter en conta a maior dificultade dos centros situados no rural ou en poboacións pequenas para acceder á condición de centros plurilingües, así como a tendencia —que xa comeza a ser manifesta nalgúns centros— de formación dunha dobre rede de alumnado —coas aulas bilingües integrando os mellores alumnos—. Non se trata, desde logo, de opoñerse ao obxectivo de mellorar a competencia plurilingüe do alumnado, senón de evitar que este obxectivo poida ser utilizado como pantalla para introducir outros obxectivos que acaben poñendo en perigo ou mesmo finalmente facendo fracasar a concepción universal do ensino segundo a cal todo alumno/a, sen importar o seu lugar de residencia nin os recursos económicos da súa familia, ten dereito a un ensino de igual calidade. Nun sentido análogo, é preciso rexeitar a contraposición que a Xunta pretende establecer entre estas iniciativas e a preocupación pola normalización lingüística na lingua de nós. Pola contra, nós salientamos a viabilidade e necesidade de ambas as dúas.

SOBRE A FORMACIÓN PERMANENTE DO PROFESORADO

Obsérvase a progresiva implantación dun cambio de modelo na formación permanente do profesorado, que se fai evidente coa simple enumeración duns datos cuantitativos: diminución dun 25% do persoal destinado a actividades de formación o curso pasado e outra redución (10%) neste curso; diminución consecuenta do número de actividades, sobre todo na formación en centros; desaparición do CFR de Santiago, peche das seccións e creación dunha rede reducida de centros asociados; redución dos orzamentos, espe-

cialmente debido ao convenio co MEC sobre o Proxecto *Abalar*; desaparición das licenzas por estudos para rematar graos/licenciaturas/teses; redución ostensible da contía dos reintegros individuais —250 euros para Galicia; 400 para o resto do Estado e 800 para o estranxeiro—. Este cambio de modelo tende á eliminación das dinámicas formativas de carácter horizontal, promovendo a centralización mediante a creación dun supracentro nacional, o CAFI, que será quen planifique e deseñe a formación, xestione a formación a distancia e mesmo asesore a zona do desaparecido CFR de Santiago, cun carácter estritamente dependente da Consellería —esta nomea a dirección e impón as liñas programáticas—. Isto complementase coa desaparición da autonomía dos CFR, que non poderán ter proxecto propio nin órganos colexiados de dirección —agás os de carácter interno—. Os directores e asesores dos CFR e do mesmo CAFI deberán ser renovados ou confirmados —avaliación por medio— anualmente, imponéndolles unha provisionalidade e dependencia, funcional e administrativa, con respecto ás autoridades políticas. Paralelamente, obsérvase asemade o fomento da formación a distancia, mesmo en temas nos que a presenza e o intercambio persoal son imprescindibles, ao tempo que se reducen ou desaparecen as modalidades máis vinculadas á iniciativa do profesorado. É obvio que este modelo tenderá a limitar as posibilidades dos centros para desenvolver de xeito conxunto proxectos colectivamente construídos. Ademais, potencialmente vai introducir un notorio desconcerto no profesorado, que non dispón de información para saber onde debe recorrer agora para satisfacer as súas demandas de formación. O cambio de modelo terá tamén inevitablemente unha incidencia en proxectos como *Axenda*

21, *Proxectoterra*, *Climántica* ou Plan de Mellora das Bibliotecas Escolares, que ata o de agora viñan sendo difundidos, coordinados e apoiados polos centros de formación. Finalmente, haberá que permanecer atentos aos sinais de *externalización* dos programas de formación, co que poden significar de novas fórmulas de privatización de ofertas formativas antes satisfeitas mediante organismos públicos.

A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE EN TEMPOS DE CRISE

Se non podemos aceptar que os custos da crise se fagan recaer sobre os investimentos educativos, dobremente inaceptable é que, ao recortar os gastos en educación, estes recortes se apliquen sobre os sectores máis dependentes. Isto é o que por desgraza se deduce da redacción do *Decreto de atención á diversidade*: a posibilidade de crear aulas de *educación especial* en todos os centros ou a propia nomenclatura empregada para referirse á diversidade ou á praxe profesional neste contexto —que segue a denominarse *Pedagogía terapéutica*— supoñen claros elementos regresivos en comparanza co marco legislativo anterior desde a perspectiva da plena equidade do sistema. Ademais dos recortes e das limitacións das dotacións, estanse a dar dificultades manifestas nos centros para xestionar os recursos —espazos, tempos, vontade das direccións, orientadores/as... — e mesmo para aplicar o que contempla a lexislación —ata o de agora vixente— en relación a temas como criterios de heteroxeneidade para a formación dos grupos por nivel, garantía do dereito do alumando a ser apoiado no grupo ordinario, etc. Atendendo aos recursos dos que se dispón, cumpriría distribuílos de xeito que se atenda prioritariamente o alumando con risco de exclusión, pois os apoios e axu-

das para eses alumnos/as son limitados e condicionan as súas posibilidades de éxito formativo e vital, mais, no canto disto, o que se impón é unha paulatina supresión dos programas de diversificación curricular no ensino secundario, unida a unha política de redución de persoal. Pero non só a Administración, senón tamén as organizacións sindicais e boa parte do conxunto do profesorado adoitan demostrar escasa sensibilidade respecto da cuestión da atención á diversidade. Canto afecta á diversidade ten unha dimensión transversal evidente, de maneira que sería imprescindible que en todas as decisións organizativas e académicas que se tomen nos centros e por parte do propio profesorado, se consideren as consecuencias que se derivan para a imprescindible atención á diversidade nunha liña inclusiva. Neste sentido, cómpre ademais xerar un debate clarificador sobre os conceptos mesmos de diversidade e inclusión, que non poden ser aplicados de forma redutora tan só ao alumnado inmigrante ou con necesidades educativas especiais.



O DECRETO PARA O PLURILINGÜISMO

A finais do ano 2009, o goberno galego presentara un documento para o debate que establecía en Educación Primaria, ESO e Bacharelato un 33% do horario lectivo en galego, un 33% en castelán e un 33% en lingua(s) estranxeiras(s) —lembramos que a normativa en vigor ata maio de 2010, o Decreto 124/2007, garantía o 50% da docencia en galego, mentres que a anterior, o Decreto 247/1995, xa contemplaba ese 50%—. Na primavera de 2010 faise pública unha nova versión do borrador, na que se rebaixaba as pretensións de introdución das linguas estranxeiras como vehiculares e se lles outorgaba ás familias capacidade de decisión sobre as linguas que se debían empregar cos seus fillos/as no ensino. Finalmente, despois dun proceso traumático de redacción, con ata catro manifestacións multitudinarias e con infinidade de iniciativas contrarias —entre as cales cabe citar o nacemento de novos colectivos centrados na defensa do idioma e a publicación de fundamentados informes como os elaborados por NEG—, o DOG do 25 de maio de 2010 publica o titulado *Decreto 79/2010 para o plurilingüismo*

no ensino non universitario de Galicia. Nel márcanse algunhas materias que deberán ser impartidas en galego e —por primeira vez na historia— outras que deberán selo en castelán, ao tempo que se deixa aberta a posibilidade de incorporar unha lingua estranxeira —o inglés, nomeadamente— como lingua vehicular. Tras isto, semella non ser xa posible pensar que os bos argumentos —pedagóxicos, lingüísticos, sociolingüísticos etc— van ter algunha influencia no deseño da política educativa en relación coa cuestión lingüística. Na demagogia dos discursos recentralizadores non hai lugar para a análise fundamentada da cuestión esencial que debería guiar as decisións neste campo: cal é a lexislación que garante unha plena competencia nos dous idiomas, galego e castelán? Non o fai este *Decreto para o plurilingüismo*, senón que, moi ao contrario, está a legalizar unha auténtica agresión contra o ensino en lingua galega —ataques a denominacións, estruturas, orzamentos, profesores/as, familias, horarios, proxectos educativos de cento, aos medios de comunicación, ás voces críticas e discordantes...— e a baleirar de contido a lexislación vixente —Lei de

Normalización Lingüística—. Por desgraza, tralas primeiras e masivas mobilizacións en defensa do noso idioma, as reaccións nos centros educativos están a ser maioritariamente tibias. Diante desta situación, evidénciase a necesidade de traballar cara a fóra, cara ás familias e á sociedade, articulando unha estratexia de información rigorosa e de profunda sensibilización en relación coa situación real da lingua galega e coas consecuencias nefastas da aplicación do Decreto no ensino. Cómpre analizar polo miúdo o concepto mesmo de plurilingüismo, que se asenta nunha estratexia ou discurso de equidade nas linguas que precisa unha fonda revisión e que, na súa aplicación á nosa realidade, presenta contradicións evidentes. Cómpre, finalmente, retomar o Modelo de Normalización proposto por NEG e alentar outras miradas e iniciativas na liña da defensa da lingua galega no ensino.

A LEI DE CONVIVENCIA

Carecemos aínda de perspectiva sobre as consecuencias da implantación da *Lei de convivencia e participación da comunidade educativa* pero, en calquera caso, xa é posible adiantar algunhas considera-



cións. En primeiro lugar, os datos indican que o estado da cuestión nas distintas autonomías non é homologable, aínda que en xeral se aprecia unha crecente preocupación das administracións por legislar neste eido, sendo Galicia unha das que menos o ten feito. Pero o enfoque adoptado non parece o mellor nin para solucionar os máis graves problemas de convivencia —que, por fortuna, na meirande parte dos centros galegos son aínda reducidos— nin para crear canles de mellora das relacións dentro da comunidade educativa. É indispensable adoptar o discurso da liberdade como referente ao redor do cal se han asentar, fundamentar e xustificar todas as medidas que se poidan promover en relación coa convivencia en calquera ámbito dentro dunha sociedade democrática, tamén, polo tanto, nos centros educativos. Neste sentido, fronte á tentación de simplificar aquilo que é complexo —a *Administración entende que, no plano da convivencia, con converter o profesorado en autoridade pública é máis que suficiente*—, cómpre retomar e afondar nas bases do Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar de Galicia proposto por NEG.

SOBRE A PARTICIPACIÓN

Velaquí algunhas das claves da participación:

- *Querer*: estar motivado para implicarse, para comprometerse, para integrarse en grupos ou colectivos nos que compartir e construír conxuntamente.
- *Saber*: aprender e exercitar o conxunto de habilidades e destrezas que potencian unha participación efectiva, áxil, útil; capacidade de escoita, reflexión, argumentación, empatía, receptividade...
- *Poder*: dispoñer de estruturas participativas accesibles, democráticas, eficaces.

Nese senso, unha escola participativa sería a que educa na democracia e na cidadanía, promovendo e posibilitando o exercicio do dereito e a obriga de participar e asumir responsabilidades; a que se organiza co protagonismo de todos os membros da comunidade educativa en todo o que lles afecta, construíndo unha democracia viva e vivida como experiencia de aprendizaxe; a que promove relacións de simetría e de aprendizaxe colectiva; a que pon nas mans dos nenos e nenas todo o que poden facer por eles mesmos; a que ensina os conceptos, procedementos e actitudes requiridos para o exercicio da participación democrática —habilidades básicas como: autoconecemento, reflexión, argumentación, comunicación, diálogo, capacidade de autorregular as propias actuacións, resolución de conflitos, toma de decisións...—; a que está aberta á colaboración con outros axentes sociais que comparten un proxecto educativo de comunidade; a que conta cun profesorado disposto a compartir o proceso educativo cos propios alumnos e alumnas, familias e outros profesionais da educación; a que articula os seus órganos de xestión superando representacións corporativas e non paritarias, propias de regulacións gremiais-estamentais; a que rompe a rixidez dunha organización escolar anacrónica que imposibilita o desenvolvemento de procesos educativos integrais e integrados nos contextos, e avanza na adecuación de tempos, espazos e recursos cunha perspectiva de máxima rendibilidade e aproveitamento para todos os membros da comunidade educativa e social; a que fai explícitos os valores de xustiza, solidariedade e autonomía dos suxeitos.

A participación require, en primeiro termo, crer en que se educa nas diferenzas, no conflito, na xestión democrática

do conflito. Porque participar é co-decidir, é ser protagonista, é ter posibilidade e disposición para asumir responsabilidades. Participar é contrastar saberes, habilidades e capacidades que se aprenden. Participar é poder facer uso de canles, medios, espazos e tempos que se arbitran para o encontro e o diálogo. Participar é exercitar cidadanía.

A participación nos centros debe estar aberta a toda a comunidade educativa. É preciso, logo, loitar contra certas inercias corporativas por parte do profesorado que máis dunha vez actúan como atrancos contra a participación democrática. As estratexias do profesorado doutras comunidades autónomas —como a de Madrid— marcan unha dirección a seguir, con accións tendentes a achegarse á sociedade e informar as familias sobre o que realmente acontece nos centros e en relación cos recortes xerais en educación. O desenvolvemento de proxectos colectivos nos centros e a promoción de iniciativas que unen a comunidade educativa a prol da consecución de obxectivos comúns, deberían ser as estratexias de participación dominantes no futuro. Dese xeito contribuiríamos a garantir que as medidas de presión dirixidas á Administración, neste marco de retroceso político en materia de educación, fosen contempladas desde unha perspectiva necesariamente construtiva.■

Recuperación cultural das festas de verán. O caso de Boiro



Alberto García

Técnico de cultura do concello de Boiro

centrosocial@boiro.org

Si tivésemos que elixir a foto máis representativa das festas de Boiro e só puidésemos citar unha, moitos boirenses escolleriamos a foto da Malla do Centeo. A Malla é unha metáfora perfecta do que se quixo recuperar nos últimos anos a través da Mostra das Culturas: os aspectos culturais, pero sobre todo PARTICIPATIVOS, dunhas festas de verán onde parece claro que ten que haber espectáculos lúdicos multitudinarios pero onde é importantísimo tamén que haxa persoas directamente implicadas na programación e non só espectadores pasivos. Parécenme importantísimas esas 40 persoas da Abrañeira que reproducen un oficio que nos une á terra e polo tanto dinos de onde vivimos. Parécenme importantísimos tamén as ducias de rapaces que ano tras ano bailan e tocan instrumentos tradicionais para que non esquezamos quen somos. Parécenme imprescindibles todos e cada un dos colectivos que co seu esforzo durante todo o ano crean e reproducen a nosa cultura común e nos fan máis pobo.

LEGER COMO EJERCICIO DE CIDADANÍA

Ser un cidadán implica participar activamente nos asuntos públicos, para o cal é necesario, antes de nada, sentirse concernido por eles e, ademais, ser capaz de involucrase neles (Cortina, 1997). Nos últimos anos, por múltiples factores, as festas populares en Galicia tornaron en moitos casos en exercicios de mero ocio consumista asociado ao fenómeno das orquestras-espectáculo. Este xiro cara ao sistema de entretemento masivo fixo que as festas populares perdesen en certa medida a súa función histórica de favorecer un lecer humanista caracterizado segundo o *Instituto de Estudos do Ocio da Universidade de Deusto* como un lecer que promove o desenvolvemento persoal e o compromiso comu-



Angel Ribeiro

nitario, e que require esforzo e formación.

Na nosa opinión o lecer asociado a gran parte das festas populares en Galicia neste momento non obedece a este esquema, senón que persegue unha satisfacción inmediata sen esforzo nin formación previa, que se dirixe só ao desexo do individuo e está sometida á obsolescencia e á renovación constantes. Esta forma da experiencia de lecer é ofrecida habitualmente por provedores privados no mercado do consumo, como un produto máis, e adquire polo tanto as características do consumismo contemporáneo (San Salvador do Val, 2006).

O consumo funciona mobilizando e satisfacendo parcialmente o desexo, que é unha emoción privada; polo tanto, o consumidor está só, mesmo aínda que consuma en compañía, posto

que non se sente concernido polos problemas de ningunha comunidade (Bauman, 1998). Así pois, o lecer consumista desalenta o compromiso e a participación comunitaria, o sentimento de pertenza responsable e as capacidades necesarias para o exercicio activo da cidadanía. Isto non significa que deba condenarse radicalmente esta forma de lecer. Á fin e ao cabo todos necesitamos tamén experiencias doadas e cunha gratificación inmediata. O que está claro é que unha administración democrática, asentada sobre uns valores cívicos, non pode ser neutral na disxuntiva entre un lecer que é factor de cidadanía e outro que a obstaculiza (Jaime Cuenca Amigo, 2010).

Hai xa dez anos que se redefiniu o rumbo das festas de Boiro, analizando nun principio cales foran as motivacións iniciais desta celebración. As festas desta

vila sempre foron un reflexo do pobo que lles dá nome, dende o espírito unicamente lúdico doutras épocas ao compromiso social e cultural da actualidade. Os departamentos municipais e as persoas implicadas na organización destes festexos decidiron que xa era o momento de que Boiro vise reflectida nas súas festas de verán a evolución social, cultural e económica que ten experimentado nos últimos anos, o que deu como resultado cambios na programación, no esquema das *raíñas*, do/a pregoeiro/a, no libro das festas e incluso na duración do evento.

Para representar o pobo que constitúe Boiro na actualidade escolléronse unha serie de ideas xenéricas das que partir: a implicación social, a mestura entre tradición e modernidade, a diversidade cultural na que vivimos e o respecto e a posta en valor da identidade propia.

Asumiuse a idea dun municipio rural-vilego que se desenvolve moi rapidamente, unha vila que evoluciona, que medra económica e socialmente, que busca alternativas a través da creatividade e o esforzo, que avanza na igualdade, no respecto, na integración e noutros VALORES que se queren trasladar tamén durante o momento da festa. Boiro é hoxe unha vila que evoluciona e que se representa a si mesma nas festas de verán da seguinte maneira.

IMPLICACIÓN SOCIAL

Considérase por parte dos organizadores da festa en fase de recuperación a implicación social como elemento fundamental nunhas festas populares e que se pensou estaba en retroceso nos últimos anos. Preténdese fomentar que a cidadanía sexa espectadora pero tamén protagonista das súas festas e para iso se busca que os contidos do programa sexan representación do tecido sociocultural que traballa na comarca da Barbanza. A propia comisión de festas como exemplo inicial, asociacións de baile tradicional, grupos musicais da zona, colectivos sociais, asociacións culturais, etnográficas, arqueolóxicas, audiovisuais, fotográficas e outras moitas, son agora parte activa na programación das festas, enmarcadas en gran medida no festival *Mostra das Culturas* que se vén desenvolvendo dende hai xa dez anos.

A participación veciñal é unha tónica común da maior parte das festas populares en Galicia, sendo a maioría delas organizadas por *comisións de festas*, sobre todo nos núcleos máis pequenos e rurais, mantendo o espírito destas celebracións onde a implicación, as relacións veciñais, os aspectos vivenciais e a celebración da identidade cultural propia aínda é unha realidade. Tamén é certo que nos últimos vinte anos en Galicia —sobre todo en vilas e ci-

dades— avanzou sen xeito a espectacularización dos festexos populares, fenómeno este que en certa medida muda os valores que se trasladan a través destas celebracións.

Como primeira característica desta mudanza podemos dicir que a profesionalización dos festexos en tanto se converten en eventos multitudinarios e se asocian a un crecente beneficio económico —superando a visión da autosustentabilidade que ata aquel momento os guiaba— produce unha diminución na implicación social e no fomento da participación cidadá a través da festa, aínda que traslada aspectos positivos en canto á profesionalización de determinados sectores e ao desenvolvemento económico do territorio.

Como segunda característica deste xiro podemos destacar a espectacularización dos festexos asociada ao fenómeno das orquestras en Galicia e a fenómenos fan-televisivos, como puideron ser no seu momento o programa musical *Operación triunfo* ou series de ficción con altas audiencias, que mudaron o centro de atención das celebracións populares cara a criterios propios do puro entretemento, perdendo no camiño factores como a representatividade da cultura propia de Galicia e a transmisión lingüística do galego.

En Boiro programábanse nas festas, como na maioría das vilas e parroquias, orquestras espectáculo e actuacións musicais produto das radio-fórmulas. O cambio de orientación levou a que actualmente tamén se inclúan na programación un amplo abano de espazos para a cultura propia, tanto profesional como amadora. Colectivos que se implican na organización da festa e a través da súa presenza no programa, amosan o valioso traballo que desenvolven en eidos coma o baile, a música, o audiovisual, a etnografía, a gas-

tronomía e outros elementos simbólicos que nos representan e dan forma á nosa cultura. Gústanos dicir que durante os días da festa celebramos o pobo que somos, e o pobo que somos preséntase con elementos propios, creados por nós.

Segundo o orzamento de cada ano, prográmanse nas festas espectáculos de amplo seguimento e alta demanda social, aínda que para os que traballamos a festa dende un punto de vista cultural e dende a administración pública, o foco principal, o máis importante, non son o número de persoas que aglutine unha determinada actuación estelar. Isto é importante en termos socioeconómicos si, pero en termos socioculturais dende a perspectiva da administración pública, a esencia da festa é outra.

RAÍÑAS E PREGOEIRAS

Nas festas de Boiro insistimos en que estas sexan de novo momento de celebración e recoñecemento da identidade propia, neste caso exemplificada en persoeiros que polos seus méritos ou compromiso coa vila merezan ser homenaxeados e recoñecidos, entendendo que estes días son ideais para que veciños/as que participaron da historia recente deste territorio falen dela en primeira persoa. Así se orienta a clásica figura do pregoeiro/a da festa e así se fai tamén coas *raíñas* das festas, figuras ambas as dúas difíciles de eliminar pola súa raizame social pero si doadas de re-orientar, pasando en cada un dos casos de recoñecer a fama e a beleza como valores que entendemos inconsistentes e non acordes coa esencia do que queremos transmitir, pasando a premiar e motivar o mérito e o compromiso como VALORES a destacar nas persoas escollidas. Por exemplo, unhas das últimas raíñas e pregoeiras das festas de Boiro foron as remeiras do *Club Cabo da Cruz*, vencedoras nos



últimos anos da nomeadísima regata de traíñas da Praia da Concha, en Donosti.

O LIBRO DAS FESTAS

Cabe sinalar tamén a indubidable mellora cuantitativa e cualitativa dos contidos ofrecidos no tradicional *Libro das festas*. Baixo a denominación de revista *Folía*, o libro das festas de Boiro ofreceu nos últimos anos ata 200 colaboracións de diferentes persoeiros do mundo da cultura, do deporte ou da economía da comarca barbancesa.

Preténdese achegar un valor engadido ao obxectivo económico clásico dunha publicación deste tipo, a través da colaboración de moitas persoas cun discurso rico e da recollida de testemuñas, documentos e imaxes que forman parte da nosa historia común. Desta forma e nun formato de 90 páxinas pódese atopar na *Folía*, fotografía, relatos, poesía, artigos de opinión e outros, acompañando ao apartado de

publicidade, tan necesario para a cuestión do financiamento.

EN DEFINITIVA

As políticas públicas en torno ao lecer deben ser conscientes do seu papel. Non corresponde á administración competir cos provedores privados de experiencias de lecer no mercado de consumo: os seus fins son distintos e o seus medios tamén deben selo. Un provedor privado de orquestras —por centrarnos neste modelo— para facer negocio, tentará atraer o maior número posible de persoas ofrecendo produtos de doado consumo e en constante cambio. A administración pola contra debe promover formas de lecer estables e comprometidas, que favorezan a responsabilidade e a participación comunitarias. Naturalmente é desexable, e ollo, demandado pola cidadanía, que os programas cheguen ao maior número de persoas posible, pero tamén é certo que a mera asistencia

de persoas, por numerosa que sexa, non é un indicador fiable de éxito. Só a xeración e o desenvolvemento de actitudes a longo prazo entre as persoas permitirán falar dun programa sociocultural público que cumpriu cos seus obxectivos (Jaime Cuenca Amigo, 2010).

En Boiro, dende o Departamento de Cultura municipal pretendemos simplemente retomar, reequilibrar, non substituír por outros aspectos, pero si RECUPERAR os que cremos aspectos fundamentais das festas populares. A festa é momento de diversión e evasión pero TAMÉN momento de fortalecemento da comunidade e esta debe facerse ao noso entender dende o punto de vista da implicación social, da valorización da cultura e a lingua propia e da transmisión de valores respectuosos coa condición humana.■



E se o facemos colaborando?

María José Castro Girona

Doutora en Educación Física e mestra da especialidade

CEIP Illa Verde, Lugo

mcgirona@edu.xunta.es

Alfredo Abraira Álvarez

Profesor de Educación Física

CPI San Tomé do Carballo, Taboada

O PUNTO DE PARTIDA

A observación do alumnado cando xoga de modo libre e non imposto durante os tempos de lecer na escola, así como a constatación dos diferentes problemas detectados na realización de moitas das actividades escolares que requiren a colaboración dos seus membros, levounos a pensar na necesidade de incidirmos dende o ámbito educativo neste tipo de tarefas.

A sociedade actual demanda individuos que saiban competir pero tamén que saiban colaborar, e é precisamente nesa necesidade de colaborar e de cooperar na que se basea esta experiencia, que consiste na realización de actividades de diferentes materias, cunha metodoloxía cooperativa, clave fundamental para fomentarmos as habilidades sociais, a tolerancia e unha boa convivencia.

Se pensamos que son moitos os concellos, sobre todo de interior, que ven minguada a súa poboación debido ao abandono do mundo rural, non nos pode estrañar que na escola nos atopemos con nenos e nenas que non teñen outros rapaces da súa idade para xogar no seu entorno máis próximo; lugares e parroquias con só un neno ou nena en idade escolar, polo que o ámbito de socialización nos xogos queda restrinxido ao ambiente da escola.

Da observación destas circunstancias e reflexións emana a necesidade de aprendermos a traballar en equipo, de facérmolo de modo natural e cotián, e que desa experiencia diaria se cree no alumnado un modelo de traballo.

Para constataremos a veracidade das nosas opinións de partida deseñamos unha avaliación inicial na que empregamos dúas actividades: a realización en equipos dun mural -actividade que nos serviu ademais para observar as condutas do noso

alumnado (gritos, discusións, insultos, distribución de espazos, utilización de material, distribución de tarefas...)- e unha observación durante os tempos de lecer do noso alumnado, conscientes de que nas actividades non dirixidas se mostran máis doadamente como son.

Deste xeito puidemos facernos unha idea dalgúns dos puntos débiles do noso alumnado que aquí nos interesa concretar e tomamos decisións acerca dos aspectos nos que desexabamos incidir desde o primeiro momento:

- Prestar o material e aprender a compartilo nas clases, por quendas, esperando que remate o compañeiro sen apremar a ninguén e respectar o ritmo de cada quen.
- Non deixar a ningún neno/a fóra dos grupos.
- Colaborar nas tarefas de recollida do material empregado.

Temos que sinalar que somos optimistas e estamos seguros de que somos capaces de conseguir diminuír a agresividade que o alumnado demostra nos xogos, de que este é capaz de levar a cabo tarefas de xeito cooperativo e de axudarse mutuamente con eficacia en diferentes áreas do currículo e, por último, que os conflitos se poden transformar noutros tipos de condutas se ao alumnado lle ensinamos habilidades sociais que poidan levar á práctica. Creemos, ademais, que se todo isto o facemos a través de actividades lúdicas e prácticas, a satisfacción coas tarefas desenvolvidas será alta.

Neste senso a Educación Física é o marco ideal para poñer en marcha este proxecto e dende aí involucrar as outras áreas.

O DESEÑO

A realización desta experiencia pretende posibilitar a creación dun clima de tolerancia e respecto entre os compañeiros ao crear unha actitude crítica ante

mensaxes ou accións inadecuadas, reducindo tanto o nivel de conflito como de agresividade e de discriminación que en ocasións aparecen nas prácticas deportivas do alumnado.

Pretendemos espertar o interese polos demais e as súas circunstancias, diversificando e impulsando outra forma de facer: colaborar e cooperar fronte á discriminación, a intolerancia e a falta de respecto, superando discriminacións: por sexo, por raza, por resultados académicos, por situación económica, etc.

Con estas actividades pretendemos analizar, a través do cine, diferentes situacións, valorar a colaboración entre as persoas como un obxectivo desexable e reflexionar acerca das vantaxes de traballar e vivir con estes valores.

Colaborarmos entre todos e todas para que consigamos estes obxectivos todos os membros da clase aprendendo a aceptar a vitoria así como a derrota nos xogos, como unha aprendizaxe para outros ámbitos da vida.

A mostra está composta por todos os cursos de Educación Primaria, aínda que nalgunha actividade tamén participou o alumnado de educación infantil.

O proxecto centrouse especificamente en actividades cunha metodoloxía cooperativa. De feito moitas das actividades planificáronse pensando na colaboración entre alumnado de diferentes cursos e niveis.

Cómpre sinalar que os contidos son os que se mostran na táboa nº 1 (ver páx. 72) e que as áreas nas que se incidiron foron as de coñecemento do medio, educación física e informática. A decisión de facelo nestas e non noutras responde a cuestións de organización do centro, pois o profesorado implicado imparte estas áreas.

TÁBOA 1**FEITOS, CONCEPTOS E PRINCIPIOS**

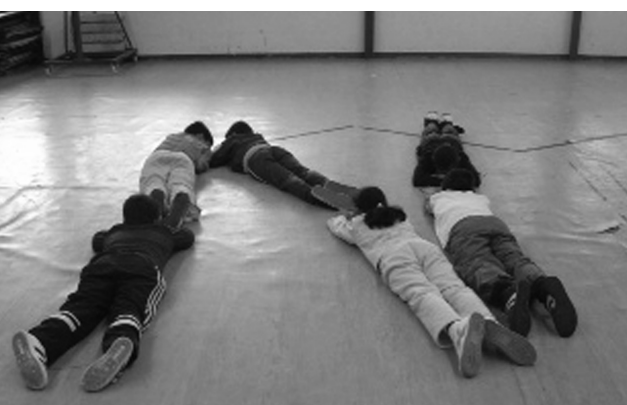
- O respecto e a tolerancia, elementos de valoración positivo.
- A cooperación e a colaboración, camiños para unha boa convivencia e pezas clave da mesma.
- O xogo limpo.
- As habilidades sociais.
- O traballo en equipo.
- Os xogos motores cooperativos.

PROCEDEMENTOS

- Práctica de actividades motrices que requiran a colaboración e a cooperación.
- Potenciación da práctica de xogos motores cooperativos.
- Formación de grupos de traballo distintos.
- Introducción e práctica de habilidades sociais en relación ao trato cos demais.
- Resolución de conflitos do alumnado por vía non violenta.
- Realización de "proxectos" e murais de forma conxunta polo alumnado da aula.
- Visualización de películas de debuxos animados onde se reflexione sobre a colaboración e traballo en equipo.

ACTITUDES, VALORES E NORMAS

- Experimentación de habilidades sociais en relación ao trato cos iguais.
- Valoración do traballo dos demais.
- Aceptación das normas e respecto polas regras que rexen as actividades de aula e, en xeral, a vida no centro educativo.
- Valoración das propias limitacións e as dos demais.
- Responsabilidade ante as normas.
- Identificación de valores fundamentais e positivos dos deportes, tales como o esforzo persoal, a relación cos demais e a aceptación do resultado.
- Actitude de participación e integración nas actividades de grupo.

**AS ACTIVIDADES POLO MIÚDO**

A realización dun curso sobre colaboración serviu ao profesorado tanto de preparación como de concienciación e motivación; por outra banda, o emprego de novas tecnoloxías sempre supón un reto e así foi como nolo formulamos.

As actividades foron máis sinxelas no primeiro trimestre para pouco a pouco gañar en complexidade. Só no terceiro trimestre incluímos actividades na área de informática.

Partimos do cine para introducir o alumnado na colaboración, a partir da reflexión e análise tanto individual como en grupo, así como nas súas vantaxes e a súa necesidade para acometer determinadas tarefas que, pola súa complexidade, non poderíamos levar adiante de forma individual.

Ollamos o filme *O bosque animado* co alumnado de educa-

ción infantil: nós invitámoslos a ver a película e eles devolven a invitación compartindo con nós flocos de millo. Despois aos maiores pasámoslles un cuestionario sobre a película e fixemos algunha práctica sinxela de colaboración: colorear por parellas unha ficha sobre os valores tratados no filme. Entre dous collen o lapis e fan a tarefa, o que require colaboración. Ao principio non foi doado, tiveron que poñerse de acordo e traballaren para conseguir o mesmo obxectivo. Isto foi completado coa visita de páxinas web sobre o tema.

Con isto tivemos un punto de partida para levalo á práctica con algunhas actividades físicas e xogos desenvolvidas na área de educación física tales como: sesións de actividades con pneumáticos en equipo (colaboraron os grupos de cuarto e quinto curso ao desenvolver sesións conxuntas); con actividades con paracaídas; de relevos cooperativos; sesións nas que se elaborou un libro con cancións de xogos populares nos que cada neno ou nena do curso achega unha páxina; e, ademais, sesións de xogos con globos en gran grupo.

No segundo trimestre visualizamos as películas *Madagascar* e *Charlie e a fábrica de chocolate*, reflexionando sobre os valores positivos e negativos que se ven nelas, facendo comentarios en voz alta das mesmas...; tamén realizamos unha práctica en grupo que consistiu en: o alumnado sentado ao redor dunha mesa e o profesor reparte unha ficha para cada un. O obxectivo é que as coloreen e decoren entre todos, polo tanto todas as fichas estarán feitas por todos do seguinte xeito: empeza cada un coa súa ficha. Ao cabo dun certo tempo, o profesor dá un sinal para que cada un colla a ficha do compañeiro sentado á súa esquerda, de forma que as fichas circulen no senso das

agullas do reloxo. A actividade remata cando a ficha completa unha volta e chega onde empezou o movemento.

Ademais desta sensibilización cara ao tema entramos máis de cheo na práctica destes valores; así, en coñecemento do medio aproveitamos a reciclaxe para facer unha colleita conxunta de materiais de refugallo na casa e achega á aula. Posta en común do material, que deixa de ter dono, pois xa non é de quen o trouxo, senón que pertence á clase. Este é un concepto que nun principio lles custa moito assimilar. Entón elaboráronse xoguetes con ese material, emulando unha cadea de montaxe con dúas fases, en cada unha faise un traballo diferente. Fixemos xogos de tres en raia, birlos, cariocas, malabares.

Por outra banda tamén elaboramos o plano do colexio por equipos. Neste caso tratouse de confeccionar un plano. A avaliación, por suposto, tamén é en equipo; isto é, ademais de nota individual, hai unha nota para o traballo do equipo, que foi a mesma para todos os seus integrantes.

O traballo consistiu no seguinte: tomamos notas individualmente no patio do colexio. Imos tomando as notas con detalle; despois, na aula elaboramos por equipos o debuxo do plano do colexio, para o que temos que confrontar notas, discutilas e chegar a acordos a través do diálogo. Todos cooperan. Máis adiante tamén fixemos o da praza maior seguindo os mesmos pasos.

Paralelamente, en educación física trabállanse os xogos cooperativos; por exemplo cos paracaídas cos nenos de 3 e 4 anos. Unha vez que coñecemos a técnica do paracaídas facemos unhas sesións en colaboración co alumnado de educación infantil. Tamén realizamos sesións de xogos populares que requiren

da colaboración (cadea, pino plantado, cadeas cooperativas, berce...); ademais unha sesión foi dedicada á busca do tesouro nos patios do colexio. Unha vez traballados en coñecemento do medio os planos do colexio, dámoslles un coas pistas do xogo e deben ir localizando as pistas e faceren as probas para chegar ao Tesouro. Logo fixemos unha sesión onde experimentamos cos desprazamentos cooperativos, tales como as carretillas, os cempés, levar entre varios compañeiros un colchón polo ximnasio, tamén levar un compañeiro polo ximnasio e moitas máis variantes coas que pasamos un tempo divertido. Outro día elaboramos números e letras empregando o noso corpo. No terceiro trimestre, na área de coñecemento do medio fixeron proxectos por equipos nos que se reflectían os accidentes da costa e do interior. Empregouse unha táboa que se foi cubrindo con plastilina. Ao final puxéronse os letreiros cos nomes das cousas. Xunto con isto fixéronse traballos de busca de información na biblioteca e a elaboración de póster coa información recollida.

En educación física rematamos o curso aprendendo xogos de palmas en pequeno e gran grupo, tan coñecidas antes polos nosos proxenitores, e que tiveron unha gran acollida entre o alumnado. En parellas, uns ensínanlles aos outros e despois practicamos. E como colofón fíxose unha experiencia cooperativa cos pais/nais: queremos compartir os xogos que aprendemos este ano con eles.

A ONDE CHEGAMOS?

Os profesores foron tomando boa nota das suxestións do alumnado acerca das actividades. Do mesmo modo, as reunións informais e a comunicación fluída cos pais/nais, permitíronnos coñecer o seu parecer, así como os comentarios

feitos polo alumnado na casa acerca da actividade.

Ademais, as informacións complementáronse con observacións cualitativas levadas a cabo por eles mesmos nas clases. Levouse a cabo un rexistro de anécdotas ao remate de cada sesión para podermos compartir información entre os mestres das diferentes áreas e con outros profesores da especialidade.

En xeral, os profesores pensamos que a experiencia foi proveitosa e moi satisfactoria. No terceiro trimestre, a propia dinámica desenvolvida nas clases permítenos dicir que a maior parte dos obxectivos foron cumpridos. É moi satisfactorio observar ao alumnado traballar todos xuntos arredor dunha mesma mesa, compartindo material e tarefas (recoller, limpar pinces...) nun ambiente xovial, distendido e de respecto. Agora, as cousas pídenselle por favor ao compañeiro e este non ten problemas en deixarlhas a calquera neno ou nena da clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANTULÁ, J. (2004): *Juegos motrices cooperativos*. Paidotribo. Barcelona.
- CENTRÓN MONTERO, J. e DOCE CEBREIRO M.(1997): "Unha experiencia de traballo cooperativo". *Revista Galega de Educación* nº29, 38-43.
- FRENCH R. e HORVART M.(1997): *Actividades con el paracaídas*. Paidotribo. Barcelona.
- JARES X.R. (2001): *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. CCS. Madrid.
- JARES X.R. (1989): *Técnica de xogos cooperativos para toda-las idades*. Nova Escola Galega. Vía Láctea SA. A Coruña.
- PEIRÓ, C; HURTADO, I.; IZQUIERDO, M. (2005): *Un salto hacia la salud. Actividades y propuestas educativas con combas*. INDE. Barcelona.
- PÉREZ E VERDES, R. (1997): *Xogos populares de Galicia*. Lea. Santiago de Compostela.



EXPERIENCIAS

Educación Física e Ensino Secundario: Combater a vida sedentaria

José Antonio Portos Mato

Profesor de Educación Física

IES Isidro Parga Pondal

jportos@edu.xunta.es

Dende o presente artigo quero facer unha pequena reflexión no ámbito da miña experiencia como docente en diversos centros de Galicia e con 12 anos de permanencia no mesmo Instituto nunha vila media de Galicia. Dándolle unhas voltas á relación da área da Educación Física na secundaria obrigatoria, e á práctica de actividade física nesta etapa e nos centros galegos de ensino secundario, baseándome na miña experiencia e consideración dos meus últimos anos desenvolvendo esta profesión, así como as múltiples conversas de café mantidas cos meus compañeiros de Departamento.

A xestión deportiva municipal nos concellos galegos, ben sexa a través dunha xestión directa ou indirecta, opción esta última pola que se decantaron a gran maioría dos Concellos, levouse a efecto dende hai uns anos a través duns **programas pioneiros** destinados a promover o deporte nos centros educativos (pero soamente de ensino infantil e primario, mentres que secundaria queda fóra deste programa). Ademais fomentouse o asociacionismo deportivo nos concellos, coa creación e consolidación de numerosos clubs deportivos.

Con isto conseguiuase ampliar a oferta deportiva municipal co fin, entre outros, de incrementar as posibilidades de práctica de actividade física para a poboación dos concellos, pero a etapa que albergamos nos nosos centros non atopa o lugar exacto nesta ampla oferta, xa que os Concellos non seguen cos programas que tan bos resultados dan en etapas anteriores, e os clubs, se ben é certo que están aí, orientan a súa actividade ao rendemento ou ao deporte de competición. Ademais, a estas idades non é doado comezar a práctica nun deles pola dificultade de amosar o nivel, ou medo a facer o

ridículo, aspecto este moi a ter en conta nas idades nas que nos atopamos.

Por outra parte, a través dunhas enquisas que lles pasamos ao principio de todos os cursos ao noso alumnado, puidemos comprobar que a maioría dos rapaces, e arredor dun 20 % no caso das rapazas, a partir dos 12 anos van deixando de facer práctica de actividade física organizada, reducíndose tamén considerablemente a actividade física non organizada (prácticas esporádicas ou de lecer). Desgraciadamente este dato segue a crecer co paso dos anos, de xeito que nos atopamos cunha poboación nos últimos cursos da ESO e no Bacharelato practicamente sedentaria.

Que pasou no salto do ensino primario á secundaria? Por que esa diminución na práctica da actividade física? As condicións que se dan no Concello son moi boas nas etapas anteriores para a práctica do deporte. As propostas do currículo parecen abranguer un amplo número de contidos co fin de abrir un abano de posibilidades. Non obstante, algo pasa para que os

rapaces e rapazas deixen dun xeito tan radical de practicar actividade física.

Sería interesante facer unha análise da situación e tratar de buscarlle solucións. A relevancia educativa e social, por non falar da sanitaria, da actividade física e a súa práctica é algo evidente, avalado por numerosos estudos, organismos e asociacións relacionadas coa saúde. Ninguén pode poñer en dúbida no século XXI os potenciais beneficios dunha actividade física regular, na poboación en xeral e máis concretamente na poboación escolar, pero a realidade é que a gran maioría do noso alumnado reduce a súa práctica de actividade física aos dous períodos lectivos que teñen nas sesións da área de Educación Física. Isto contrasta de pleno coas pautas marcadas polos organismos internacionais e nacionais en canto á frecuencia de actividade física necesaria para obter uns beneficios sobre a saúde. Os datos que a Organización Mundial da Saúde fixo públicos no ano 2008 son demoledores: a inactividade física é o 4º factor de risco de mortalidade, a responsable directa dun



6% das mortes no mundo. Un plan de acción urxente parecía necesario co obxectivo de promover a actividade física relacionada coa saúde.

Nos últimos anos tratouse de buscar un consenso neste aspecto, o cal supuxo un incremento na frecuencia e na duración da actividade física. Nestes tempos, para a idade escolar da que estamos a falar, establecéronse unhas necesidades de práctica de actividade física de moderada a vigorosa, realizada todos ou case todos os días da semana, e cunha duración de polo menos sesenta minutos en cada unha das prácticas (Boreman y Ridoch, 2001, Butcher y otros, 2008). Este propósito foi asumido polo Consello Superior de Deportes no noso país e así está exposto no Plan Integral de Promoción da Actividade Física e o Deporte.

Tendo en conta os datos extraídos das enquisas pasadas ao alumnado do noso centro é obvio dicir que a Educación Física toma un papel destacado na promoción e a constitución duns hábitos de práctica, xa que a inactividade amósase como

o maior factor de risco ante as enfermidades crónicas coa súa directa contribución a elevar os custos sanitarios dun país. Do mesmo xeito é obvio, á vez que contradictorio, que a carga semanal da nosa área sexa, soamente, de dous períodos de 50 minutos e as recomendacións internacionais sexan de prácticas dunha hora case todos os días da semana; sen pensar en que hai uns anos, froito da última das reformas educativas, considerouse a posibilidade de reducir nunha sesión o ensino no 1º curso do Bacharelato. Con este panorama temos ante nós un reto que consiste en esperar o interese do noso alumnado cara á práctica de actividade física.

O CURRÍCULO: ENTRE O QUE SE PROPÓN E O QUE É A FORMACIÓN DO PROFESORADO

Quero agora facer unha breve análise do currículo a través do Decreto 133/2007 que regula as ensinanzas de educación secundaria obrigatoria na nosa comunidade autónoma para a nosa área. Nel atopamos catro grandes bloques de contidos: Con-

dición Física e saúde, Xogos e deportes, Expresión corporal e Actividades no medio natural. O que constitúe unha carga, dende o meu punto de vista, moi ampla e ambiciosa en contidos para achegalos ao noso alumnado.

É algo novo e satisfactorio o achegamento á saúde que fai o currículo dende o primeiro nivel de concreción; dende a lectura dos contidos propostos parece un programa acertado o que propón o currículo, moi en concordancia coas directrices marcadas polos organismos que establecen as liñas de actuación para a actividade física e a saúde. Isto non deixa de ser un primeiro nivel de concreción baixo, unha visión afastada da realidade, xa que se pretende que en catro anos, coa pequena carga lectiva que ten a nosa área, os alumnos e alumnas saiban programar a actividade física dun xeito autónomo. Alguén podería pensar que sería posible formular unha liña metodolóxica correcta que nos levase á autonomía na planificación nas prácticas de actividade física. A realidade dinos que este bloque de contidos só supón un 25 % do currículo e o resto tamén hai que achegalo ao noso alumnado, polo que vai ser moi difícil cumprir cos obxectivos de etapa no referente a este Bloque.

Os Xogos e deportes preséntanse como unha proposta polivalente cara a ampliar as posibilidades de práctica de actividade física polo noso alumnado. Parece unha proposta interesante cara aos fins buscados, xa que todos os profesionais licenciados en Ciencias da Actividade Física e Deporte tivemos unha formación ampla, profunda e completa no ámbito educativo e recreativo respecto deste bloque de contidos e poderemos afrontar o seu desenvolvemento dun xeito adecuado cara ao fin buscado con este bloque.



A Expresión corporal amósase no currículo como un bloque que trata de achegar o alumnado a expresar sentimentos, emocións, manexar os conceptos de espazo, tempo e intensidade nas actividades musicadas. A teoría está clara en canto ás pretensións, pero a realidade é que a formación que se imparte nos INEF é ben distinta. Hoxe en día os créditos que teñen relación coa expresión corporal son mínimos na formación dos futuros profesionais (por non falar da miña e dos meus compañeiros con outros plans de estudos). E pregunto: como podemos espertar o interese do alumnado por un contido que non se domina e que dificilmente se poderá amosar dun xeito motivador?

As Actividades no medio natural preséntase como unha oportunidade para interactuar co medio natural e descubrir materiais específicos...; no papel parece unha idea feliz, pero a realidade é que son difíciles de presentar ao alumnado cunha progresión desexable. Moitas veces por seguridade ou descoñecemento repetimos sesións ao longo dos cursos coa repercusión que isto ten na motivación dos alumnos/as. Desde a miña opinión, este bloque formativo, ao igual que o anterior, supón na formación que se imparte nos INEF unha pequena carga lectiva, que reflicte no currículo cun 25%. Ademais os contidos que se presentan como un medio para o logro dos obxectivos e as competencias relacionadas son de difícil impartición polo caro que resulta este material (aínda que puidésemos establecer convenios de colaboración con clubs, federacións, a carga lectiva que supón non permitiría a todos os centros realízalos) e polas condicións de seguridade que se requiren para iso.

Con esta pequena reflexión sobre os contidos que prescritivamente temos que impartir na



ESO parece relevante que non temos como docentes a formación necesaria (xa que os plans de actualización e formación do profesorado non chegan para iso), nin os recursos económicos para espertar a motivación e o interese do alumnado cara a unha práctica de actividade física. Cal é a solución? Como podemos motivar aos rapaces/as para deixaren o sedentarismo e pasaren a unha vida activa? Ante esta situación, baixo a miña opinión, deberíamos incrementar o número de horas de actividade física e deportiva nos centros, cun carácter extracurricular, complementario do cumprimento do currículo, pero obrigatorio, unha hora ao día, antes ou despois das sesións lectivas. A participación nesa proposta de actividade física saudable debería realizarse cunha metodoloxía que traballe dende as actitudes e non se centre tanto nos procedementos e nos conceptos, dende unha orientación da práctica deportiva que sexa motivadora e que logre espertar as actitudes positivas, xa que o resto sería doado conseguilo. Isto supón para as autoridades

educativas un incremento importante nos orzamentos, pero este modelo aforraríalle gastos á sociedade a longo prazo coa diminución das enfermidades crónicas e os males que se derivan dunha vida sedentaria como a que imos camiño de conseguir no noso alumnado e nas xeracións vindeiras.■



A Educación Física nun CRA: dos problemas ás posibilidades

Mar Vaamonde García

Mestra de EF no CRA Ponte da Pedra, Carballo

marvaamonde@gmail.com

Un CRA (Centro Rural Agrupado) é unha forma de organización de escolas unitarias que permite que os mestres/as non estean sós e exista unha maior rendibilidade dos recursos materiais, económicos e persoais. Normalmente estes centros imparten E. Infantil e o 1º ciclo de E. Primaria.

Cando comecei no CRA Ponte da Pedra (Carballo) como mestra de Educación Física, atopeime cunha serie de casuísticas moi especiais e diferentes á dos centros ordinarios.

Neste artigo preténdese dar unha visión das particularidades do traballo do mestre de educación física neste tipo de centros, así como ofrecer algunhas posibilidades didácticas levadas a cabo no meu CRA.

OS PROBLEMAS:

GRUPOS MESTURADOS POR IDADES

As características de cada aula nun CRA poden ser do máis heteroxéneas: grupos só con alumnado de Infantil ou só de Primaria; grupos de nenos/as entre 3 e 7 anos; grupos numerosos (ata 20 alumnos/as) ou grupos pequenos (4-5 alumnos/as)...

Aquí xa temos a primeira dificultade: programar para un grupo-clase no que hai que atender a entre dous e cinco niveis diferentes. Cada unidade didáctica debe estar pensada para que teña uns obxectivos, contidos e criterios de avaliación para cada un deles. Ademais, para unha aula mixta hai que deseñar actividades que permitan a súa adaptación a todos (ou á maioría), polo que a busca de tarefas e xogos que cumpran este requisito esixe un maior esforzo que para un grupo homoxéneo en idade.

Adoitan ser útiles as sesións por estacións, que permiten adecuarse aos niveis existentes; non obstante, isto é só factible cando o grupo é numeroso e se po-

den facer agrupacións, algo que non sempre é posible.

O NÚMERO DE NENOS/AS NUNHA AULA

Aínda que no CRA Ponte da Pedra non existe este problema, moitas escolas rurais son pouco numerosas (4-5 nenos/as). Por un lado, isto posibilita unha enorme individualización, pero por outro limita en grande medida as actividades a realizar: imposibilita os xogos de equipo, non permite sesións por estacións...

O ESPAZO

Nos CRA non temos polideportivo ou ximnasio. No mellor dos casos nalgunha escola podemos dispoñer dunha aula baleira onde impartir a nosa materia. Pero é normal termos que apartar mesas e cadeiras, e axustármolos ao espazo que haxa na aula.

Cando chega o bo tempo e as condicións climatolóxicas o permiten, saímos ao patio, pero atopámonos cun novo hándicap: o patio de cada escola é diferente e ás veces o terreo é completamente irregular, sendo inadecuado para certas prácticas.

O MATERIAL

Debido a non dispormos dun espazo único para a nosa especialidade, o material tamén vai con nós. Algún concentrámolo na sede do CRA, outro témolo disperso nas escolas, nas que deixamos unhas poucas unidades de pelotas, aros, colchóns, picas... para garantirmos un mínimo material en cada unha. Non obstante, o normal é termos que encher o maletreiro do coche e transportalo dun lugar a outro. Por iso é importante detallar concienciadamente os elementos que imos precisar en cada sesión para non esquecernos de nada.

Loxicamente, cando programamos algún circuito, témolo que montar e desmontar en cada escola, sen posibilidade de aprobeitalo durante a mesma xornada.

A PROGRAMACIÓN

Coas características vistas ata agora, podemos xa darnos conta da dificultade que supón deseñar a programación. Pero unha particularidade que xorde é a da programación interanual. Nun centro ordinario, formula-





Distribución de roles nunha actividade de busca para traballar as partes do corpo



mos unha serie de unidades didácticas por niveis ou ciclo; ao ano seguinte ese grupo avanza e correspóndelle a programación do curso ou ciclo seguinte. Nun CRA, porén, os alumnos/as poden estar ata cinco cursos seguidos no mesmo grupo-clase, tendo pois a necesidade de ofrecer máis variabilidade de unidades didácticas para evitar a repetición excesiva.

A AVALIACIÓN

Se xa de por si en EF a avaliación é complexa debido á volatilidade da información, esta antóllase máis dificultosa nunha aula con varios grupos de idade, pois nalgúns casos o que se pretende avaliar son obxectivos diferentes.

Persoalmente adoito gravar en vídeo algunhas actividades clave, como técnica de apoio á observación, permitindo isto liberar parte da atención que as clases con nenos/as de 3 anos esixe.

Todas estas casuísticas poden dificultar o noso labor, sobre todo ao principio, pero co tempo aprendemos a adaptarnos e a vermos outras características que ofrecen novas posibilidades de actuación:

Unha forma de enriquecemento mutuo

O CRA supón un enriquecemento importante tanto para os máis pequenos, pois aprenden dos maiores, como para estes, que á vez adquieren unhas responsabilidades de coidado e son figura de referencia dos máis cativos.

Cando facemos algún tipo de agrupación, habitualmente son os maiores os xefes de grupo, encargados de que o equipo estea xunto (os de 3 anos dispérsanse moi facilmente) e de guiar a actividade para que todo funcione correctamente. Isto axuda moito a levar a clase dunha forma máis ordenada, libera ao profesor para que poida observar con menos interrupcións, e

ademais permítelle ao alumnado unha progresiva adquisición de autonomía.

Por outra banda, podemos aproveitar os coñecementos de cada un para distribuír roles en función da idade.

O sentimento de pertenza ao CRA

Unha das premisas do noso Plan de Convivencia é o de fomentar entre o alumnado o sentimento de pertenza a un centro (non só a unha escola) e o de aumentar as relacións entre elas. Isto conseguímolos con intercambios físicos (excursións, xuntanzas, festivais...), pero tamén utilizando as TIC como canle de comunicación entre escolas (videoconferencias, bitácoras...).

Dende a área de Educación Física tratamos tamén de colaborar con este obxectivo. A continuación temos un par de exemplos:

- **“Os meigallos”:** Nesta sesión de traballo de desprazamentos, púxose en contacto ao alumnado de dúas escolas. Ligazón: www.youtube.com/watch?v=gZHy7zd4V8Y

- **Traballo de expresión corporal/facial:** As fotografías ou vídeos de representacións, expresións faciais... colgámolas na galería de fotos da páxina web do centro, para, posteriormente, seren vistas noutras escolas, que tratan de adiviñar a quen corresponde. Así van coñecendo os nomes doutros compa-

ñeiros/as e participando nunha mesma actividade con eles, aínda que sexa virtualmente.

Ligazón: <http://centros.edu.xunta.es/crapontedapedra/galeria/thumbnails.php?album=76>

Integración do EDI e do ordenador nas clases de EF

Nos CRA temos a sorte de ter un EDI (encerado dixital interactivo) en cada escola. Como a aula é o lugar onde en moitos casos levamos a cabo a nosa especialidade, temos un recurso máis co que contar, pois malia ser a nosa unha área eminentemente motriz, as posibilidades de introdución das TIC en EF son numerosas e moi motivadoras para o alumnado.

Nesta ligazón atoparedes un exemplo dunha actividade con notebook no EDI: www.youtube.com/watch?v=nuHqQrZeAPI

Ademais, en internet tamén atopamos múltiples posibilidades:

- **Equilibrio e esquema corporal:** Os nenos/as xogan cunha figura articulada en soporte flash e crean diferentes posturas manipulando as articulacións do boneco. Os seus compañeiros/as tratan de representar a mesma postura creada.

Ligazón: www.poissonrouge.com/mannequin

- **Exposición corporal:** “Elmo baila” serve para animar a bailar ao alumnado. A actividade consiste en imitar os movementos de

Elmo. Cambiando os movementos de extremidades superiores-inferiores e cabeza, obtemos un montón de combinacións moi divertidas.

Ligazón: www.zonajuego.com/juegos_elmo_dance_262.html

- **Xogos con webcam:** Neste tipo de xogos a cámara web rexistra a imaxe e o movemento dos nenos/as, que teñen que acadar un fin determinado. O alumnado debe realizar movementos en función dalgún estímulo mentres que se ven na pantalla, sendo maior a retroalimentación obtida, pero diferente.

Unha pequena mostra tédelo en www.youtube.com/watch?v=4pNM352E-FU

Ligazóns: www.minijuegos.com/Kill-Bug/4713 (insectos); www.playdojam.com (baloncesto).

Resulta complicado ofrecermos fórmulas comúns debido á variabilidade entre escolas, pero o importante da educación é sermos capaces de superar os retos que se nos presentan, apostarmos pola innovación e ofrecémoslle ao noso alumnado unha educación de calidade. ■

PUBLICIDADE



ITES

LIBRARÍA TÉCNICA ESPECIALIZADA

PSICOPEDAGOXÍA

MATERIAL PSICOTÉCNICO

R/ ALCALDE GREGORIO ESPINO, 85 BAIXO

TEL. 986265159

FAX. 986265168

36205 VIGO

@: vigo@libreriaites.com

R/ MONASTERIO DE CAAVEIRO, 4- BAIXO D

TEL. 981262251

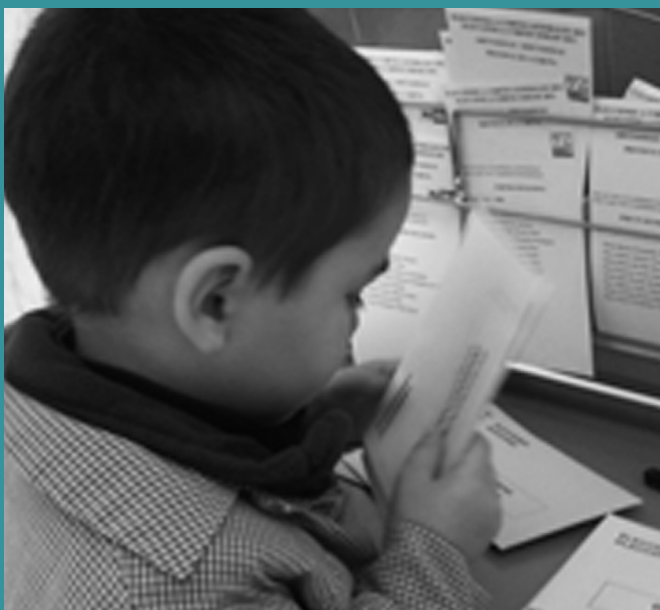
FAX. 981140539

15010 A CORUÑA

@: coruna@libreriaites.com

www.libreriaites.com

Valores compartidos a través de Europa: Proxectos europeos e o papel das TIC no CRA de Ponteceso



Sandra Cousillas Dourado

Ivana García Andrade

Rosa M^a Barreiro

CRA de Ponteceso

Quixésemos comezar o noso relato destacando xa inicialmente que a nosa experiencia en Europa foi tan positiva, rica e estimulante que neste momento forma parte, como unha constante ineludible curso tras curso, dos obxectivos do equipo directivo do CRA de Ponteceso.

Cómpre destacar, en primeiro termo, que a partir do ano 2000 a maioría dos proxectos —desde un *Comenius* ata un *IST Program*: 5º Programa Marco— foron desenvolvidos en soporte dixital, o que axudou a axilizar a comunicación entre os socios e a compartir experiencias na rede. Constatamos así que a tecnoloxía permite crear valores compartidos, elaborar novos contidos entre mestres/as que, pertencendo a diferentes países con diferentes realidades, teñen moitas inquiredanzas comúns. Diferentes valores, contidos, iniciativas e propostas son compartidos por mestras e mestres de diferentes lugares de Europa.

Por outra parte, nos proxectos nos que participamos, as experiencias foron diversas e heteroxéneas. Cómpre salientar, nese senso, que dependendo do grao de dificultade do proxecto, podían xurdir situacións máis ou menos complexas, desafíos que fomos superando e que contribuíron a forxar certas aprendizaxes que chegarían a determinar fundamentalmente o noso traballo na aula cos nosos nenos e nenas.

Coidamos, por tanto, importante, e valoramos moi positivamente o establecemento de vínculos e sinerxías entre diferentes escolas europeas, a través do desenvolvemento de proxectos comúns, sempre que a metodoloxía sexa innovadora, que estea en constante cambio e na procura dunha permanente actualización, en consonancia coas demandas sociais actuais, entendendo que temos que

ser impulsores de aprendizaxes que permitan aos nosos nenos e nenas estar preparados para o futuro.

Nos proxectos *Comenius* nos que participamos como membros ou como coordinadoras, conseguimos acadar contidos comúns, partindo ás veces de experiencias moi diferentes e outras de situacións cotiás moi parecidas. Asemade, os nosos mestres/as puideron asistir aos centros educativos de diferentes lugares de Europa: Finlandia, Holanda, Lituania... e ver de primeira man como traballan, sentir o acollemento dos nenos e nenas, de mestres e mestrás, e mesmo das familias.

Actualmente, o proxecto *Comenius* que estamos a desenvolver no CRA, intenta que avós/as e netos/as galegos, italianos e turcos participen e experimenten unha actividade tan doada como compartir e intercambiar anacos da súa cultura e tradición. A comunidade educativa, en calquera centro de Europa, está composta de nenos/as, implicados no proceso de ensino e aprendizaxe. Somos conscientes dalgunhas das potencialidades e bagaxe experiencial que os avós/as teñen en común en toda Europa, entre elas, o coñecemento sobre as tradicións, a música que cantaban os seus devanceiros, as lendas de cada zona e moitas técnicas que caeron en desuso, e que desgraciadamente resultan ata descoñecidas para moitos dos seus netos/as. Sabemos tamén que as xeracións máis novas manexan intuitivamente as ferramentas tecnolóxicas que hoxe en día se fan necesarias para unha existencia inclusiva nunha sociedade moderna. Na combinación do tradicional e do moderno xurdiu a idea de tentar crear unha ponte e cubrir a distancia entre as xeracións, non moi lonxe en termos de anos pero moi distantes ás veces en termos de modos de pensar,

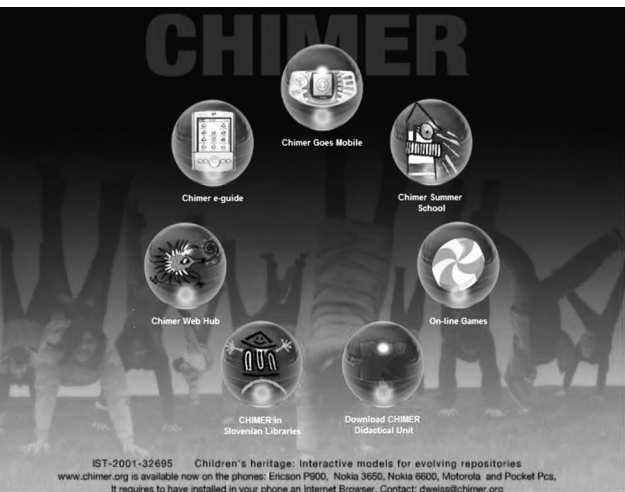
ferramentas de comunicación, uso de redes sociais, etc. Así, mediante un conxunto de actividades interxeracionais encamiñadas a apoiar a participación da comunidade *senior*, pretendemos axudar os máis novos a coñecer o tesouro inestimable que teñen na casa: as súas avoas e avós. Tamén queremos intentar explotar métodos para consolidar as competencias básicas dos nosos nenos e nenas e redefinir as áreas onde a falta de coñecemento pode dificultar a súa realización como cidadáns e cidadás competentes e inclusivos.

No proxecto creárase unha rede social, unha estrutura social virtual e interactiva deseñada por nós mesmas; individuos ou organizacións conectados por unha ou máis ideas —valores de amizade, procesos de aprendizaxe, intercambio de experiencias, etc— nun intento por conectar e unir un grupo innovador de maiores e a súa forma de ver e comprender o mundo ao seu arredor, coa xeración máis nova e o seu manexo das competencias tecnolóxicas para crear actividades específicas e canles de aprendizaxe, beneficio mutuo, integración e diálogo. As actividades deseñadas, inclúen o coñecemento transxeracional e TIC para integrar as persoas maiores no canto de discriminar, empregando as ferramentas tecnolóxicas para conectar dúas xeracións, no canto de separalas.

O proxecto pretende:

- Axudar a persoas de todas as idades e habilidades a permanecer activas e independentes.
- Aumentar a motivación e autoestima.
- Fortalecer vínculos interxeracionais, potenciando a aprendizaxe mutua entre dúas xeracións tan próximas e tan distantes ao mesmo tempo.





- Abordar os métodos de implicación e reforzo dos avós/as e netos/as, traballando xuntos nos procesos de aprendizaxe e analizando os xeitos de compartir e difundir estes métodos en diferentes contextos europeos, co fin de aprender doutros, apoiando así o diálogo intercultural entre os dous grupos de cativos/as e alumnos/as senior.

- Ademais, coidamos que o feito de estar a desenvolver unha iniciativa integrada no marco dun proxecto europeo, resulta altamente beneficioso como posibilidade de intercambio de experiencias entre os socios procedentes de países e culturas diferentes, como posibilidade de ver e compartir distintos enfoques, e oportunidade de ter as actividades en varias linguas ao mesmo tempo e de utilizar as actividades en calquera lugar de Europa.

A participación en proxectos europeos é para nós unha fonte permanente de reflexión compartida e constitúe unha gran ocasión para dar a coñecer o contexto vivencial e real das nosas aulas.

Por iso, a través das visitas entre os países colaboradores mostramos as posibilidades que ofrece o traballar nun colexio rural:

- A atención personalizada que podemos ofrecerlles aos alumnos/as, así como unha nova metodoloxía motivada pola existencia de varios niveis e etapas por escola.
- A liña permanente de coordinación que mantemos coas familias a través da rede social do CRA e da escola de pais e nais.
- A motivación que para as nosas crianzas ten o emprego das TIC —pdi, cámaras dixitais, tablet...— xa que nos permiten atender a diversidade da aula.
- A interrelación constante coa contorna a través de saídas que nos permiten empregar o medio

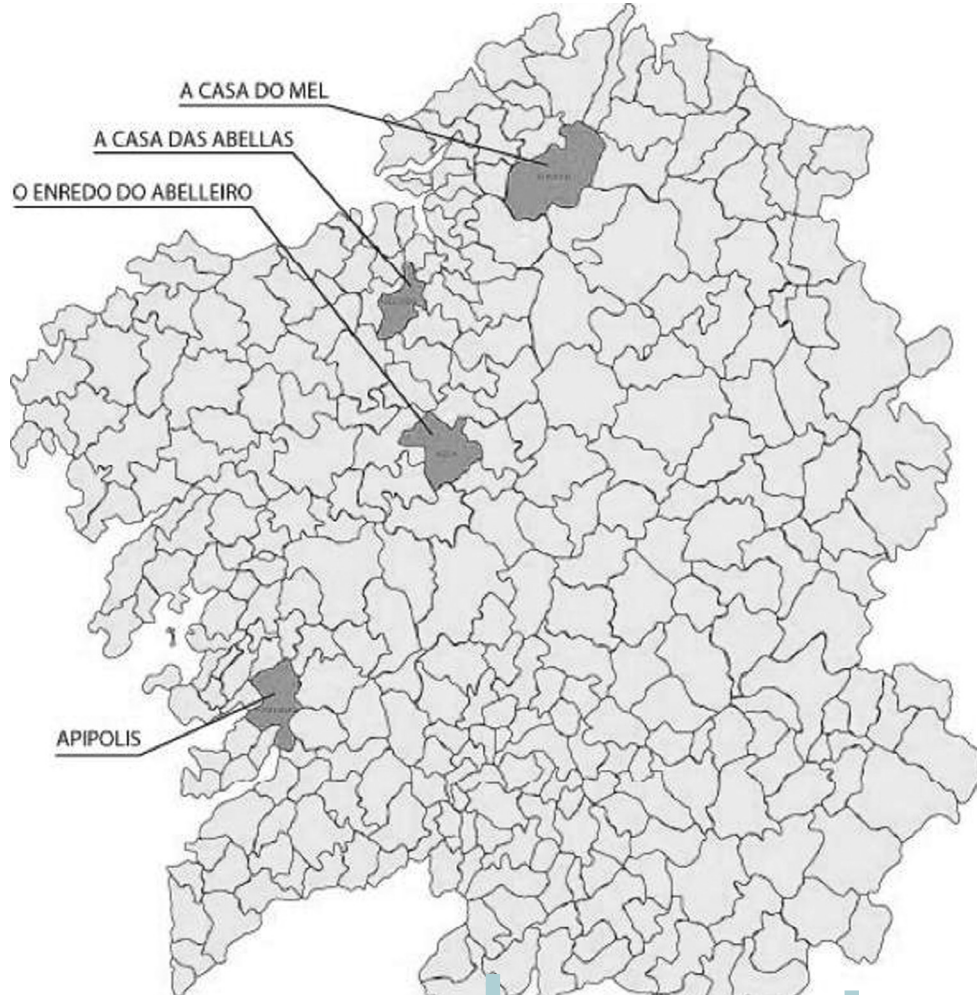
próximo como un *laboratorio de ensino*.

Así mesmo, a implicación en proxectos internacionais constitúe para nós unha gran ocasión de coñecer e comparar outros contextos educativos e de descubrir que, a pesar da distancia, as actuacións que debemos levar a cabo teñen camiños comúns.

Neste compartir, tamén hai un recoñecemento mutuo do traballo realizado nas aulas: todos/as aprendemos de todos/as e deste compartir xorden pouco a pouco os cambios, as melloras e innovacións.

Destacar finalmente que na nosa participación en *Proxectos Minerva* ou noutros máis ambiciosos, coma o *IST Program*, os esforzos foron moito maiores, pero tamén os retos e aprendizaxes moi importantes: a creación de contidos educativos a través de diferentes dispositivos tecnolóxicos, as aprendizaxes con expertos de diferentes áreas ou o descubrimento de novos conceptos, coma o *desing thinking*, dan un novo valor á forma de levar a cabo estes proxectos.

En definitiva, cremos que os mestres e mestras deben tentar saír fóra, compartir experiencias, sentir e dar hospitalidade da comunidade educativa, porque educar é formar globalmente un individuo. Rematou o tempo das individualidades, de adquirir conceptos impostos. A creatividade, o pensamento, a investigación e o gusto por aprender pertencen á realidade da educación. ■



Recursos do contorno

Aulas e museos arredor do mel

Araceli Serantes Pazos
Facultade de C. da Educación
Universidade da Coruña
boli@udc.es

Cada vez son máis as aulas e os museos didácticos que abordan de forma monográfica temas de interese socio-ambiental; estes centros tratan de forma multidisciplinar a temática elixida, con moitos recursos adaptados aos diferentes visitantes e con ofertas de actividades moi motivadoras.

En Galicia existen polo menos catro experiencias arredor do mundo do mel, que ofrecen aos visitantes numerosos recursos para o mellor coñecemento das abellas e do traballo artesanal de extracción, facendo fincapé nas características do contorno e da súa flora, factores que van determinar as propiedades dos produtos derivados.

CONTIDOS

Nos catro casos que mostraremos a continuación hai unha visita ás instalacións nas que se conta con recursos para introducir o público no mundo relacionado coa apicultura. Presentan a relación entre as abellas e a flora local, e as abellas como insectos sociais. Tratan distintos aspectos dos seus hábitos: que comen, onde viven, como se organizan etc. Tamén abordan aspectos relacionados coa produción (sistemas de extracción, tratamento e conservación do mel), coa etnografía (instrumentos, denominacións, cancións e ditos etc) e presentan outros produtos derivados.

CARACTERÍSTICAS DAS INSTALACIÓNS

As catro experiencias contan con instalacións moi diferentes aínda que con bastantes características en común, xa que dispoñen de salas con exposicións, obradoiros para a realización de actividades, salas para o envasado e zona exterior con diferentes recursos. Non todos os espazos son accesibles para persoas con mobilidade reducida, aínda que é viable que participen da totalidade das actividades.



Nome	Casa do mel
Propietario	Concello das Pontes
Xestor	Asociación Galega de Apicultura
Enderezo	Goente-As Pontes (A Coruña)
Teléfono	661 003 616
Web	www.apiculturagalega.org
e-mail	casadomel@vodafone.es
Período de apertura	Sábados todo o ano, e sábados e domingos en verán, en horario de 16 a 21 horas. É posible concertar visitas noutros días para grupos organizados
Destinatarios/as	Grupos organizados, familias, profesionais, afeccionados á apicultura e visitantes en xeral. Ofrecen obradoiros para grupos organizados.
Prezo	Consultar en cada caso. Prezo orientativo: 1 euro.

ACTIVIDADES

Todos ofrecen a posibilidade de visitas libres, fundamentalmente en fin de semana, e de visitas programadas, dirixidas por un equipo de profesionais, tanto no interior do recinto como no exterior.

Existe a posibilidade de visitar as instalacións, de forma guiada ou autoguiada, mais o recomendable é participar nalgunha das ofertas que complementan a visita: desde obradoiros de degustación á elaboración de velas con cera virxe, á extracción e o envasado de mel, ou á elaboración de produtos derivados do mel (galletas, xabón, biscoitos...). En todos os casos as persoas participan poden levar o material confeccionado na visita.

Todos os centros teñen a vocación de ser un lugar de formación e intercambio entre apicultores e afeccionados, polo que tamén organizan actividades concretas para este colectivo.



Nome	Casa das abellas. Centro de divulgación apícola
Propietario	Iniciativa privada
Xestor	Iniciativa privada. Membro da Asociación Galega de Apicultura
Enderezo	Meangos, 15318 Abegondo (A Coruña)
Teléfono	630 069 635
Web	www.casadasabellas@corevia.com
e-mail	casadasabellas@corevia.com
Período de apertura	De luns a venres (a partir das 10 horas). Sábados para grupos, familias e visitas particulares (a partir das 11).
Destinatarios/as	Grupos organizados, familias e visitantes en xeral. Oferta visitas-obradoiros para escolares de Primaria de dúas horas de duración e de unha hora para grupos e familias. Máximo de 50 participantes.
Prezo	Consultar en cada caso. Prezo orientativo: 7 euros por escolar / 2 euros por visitante.



Nome	O enredo do abelleiro. Museo vivinte do mel
Propietario	Concello de Arzúa
Xestor	Iniciativa privada. Membro da Asociación Galega de Apicultura
Enderezo	Portodemouros. 15819 Arzúa (A Coruña)
Teléfono	981 508 072
Web	www.abelleiro.com
e-mail	info@abelleiro.com
Período de apertura	Luns a domingo (de 11 a 13 e de 16 a 19 horas); en horario de verán pecha ás 14 e ás 20 horas.
Destinatarios/as	Grupos organizados, familias e visitantes en xeral.
Prezo	Visita 2 euros / persoa; visita guiada polo persoal técnico 10 euros; obradoiros 3 euros / persoa.

VALORACIÓN

As actividades propostas desde estes centros son de grande calidade educativa, non só por estar ben planificadas e por contar con recursos atractivos, senón tamén porque permiten achegarse directamente a uns insectos bastante descoñecidos canto a costumes e formas de organización, mais que están moi presentes no día a día, ao ser de consumo habitual moitos dos produtos que se extraen das colmeas. Nestes centros dáse a posibilidade de manexar correctamente as abellas e os utensilios para o tratamento dos panais e colmeas, o que resulta unha vivencia moi motivadora.

Ademais, non só se proporciona información sobre as abellas; estes animais podemos consideralos como un importante bioindicador de calidade ambiental, polo que poden proporcionarnos información sobre a contaminación terrestre, xa que esta afecta ao seu ciclo de vida, ás súas características morfolóxicas e ao seu comportamento.

En todos os casos únense propostas de carácter máis académico (vídeos, carteis, material bibliográfico, fichas de observación, etc) con propostas de investigación, manipulación e experimentación que permiten ter coñecementos máis significativos.

As actividades están programadas para traballar con todo o grupo nalgúns momentos e con grupos pequenos noutros, adaptándose ás necesidades e coñecementos previos dos grupos. En todos os casos facilítanse información e recursos para seguir traballando nas aulas. ■



Nome	Apípolis
Propietario	Iniciativa privada
Xestor	Iniciativa privada
Enderezo	Couso, 10. San Andrés de Xeve. 36150 Pontevedra
Teléfono	986 879 016
Web	www.apipolis.com
e-mail	info@apipolis.com
Período de apertura	De 1 de febreiro até 31 de outubro. Oferta para grupos: visita libre, xornada de medio día ou xornada completa. Horario de visitas individuais: sábados de 16 a 20 horas, e sábados e domingos en verán (consultar outras posibilidades).
Destinatarios/as	Grupos organizados ou de escolares (mínimo 10 persoas), familias e visitantes en xeral.
Prezo	Consultar en cada caso. Posibilidades de comer no centro.

OUTRAS FOTOGRAFÍAS



DO CENTES

POR XOSÉ TOMÁS
WWW.XOSETOMAS.COM

E QUE PASARÍA SE APROVEITASE A CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA CANALIZAR A ANSIEDADE DOS RAPACES, PARA TRABALLAR DE PASO OUTROS CONTIDOS, OU PARA AFIANZAR COUSAS COMO A AUTOESTIMA?

NON SEI,
NON SEI,...

BOH!
UTOPIÁS!!



A navalla



Manuel Rodríguez Vázquez, *Charrancas*

Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

agxpt@telefonica.net

*Labrado da miña mau,
fixen coa miña navalla
un aradiño de pau.
(Manuel María)*

A literatura está chea de referencias ás navallas. Véñenme á memoria -pois pouco hai que o volvíñ ler por enésima vez- as citas que José Hernández pon na boca da súa personaxe *Martín Fierro* nos lances que ten que librar ao longo da súa interesante pero aqueloutrada vida. Lembro o enfrontamento cun *moreno*, antes de entrar ao baile nunha *pulpería* -que así se chamaban as tabernas de hai dous séculos na Arxentina, non sei se hoxe-ando, despois de o noso protagonista terlle faltado á muller do *moreno* dicíndolle *Va..ca ...yendo gente al baile...*, e de a moza retrucarlle *¡Más vaca será tu madre!*, o infeliz busca a súa perdición ao saír en defensa obrigada da súa *china*, pois *Martín Fierro* era un mestre no dominio do puñal.

Pero eu non quero escribir sobre do protagonismo que ten a navalla na literatura. Que sería de *Montoyas* e *Tarantos* sen ela? Que sería de *Curro Jiménez* e a súa cuadrilla sen navalla? Ah!, e de *Luis Candelas*...? Tantas e tantas referencias hai a esta arma? Non, *arma* non. Para min non é máis que un útil, un instrumento, un trebello, un complemento... fundamental tamén para construír os xoguets, para xogar á fin.

Eu quero falarvos da humilde navalliña de 3,5 cm de folia que todos tiñamos na escola e que se compraba en Melide na de Pepe do Albardeiro. Cando apenas andabamos polos oito ou nove anos xa a empregabamos como útil de lecer e como instrumento creador, como se fose un lapis co que debuxar unha casa. Nós dabámoslle forma a un galleto para un tirapedras, a unhas taboíñas para facer un



cariño de vacas, abrimos unha noz e, despois de comela, faciamos unhas lanchiñas... O normal era que a primeira navalla fose regalo de teu pai ou de teu avó. Eles eran os encargados de ensinarche a empregala. Xa de pequeno aprendíanche -polo menos na miña casa- como cortar unha *robada* de pan cun coitelo, e cando cortabas ti o pan para a comida, era un momento moi importante, case solemne. Case todos os nenos na escola posuíamos unha. Era de cachas de madeira e, cando xogabamos a cravala nas árbores, como non cravases de punta, case sempre acababan rompendo as cachas, pois non eran de moi boa madeira.

Este útil, á parte de axudar a comer a merenda, fose queixo ou chourizo, valía para todo o demais: para xogar, para fabricar, para afiar o lapis, para marcar -personalizándoa- a túa *pizarra*... Non fai falta dicir que son un gran defensor da navalla. Para min é como o pano

dos mocos: non saio sen ela da casa. Aínda que andaba no peto de todos, que eu lembre, nunca houbo un desgusto pola súa causa, a non ser un corte que, chuchando o sangue, curaba de por si. Nós as diferenzas solucionabámolas a mocazos ou co tirapedras, que tamén era igual de importante que o pano ou que a navalla, é dicir, formaban parte de nós, eran a prolongación da nosa man.

Cando nas actividades de divulgación que facemos desde a AGXPT, no transcorrer das nosas charlas suxerimos que todos os nenos e nenas dos nosos días deberían saber usar a navalla, algúns pais e profesores -só algúns, porque a maior parte das persoas entende o que queremos dicir sen necesidade de aclaracións superfluas- botan as mans á cabeza. A navalla estimula a imaxinación, a creatividade, a habelencia e o pracer de construír un enredo e de xogar con el.

Unha anécdota para rematar. No ano 1989, nunha viaxe de traballo a Venecia, xantando nun dos mellores restaurantes da cidade, o *Do Forni*, comín un anaco de carne que, aínda que saboroso, estaba algo duro, o que me obrigou a botar man da miña navalla de Taramundi, pois os cubertos eran moi requintados pero de escasa eficacia práctica. Por certo que ma requisaron no aeroporto de Milán moito antes do 11-S. ■

PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez

Antón Costa Rico

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es

O QUE PODERÁ VIR

Entre as varias medidas anunciadas polo novo goberno central no ámbito educativo encóntrase o incremento nun ano do Bacharelato: como se concretará?

Se se alongase un ano o Bacharelato e iso significase un curso máis e o aprazamento no acceso á Universidade nun ano —cando as titulacións universitarias se teñen reducido xusto nun ano tamén, pasando a ser catro os cursos dos novos graos en vez dos cinco das licenciaturas— non parecería que fose unha medida traumática. Pensemos que o Bacharelato é o tramo educativo con máis dificultades e que se vive con moitas inxedanzas, tanto polo tipo de currículo como por rematar —para os que van acceder aos Estudos Universitarios— cun exame externo: a Selectividade, a única proba selectiva deste tipo existente hoxe no noso sistema educativo.

Porén, todos os indicios apuntan a que a reforma non vai por aí. O incremento do Bacharelato pretende facerse *por abaixo*, eliminando o último curso da ESO. E isto é outra cousa; o goberno e o partido que o sustenta conseguirían así varios obxectivos non declarados:

- Reduciríase un ano na comprensividade do ensino, pois as ensinanzas de tronco común, iguais e obrigatorias para todo o alumnado, pasarán de durar 10 anos a 9; coa consecuencia de menos igualdade de oportunidades educativas.
- Abriríase a posibilidade de aumentar os concertos co ensino privado, despois do incremento que se fixo en educación infantil coa LOCE e a LOE, ao pasar esta etapa a ser gratuíta, aínda que non obrigatoria. A operación neste caso é mais complexa, xa que en primeiro lugar habería que concertar o primeiro ano dun bacharelato que comezase aos 16 anos, por ser esta idade de carácter obrigatoria, e se xa se subvenciona o primeiro ano do bacharelato, non sería reivindicable para as patronais do ensino privado solicitar a extensión aos dous anos que quedan, tal e como xa ocorre en Euskadi, Valencia, Navarra ou Baleares?
- Outro obxectivo pretendido sería reducir o índice de abandono, pois a elección entre *estudios profesionalizadores* e a continuidade no sistema faríase un ano antes, aos 15, eliminando así as bolsas de fracaso do último curso actual.

Como a información é escasa, as posturas non poden ser rotundas; e así serán as cousas de aquí en diante coa dereita: longos procesos de cociñado con amago de propostas, que cando se concretan parecen que son a única alternativa posible.

O resto dos anuncios son tamén peregrinos na súa concreción, para non asustar, pero regresivos no que supoñen:

- Cambio na materia de Educación para a Cidadanía para convertela nun estudo da Constitución e das institucións, eliminando, así, todo vestixio dos contidos transversais, cerne dun ensino democrático.
- Unha secundaria máis flexible, que pode significar a existencia de itinerarios mesmo antes dos 15 anos, sendo pois menores aínda as ensinanzas comúns, e maiores polo tanto as perspectivas de desigualdade.
- Novo acceso docente, que tampouco se concreta, a pesar do moito que se falou de achegalo ao modelo MIR, combinando formación inicial con traballo nos centros.
- Bi/trilingüismo que aquí xa sabemos que supón: pouco máis que propaganda para agochar a marxinação do galego.

Ideas con perfil de retroceso nun sistema aínda necesitado de medidas e accións que favorezan o que significa unha educación democrática e integradora.

... E EN GALICIA, ALGO DO QUE TEMOS

Asistimos a outra retesía máis do política e culturalmente extremo Valedor do pobo (?): por iniciativa dun dirixente de UPyD o Valedor, briosamente, denuncia que un libro de Vicens Vives pouco menos que atenta contra a Constitución e contra os ditados do Estatuto de Autonomía, sen botar de contas que en dúas páxinas seguidas si se reproduce textualmente o que dispón o Estatuto de Autonomía cando di que o galego é a lingua oficial de Galicia, despois de expresar, sen lugar a dúbidas, que o castelán o é —oficial— en todo o territorio español. Ver para crer. E a Consellaría, *jaleando*.

Seguimos tamén cun **Espazo Abalar** —onde deberían estar aloxados contidos dixitais para utilizar na aula no marco deste programa que supostamente *moderniza* o ensino en Galicia— con moi poucos materiais e que está practicamente morto dende marzo. Salienta entre os poucos materiais que pon a disposición de profesorado e alumnado, a presenza asoballante do castelán, como se no mercado non fose xa así.

En tempo de control económico e de redución de gastos, pasáronlle a navalla ao programa **Preescolar na Casa**. Nada temos contra a revisión e a redución de partidas se se fan con criterios racionais e con lóxica democrática. Neste caso, tememos seriamente que non se está a valorar o que o programa significou e o que significa, coa súa renovada atención a cuestións relacionadas centralmente coa educación familiar e social. Estamos ante un programa que acadou consideración de modélico e innovador. Hai interese político en acabar con el, por acaso?

Algo parecido podemos apreciar na redución nun 40% para 2012 das axudas ás **empresas editoras para iniciativas de edición canto a recursos e materiais didácticos**. Se a redución se operase coas editoras exteriores no caso de limitarse a traducir e adaptar a Galicia recursos elaborados noutro lugar, probablemente nada teríamos que dicir, pero se tal mingua de recursos atenta contra o conglomerado de iniciativas empresariais erguidas en Galicia como expresión da creatividade e da enerxía social a prol da normalización cultural e lingüística debemos expresar o noso rexeitamento a tal actuación política.

Outra máis: a redución do **aforricas** alcalde da Coruña, Carlos Negreira, que penaliza gravemente o programa de actividades extraescolares do que se favorecen en particular os alum-

nos e alumnas dos colexios e centros públicos do concello da Coruña. Menos recursos para a pública, probablemente con manifesta ledicia entre o sector dos centros privados.

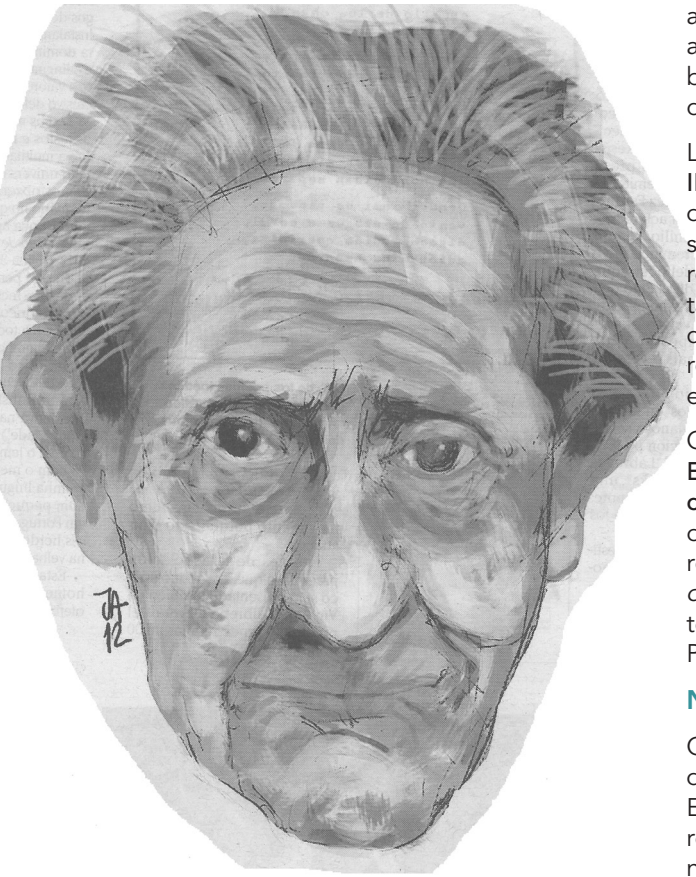
E outrosi: **outra agresiva redución de recursos económicos** destinados ás actividades dos centros escolares e dos Equipos de Dinamización Lingüística, plasmada a través do DOG contra os últimos días de Xaneiro. A política de “facer máis con menos” que anunciara o Presidente.

FELICITACIÓNS

Ao **Concello de Cambre (PP)** que, continuando a iniciativa de gobernos anteriores (PSOE-BNG), fixo chegar ás familias e mesmo incorporou na súa web <http://www.cambre.es/esp3/index.html> unha guía de lecturas para ter en conta nas datas de Nadal, con comentarios e recomendacións por idades, produto da colaboración das bibliotecas municipais coas bibliotecas dos centros educativos do Concello.

Saudar tamén o novo Reitor da **Universidade da Coruña**, Xosé Lois Armesto, que se presentaba polo sector progresista que gobernaba ata o momento. Neste caso ten unha especial relevancia a súa elección, dada





a marea de votacións favorables ao PP, organización que apoiaba silandeiramente o candidato opoñente.

Loanza ao equipo docente do IES Urbano Lugrís de Malpica que conseguiu, a través dun serio traballo mancomunado, reducir extraordinariamente as taxas de fracaso e abandono escolar, a tal punto de merecer un recoñecemento estatal por tal esforzo.

O Consello Xeral de Colexios de Educadoras e Educadores Sociais, que preside actualmente o Colexio de Galicia, vén de ser recoñecido coa *Cruz de Ouro da solidariedade social* por parte do Ministerio de Sanidade, Política Social e Igualdade.

NOMES

O pasado 5 de Xaneiro deixounos Isaac Díaz Pardo. Era, en efecto, dos Bos e Xenerosos: na fronte unha estrela e no bico un cantar!!. Dignidade cívica e democrática, memoria de quen somos e sempre proxecto de futuro; era un grande educador popular coa súa conduta, cos seus acenos, coa súa extraordinaria creatividade estética, e coa súa sinxeleza e espírito de servizo. As formas estéticas (un trisquel de sete aspas que representa a flor do sargadelo, como unha das máis prezadas imaxes) e o mellor espírito que informaban ás cerámicas do Castro e de Sargadelos hai décadas que están en numerosos fogares e dando compañía a múltiples actividades escolares. Tamén Isaac está no miolo dalgunhas das facetas da renovación pedagóxica en Galicia e del falaremos máis de vagar nun próximo número da RGE.

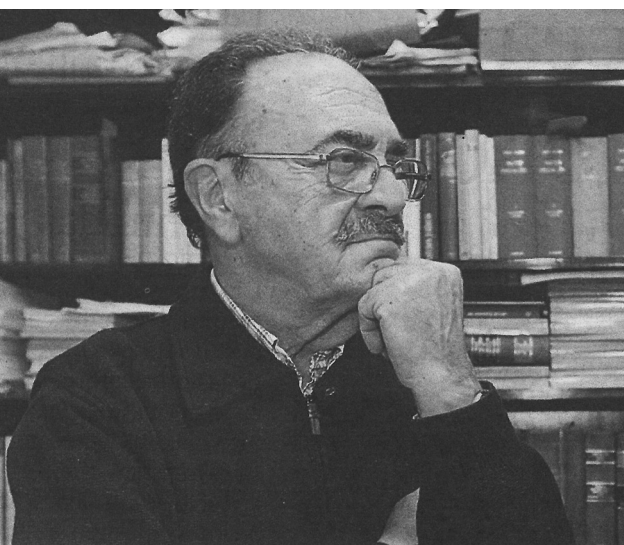
Loanza ao Concello de Tomiño que con excelente criterio nomeou a Xosé L. Franco Grande fillo predilecto. Son abondosos os méritos culturais e cívicos. Dende estas páxinas queremos salientar, en particular, un: o do Dicionario de Galego. Nos tem-

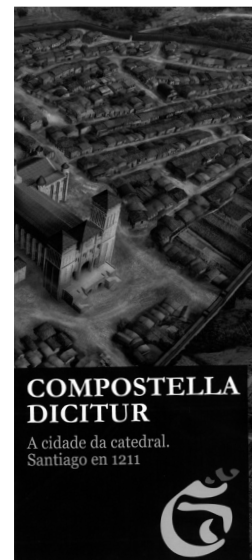
pos de hoxe hai un número non menor de dicionarios da lingua galega, con diversos formatos, e xeralmente cun magnífico nivel técnico. E o Franco Grande xa non se emprega. Porén, haberá que sinalar que a galeguización escolar dos anos setenta e boa parte dos oitenta non se saberá dicir sen a presenza manancial das verbas do Franco Grande, e gratitude debemos por iso.

EXPOSICIÓNS

Dúas son as que están entre decembro e xaneiro de 2012 abertas no Museo Pedagógico de Galicia: unha, organizada desde a Secretaría Xeral de Política Lingüística, para celebrar os 20 anos dos Equipos de -Normalización, censurado- Dinamización Lingüística tendo como material as revistas escolares. E por que só as revistas escolares, cando os Equipos levan desenvolvido infinidade de iniciativas, alén das propias revistas?; e por que unha exposición organizada sen a contribución efectiva da Coordinadora Galega de Equipos?; molesta a alguén?. A outra, é unha mostra singular de cadernos escolares escritos por nenos e nenas das escolas do tempo do franquismo, e reunidos no Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, situado en Zamora e coordinado polos profesores e investigadores Benvenido Martín e Isabel Ramos.

Compostela Dicitur. Con ocasión dos 800 anos da consagración da catedral de Santiago, na Casa do Cabido na Praza das Praterías de Compostela inaugurouse unha moi fermosa exposición que trata de mostrar didácticamente como era aquela vila en 1211, e por extensión durante o século XIII. A beira das magníficas fotografías e paneis de información estática destacan o traballo virtual e as posibilidades ofrecidas desde as pantallas táctiles. A visita (www.catedralsantiago800.com) será moi grata para os escola-





res, por mais que o espazo de visitas sexa limitado.

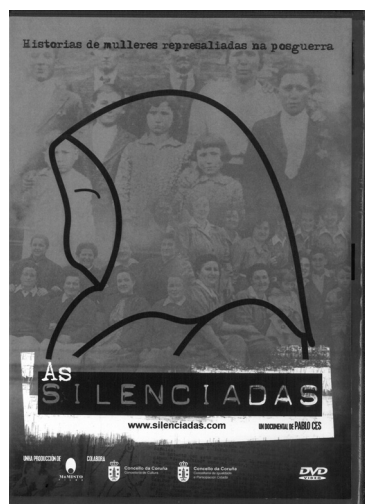
UN LIBRO E UN DOCUMENTAL

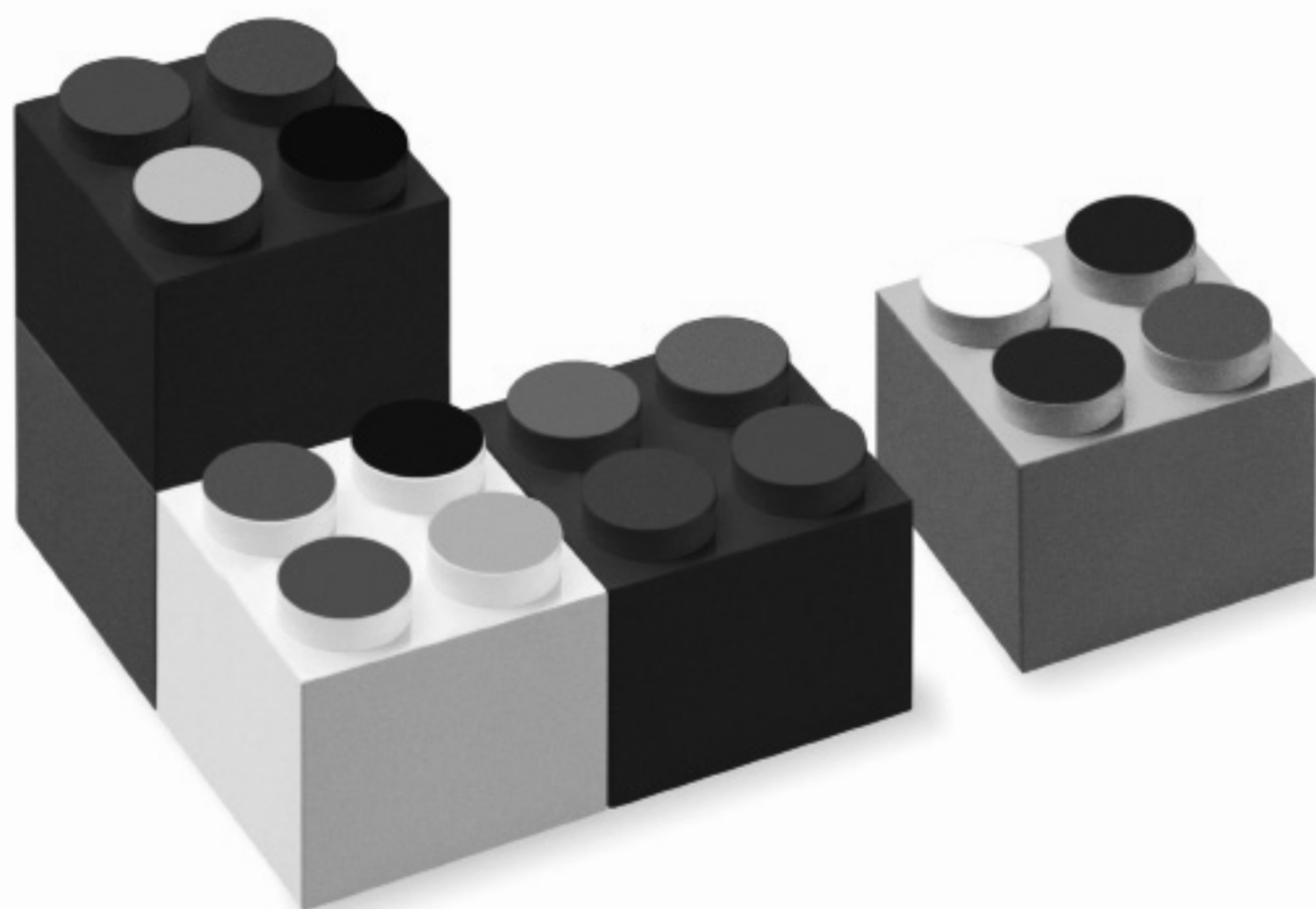
CID FERNÁNDEZ, X. M. , RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, X. (coords.) (2011), *A fenda dixital: as TIC, entre a escola e a comunidade*, Nova Escola Galega, Tórculo Ed., Santiago de Compostela, 336 pp.

Un rico e diverso conxunto de contribucións pedagóxico-didácticas arredor das TIC no ensino. A web 2.0, as comunidades virtuais, o Proxecto Ronsel, iniciativas no concello de Silleda, a elaboración dun Portal de centro educativo, TIC e trastornos autistas, a Biblioteca Social de Allariz, discapacidade, formación e TIC, deficiencia visual e contidos dixitais, *elearning* para persoas hospitalizadas, perspectivas desde a educación social, orientación educativa e TIC, profesorado de educación especial e TIC, educación para a cidadanía e alfabetización audiovisual, matemáticas na educación secundaria e internet, mulleres inmigrantes e TIC, a utilización de titorías en liña como recurso de orientación profesional, as TIC e a aprendizaxe en persoas maiores, a utilidade dos blogs nos centros educativos, o museo virtual como recurso formativo, ou o encerado virtual interactivo, conforman unha parte significativa das contribucións presentes neste notable volu-

me, que paga a pena tomar en consideración neste tempo da educación.

CES, Pablo e MARCO, Aurora, *As silenciadas* (2011): un documental histórico que recupera, con moita atención e con emoción, historias de vida, inseridas no seu contexto, de numerosas mulleres que andaron na clandestinidade ou apoiaron desde a chaira o movemento guerrilleiro en Galicia, logo da guerra do 36 e contra o terror fascista. Mulleres que, a miúdo foron duramente represaliadas —morte, cárcere, tortura, exilio...— e que tiveron un papel de fundamental importancia na pervivencia deste movemento guerrilleiro durante décadas, en particular nas terras estremeiras de Lugo e Ourense. ■





engádeste?
engádeste?
engádeste?
engádeste?

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 guiño 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. Evitarase no posible o uso de abreviaturas e do etcétera marxinal. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva do seguinte xeito:

- Se a frase textual, ocupa menos de dúas liñas redactarase de corrido no texto, entre comiñas.

- De ocupar maior extensión, 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.

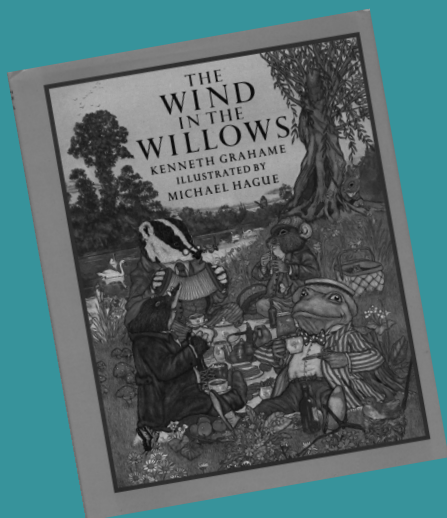
13. Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

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)



Animais con etiqueta

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega
arno@mundo-r.com

Por que desde antigo as fábulas antropomorfinzan os animais co obxecto de extraer leccións morais para os seres humanos? Por que aínda hoxe aos nenos lles gustan especialmente as historias protagonizadas por animais? As explicacións que se teñen proposto son variadas, o cal equivale a que ningunha é convincente. En calquera caso, probablemente sexa *O vento nos salgueiros*, novela aparecida en 1908, baixo a autoría de Kenneth Grahame, a primeira da literatura moderna na que todos os seus personaxes principais son animais. E, neste caso, o propio autor, nunha carta ao presidente norteamericano Theodore Roosevelt —o da estatua ecuestre que cobra vida na película de Shawn Levy *Noite no museo*, gran admirador de Grahame— proporciona a súa propia explicación: quería evitar calquera interpretación maliciosa das relacións entre os protagonistas. Por iso imaxinounos animais e todos machos. Cómpre situarse no rigorismo puritano do último período vitoriano —a raíña Vitoria morrera no ano 1901— para entender a prevención do autor. Por suposto, que sexan animais e machos, pensamos nós hoxe, non é garantía de conduta asexual. Pensemos nas admirables historias de Sapo e Sepo, de Arnold Lobel, hoxe abertamente recoñecidas como metáfora dunha parella *gai*, que por certo gardan máis dun paralelismo coa novela de Grahame. A delicada afectividade na amizade entre a decidida Rata de Auga e a, ao principio, timorata e sensible Toupa, tamén podería, sen moita violencia, ser reinterpretada en clave homosexual.

O cal, sen dúbida, non agrada nada ao puritano e moi recatado Kenneth Grahame. Nacera este en Edimburgo, no ano 1859, nunha familia acomodada. A morte da súa nai, cando el tiña cinco anos, foi o comezo dunha serie de desgrazas que concluíron co seu pai alcoholizado e arruinado, e o pequeno Kenneth e os seus dous irmáns, primeiro a cargo da súa avoa materna e despois dun tío. Isto impedirá que poida seguir estudos en Oxford, como era a súa aspiración, véndose obrigado a traballar como operario do Banco de Inglaterra desde 1879, onde con todo seguirá unha exitosa carreira profesional. En 1890 comeza a publicar artigos e relatos na prensa, nos cales manifesta unha visión moi crítica respecto da transformación social e política que a industrialización estaba a provocar en Gran Bretaña, o que se trocará no leit motiv de toda a súa, por outra banda breve, obra literaria. En *Pagan papers* (1893), o seu primeiro libro, reivindica a figura do deus pagán Pan, como alegoría do regreso á natureza fronte ao agresivo avance do maquinismo e a urbanización. Unha figura que aparecerá no poético capítulo 7 d'O vento no salgueiro e que, por certo, está na orixe de Peter Pan, o inesquecible neno eterno ao que polos mesmos anos (1902 a 1911) outro escocés, J. M. Barrie, daba vida literaria.

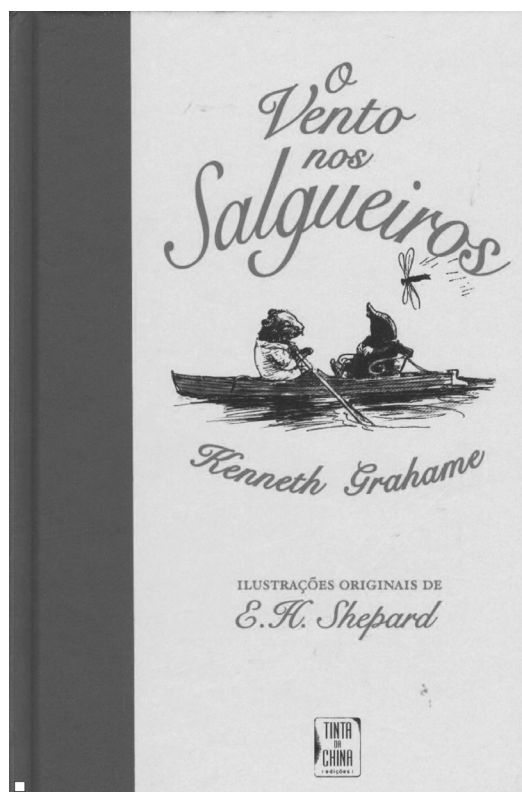
Grahame obtén un inmediato éxito coa publicación dos seus primeiros libros de contos para nenos, *The Golden Age* (1895) e *Dream Days* (1898). Tardará dez anos en volver publicar e farao nunhas condicións persoais pouco satisfactorias. Casara en 1899 pero o seu matrimonio é un fracaso. Ten un fillo que nace cunha grave deficiencia visual que derivará nunha cegueira progresiva —morrerá nun escuro accidente, probablemente un suicidio, en 1920—. El mesmo tamén sofre unha bronquite que xustifica a súa xubilación prematura do relevante cargo que ocupaba no banco e o retiro ao campo. Isto último, desde logo, non será para el algo desafortunado pois, moi ao contrario, sempre desexara volver aos espazos naturais da súa infancia. Os mesmos que inspiran a xeografía onde transcorren as aventuras da Rata de Auga, a Toupa, o Sapo e o Teixo, os catro amigos protagonistas d'*O vento nos salgueiros*. A obra non acada o éxito inmediato dos seus primeiros libros pero acabará eclipsándoos. Hoxe *O vento nos salgueiros* é considerada xustamente un clásico da literatura universal para nenos mentres que as outras dúas, se cadra inxustamente, apenas son coñecidas fóra do ámbito anglosaxón. En España, que eu saiba, só foi traducido, ao castelán e catalán, *O dragón preguiceiro*, un conto de *Dream Days*, que popularizou en 1941 unha versión en debuxos animados de Walt Disney.

O vento nos salgueiros comeza coa saída ao exterior da Toupa, cansa dos arranxos da súa casa baixo terra. Fóra fará amizade coa Rata de Auga, que a levará gozar da viaxe en barca polo seu amado río, e presentarlle os seus amigos Sapo e Teixo. A construción dos caracteres dos catro personaxes é un dos acertos innegables da novela. Rata, xa o dixen, é valente e decidido, pero ten tamén unha alma artista que se expresa de cando en vez nunhas inspiradas poesías. Toupa, tamén o dixen, é inicialmente timorato, á vez sorprendido e entusiasmado, pero tamén asustado, polo mundo exterior, continuamente en loita entre a aventura e a fidelidade ao novo amigo —e a tendencia a satisfacer os gustos dos demais— e a chamada do fogar protexido baixo terra. Sapo é rico e inconsciente, xeneroso cos amigos, sempre disposto a lanzarse detrás da última novidade —tíranlle especialmente os vehículos, barcas e coches, devece especialmente polos automóviles a motor—, fachendoso e imprudente, incapaz de medir o alcance dos seus actos ata que provoca a nova catástrofe, pero malia todo sempre optimista. Teixo é case o reverso de Sapo, especialmente cauteloso e reflexivo, pouco amante das convencións sociais, de inicio rosmón e medio túzaro aínda que ao final tamén grande amigo dos seus amigos. Porque este é o risco que os unifica a todos: por riba das súas diferenzas, todos eles son amigos incondicionais que nunca traizoarán a amizade común.



É indubidable que a novela pode lerse en clave de crítica da modernidade e loanza dunha sociedade estable, conservadora, fundada sobre unhas regras sociais estritas que a xente ben non pode deixar de respectar —a *etiqueta* que obriga, por exemplo, a non aludir a problemas persoais ou mirar para outro lado para evitar que alguén se poida sentir avergoñado—. Pode ser moi ben certo, como suxiren algúns intérpretes, que as donicelas, armiños e furóns que asaltan a mansión de Sapo sexan representación simbólica das clases baixas, o proletariado que inundaba as cidades. Pero eu atreveríame a dicir que pouco fica desa crítica para un lector de hoxe. Por suposto, aínda que así fose, a magnífica prosa de Grahame, a acertada estrutura do relato e a conseguida galería de personaxes, salvan a valía literaria da obra. Pero, na miña opinión, o que permanece ben visible para o lector de hoxe é, á marxe das conviccións orixinais do seu autor, a crítica do consumismo e da atracción irreflexiva polo novo, e unha mensaxe conservacionista de amor á natureza que ben pode ser cualificada de ecoloxista *avant la lettre*. É curioso como esa asimilación ecoloxista ten tomado preferentemente como referentes, dentro da literatura infantil, obras de autores que son evidentes epígonos do xenio de Grahame, como Arthur Alexander Milne, autor de *Winnie the Poo* —quen, por certo, adaptou para o teatro *O vento nos salgueiros* baixo o título: *Toad of Toad may*— ou Beatrix Potter.

Por outra banda, a riqueza da obra está tamén nunha complexidade que escapa de toda fácil lectura unívoca. No fermoso capítulo 9, a Rata de Auga,

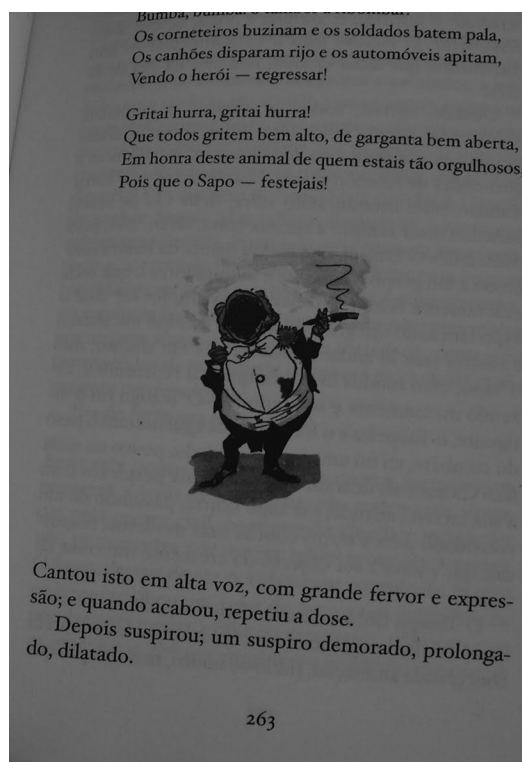


tan namorada do seu río, que é toda a súa vida, sentirá a chamada do Sur e estará a piques de seguir os pasos dunha aventureira Rata mariñeira que o deixou fascinado cos seus relatos de navegación polos portos mediterráneos. E o imprudente e fachendoso Sapo, que recibirá a lección moral dos seus amigos, quedará con todo na memoria do lector como o máis fascinante e suxestivo de todos os personaxes. Coma el, todos pensamos que non ten por que sentirse mal por facer todo aquilo que aos amigos tan mal lles parece porque non son *loucuras*, son unha *marabilla e nada máis!* Ben, todos poida que non. Todos os nenos, seguro que si.

Non tiven ocasión de ver as distintas versións cinematográficas que se teñen feito desta novela. As máis recentes, unha serie de televisión con monecos animados que foi emitida nos anos oitenta nalgunhas cadeas autonómicas, e a película de Terry Jones de 1996, na que interveñen algúns dos actores que, co propio Jones, formaron parte de Monty Python —Eric Idle, John Cleese, Michael Palin—. En 1997 o francés Michel Plessix fixo unha adaptación en banda deseñada, publicada en 2003 en España pola editorial Dcom, que leva acadado múltiples premios.■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KENNETH GRAHAME (1997): *O vento nos salgueiros*. Colección Xabará. Edicións Xerais de Galicia. Tradución, introdución e notas de Alberto Avendaño. Ilustracións de Harry Hargreaves.
- JEREMY BAKER (1983): Apéndice á versión castelá editada por Anaya na colección Laurín.
- VÍCTOR ALDEA (2005): "Kenneth Grahame, el río que nos lleva". *Revista CLIJ* nº 179.



UN DEDO MANCHADO DE TINTA

Manuel Portas

Edicións Xerais de Galicia, 2011

A segunda novela de Manolo Portas, *Un dedo manchado de tinta*, vén acompañada dun CD de música do grupo Loaira, un trío composto por Clara Pino, voz solista e intérprete da arpa celta, polo guitarrista Rubén Abel e polo percusionista Roi Adrio. As seis cancións que contén o CD son unha homenaxe aos protagonistas das seis historias do libro. E consonte escoitamos as letras, vamos sabendo pinceladas das diferentes circunstancias vitais e situacións dos personaxes: de Alberte, un funcionario municipal que investiga devanceiros de emigrados que pretenden recuperar as súas raíces; do senegalés Malulú, negro como un chamizo, vendedor de pulseiras polos pubs composteláns; de Carme, co corazón partido entre a súa filla e o seu home encarcerado por violar a rapaza; de Cristina, empregada dun hipermercado, nai e sindicalista infatigable, namorada de quen non debía; de Chus, investigadora que se enfrenta a unha trama de corrupción inmobiliaria e que triunfa nun mundo de homes; e de Gonzalo, home tímido até a enfermidade, que soña con ser escritor, e que observa acotío a todas as persoas do seu arredor, ás que lles imaxina vidas tan verdadeiras que por veces se entrecruzan coa realidade.

Un dedo manchado de tinta, igual que a anterior novela de Manolo Portas, *Denso recendo a salgado*, constrúe un mosaico de biografías de personaxes dunha contorna habitual, Compostela. Na última parte do libro coinciden todos no aeroporto de Lavacolla, pero xa foron aparecendo como sombras casuais nos diferentes relatos que eles non protagonizan, pero nos que interfiren, mesturándose nas vidas dos outros e formando parte da súa historia. As mulleres —Chus, María, Cristina, Carme— son máis fortes, valentes e decididas que os homes —Alberte, Malulú, Gonzalo— e, agás Chus, que vive máis ao límite pola súa profesión de investigadora privada, todos son seres comúns, dos que descubrimos os problemas, as penurias, as tristuras, pero tamén os seus anhelos e as súas esperanzas, e como o amor e os afectos fan o milagre da súa redención. Todos loitan por subsistir na xungla humana que os vai envolvendo, e aparece un amplo abano de situacións: a tradicional emigración galega —a Cuba, a EEUU...—, a inmigración actual dos africanos que perseguen o soño europeo, a droga, a delincuencia, a loita sindical, o paro, os afectos

rotos, o cárcere.... todos os personaxes buscan a afectividade, o amor, o cariño, como piares que os sustentan e lles axudan a seguir vivindo.

A pesar da dureza das circunstancias que se nos presentan, os relatos deixan un pouso positivo e o último capítulo é unha loaira, un *pequeno espazo de sol entre dúas chuviaes, unha raiola, o tempo en que sae o sol entre a chuvia*, un anaco de esperanza e de felicidade para os protagonistas, mesmo para Chus, que foi quen de enfrontarse aos seus medos e tomar unha valente decisión.

O conxunto da obra é moi recomendábel, tanto para ler como para escoitar.■

Mercedes Espiño Amil





Abrimos máis dunha porta ao futuro

DOBRE GRAO

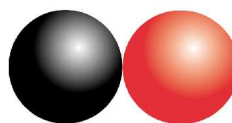
GRAO EN CIENCIAS EMPRESARIAIS + GRAO EN TURISMO

A **UDC** e o **CENP** pon ao teu alcance a posibilidade de obter dúas titulacións en 5 anos.

Ensino de **calidade** con amplos programas de mobilidade e **prácticas** en España e no estranxeiro.



Facultade de
Economía e Empresa
UNIVERSIDADE DA CORUÑA



**CENTRO
ESPAÑOL
DE NUEVAS
PROFESIONES**

**PRAZAS
LIMITADAS**

+ INFORMACIÓN:

www.economicas.udc.es · www.cenpcoruna.es · galicia@cenp.com

Avenida da Habana 6-7 · 15011 A Coruña
Teléfono: **981 16 02 76** · Fax: **981 14 54 82**