

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



EDUCACIÓN CERO-3

NOVA ESCOLA GALEGA

GRUPOS DE TRABALLO

Son a estrutura organizativa básica da Asociación. Articulan o seu traballo de reflexión, debate e formación arredor dunha temática específica, sobre a que lle achegan documentos, recursos e outras propostas ao conxunto da asociación e, no seu caso, á comunidade educativa.

Algúns grupos de traballo na actualidade: Cambela. Ensino obrigatorio; Cavila. Materiais curriculares; Educadores/as pola Paz; Normalización lingüística; Orientación; Proxecto terra; terra de Melide; Vieiros da Escola.

FORMACIÓN PERMANENTE

NEG promove unha grande variedade de actividades de formación permanente do profesorado, buscando a reflexión e o debate, o intercambio de experiencias e a conexión coa necesaria renovación metodolóxica no ensino.

TRABALLO INSTITUCIONAL E EN REDE

NEG está integrada na Federación internacional de Movementos da Escola Moderna (FIMEM), na Confederación Estatal de MRP (CEMRP), e colabora con distintas plataformas asociativas e cívicas a prol do ensino público, da escola rural, ou da normalización lingüística. Participa en diferentes iniciativas institucionais a prol da renovación pedagóxica. Conta con representacións no Consello Escolar de Galicia e en varios Consellos Escolares Municipais.

PUBLICACIÓNS

- RGE: unha publicación de recoñecido prestixio, que goza dunha ampla difusión e recoñecemento social e profesional, tanto en Galicia como fóra do noso país.
- NEG OPINA: Boletín monográfico gratuito que achega a análise que NEG fai da actualidade educativa máis significativa.
- VIEIROS DA ESCOLA: recurso didáctico en formato dixital publicado no xornal dixital Vieiros.
- OUTRAS PUBLICACIÓNS: resultado de accións formativas e/ou de reflexións dos grupos de traballo. No web poden consultarse os arquivos históricos das múltiples publicacións, así como as referencias á obras máis recentes.

AS VANTAXES DE ASOCIÁRESTE

Descontos nas cotas de inscrición das actividades de formación

Redución do prezo de subscrición á Revista Galega de Educación

Acceso á información, documentación e recursos de xeito preferente

Espazos de análise e debate baixo as premisas de amizade e liberdade

CONTRA VENTO E MAREA, CONTRA A LOMCE A PROL DUNHA EDUCACIÓN DE CALIDADE E CON EQUIDADE SOCIAL

Vivimos nun tempo político de desgaste e de renuncia administrativa continuada. Un tempo conservador e neo-liberal que produce canseira en parte dos educadores con anos de dedicación responsable, esforzada e esperanzada ao ensino. Un tempo tamén de canseira para algúns sectores sociais implicados na construción da escola pública democrática, laica e galega. O máis probable é que en San Caetano, en Compostela, o Conselleiro e o seu equipo nin pensen no asunto. Porque só saben de pequenos retos administrativos; de “facer máis con menos”. En San Caetano viven ao día, ao devalo. Mais iso é vivir sen proxecto; proxecto educativo, proxecto social, proxecto político; horizontes e retos sociais desexables para unha comunidade cívica e nacional: Que saben diso?

Pola contra, sobardan as renuncias: mellorable é a formación continuada do profesorado; compre dispoñer dun *think tank*, aberto, experto, público e contrastado para tantas cousas da nosa educación; precisamos acumular e dispoñer de reflexión e coñecementos sobre os currícula, e sobre as demandas sociais, tendo en conta os propios actores da formación; precisamos que o profesorado e as ANPAS dispoñan de maior acompañamento de recursos; precisamos non renunciar, na tarefa de normalización social e educativa da lingua galega e asentar o consenso social sobre os avances, e non sobre as renuncias; precisamos, en definitiva, un horizonte de desenvolvemento público e estratéxico da educación, con elementos compartidos. E de todo isto, case nada temos. E para máis, precisamos que a Consellaría e a Xunta toda deixen de practicar a máxima do político italiano Giulio Andreotti: “Gobernar non só consiste en resolver problemas, senón en facer calar a quen chos presenta”.

A Consellaría está esperando pola LOMCE, unha lei que pretende mudar as finalidades do sistema educativo, afastándoas dos parámetros de calidade e equidade social que deben identificar a institución escolar. A súa orientación, fortemente mercantilista e privatizadora, atenta gravemente contra o dereito á educación, pretendendo convertela nun ben privado, nunha mercadoría máis ao servizo de quen poida pagala. A regresión ideolóxica que inspiran moitas das medidas contidas neste anteproxecto representan unha concesión sen precedentes ás esixencias da Igrexa e da patronal de centros privados.

E por isto, considera Nova Escola Galega que a LOMCE proxecta un modelo educativo que se corresponde co modelo de sociedade desigual, confesional e profundamente inxusta da dereita conservadora, e que se insire nunha concepción uniformizadora e recentralizadora do Estado, que suxire a “Marca España”.

As medidas que se anuncian neste anteproxecto, asociadas á discrecionalidade e alcance doutras accións que se veñen promovendo contra o servizo público da educación, traerán nocivas consecuencias:

- Difícilmente lograrán reducir o fracaso escolar e o abandono temperán. Se acaso, rebaixarán as estatísticas ao reconduciren algúns “efectivos” cara á formación profesional básica e reducirán a porcentaxe de alumnado que acceda a estudos universitarios.
- As reválidas e a nova proposta curricular conducen a unha maior xerarquización e recentralización do currículo, e colocan as linguas propias nun lugar secundario. Os ámbitos humanístico e artístico perden peso a favor de materias asociadas á empregabilidade e ao emprendedurismo empresarial.
- A presenza dunha materia alternativa á relixión con carácter avaliable e a desaparición dos contidos asociados ao ámbito da educación para a cidadanía e os dereitos humanos, evidencian a aposta por unha formación moral confesional.
- Acentuaranse as diferenzas entre centros, non pola relevancia dos seus proxectos, senón por vermos sancionados con esta lei mecanismos de competencia desleal entre eles, podendo reservarse o dereito de admisión do alumnado ao abeiro dunha malentendida liberdade de elección de centro, que favorecerá economicamente a progresión da rede privada-concertada.
- Incide na desprofesionalización do profesorado, ao que se lle modifican, outra vez, as condicións de traballo e se lle reduce o ámbito de decisións respecto de aspectos fundamentais do currículo e da vida dos centros.
- O reforzamento das direccións e a perda de peso dos Consellos Escolares minimizarán o traballo en clave participativa da comunidade educativa, apostando por unha xestión xerencialista ao servizo dos intereses dos responsables da Administración educativa.

E con todo isto, retrocederemos. Desde aquí dicimos non; desde aquí, con responsabilidade formadora, apostamos polo avance, polos proxectos e pola creatividade social; outra forma de dirixir a acción política no noso campo é posible. Hai que construíla, logo.■

PROL DUNHA EDUCACIÓN DE CALIDADE E CON EQUIDADE SOCIAL



EDUCACIÓN CERO-3

6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

12 Educación infantil (0-3) en Galicia: Situación e desafíos

Lois Ferradás Blanco

18 A formación das e dos profesionais de Atención á infancia desde a FP

Xesús Fortes Gómez

24 Escola pequena, escola unitaria... onde todos nos coñecemos!

Concha López e Xesús Ferreiro

28 O tempo do día a día: a pedagogía pegada á vida

Fernando Sueiro Barreiro

35 Un tesouro educativo. O cesto dos tesouros

Pepa Òdena

38 Aulas de 0 a 3 anos, preparadas para o movemento

Susana Fusté Aquilue

42 Animar a ler na escola infantil

Ana Abelenda e Manuela Rodríguez

46 Comer na escola infantil 0-3. Un prezado momento de aprendizaxe

Felicidad Caballero

50 Espazos para manifestar emocións. Por que? Para que?

Xesús Ferreiro Núñez

52 O fío musical da nosa escola

Iria Rodríguez e Fernando Marta

56 Para sabermos algo máis...

Xesús Ferreiro Núñez

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 56
Xuño 2013

Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Consello de Redacción:

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

Consello Editorial:

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

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

sumario

64 A entrevista

María Antonia Riera Jaume

Xesús Ferreiro Núñez

70 A lingua

Con motivo do Día Internacional da lingua materna e logo das sentenzas do Tribunal S. de Xustiza de Galicia

Antón Costa Rico

74 Educación social e escola

Novos profesionais de atención socioeducativa nos centros de ensino

Margarita González e Sara Serrate

78 Novas tecnoloxías

A difusión interxeracional da cultura lúdico tradicional a través de soportes dixitais

Jennifer Fernández e M^a Carmen Ricoy

83 A escola rural

Máis alá da relación tradicional docente- alumnado

Unha experiencia coas nais na aula

M^a José García García

87 Pensar o ensino

A LOMCE e o proxecto neoliberal

Miguel Vázquez Freire

92 Outras escolas

Compartindo un proxecto: Aprendendo conxuntamente

Helena Hortal e Yolanda Gómez

95 Investigación

A imaxe dos inmigrantes galegos nos libros de texto arxentinos

María Soledad Balsas

99 Xoguetainas e brinquetainas

O tirapedras

Manuel Rodríguez Vázquez, Charrancas

101 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

107 Recensións

Manuel António Pina ou de cando os xigantes se disfrazan de (falsos) ananos

Miguel Vázquez Freire

Comité Científico:

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

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

Deseño: Lois Rodríguez (Acordar)

Maquetación e deseño de cuberta: Xiana Lastra Pernas

Impresión: Rodi Artes Gráficas

Lugar de edición: Santiago de Compostela

Redacción: rge.redaccion@mundo-r.com

Publicidade: rge.publicidade@mundo-r.com

Subscricións: rge.subscricions@mundo-r.com

E D U C A



C E R

A C I Ó N

Nos últimos tempos a educación infantil do ciclo denominado 0-3 vén recibindo a atención de moitas liñas de investigación e, máis aínda, o favor da sociedade en xeral. Porén, certo é que, parte desta, pouco ou nada do labor educativo lle recoñece, xa que subxace a idea da atención, do coidado físico, do entretemento e da mantenza segundo os estándares ao uso. Isto constátase, ademais, na falta de protagonismo da infancia na axenda política e social, a dicir do Informe de UNICEF *La infancia en España 2010-2011 e 2012-2013*. Mais, como se comezou dicindo, cada día son máis as investigacións sobre a educación nestes primeiros anos, redundando a súa divulgación na mellora da consideración social da educación infantil deste ciclo. Superada, cremos, a dicotomía entre a educación na familia e a educación na escola –furtando no debate, case sempre, a complementariedade de ámbalas dúas– queremos contribuír a divulgar análises, reflexións e experiencias do 0-3 e do seu rico universo, co fin de aportar un graño máis para a visualización e consideración deste ciclo, obra, sen dúbida, de crianzas, familias e profesionais.

Lector ou lectora, tes nas túas mans o número 56 da RGE, monográfico adicado á educación infantil do primeiro ciclo ou do ciclo 0-3. Foi en 1998 cando a RGE dedicaba o seu número 31 á educación infantil, sen diferenciación entre ciclos, se ben sabemos que as sucesivas normas lexislativas contribuíron á ruptura desta etapa educativa. Daquela, un grupo de mulleres e homes preocupados pola educación, pola primeira educación, deixou propostas e análises, moitas das cales a día de hoxe seguen a ter vixencia. Non sabemos se os textos que agora che presentamos respecto do 0-3 perdurarán tamén 25 anos con frescura, coñecida a urxencia coa que se toma todo o referido á educación. O conxunto forman un elo na cadea de reflexións de persoas comprometidas coa educación infantil, dende unha óptica pública e de calidade, aspectos estes que precisan de reivindicación día si e día tamén. Sofren tal abatemento nos últimos meses, a educación pública e a calidade desta, que todo o que parecía asentado e que ía funcionando ben, pasou a ser líquido e inconsistente, se atendemos ao concepto de Bauman, porque cos mesmos termos alúdese no discurso público e publicado a cuestións netamente diferentes. O devandito número 31, lembremos que de 1998, arrancaba así o seu editorial: *Nos últimos tempos vivimos con fonda preocupación a evolución do noso sistema educativo. O debate, promulgación e posta en marcha da LOXSE...* Ben poderíamos asumir, hoxe en día, a totalidade do editorial mudando, iso si, acrónimos e outras miudezas, tal é o caso de LOXSE por LOMCE.

Os temas e enfoques recollidos neste monográfico son froito dunha escolla que, inevitablemente, deixou outros fóra e que ben poderían seren incorporados. Tratouse de que aportasen a súa voz mulleres e homes que están a traballar na e para a educación da primeira infancia en Galicia e, ademais, incorpóranse dúas colaboracións dende Cataluña: a de Pepa Òdena sobre o xogo do cesto dos tesouros, e a de Susanna Fusté, autoras ou coautoras de artigos e libros, algúns destes xa unha referencia como é *Descubrir jugando ou Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*, respectivamente.

Deste xeito, o monográfico articulouse arredor de dous eixos. Por unha parte o formado por textos de reflexión e revisión de diversos aspectos da educación no ciclo 0-3, tales son as colaboracións de Lois Ferradás, Xesús Fortes, Susanna Fusté, Concha López, Xesús Ferreiro e Fernando Sueiro. Abórdase a situación da educación infantil 0-3 en Galicia, a formación de profesionais técnicos para o exercicio no ciclo, o espazo na escola infantil do primeiro ciclo, as dimensións e o concepto de escolas e a vida cotiá como recurso educativo na primeira infancia. Pola outra banda, recóllense colaboracións sobre a descuberta das crianzas a través do cesto dos tesouros, o momento educativo que supón comer na escola infantil, a animación á lectura e traballo coa literatura infantil, os espazos das e para as emocións, e a experiencia musical e de relación coas familias levada a cabo na escola infantil de Fene. Asinan estes traballos Pepa Òdena, Felicidad Caballero, Manuela Rodríguez e Ana Abelenda, Xesús Ferreiro, Iria Rodríguez e Fernando Marta.

Complétase o monográfico cunha entrevista a M^a Antonia Riera Jaume, profesora do Departamento de Pedagogía Aplicada e Psicoloxía da Educación da Universidade das Illas Baleares e directora do *Grupo de investigación da primeira infancia* (GIPI). Esta profesora e investigadora deixounos as súas reflexións e a súa visión da educación infantil, facendo balance do conseguido e apuntando cara aos retos que ten por diante a educación infantil do primeiro ciclo.

Agardamos que estes traballos contribúan á reflexión e debate sobre este ciclo da educación infantil.■

Xesús Ferreiro Núñez
Coordinador do monográfico

Resumos

Resúmenes

Abstracts

EDUCACIÓN INFANTIL (0-3) EN GALICIA: SITUACIÓN E DESAFÍOS

Lois Ferradás Blanco

Ofrécese unha visión panorámica da situación do 2º ciclo de educación infantil (0-3 anos) en Galicia, analizando en concreto aspectos como a cobertura, a relación entre o público e o privado, a formación dos profesionais e as implicacións coas políticas de infancia.

Se ofrece una visión panorámica de la situación del 2º ciclo de educación infantil (0-3 años) en Galicia, analizando en concreto aspectos como la cobertura, la relación entre lo público y lo privado, la formación de los profesionales y sus implicaciones con las políticas de infancia.

The article offers a panoramic view of the situation of the 2nd course of pre-schools (0-3 years) in Galicia, analysing, in particular, aspects such as coverage, the relationship between the public and the private, the training of professionals and the implications with infancy policies.

A FORMACIÓN DAS E DOS PROFESIONAIS DE ATENCIÓN Á INFANCIA DESDE A FP

Xesús Fortes Gómez

A educación das nenas e dos nenos xa non é o que era. Mudou o contexto e mudaron tamén os termos cos que a designamos. As escolas infantís deixaron atrás a súa función puramente asistencial. Trátase agora de formar, de aprendermos xuntos e de converter en nenas e nenos no centro dese proceso. Pode asumirse todo este conxunto de responsabilidades sen unha axeitada cualificación? Parece evidente que non, a escola infantil precisa de profesionais ben formadas e formados pola importancia do traballo que nelas se desenvolve.

La educación de las niñas y de los niños ya no es lo que era. Cambió la realidad y también los términos con que la designamos. Las escuelas infantiles dejaron atrás su función puramente asistencial. Se trata ahora de formar, de aprender juntos y de convertir a las niñas y niños en el centro del proceso. ¿Puede asumirse todo este conjunto de responsabilidades sin una adecuada cualificación? Parece evidente que no, la escuela infantil precisa de profesionales bien formadas y formados por la importancia del trabajo que en ellas se desarrolla.

The education of girls and boys is not now what it used to be. The reality changed as well as the terms with which we refer to it. Pre-schools left behind their purely attendance function. It is now a time to educate, to learn together and to make girls and boys the centre of the process. Can all these responsibilities be assumed without the appropriate qualification? It seems obvious that this is not the case, pre-schools need well trained professionals due to the importance of the work that they carry out.

ESCOLA PEQUENA, ESCOLA UNITARIA.... ONDE TODOS NOS COÑECEMOS!

Concha López López e Xesús Ferreiro Núñez

A escola unitaria ten entidade propia. A pesar das carencias, é unha escola onde se producen situacións de aprendizaxe dunha riqueza extraordinaria. A escola formando parte da vida da comunidade, e viceversa, xunto co coñecemento mutuo de crianzas e educadoras, son as súas características máis destacables. Descríbese brevemente o caso dunha escola unitaria infantil 0-3.

La escuela unitaria tiene entidad propia. A pesar de las carencias, es una escuela donde se producen situaciones de aprendizaje de una riqueza extraordinaria. La escuela formando parte de la vida de la comunidad, y viceversa, junto al conocimiento mutuo de crianzas y educadoras, son sus características más destacables. Se describe brevemente el caso de una escuela unitaria infantil 0-3.

The one-room school (escuela unitaria) has its own identity. In spite of its lacks, it is a school where new learning situations of extraordinary richness emerge. The school as part of a community and vice versa, together with the mutual knowledge of children and educators, are its most outstanding features. The case of a one-room nursery school (0-3 three-year-olds) is briefly described.

O TEMPO DO COTIÁ: A PEDAGOXÍA PEGADA Á VIDA

Fernando Sueiro Barreiro

Na práctica educativa diaria nunha escola infantil 0-3 atópase: o imprevisto, a sorpresa, a mirada, o sorriso, as bágoas, os conflitos, o goce, o xogo, as relacións sociais e afectivas, a emoción do coñecemento, ... Estes son lugares de encontro dunha pedagogía que ten vivir pegada ao cotiá e ao momento madurativo de cada nena/o.

En la práctica educativa diaria en una escuela infantil 0-3 se encuentra: el imprevisto, la sorpresa, la mirada, la sonrisa, las lágrimas, los conflictos, el disfrute, el juego, las relaciones sociales y afectivas, la emoción del conocimiento, ... Estos son lugares de encuentro de una pedagogía que tiene vivir pegada a lo cotidiano y al momento madurativo de cada niña/o.

In the daily educational practice in a childish school 0-3 finds: the unexpected, the surprise, the look, the smile, the tears, the conflicts, the enjoy, the game, the social and affective relations, the emotion of the knowledge, ... These are places of meeting of a pedagogy that has live in the daily and to the moment madurative of each girl or boy.

UN TESOURO EDUCATIVO. O CESTO DOS TESOUROS

Pepa Ódena

O Cesto dos Tesouros é unha proposta de actividade ideada para favorecer o desenvolvemento persoal do bebé no primeiro ano de vida. Unha nova maneira de explorar e descubrir o mundo dos obxectos a través da cal a mente infantil amplía a rede de conexións cerebrais e establece unha base máis sólida de coñecemento e aprendizaxe. Unha actividade axeitada para a escola infantil e para o fogar familiar.

El Cesto de los Tesoros es una propuesta de actividad ideada para favorecer el desarrollo personal del bebé en el primer año de vida. Una nueva manera de explorar y descubrir el mundo de los objetos a través de la cual la mente infantil amplía la red de conexiones cerebrales y establece una base más sólida de conocimiento y aprendizaje. Una actividad apropiada para la escuela infantil y para el hogar familiar.

The Treasure Basket is an activity proposal created to help the baby's personal development in the first year of life. It's a new approach to explore and discover the world of objects that enables the children's mind to expand the network of brain connections and to establish a basis for a more solid knowledge and learning. It's an activity both suitable for child care centers and for the family home.

AULAS DE 0 A 3 ANOS, PREPARADAS PARA O MOVEMENTO

Susana Fusté Aquilue

Cando pensamos na habilitación e organización de espazos, en especial os das aulas que van albergar os nenos de 0-3 anos, convén comezar por unha premisa básica: cal é o noso concepto sobre a primeira infancia?

Quando pensamos en la habilitación y organización de espacios, y especialmente los de las aulas que van a albergar a niños y niñas de 0 a 3 años, conviene comenzar con una premisa básica: ¿Cuál es nuestro concepto sobre la primera infancia?

When we think of equipping and arranging spaces, especially classrooms for children aged 0 to 3, we would do well to start with a basic premise: what conception do we have of early childhood?

The way in which education professionals arrange classrooms and communal spaces shows a first-time visitor to a preschool centre the line of work and values that are being followed there.

ANIMAR A LER NA ESCOLA INFANTIL

Ana Abelenda e Manuela Rodríguez

Os puntos fundamentais para desenvolver un Plan Anual de Animación á Lectura na Escola Infantil (0-3 anos) son: motivar e formar as familias, contar con materiais axeitados, e recuperar a tradición oral e a hora do conto, fomentando as bibliotecas de aula e de centro.

Los puntos fundamentales para desarrollar un Plan Anual de Animación a la Lectura en la Escuela Infantil (0-3 años) son: motivar y formar a las familias, contar con materiales adecuados, y recuperar la tradición oral y la hora del cuento, fomentando las bibliotecas de aula y de centro.

The main points for the development of a Reading Annual Plan in Pre-school Education (0-3 years) are: to motivate and to train the families, to have appropriate materials, to recover the oral tradition and the counting hour, promoting both the classroom and the school libraries.

COMER NA ESCOLA 0-3. UN PREZADO MOMENTO DE APRENDIZAXE

Felicidad Caballero

A partir dunha situación figurada faise un percorrido polo quefacer diario nunha escola infantil arredor da alimentación, dos contextos, dos hábitos a instaurar ou reeducar e da posta en valor dun momento tan relevante para nenos e nenas. Do biberón á culler, do acto individual ao social, comer é moito máis ca engulir.

A partir de una situación figurada se hace un recorrido por el quehacer diario en una escuela infantil sobre la alimentación, los contextos, los hábitos a instaurar o reeducar y de la puesta en valor de un momento tan relevante para niños y niñas. Del biberón a la cuchara, del acto individual al social, comer es mucho más que deglutir.

From a figurative situation, we go through the daily tasks in a nursery school concerning food, contexts, habits to establish or re-educate and recognizing the value of a moment so relevant for children. From bottle to spoon, from an individual act to a social one, eating is not just swallowing.

ESPAZOS PARA MANIFESTAR EMOCIÓNS... POR QUE? PARA QUE?

Xesús Ferreiro Núñez

É necesario educar o universo emocional dende os primeiros momentos da vida. A escola infantil 0-3, complemento da familia, debe xogar un papel relevante. Un dos aspectos fundamentais a educar na escola, respecto do desenvolvemento afectivo, é a vontade, aprendendo a regular as emocións, afectividade e interacción social. A escola 0-3 debe apreciar un deseño de aulas-unidades (tamén no exterior) que inclúa espazos para traballar as emocións e que posibilite a expresión destas e a súa constante reelaboración.

Es necesario educar el universo emocional desde los primeros momentos de la vida. La escuela infantil 0-3, complemento de la familia, debe jugar un papel relevante. Uno de los aspectos fundamentales a educar en la escuela, respecto del desarrollo afectivo, es la voluntad, aprendiendo a regular emociones, afectividad e interacción social. La escuela 0-3 debe apreciar un diseño de aulas-unidades (también en el exterior) que incluya espacios para trabajar las emociones y que posibilite la expresión de estas y su constante reelaboración.

It is necessary to educate the emotional universe from the early stages of life. The nursery school, as a supplement to the family, must play a relevant role. One of the main aspects to cope with at school, as far as the emotional development is concerned, is the children's will, teaching them how to control emotions, affection and social inte-

raction. The nursery school should consider the design of classroom units (both inside and outside) which includes spaces for dealing with emotions, allowing their expression and constant rework.

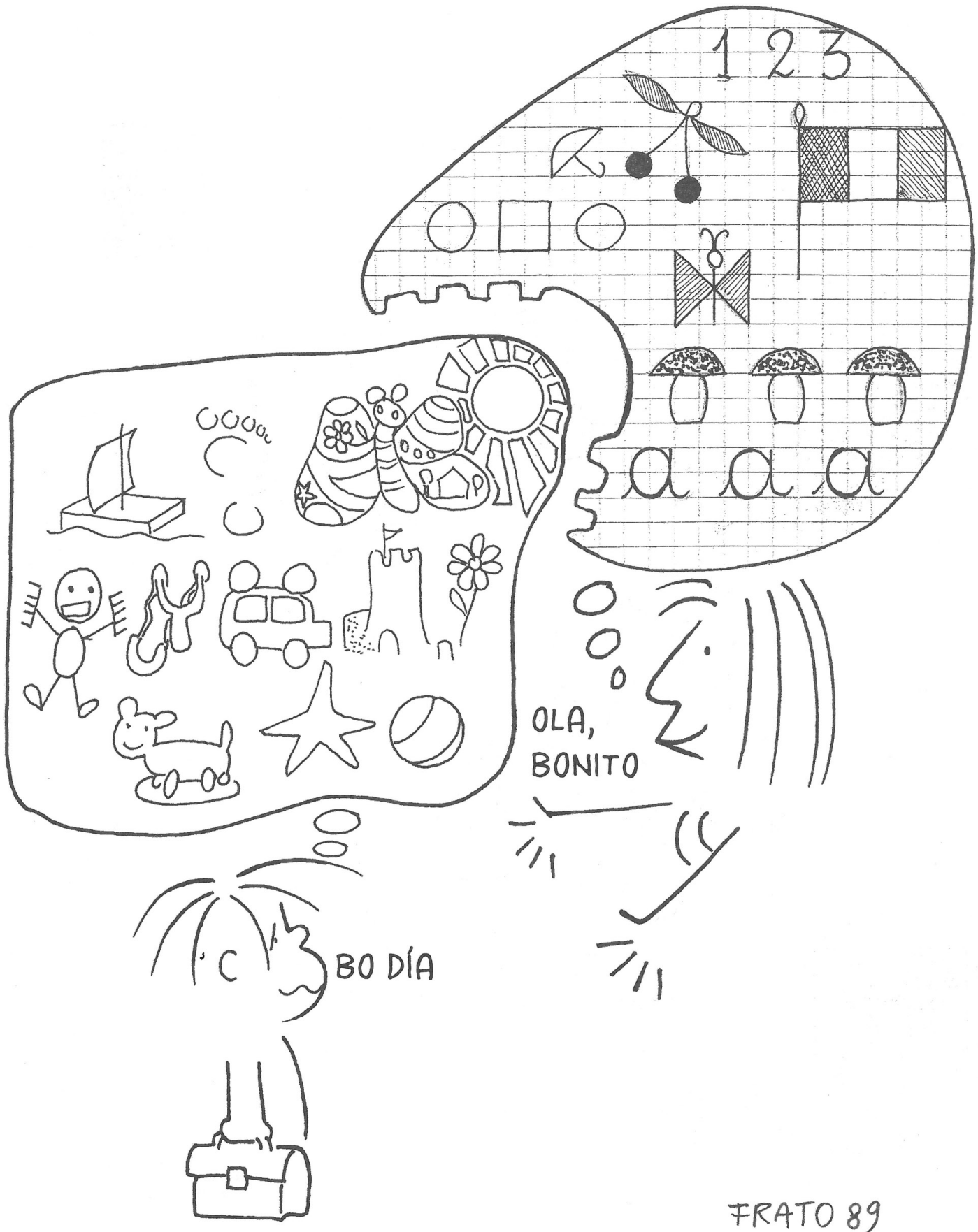
O FÍO MUSICAL DA NOSA ESCOLA

Iria Rodríguez García e Fernando Marta Sevilla

Descríbense neste traballo experiencias pedagóxico-musicais dunha escola infantil 0-3, dirixidas a crianzas e familias. A través dun recurso como é a música preténdese que a escola sexa unha continuación das casas, e as casas unha continuación da escola. Persequimos a mellora da adaptación das crianzas á escola, ademais de reforzar os lazos afectivos coas familias. A primeira experiencia descrita naceu a partir dunha demanda das propias familias e, dende entón, para o noso quefacer educativo, a música constitúe un recurso pedagóxico de grande valor.

Se describen en este trabajo experiencias pedagógico-musicales de una escuela infantil 0-3, dirigidas a crianzas y familias. A través de un recurso como es la música se pretende que la escuela sea una continuación de las casas, y las casas una continuación de la escuela. Persequimos la mejora de la adaptación de las crianzas a la escuela, además de reforzar los lazos afectivos con las familias. La primera experiencia descrita nació a partir de una demanda de las propias familias y, desde entonces, para nuestro quehacer educativo, la música constituye un recurso pedagógico de gran valor.

This project describes the teaching musical experiences in a nursery school, aimed at both children and their families. By using music as a resource, the school is intended to become an extension of family life and homes and extension of school life. We seek to make the children's adaptation to school easier as well as reinforcing the emotional bonds with the families. The first experience described arose from a demand by the families themselves and, since then, music has become a very useful teaching resource for our educational work.



FRATO 89

PREESCOLAR



Educación infantil (0-3) en Galicia: Situación e desafíos

Lois Ferradás Blanco

USC

lois.ferradas@usc.es

Propóñome ofrecer un retrato aproximado do estado do primeiro ciclo da Educación Infantil en Galicia, sinalando puntos fortes e puntos febles dos que se desprenden algunhas tarefas pendentes. As fontes do meu coñecemento son a observación e testemuños directos, pero estas apreciacións son necesariamente parciais porque aínda nos faltan estudos sistemáticos sobre esta realidade.

COBERTURA, CANTIDADE E CALIDADE

Hai 10 anos Galicia contaba con 218 "garderías" que conformarían unha chamada rede de centros de atención á infancia cun-

ha oferta aproximada de 10.000 prazas¹. Nos últimos 8 anos produciuse un espectacular aumento do número de prazas ofertadas nas escolas infantís públicas, especialmente pola rede de escolas infantís xestionadas polo Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, creadas como *Galescolas* e hoxe denominadas *Galiña Azul*, grazas en boa medida aos fondos do Plan Educa3 do goberno do Estado.

¹ *Aula de infantil*, nº 11 (2003). Deste total, 74 eran centros de titularidade pública (22 da Xunta e 52 de concellos subvencionados pola Xunta); 53 son centros dependentes de entidades de iniciativa social subvencionados e 91 son centros privados con prazas subvencionadas a través do cheque infantil. Ademais, existían outros 69 centros de iniciativa privada.

A oferta de prazas para toda Galicia a comezos de 2013 recóllese na seguinte táboa.

PRAZAS EN ESCOLAS INFANTÍS 0-3			
TIPO DE ESCOLA	Nº DE CENTROS		Nº DE PRAZAS
Escolas infantís 0-3 xestionadas pola Consellería de Traballo e Benestar	27		2.236
Escolas infantís 0-3 xestionadas polo Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar	115		6.009
Escolas infantís 0-3 xestionadas por Concellos	122		6.418
Outras escolas infantís 0-3 de Iniciativa Pública	SERGAS	4	150
	Universidade da Coruña	1	61
	Ministerio de Defensa	1	82
	Ministerio de Facenda e Administracións Públicas	1	41
Escolas infantís dependentes de Entidades privadas de Iniciativa Social sen ánimo de lucro	Subvencionadas pola Consellería de Traballo e Benestar	49	2.708
	Sen subvención da Consellería de Traballo e Benestar	17	872
Escolas infantís 0-3 privadas con ánimo de lucro	204		9.596

*Fonte: Consellería de Traballo e Benestar

Un trazo singular desta rede é que se foi implantando ou estendendo non só nas cidades senón tamén en pequenas vilas ou parroquias do interior, co obxectivo declarado de contribuír á igualdade de oportunidades para os habitantes destes lugares.

O aumento de prazas foi extraordinario, pero a situación presenta notorias feblezas, entre as que podemos sinalar a escaseza de prazas que persiste especialmente nas cidades; aínda que se requirirían estudos específicos de necesidades, se tomamos como indicador o número de solicitudes cada vez que se abren os prazos de inscrición atopamos que os solicitantes en listaxes de agarda cóntanse por decenas e ás veces por centenas. A este respecto sería bo que se fixese público o mapa da oferta actual de prazas o que,

xunto cos datos da demanda e necesidades previstas, constituiría o punto de partida para unha axeitada planificación da oferta futura.

Relacionadas coa oferta de prazas e a súa distribución no territorio da comunidade están as condicións de acceso, especialmente as taxas. Se consideramos que unha atención educativa de calidade é unha necesidade de todo neno e toda nena desde o nacemento, a sociedade deberá tratar de facela efectiva, sen limitacións debidas aos ingresos, status laboral dos proxenitores, estrutura familiar ou lugar de residencia, pois existen contundentes evidencias de que da frecuentación de centros ou programas educativos de calidade na primeira infancia non se derivan máis que beneficios para as criaturas. Mentres non existen prazas para todos os que as so-

licitan é moeda corrente que a administración competente estableza baremos de acceso e taxas en relación cos ingresos da unidade familiar. Por máis empeño que se poña en establecer baremos xustos e progresivos, a súa aplicación sempre suscitará interrogantes; por exemplo, debemos dar preferencia a unha familia cos dous proxenitores en paro sobre outra na que traballan os dous? Será bo converter estas escolas preferentemente nun instrumento de protección social a familias en risco de exclusión e dificultar na práctica o acceso das familias de clase media? En tempos de orzamentos públicos minguantes, para que estes centros sexan sostibles estanse subindo os prezos a pagar polas familias. Para non xerar máis exclusión estas taxas teñen que manterse nuns límites razoables que, na miña opinión, nunca deberían exceder o 10%

dos ingresos mensuais da unidade familiar².

Durante estes anos o número de prazas chegou a ser un claro obxectivo amplamente compartido, que figurou nos programas e de cuxa consecución se deu dilixente conta. Menos explícitos son os obxectivos de calidade, quedando nun plano discrecional dependente da sensibilidade ou prioridades dos responsables do momento. Son evidentes os progresos na arquitectura, promovéndose a construción de edificios integrados nos contornos, modernos, funcionais e fermosos. Fixéronse esforzos notables na oferta de formación continua aos profesionais da rede pública, compartindo experiencias e poñéndose en contacto coas propostas máis innovadoras no campo da educación infantil. Mellorouse en moitos casos a *ratio* de criaturas por persoa adulta, que permite que en certos períodos de tempo da xornada se duplique a dispoñibilidade de presenza de adultos para a división de grupos ou para a unha atención personalizada ás necesidades de nenos e nenas. Estes cambios, citados a modo de exemplo, son valiosos pero son fráxiles, xa que poden esvaerse facilmente porque, como dixemos, responden máis a compromisos conxunturais que a normas de obrigado cumprimento. Para que estas melloras sigan adiante sería necesario definir obxectivos de calidade para un período de 5 ou 10 anos e amparalos cunha norma legal.

PÚBLICO E PRIVADO

A relación entre o público e o privado e, en concreto, a escolla

² Esta cantidade necesita ser matizada tendo en conta as circunstancias. A Rede para a Atención á Infancia da Comisión Europea, no seu documento de Obxectivos de Calidade nos Servizos Infantís (1996), propoñía como un dos obxectivos para os dez anos seguintes: "Se os pais han de contribuír economicamente nos servizos financiados con fondos públicos, as súas achegas non deben exceder e poden moi ben ser inferiores ao 15% dos ingresos mensuais do cabeza de familia, tendo en conta os ingresos *per cápita*, o número de membros e outras circunstancias importantes".

entre a xestión directa e a externa dos servizos, ten importantes implicacións de todo tipo que merecen ser tratadas con maior dedicación, espazo e datos dos que dispoño. Farei só uns breves apuntamentos. O primeiro é para afirmar a necesidade dun sector público forte neste campo: para que o 0-3 sexa visible e recoñecido como un servizo importante, con niveis de calidade e eficiencia contrastables, é imprescindible a implicación das administracións públicas (Xunta e Concellos); se esta non se dese, permanecería no ámbito da beneficencia, no da privacidade das familias ou sometido exclusivamente ás duras leis do mercado. A segunda afirmación é para defender a xestión directa. A experiencia da xestión do Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar e a doutros organismos como *Haurreskolak* en Euskadi constitúen unha base sólida para a defensa da xestión directa destes servizos, asegurando accesibilidade, a profesionalidade na xestión e na acción educativa, a vinculación co contorno, a eficiencia económica, o seguimento e a mellora.

Tamén é xusto recoñecer que existen experiencias de xestión externa de gran calidade, como é o caso dalgunhas *Escoletes* nas Illas Baleares ou as que xestionan en Trento e outras cidades do norte de Italia a cooperativa *Città Futura*. Para que un servizo 'externalizado' funcione axeitadamente deben darse algunhas condicións. A primeira destas condicións é a decidida vontade política de asegurar a calidade do servizo que se presta. Esta vontade maniféstase en primeiro lugar na redacción dos pregos para a licitación; é aquí onde se deben prever as condicións para garantir a calidade do servizo para a primeira infancia e o seu control por parte da administración; igualmente, deberán establecerse mecanismos de verificación e seguimento da

prestación dos mesmos³. Unha cuestión clave é decidir cal será o peso que o proxecto educativo ha de ter á hora da adxudicación e cal o das condicións económicas; cando importa a calidade o peso do proxecto educativo é decisivo, próximo ao 90%, sendo isto tamén o que lle pode permitir a cooperativas ou agrupacións locais de profesionais competir con éxito cos grupos nacionais ou internacionais que descubriron o negocio da prestación de servizos. A este respecto é preocupante descubrir como a maioría das concesións de escolas infantís de concellos e Xunta se están outorgando a unha empresa vinculada ao Opus Dei (Fesan) e a un grupo canario con sede en Madrid (Profolp).

A FORMACIÓN DOS PROFESIONAIS

Coa implantación da LOXSE España pasou a formar parte dos estados que recoñecen o carácter educativo tamén de toda a etapa anterior á educación obrigatoria, o que supuxo un impulso á súa profesionalización e desenvolvemento específico; pero xa desde o principio, polas ambigüidades da mesma lei, o primeiro ciclo quedou separado do segundo. É verdade que esta separación está presente en moitos outros países, en boa medida polas singulares características e necesidades de cada un dos ciclos. É propio do primeiro ciclo a presenza nel de profesionais con formación diferente: Mestras/es de Educación Infantil e Técnicos Superiores de FP en Educación Infantil, na práctica, con cometidos semellantes. En Galicia, quitando as escolas xestionadas polo Consorcio, que reforzaron no seu momento a presenza de mestras nos seus cadros de persoal,

³ A este respecto, pódense encontrar exemplos valiosos na documentación do *Encuentro de Entidades Locales: Educación para la primera infancia*, celebrado en Madrid, 14 e 15 de outubro de 2010, co-organizado polo Ministerio de Educación e a Federación Española de Municipios y Provincias.

na maioría dos casos existe só unha, que é quen exerce labores de dirección e de deseño da acción educativa; o resto son técnicos e técnicas de FP. Cando este persoal comparte de xeito colaborativo os labores de atención aos grupos de criaturas, non existen razóns para unha relación xerarquizada e unha discriminación salarial. Noutras comunidades, por exemplo en Euskadi, optaron por establecer unha única categoría laboral á que poden acceder tanto mestres como técnicos, cun salario máis próximo ao dos diplomados que ao dos técnicos.

Non se dexerga a curto prazo a unificación efectiva das categorías profesionais e das súas formacións, pois entre nós existe unha ampla aceptación tácita da actual situación. Con todo, sería conveniente avanzar nunha confluencia *de facto*, con base no mellor de cada profesional. E cales poden ser as direccións desa aproximación na formación? A primeira é, na miña opinión, reforzar a formación dos mestres e mestras de educación infantil con contidos e competencias referidas ás necesidades de coidados e educación dos nenos máis pequenos. No plano de estudos na Universidade de Santiago isto fíxose coa introdución dunha materia específica de psicoloxía evolutiva e da educación e co deseño doutras materias, especialmente as que abordan as cuestións da didáctica e da organización da aula e do centro, e da observación e avaliación, nas que se contempla tamén a aplicación no primeiro ciclo (0-3 anos). Nesta mesma liña está a indicación de que os futuros mestres realicen un dos seus períodos de prácticas nun establecemento de primeiro ciclo; o feito de que estes centros estean baixo a responsabilidade dunha consellería diferente da de Educación non parece razón suficiente para non facilitar aos futuros mestres a realización destas prácticas no



primeiro ciclo. Pero hai outra tarefa posiblemente máis difícil, porque supón cambiar hábitos moi asentados. Podemos dicir que as facultades de educación son fortes na formación sobre "os porques" e os centros de FP son fortes nos "comos", e, xa se sabe, "a máis como, menos por que" e viceversa.

Se queremos que os técnicos non se aferren de forma ritual e pouco reflexiva a certas formas de facer, deberemos abrir máis a súa formación á dimensión teórica. E se queremos que os mestres e mestras saiban resolver con soltura as situacións concretas de acollida, coidado e estímulo dos nenos máis pequenos, indo máis alá das explicacións teóricas, a súa formación ha de ser aplicable a situacións da vida real. Pero a formación é necesaria ao longo de toda a vida; para que iso pase de ser unha declaración é necesario facilitala habilitando unha parte da xornada laboral para esta función, como se fixo até agora para o persoal das escolas infantís xestionadas polo Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar. A maiores, é urxente crear unha estrutura, ou habilitar algunha das existentes, que se encargue de promover, organizar e

poñer en práctica a formación continua do persoal educativo do 1º ciclo de educación infantil, sexan estes centros da xunta de Galicia, dos concellos, de iniciativa social ou privados. É incomprendible a escaseza de oferta nun campo formativo tan necesitado de actualización e no se están facendo avances constantemente.

POLÍTICAS DE INFANCIA MÁIS ALÁ DA "CONCILIACIÓN" E DA ESCOLARIZACIÓN

Desde o seu inicio as institucións que acollen e coidan os nenos pequenos tiveron como función primordial a de facilitar que as nais puidesen incorporarse ao mercado laboral. Na actualidade aínda é frecuente xustificar a necesidade das escolas infantís de 0-3 exclusivamente para facer posible a "conciliación" da vida laboral e familiar. É mágoa a desconsideración que esta visión pon de manifesto das necesidades de nenos e nenas e da ganancia de experiencia que supón para eles. Aínda queda moito camiño por percorrer ata lograr os niveis de axuda ás familias acadados noutros estados do noso contorno. A pesar dos avances realizados en políticas sociais, hoxe sacar adiante a

crianza dos fillos é unha tarefa case titánica o que, por certo, non é alleo á caída da natalidade. Aínda que as actuais circunstancias económicas o fagan difícil, o camiño foi explorado con éxito noutros países e consiste, ademais da oferta de servizos, en máis longos permisos retribuídos por nacemento de fillos.

Pero as familias necesitan outro tipo de axudas. Con frecuencia o primeiro fillo vén ser o primeiro neno que un home ou unha muller cría ou colle no colo. A crianza deixou de ser unha experiencia socialmente aprendida e compartida. As novas familias enfróntanse soas ao labor de criar os seus fillos. Máis que nunca son necesarios programas como *Preescolar na Casa* ou os que se desenvolven en Menorca, ás veces apoiados desde as mesmas escolas infantís, destinados a fortalecer a capacidade educativa das familias, nos que estas comparten preocupacións e maneiras de asegurar o benestar dos nenos e a súa estimulación, como por exemplo, Cursos de masaxe infantil, Espazos familiares, Obradoiros de pais e nais, etc.

IDENTIFICAR E COMPARTIR AS BOAS PRÁCTICAS

Unha aposta pola calidade é sempre contextualizada e negociada: ten en conta as necesidades e recursos do contexto e as perspectivas e intereses de todos os implicados, sexan estes os propios nenos, as súas familias, os profesionais, etc. Esta aposta non se reduce a unha intervención puntual de medición de certos aspectos da prestación dun servizo (como horario, prezo, satisfacción, ...), senón que constitúe un interminable proceso de reflexión, planificación, actuación, documentación e reaxuste ou mellora. Nas últimas décadas produciuse un despegue extraordinariamente rico da pedagogía da primeira infancia, con contribucións de psicólogos, pediatras, psiquia-

tras e especialmente educadores, que se difunde sen cesar cos modernos medios de comunicación. Na formulación e difusión desta pedagogía ocupa un lugar destacado Elinor Goldschmied.

Hoxe sabemos que as boas prácticas están dirixidas polas ideas e crenzas sobre a infancia e a educación, e que os seus axentes posúen un repertorio de ideas sobre a educación máis elaborado e axustado á realidade. Sabemos tamén que as boas prácticas refórzanse mutuamente e tenden a producirse en forma de acios e que os contextos institucionais as promoven, recoñecen e financian. Estas boas prácticas nos centros educativos tenden a mellorar os modelos de crianza das familias e a favorecer a súa cooperación coas educadoras, ao tempo que tenden a establecer fortes vínculos co contexto social e cultural.

Entre nós, en Galicia, estanse a realizar boas prácticas nas escolas 0-3, por exemplo na coidada organización da secuencia dos momentos da vida cotiá, na organización de actividades de estimulación axeitadas, coa implicación das familias en espazos familiares e noutras actividades, na utilización de recursos do contorno... Con todo, o percorrido da calidade non se pode deter, polo que seguen a ser necesarios traballos de definir e identificar esas boas prácticas, darlles curso, enriquecelas e difundilas. De todas as condicións institucionais necesarias para as boas prácticas educativas destacan, como xa foi sinalado, as oportunidades de formación do persoal e as ratios; a este respecto, o número de nenos por adulto que sinala o Decreto, que actualmente está en vigor, deberá tender a reducirse á metade, como afirman Brazelton e Greenspan e como é habitual nos magníficos *nidi d'infanzia* das cidades do norte de Italia.

Sinalarei algúns campos ou ámbitos de boas prácticas que

merecen maior atención. Observo ás veces con preocupación como se implantan no 0-3 actividades escolares sobre fichas de papel que os nenos han de facer todos ao mesmo tempo, sen comprender o seu significado e forzando as súas capacidades; como son imposibles de xustificar, recórrese á peregrina idea de que "han de aprender a obedecer, a estar quietos...". As boas prácticas terán de volver a poñer no centro o xogo sensorial e motor e preparar o simbólico. Xunto co xogo, o centro da actividade profesional coa primeira infancia consiste no coidado. Vulgarmente cando se fala de coidados pénsase na satisfacción das necesidades de alimentación, hixiene e descanso; mais na actualidade sábese que deben proporcionar o benestar integral das criaturas. Por suposto que deben cubrir axeitadamente as necesidades mencionadas –que tan ben axudou a comprender a pedagogía Lòczy– pero ademais deberán proporcionar un ambiente de seguridade afectiva. Hai dous aspectos que deben ser reconsiderados se queremos traballar nesta perspectiva: o período –ou proceso– de adaptación e as relacións de titoría –*persoa chave*, en denominación de Goldschmied–. As condicións nas que se fai a incorporación á escola e a forma como se organizan as quendas e rotacións do persoal na escola infantil dificultan ou imposibilitan a construción destas relacións de seguridade e afectos.

Outro ámbito decisivo das boas prácticas no 0-3 ten que ver co traballo en equipo e a formación do persoal. Os clásicos cursos sendo interesantes, teñen claras limitacións. Hoxe xa ninguén dúbida da potencialidade formativa e transformadora do traballo cooperativo, da comunicación horizontal en rede de iguais. Que pode ser máis estimulante que o diálogo franco ou a experiencia compartida dun compa-

ñeiro? Nesta liña, considero moi interesantes os intercambios e estadías en centros onde están implantadas boas prácticas, recoñecidas e reflexionadas.

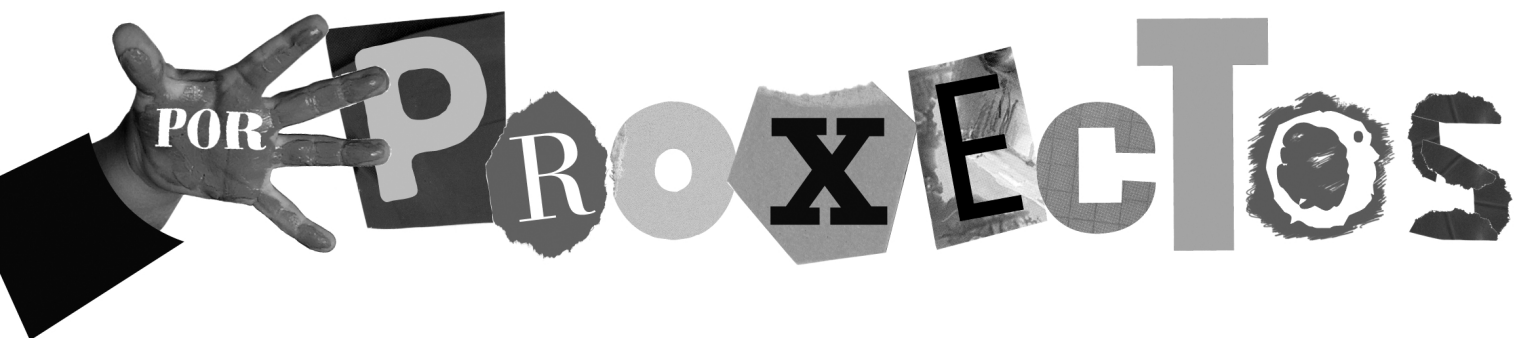
Por último, considero primordial repensar e refacer as relacións coas familias e co contorno, para ir máis alá do recoñecemento formal do seu importante papel. Hai que superar o preito e o reproche e ensaiar relacións de colaboración franca, compartindo información e outras formas de cooperación na práctica. É verdade que os dous anos que dura esta relación poden ser pouco tempo para avanzar

e profundar nesta colaboración, pero tamén é certo que, polo xeral, as familias están moi interesadas e motivadas por todo o que afecta ao seu fillo e son capaces de comprender o labor da educación e implicarse na axuda; as TIC son, e serán cada vez máis, un bo aliado nesta relación. Enténdase esta relación de temas como un simple exemplo; son moitos os campos interesantes nos que desenvolver boas prácticas: metodoloxías da expresión plástica ou musical, estimulación da linguaxe ou da motricidade, organización dos ambientes...

Na promoción destas boas prácticas é necesaria a contribución de todos: dos expertos, axudando a identificalas, analízalas e difúndilas; dos profesionais, que se comprometen no seu traballo diario; dos responsables institucionais, apoiándoas, recoñecendoas e proporcionando os recursos. Como sinalamos, son recoñecibles importantes avances na educación da primeira infancia nestes anos; pero son fráxiles. Queda por diante unha inxente tarefa de consolidación e avance.■

PUBLICIDADE

PROXECTOS PARA ORIENTAR APRENDIZAXES EN ESCOLAS ABERTAS ORIXINAIS FLEXIBLES



AS VACAS

O CORPO HUMANO

O ESPAZO

EDUCACIÓN INFANTIL

ANAYA



A formación das e dos profesionais de Atención á infancia desde a FP

Xesús Fortes Gómez

Profesor de Intervención Sociocomunitaria
CIFP Portovello (Ourense)
xesusfortes@edu.xunta.es

O título de Técnico superior en educación infantil –proposto en base ao RD 1394/2007, do 29 de outubro, polo que se establece o currículo do TSEI e as súas correspondentes ensinanzas mínimas e desenvolvido en Galiza a través do Decreto 226/2008, do 25 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior de educación infantil– está encadrado na Familia Profesional de Servizos Socioculturais e á Comunidade e ten unha duración de 2000 horas.

A formación ordinaria, que require a asistencia de xeito presencial do alumnado, impárten-

se en seis trimestres ao longo de dous cursos académicos. Os cinco primeiros cúrsanse no centro educativo, distribuíndose en nove módulos profesionais, mentres que o último está dedicado á Formación en centros de traballo e á realización dun Proxecto de atención á infancia. Nesta modalidade de formación, o acceso ao segundo curso está condicionado pola superación dos módulos do primeiro.

Os estudos pódense cursar tamén de xeito parcial, por módulos formativos, no réxime de persoas adultas, nas modalidades tanto presencial como a distancia. Esta opción concibida,

sobre o papel, para que cada persoa deseñe o seu propio itinerario formativo, finalmente non sempre o consegue nos prazos previstos polos condicionantes que moitas veces supón a oferta de prazas asociadas aos diferentes módulos profesionais en cada convocatoria, tendendo a alongar o tempo requirido para acadar a titulación.

Os cambios introducidos na estrutura dos ciclos formativos na última reforma dos mesmos, no marco da LOE, dando un valor especial ás competencias profesionais desenvolvidas desde o Instituto Nacional das Cualificacións que están asociadas a un ou varios módulos formativos, permiten a acreditación de competencias por parte de persoas que, sen ter cursado estes estudos, poidan demostrar o dominio das mesmas despois de telas adquirido a través da experiencia laboral ou de vías non formais de formación.

Ao tratarse dun ciclo superior, o alumnado accede a estes estudos co título de bacharel ou despois de ter superado unha proba de acceso. Dun xeito maioritario trátase de persoas cun alto grao de motivación. En canto á súa distribución por sexo, atopámonos cunha titulación eminentemente feminina o que, ano tras ano, segue ratificando a supervivencia da división sexual do traballo asociada a esta profesión.

O perfil profesional está determinado pola competencia xeral que se concreta en: *deseñar, por en práctica e avaliar proxectos e programas educativos de atención á infancia no primeiro ciclo da educación infantil no ámbito formal, consonte a proposta pedagóxica elaborada por un mestre ou unha mestra coa especialización en educación infantil ou título de grao equivalente, e en toda a etapa no ámbito non formal, xerando contornos seguros e en colaboración con outros profesionais e coas familias.*



Consecuentemente coa competencia xeral defínense as ocupacións máis relevantes que se desenvolverán no sector da educación formal, no primeiro ciclo da educación infantil, e como educador/a de menores de 0 a 6 anos no ámbito non formal e no sector dos servizos sociais de atención á infancia.

Os contidos, para acadar a competencia xeral, estrutúranse en torno a once módulos profesionais coa pretensión de que o alumnado acade as competencias profesionais e sociais que lle permitan exercer a súa profesión.

O módulo profesional de *Didáctica da educación infantil* (240h), achega o alumnado ao corpus de coñecementos da pedagogía, introducíndoo na lexislación educativa e familiarizándoo co manexo do currículo do primeiro ciclo. Asemade, desde este módulo, poñeranse os medios para que os novos profesionais: sexan competen-

tes para planificar o seu traballo na aula ou na educación non formal; podan decidir sobre as estratexias metodolóxicas máis axeitadas, organizando os recursos persoais, espaciais e temporais; e deseñen a avaliación dos procesos de intervención. Este módulo que ten un carácter transversal ao relacionarse coa maioría dos demais, deberá proporcionar a competencia para decidir o que se fai e ser capaz de xustificalo adecuadamente na busca da coherencia profesional.

Desde o módulo de *Autonomía persoal e saúde* (155 h) trabállase a planificación de actividades educativas dirixidas tanto á atención ás necesidades básicas das nenas e nenos, prestando atención a alimentación, hixiene, descanso..., como ao desenvolvemento de hábitos de autonomía; abórdase a organización de espazos, tempos e recursos en relación aos ritmos infantís, e enfróntase a competencia de intervenir en situacións de di-



facultade ou risco para a saúde das nenas e nenos, coñecendo os protocolos de prevención e intervención máis usuais; finalmente, trabállase sobre a avaliación de programas de adquisición de hábitos e en relación á atención ás necesidades básicas. Trátase dun módulo importante, tanto pola formación que nel se imparte, como pola contribución á concienciación de que, no primeiro ciclo da educación infantil, todos os momentos teñen unha potencialidade educativa que debe ser aproveitada. Non é máis importante contar un conto ou facer unha actividade con barro, que cambiar un cueiro ou acompañar ás crianzas no momento do xantar.

O módulo profesional de *O xogo infantil e a súa metodoloxía* (187 h) contén a formación necesaria para desempeñar as funcións de deseño, planificación, posta en práctica e avaliación de intervencións lúdico-recreativas, nos ámbitos formal

e non formal, dirixidas a nenos e nenas de cero a seis anos. Para iso introduce o alumnado nas teorías do xogo e na evolución do mesmo ao longo do desenvolvemento infantil e proporciona coñecementos e estratexias para a correcta determinación de recursos lúdicos. A evidente importancia que cumpre o xogo no desenvolvemento infantil, xustifica sobradamente a presenza deste módulo na formación das persoas que van acompañar ese proceso.

O módulo de *Expresión e comunicación* (213 h) proporciona a capacitación para planificar, seleccionar recursos, pór en práctica e avaliar actividades favorecedoras da comunicación, prestando atención ás diversas formas de comunicación que están presentes ao longo do proceso de desenvolvemento, durante a primeira infancia: xestual, corporal, oral, plástica, gráfica, rítmico-musical, lóxico-matemática e escrita. Dado que as nenas e nenos desenvolven

as súas primeiras habilidades comunicativas durante o primeiro ciclo da educación infantil, os coñecementos adquiridos neste módulo proporcionarán ferramentas para a adecuada intervención neste eido. Abre tamén novas portas a dimensións como a animación á lectura e a creatividade.

No módulo profesional de *Desenvolvemento cognitivo e motor* inclúese a formación necesaria para planificar, desenvolver e avaliar intervencións nos ámbitos sensorial, motor, cognitivo e psicomotor; asemade traballárase sobre a identificación das principais alteracións que poidan producirse nos mesmos e sobre os principais recursos de intervención para o seu tratamento. Será neste módulo no que o alumnado tomará contacto coa importancia da experimentación cos sentidos e da relación co mundo circundante e o seu progresivo coñecemento.

Desenvolvemento socioafectivo (123 h) é un módulo profesional que ten como misión formar para o desempeño das funcións de programar, por en práctica e avaliar procesos de intervención educativa dirixidos a favorecer o desenvolvemento afectivo, social, moral e sexual das nenas e dos nenos, proporcionando asemade estratexias para a intervención en casos de conflitos e/ou trastornos de conduta.

No módulo de *Habilidades sociais* (123 h) traballárase as estratexias de comunicación e relación co contorno, a dinamización do traballo en grupo, a condución de reunións ou a xestión de conflitos. Este módulo cobra un valor especial nun contexto profesional no que a coordinación e o traballo en equipo teñen un valor esencial.

O módulo de *Intervención con familias e menores en situación de risco social* (123 h) aporta a formación precisa para planificar, pór en práctica e avaliar

tanto as intervencións socio-educativas con menores de cero a seis anos en situación de risco ou en acollemento en centros de menores, como as intervencións dirixidas a favorecer a colaboración das familias no proceso educativo dos cativos e das cativas e, de ser o caso, mellorar as súas pautas de crianza e educativas. Nun contexto no que as necesidades destas e das familias crecen como consecuencia da situación socioeconómica, cobra un valor especial a formación asociada a este módulo. Por outra banda, ábrense novas vías de intervención profesional, como educadores ou educadoras en institucións ou en programas específicos de traballo con menores (de cero a seis anos) en situación de risco social, así como en medios de apoio familiar.

Primeiros auxilios (55 h) é un módulo profesional que forma o alumnado para desenvolver funcións de prevención e seguridade en dúas vertentes: a aplicación de primeiros auxilios e a xeración de contornos seguros. Para facelas posible, no mesmo traballárase sobre: a valoración das persoas accidentadas e a selección das técnicas de intervención máis axeitadas, a aplicación das técnicas de primeiros auxilios, a aplicación das técnicas de soporte vital e a aplicación de técnicas de apoio psicolóxico e autocontrol.

Complémntase a primeira fase da formación con dous módulos que teñen como principal función que o alumnado se poida inserir laboralmente e desenvolver a súa carreira profesional no sector da educación infantil. Trátase dos módulos de *Formación e orientación laboral* (107 h) e *Iniciativa de empresa emprendedora* (53 h).

Unha vez finalizada a formación no centro educativo o alumnado pasa á última fase da súa formación que está composta

por dous novos módulos profesionais:

O módulo *Formación en centros de traballo* (384 h) desenvólvese integramente nos centros de traballo, que necesariamente terán que estar relacionados coas ocupacións que poderá desenvolver a/o TSEI, segundo o establecido no currículo do ciclo. Este módulo profesional contribúe a completar as competencias propias do título alcanzadas no centro educativo, ou a desenvolver competencias características de difícil consecución nel. A pesar de que en propostas curriculares anteriores chegou a ter o dobre de tempo de dedicación, finalmente axustouse a súa duración co obxecto de permitir a ampliación do tempo dedicado aos módulos profesionais desenvolvidos no centro educativo.

Proxecto de atención á infancia (26 h). Este módulo, no que o alumnado deberá desenvolver un proxecto final relacionado co seu sector profesional, comple-

menta a formación doutros módulos profesionais nas funcións de análise do contexto, deseño e organización da intervención, e planificación da súa avaliación. Na realización do mesmo deberá fomentarse a creatividade, o espírito crítico e a capacidade de innovación nos procesos realizados, así como a adaptación da formación recibida en supostos laborais e en novas situacións. Ao longo do proceso de realización o alumnado estará acompañado polo equipo docente encargado de levar a cabo a titoría das diferentes fases do traballo, que se realizarán nomeadamente de xeito non presencial. A exposición do informe final, que realizará todo o alumnado, é parte esencial do proceso de avaliación e deberá ser defendido ante o equipo docente.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS E DOCENCIA

Os centros que imparten esta titulación deberán contar con espazos e equipamentos axeita-



dos para a adecuada formación do alumnado que se concretan do seguinte xeito:

- Unha aula polivalente, dotada de equipamentos audiovisuais e das TIC, co obxecto de posibilitarlle ao alumnado a realización das tarefas de investigación-acción precisas para compensar a imposibilidade de ter contacto diario con nenas e nenos, durante a fase de formación que se realiza no centro educativo.
- Unha aula obradoiro de servizos socioculturais que, cunha superficie de 120 m² para un grupo de 30 alumnos/as, estea dotada con material específico que posibilite as prácticas do alumnado nos distintos módulos: equipamentos audiovisuais, material de primeiros auxilios, instalacións e materiais para coidados, hixiene e alimentación infantil, material de psicomotricidade grossa e fina, xogos estruturados, materiais de expresión rítmico-musical, materiais de expresión dramática, materiais de razoamento lóxico-matemático e materiais de percepción sensorial. A aula obradoiro, moi presente nos estudos de FP, supón un valor engadido no proceso de formación ao tratar-se dun espazo para aprender facendo, fomentando a construción da aprendizaxe e o traballo cooperativo.

A docencia dos módulos profesionais que constitúen as ensinanzas deste ciclo formativo organízase entre profesorado pertencente aos corpos de catedráticos de ensino secundario e de profesorado de ensino secundario, da especialidade de Intervención socio-comunitaria, e ao corpo de profesorado técnico de formación profesional, da especialidade de Servizos á comunidade.

En canto ás titulacións do profesorado hai que sinalar unha gran variedade, sendo as maioritarias as de pedagogía, psicoloxía, psicopedagogía, maxisterio, educación social e traballo social.

O profesorado adapta a súa metodoloxía didáctica ao alumnado achegándose o máximo posible ao mundo do traballo: simulacións, estudo de casos... Asemade, inténtase superar a limitación que supón o feito de non poder ter contacto directo, de xeito regular, con nenas e nenos durante a fase de formación no centro educativo, mediante a recreación de espazos e situacións e recorrendo a materiais audiovisuais ou ás TIC. Puntualmente organízanse saídas co alumnado para coñecer a realidade máis de preto.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A importancia das e dos profesionais que traballan coa primeira infancia é crucial. Nas súas mans está a posibilidade de establecer unha boa relación afectiva coas nenas e nenos, que lles dea seguridade e lles permita explorar o mundo circundante, gañando en cotas de autonomía. Nas súas mans está o deseño duns espazos que habitarán diariamente as nenas e nenos, lugares seguros, cómodos, amables e estimulantes; deben tomar decisións sobre os materiais que encherán eses espazos: tipo, tamaño, accesibilidade; organizarán tamén os tempos, aproveitando os momentos de alimentación, hixiene ou descanso para desenvolver actividades educativas tan importantes como calquera outra das desenvolvidas na aula; acometerán o deseño, a posta en práctica e avaliación do plano de relación coas familias e farán propostas pedagóxicas adaptadas ás idades e capacidades das nenas e nenos. Posuirán asemade unha predisposición favorable para o traballo en equipo, a resolución de conflitos e a formación continua.

Finalmente, a formación recibida deberá permitirlles participar na vida económica, social e cultural, cunha actitude crítica e de responsabilidade, enfrontándose ao mundo laboral, exercendo os dereitos e cumprindo as obrigas que se deriven das relacións laborais e desenvolvendo a capacidade de xestionar a súa carreira profesional.

Pode asumirse todo este conxunto de responsabilidades sen unha axeitada cualificación? Parece evidente que non. O currículo do ciclo formativo é o instrumento de partida e proporciona os vimbios para que os equipos docentes dos centros de FP que imparten esta titulación, poidan deseñar os procesos formativos que conduzan a unha formación de calidade. Unha formación que, desde o compromiso e o respecto pola primeira infancia, contribúa a formar profesionais competentes para crear contextos enriquecedores nos que as nenas e nenos poidan desenvolver as súas potencialidades, reservándose para si un papel de mediación e acompañamento do proceso. ■

#AUNIVERSIDADEPARATI

Creamos un fondo social para que nada che
impida titularte na Universidade da Coruña





Escola pequena, escola unitaria... onde todos nos coñecemos!

Concha López López

Mestra e directora na El da Fonsagrada (Lugo)

concepcionlopezlopez@yahoo.es

Xesús Ferreiro Núñez

Profesor no CIFP Porta da Auga de Ribadeo (Lugo)

susobocamaos@edu.xunta.es

AS CHAMADAS ESCOLAS UNITARIAS

Non hai consenso entre investigadores á hora de definir o concepto de escola unitaria, ou única, por ser este un denominador común de realidades moi diferentes no tocante ao contexto, tamaño ou idades implicadas. Esta é a razón pola que se recorre ás características que comparten: localizadas en pequenas poboacións, trabállase con varios niveis e cunha ratio xeralmente baixa, e faise unha senlleira utilización do espazo e do tempo. É quizais este último trazo o máis destacado.

Para unha breve análise partimos das potencialidades e limitacións que ofrece este tipo de escola. Unha das súas eivas radica na organización de espazos, dado que, como sinala Zabalza (2002), a educación infantil posúe características moi particulares que requiren de espazos amplos e diferenciados, accesibles e especializados. Nesta idade é relevante a actividade dirixida, mais tamén a libre, polo que un espazo xeneroso e diferenciado pode constituír unha condición básica para traballar aspectos clave do desenvolvemento. Este feito é máis claro no período de 0-3 anos ao condicionar o establecemento de rutinas de

crianzas que están a vivir momentos evolutivos moi diversos. Con todo, non nos parece que este aspecto do espazo constitúa unha eiva determinante, entre outras razóns porque o espazo que se debe considerar non ha ser só o interior. Ademais existen outras variables que hai que ter en conta e por iso o espazo único pode chegar a ser un aliado no proceso de ensino-aprendizaxe. Todo vai depender da re-organización constante dese espazo-territorio común e da metodoloxía coa que se traballe.

Outro inconveniente desta escola radica nas demandas que recibe, sendo dúas as máis relevantes (Merino, 2008): a *celeridade* e o incremento da produción do coñecemento científico, por un lado, e a diversidade e complexidade cultural crecente, por outro. A primeira delas xera unha caducidade acelerada, ademais dun exceso de información. A segunda inflúe especialmente na escola infantil e é menos acentuada nas vilas, mais require da institución sensibilidade e formación para actuar nestas sociedades culturalmente poliédricas. Algúns inconvenientes pódense tornar en vantaxes se existe equipo educativo cohesionado, mais a outros é imposible darlles a volta por moita vontade que se poña.

A escola unitaria infantil (0-3) tamén posúe vantaxes, como son a implicación na vida da comunidade, a flexibilidade no manexo de grupos, a variedade de saberes que se poñen en marcha a un tempo e o ritmo de aprendizaxe realmente diverso por necesidade, pero tamén por vocación das educadoras. Neste tipo de escolas a relación coa contorna é profunda, constituíndo un dos seus puntos fortes. De feito, unha escola aberta non debe traballar só nos espazos interiores, senón que debe ser permeable á comunidade, embébéndose dos saberes do am-



biente, do cotiá, da vida mesma e á inversa, a comunidade debe enriquecerse coa escola. Aí, na construción dun entramado de relacións que constitúa unha verdadeira *comunidade de aprendizaxe* (Castro et al, 2007), teñen moito que aportar familias e contorna social.

Neste traballo apúntanse brevemente os puntos fortes, mais tamén as posibles feblezas, da escola unitaria (0-3) dunha pequena vila de montaña que, aínda que difire doutras de contextos máis rurais, comparte semellanzas con moitas de Galicia ou alén dela.

A visión que adoito se ten da escola rural descríbese ben coa frase do libro *Memorias dun neno labrego*, de Neira Vilas, "somos unha escola de aldea como quen dis un ninguén". A educación no rural, en xeral, e no ciclo 0-3 en particular, ten características que a fan distin-

ta, pero non peor; con algo de atrevemento diríamos que ten moitas formas de organización e de proceder moi axeitadas.

Na escola infantil da Fonsagrada, na que traballa a coautora como mestra e que hai cinco anos que abriu as súas portas, case non atopamos feblezas, dado que todo son fortalezas, se a comparamos con outras que coñecemos do medio urbano. O equipo de traballo pequeno (1 mestra, 2 educadoras, 1 P.S.X.) posibilita unha maior cohesión. A *ratio* baixa, 20 nenos e nenas no presente curso, permite o establecemento dunha relación educadora-neno ou nena individualizada e personalizada, esencial para este tramo da infancia. É nesta escola onde aínda hai tempos para os arrollos, para o *colecho*....para o afecto.

Todos os que formamos a comunidade educativa coñecemos. É obxectivo da nosa es-

cola procurar relacións, non só familia-escola senón de todos e todas con todos. A relación coa comunidade tamén adquire particularidades, xa que o número de crianzas e un ambiente coñecido fan que haxa lazos estreitos de colaboración co CEIP da vila, coa biblioteca, co concello, incluso co IES, e tamén coa contorna social non institucional. A escola ten as portas abertas á comunidade para amosar o seu traballo e darlle a importancia e a transcendencia que merece; contemplación da comunidade como provisor de materiais e recursos educativos.

O agrupamento de distintas idades no noso sistema educativo, sempre por obriga e nunca por elección, ten moitas posibilidades. Entendemos que a *ratio* representa máis dificultades para unha atención de calidade ca os agrupamentos heteroxéneos. Aí temos a proposta de Reggio-

Emilia que nolo leva amosando e fundamentando nas últimas décadas. As posibilidades importantes que nos ofrecen estes agrupamentos son:

- para os profesionais, ter unha visión máis global da etapa,
- para os nenos e nenas: aos maiores ofrécelles a posibilidade de desenvolver actitudes de protección, de axuda, de colaboración...; aos máis pequenos, modelos próximos para a imitación, en definitiva, vivenciar as posibilidades educativas da convivencia interxeracional.

O inconveniente máis importante co que nos atopamos é o do espazo, pero non temos claro ata que punto é unha característica exclusiva das escolas unitarias nin, como se apuntaba, unha eiva determinante. De fei-

to, coñecemos escolas onde o espazo, aínda que diferenciado, condiciona o traballo diario coa infancia limitando a acción educativa. O máis destacado deste aspecto da nosa escola é que non temos espazos diferenciados para momentos de alimentación, non está illada a zona de descanso e non posúe espazos para o persoal traballador, nin para as familias, fóra daqueles lugares concibidos para os nenos e nenas. Por iso, dende o noso punto de vista, unha das posibles formas de traballar no 0-3 é reproducindo, na medida do posible, contextos familiares e darlles carácter educativo. Traballamos coa mirada na *prolongación da casa*, de cada unha das posibles casas das crianzas, facendo unha *escola amigable*, tal e como sostíña Malaguzzi, e isto é máis doado na escola pequena, na escola rural, na escola unitaria. ■

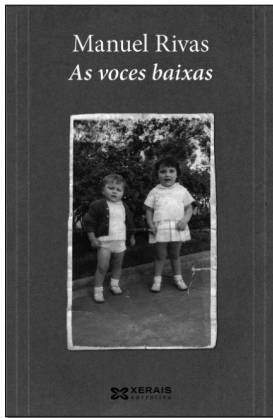


BIBLIOGRAFÍA

- CASTRO RODRÍGUEZ, M. et al (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graò.
- PHILIBERT, N. (2002). *Ser y tener*. Francia: Karma Films.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1). 33-52.
- ZABALZA BERAZA, M. (2009). *Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad, en Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

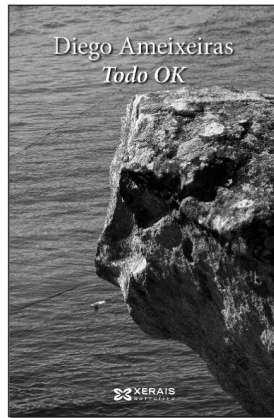
NOVIDADES XERAIS

NARRATIVA



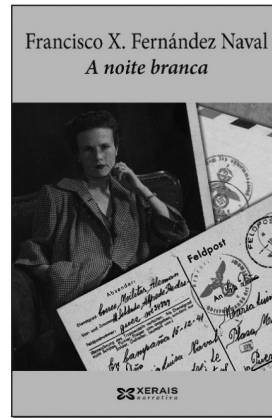
Manuel Rivas
As voces baixas

As voces baixas
Manuel Rivas



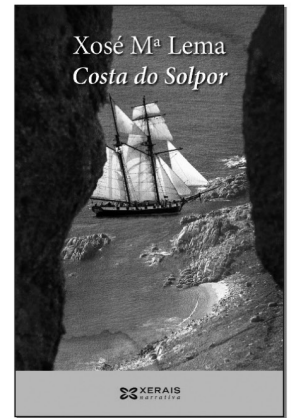
Diego Ameixeiras
Todo OK

Todo OK
Diego Ameixeiras



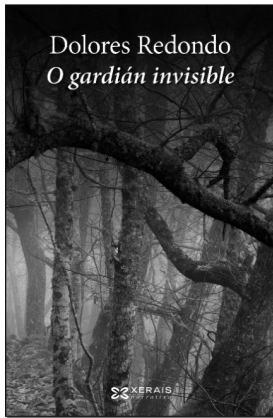
Francisco X. Fernández Naval
A noite branca

A noite branca
Francisco X. Fernández Naval



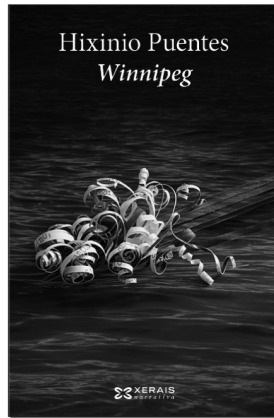
Xosé Mª Lema
Costa do Solpor

Costa do Solpor
Xosé Mª Lema



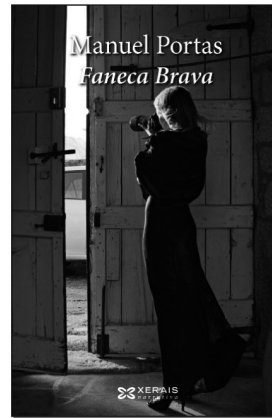
Dolores Redondo
O gardián invisible

O gardián invisible
Dolores Redondo



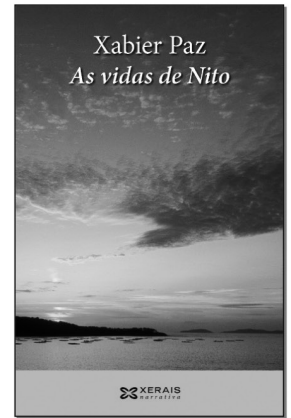
Hixinio Puentes
Winnipeg

Winnipeg
Hixinio Puentes



Manuel Portas
Faneca Brava

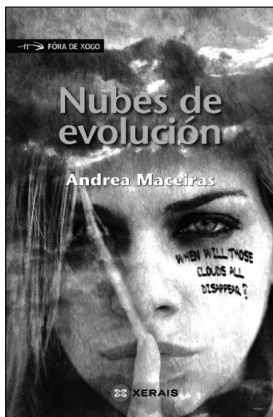
Faneca Brava
Manuel Portas



Xabier Paz
As vidas de Nito

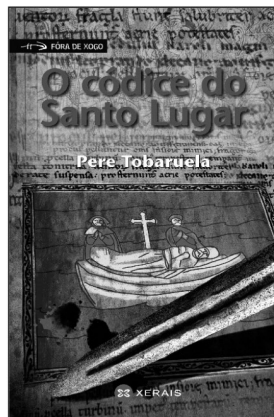
As vidas de Nito
Xabier Paz

FÓRA DE XOGO



Nubes de evolución
Andrea Maceiras

Nubes de evolución
Andrea Maceiras



O código do Santo Lugar
Pere Tobaruela

O código do Santo Lugar
Pere Tobaruela



A punta de pistola
Fran Alonso

A punta de pistola
Fran Alonso



O corazón de Xúpiter
Leticia Costas

O corazón de Xúpiter
Leticia Costas



O tempo do día a día: a pedagogía pegada á vida

Fernando Sueiro Barreiro

Membro do equipo de atención educativa da Rede de escolas infantís, xestionadas polo Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar

fernando.sueiro@gmail.com

O DÍA A DÍA E O SEU TEMPO

O tempo de ler este artigo forma parte dese día a día no que un texto máis tenta achegar unha ollada do cotián dunha escola infantil 0-3. O texto pretende ser *outro cotián* que me poida levar a compartir con vosco unha reflexión no tempo e de tempo, no día a día e na vosa práctica educativa. Como a vista de paxaro, tentamos ver o que é unha escola infantil 0-3; en que consiste? quen intervéñ neste espazo-tempo? para que e porque unha escola infantil 0-3? cales son os obxectivos que queremos acadar como es-

cola? Preguntas necesarias que debemos respondernos a nós mesmos para poder coñecer cal é a nosa idea de escola; a nosa idea de profesional; a nosa idea de familia; a nosa idea de comunidade e, sobre todo, a nosa idea de infancia.

E cando acontece isto? cales son os momentos nos que se constrúe o proxecto educativo? Na práctica diaria, no día a día, no cotián. No planificado, no imprevisto, na sorpresa, na mirada, no sorriso, nas bágoas, nos conflitos, no goce, no xogo, nas relacións de afectividade... Esta é a pedagogía pegada á vida. Polo tanto, para iniciar esta re-

flexión conxunta sobre o cotián temos que facernos algunhas preguntas como estas: Que é o cotián? Que significado ten o cotián para as crianzas? Que elementos integran este concepto? Canto supón o cotián nunha xornada na escola? Que importancia lle damos como profesionais ao cotián na escola infantil? Que aprendizaxes se dan e se poden dar no cotián?

Para iniciar estas pequenas reflexións sobre estes aspectos cabe partir do significado do cotián como algo que ocorre con frecuencia, algo periódico, habitual, de cada día, para cada día; inconsciente mecánico onde se aloxan os hábitos e a rutina dentro da cal están os xestos corporais, as mensaxes orais, as actitudes latentes... na relación coa crianza, coas familias e entre o propio equipo. Así, o cotián ten unha connotación co mundo das relacións que rodea a/o nena/o e todo o que lle acontece a diario. Polo tanto, estas situacións teñen unha clara significación, xa que en moitos momentos do cotián as actividades teñen unha clara ligazón co seu contexto familiar, o que supón un "xogar" con estruturas (en moitos casos) previamente construídas e un *plus* de motivación envolto en afectividade.

Eses momentos do cotián que van ter un desenvolvemento acompañado polas educadoras na escola, no ámbito da evolución da autonomía da crianza, permitindo xerar iniciativas, esforzos e exercitar capacidades de organización, así como a resolución de problemas e toma de decisións.

O cotián está marcado e estruturado en tempos, en momentos (alimentación, hixiene, descanso, acollida e despedida, interaccións espontáneas, interseccións relacionais; espazos hodolóxicos; apropiación espazo-temporal e obxectal; espazos simbólicos; desexos psicofisiolóxicos –fame, sono, estar

limpo, control de esfínter, contacto afectivo–; facer visible o outro –o traballo da existencia–; onde o outro é pensado e proxectado nos obxectos, nas accións, nas actitudes...).

En relación a isto cabe facerse dúas preguntas fundamentais cando un está no día a día coas crianzas, e con calquera outra persoa: Quen é o outro para ti? Quen es ti para o outro? Estas cuestións denotan un dos elementos base e chave na educación: as relacións adulto-nena/o, adulto-adulto. En cabeza destas relacións está como **elemento esencial** e imprescindible a comunicación.

Poñer o acento na **comunicación** é unha das cuestións base para que o contexto relacional funcione. O contexto é a base de calquera organización educativa. Por iso, temos piares necesarios para ser construídos e avaliados continuamente, como son :

- **A escoita activa** (non só dende a orella, senón dende unha observación atenta, dende unha mirada existencialista).
- **A empatía** (as neuronas espeillo, "neuronas da empatía", por ser as implicadas na comprensión das emocións dos outros). Dalgún xeito, se a observación dunha acción levada a cabo por outra persoa activa as neuronas que permitirían ao observador realizar a mesma acción, estaríamos ante a comprensión das intencións do outro e polo tanto, da disolución da barreira entre un mesmo e o outro.
- **Disponibilidade** (a necesidade de estar en disposición activa cara ao outro).
- **Iniciativa** (ser capaz de expresar os teus pensamentos e executar accións na túa actuación profesional na busca de iniciar camiños na evolución dun mesmo e do que o rodea).
- **Confianza** (nas posibilidades do outro, dende una visión po-

sitiva das persoas e das súas potencialidades).

- **O respecto ao outro** (ter en consideración ao outro como alguén con dereitos e obrigas e con criterio propio).
- **Actitudes** (valores que transcenden a través do comportamento desenvolto para a resolución de problemas e a toma de decisións).

Os elementos que axustan estes factores da comunicación son a expresión oral e corporal que empregamos. Somos axentes de emisións de mensaxes que condiciona a nosa mensaxe. Somos receptores, limitados pola nosa visión parcial e subxectiva da realidade, e por iso é moi importante en ambos roles de emisión e recepción afinar as nosas intervencións educativas (porque e para que), así como afinar os nosos sentidos de recepción activa para ir máis alá da mensaxe superficial, procurando entender as situacións dende a súa complexidade e interaccións co contexto que nos envolve, para non quedarse nunha situación concreta e illada sen contexto, sen localización.

COMUNICACIÓN, LINGUA E DESENVOLVEMENTO EMOCIONAL

Por iso, a linguaxe empregada, a través de palabras e conceptos que denotan significados, definicións, etiquetados, en definitiva unha semiótica da linguaxe, un **ambiente lingüístico**. Así, a fala interior é o vehículo da nosa identidade que é a manifestación do pensamento en palabras. O pensamento existe a través das palabras, das accións, dos xestos, das miradas, da interpretación e execución da realidade para proxectarse nela coa intencionalidade de xerar proxectos variados e múltiples.

Estas primeiras interaccións da relación afectiva, do tacto cons-

ciente (pel con pel, sons de vedado...) supoñen no ámbito da comunicación ter unha incidencia directa sobre o desenvolvemento saudable da crianza, nun momento onde a neuroloxía a través da neurociencia está a dar coñecementos obxectivos e científicos, e polo tanto irrefutables, sobre a importancia e transcendencia destes elementos da comunicación, como elementos irrenunciáveis e fundamentais na construción de relacións socio-afectivas, que son o motor de desenvolvemento evolutivo do ser humano.

Todo este marco comunicativo ten unha incidencia directa sobre o cotián na escola infantil 0-3, sobre a idea de escola que queremos construír, sobre as intencións do proxecto educativo que imos deseñar, sobre todo nestas primeiras idades onde a sensibilidade, a percepción, os primeiros coñecementos do mundo que os rodea... condicionan en grande medida o desenvolvemento das crianzas.

A atención e alerta constante e permanente en todos estes elementos da comunicación, non son cuestionables, senón simplemente elementos a observar e avaliar constantemente con ollos de lupa, e cunha mirada centrada nos pequenos detalles, dando visibilidade a aquilo que se dá por feito ou por sabido no día a día. En todo caso, é imprescindible unha observación, unha avaliación e unha reflexión sobre a práctica educativa realizada, na busca da sintonización necesaria das nosas accións dentro da escola, entre o equipo, coas familias, na comunidade e sobre todo coas crianzas.

Quero poñer o acento de como se estruturan e organizan as relacións de comunicación na escola, nun dos elementos e recursos chave da mesma, como é a xestión do **TEMPO**. O tempo forma parte desta idea de escola, xa que marca as prioridades

dun centro, o grao de consecución dos obxectivos e de como se conseguen, a que lle damos importancia e que queda relegado a un segundo plano.

Un dos elementos principais nunha escola son aqueles que se repiten cada día, momentos fundamentais para o desenvolvemento psicofísico, cognitivo, socio-afectivo e emocional de cada crianza. Comezando a construír novos referentes afectivos coas persoas que interaccionan diariamente coa crianza, cos espazos e os materiais que os rodean: novas estruturas temporais; novas percepcións corporais; novas emocións e situacións que ata o de agora eran descoñecidas para elas e eles; novos conceptos e coñecementos, novas estratexias (clasificar, ordenar, seriar, identificar...). Estes son elementos que fan destes tempos un dos momentos máis ricos dos nenos e das nenas, pola súa significación diaria, xa que están presentes no seu día a día nos medios nos que a crianza se desenvolve (ámbito familiar e escolar), e polo tanto teñen unha significación afectiva moi forte.

En todo caso, para que estes elementos sexan procesualmente exitosos teremos que :

- **Respectar o ritmo individual** das nenas e dos nenos, con flexibilidade dentro dos límites establecidos para cada situación, cunha máxima que supón atender unha diversidade de nenas e nenos.
- **Os tempos nunha escola** son das crianzas e non do adulto. Este papel do adulto é o de preparar un espazo-tempos e materiais necesarios para ir deixando este contexto ás crianzas para que pouco a pouco vaian interiorizando a vida da escola en todas a súas dimensións, polo que a intencionalidade é ir integrando gradualmente e en función da súa maduración estas, nos diversos momentos que hai

na escola (colaborar poñendo a mesa, recolléndoa, colocando o espazo para o descanso, ordenando as aulas...).

- **Adequar as esixencias en función do momento madurativo** e o respecto polos ritmos e tempos das crianzas. Os cativos de 0-3 anos teñen unha concepción do tempo ben diferente da do adulto. Por iso, non podemos pedirilles que arranxen un problema no mesmo tempo que o soluciona un adulto. Así, a introdución alimentaria leva tantos tempos como nenos e nenas hai. Así, cada neno e nena ten o seu tempo para adaptarse a novas situacións, e adaptarse a novos alimentos, con novas texturas, cheiros, sabores... ten un tempo para cada crianza.

- **Facer da relación familia-escola un dos puntos chaves no traballo conxunto e compartido** que debe establecerse entre as institucións. Isto supón contemplar, por parte da escola, a necesidade de contar, de coordinar e colaborar coa familia nos diferentes avances que a crianza vaia realizando ao longo do seu desenvolvemento. Polo que, a observación e avaliación constante por parte da escola e coa familia é imprescindible para coñecer o momento e evolutivo de cada crianza e ir dando os seguintes pasos na potenciación das súas capacidades, e para iso a relación familia-escola é fundamental. As familias deben ser partícipes dotando de coherencia as accións desenvoltas dende a casa coas feitas nas escolas e a inversa.

- **Darlles oportunidade** ("como se fose posible que...") para poder facer, non só a nivel de adquisición de habilidades e coordinación motriz, senón facilitando que desenvolvan capacidades de iniciativa, decisión e responsabilidade en diversos aspectos destes momentos.

- **Respectar as súas eleccións e facer posibles as interaccións**

sociais, contribúe á adquisición de actitudes positivas cara a eles mesmos e aos demais sentíndose partícipes, protagonistas (axentes do seu propio proxecto) e útiles nas súas accións.

- **Coidar as relacións obxectais e o establecemento das primeiras noções lóxico matemáticas**, a través das que se producen unha identificación e unha seriación de accións, para satisfacer, o que comporta todo un proceso que se irá complicando a medida que vai crescendo. Dentro destes itinerarios procesuais, cabe destacar a aprendizaxe de novos obxectos que os nenos van adquirindo a medida que van crescendo (novos alimentos, sabores, cheiros, texturas, temperaturas, instrumentos...). Isto supón a incorporación de novos elementos á categorización do mundo que os rodea. Polo tanto, comezan a clasificar, ordenar, seriar, identificar..., accións que fan deste momento un dos máis ricos do mundo dos nenos, pola súa significación diaria, xa que son elementos que teñen unha compoñente afectiva moi forte porque están presentes a cotío nos medios nos que a crianza se desenvolve (ámbito familiar e escolar).

- **Fomentar a autonomía e as relacións.** É fundamental, desde o respecto polas diferenzas individuais, coñecer as capacidades das crianzas en canto ao seu nivel de autonomía, procurando sempre a consecución de novos logros. De aí que sexa preciso o fomento da autonomía como un dos obxectivos da escola infantil para que as crianzas se sintan capaces, sendo necesaria para a evolución da responsabilidade, a autoestima e o autoconcepto positivos. Tamén é importante o establecemento de ligazóns e relacións intensas cos adultos que os atenden, que lles falan, que os miran ao tempo que responden ás súas necesidades producíndolles sensación de benestar, sen buscar outros re-

forzos artificiais e baleiros que buscan máis o reforzo dunha conduta que a construción dun coñecemento. Isto supón unha situación privilexiada de atención e disposición das crianzas que é necesario aproveitar para axudarlles a organizar e relacionar as súas sensacións e empregar o coñecemento activo dos demais e deles mesmos; esta situación convértese nun marco idóneo para iniciar dinámicas nas que se fornezan as relacións sociais cos iguais e cos adultos. Nesta liña, é preciso colocar e recoller os espazos onde se desenvolve este momento coas crianzas para que poidan interiorizar cada vez máis ese momento no "pre", no "durante" e no "post", ese espazo, ese manterial...: unha escola da infancia.

É preciso destacar a importancia e transcendencia destes procesos do cotián nas interaccións atendendo toda a urdidoira psico-socio-emocional. Paso a destacar algunha delas:

- **A neurogastroenteroloxía** (estuda a relación dos trastornos psicossomáticos con expresión gastrointestinal e relacións co sistema nervioso central, polo tanto o noso sistema nervioso dixestivo ten a súa propia actividade cerebral e "intelixencia":

- No intestino delgado temos cen millóns de neuronas que son máis que as que hai na médula espiñal.

- O cerebro das tripas é a maior fábrica de produción e almacenamento de substancias químicas coñecidas como neurotransmisores (acetilcolina, dopamina e serotonina – atópase aquí o 90% da que hai no corpo e é a hormona da felicidade e o benestar corporal–). Estas substancias regulan o noso ánimo, benestar emocional e psicolóxico e constitúen un grupo de substancias esenciais para a comunicación entre as neuronas.

O profesor Michael Gershon permítenos considerar que hai un proceso bidireccional cunha comunicación e interacción entre estes dous cerebros (cerebro que se atopa no cráneo e o intestinal). no mundo das emocións e polo tanto, causan repercusións reciprocamente nun ou noutro centro neuronal. Así, cando pasamos por unha situación de estrés, desaxuste emocional... ten repercusións no proceso intestinal, e á inversa, cando temos unha mala alimentación e dixestión, esta ten repercusión nas sensacións e percepcións do cerebro. Isto xa non é algo que poidamos deducir senón que ten unha base científica.

En definitiva, as dinámicas de alimentación, hixiene e descanso non poden perder relevancia fronte a outras propostas de actividades (exemplo: rematar unha actividade plástica e despois lavar as mans correndo sen dar o tempo necesario para que a realización dun traballo na autonomía do lavado de mans).

MOMENTOS DO DÍA

Así pois, algúns dos momentos da xornada nunha escola infantil con maior transcendencia son:

Os momentos de transición: son momentos de paso dun tempo á outro (da alimentación á hixiene). Estes teñen que ser mimados e ollados con especial atención, poñendo en disposición o neno para o paso ao seguinte momento, dando seguridade e confianza para prever as dinámicas que se van realizar. En función de como se estructure ese momento de transición entre dinámicas, a seguinte verase favorecida ou non, por unha disposición activa cara a esta.

O momento da alimentación: tamén se refire a procesos básicos do desenvolvemento humano; implica diferentes tempos e unha evolución desde estes primeiros anos de idade, cunha enorme diversidade na súa evo-



lución. A fame é un mecanismo mental, é un instinto primario e de supervivencia, e polo tanto neste desexo inflúen moitos factores que a fomentan ou a evitan (estrés, o calor excesivo, o frío excesivo, o tipo de alimentos empregados, comer entre comidas...). A continuación describo algúns elementos a ter en conta con respecto a este momento:

- **Respectar o ritmo individual das nenas e dos nenos**, con flexibilidade dentro dos límites establecidos para cada situación polas que poden pasar os pequenos: así, cómpre pedir que proben todos os pratos, sen forzalos a iso, e ir aumentando as cantidades daquilo que nun inicio non lles gustou, despois de ter aceptado probalo, co obxectivo de que coman a cantidade axeitada, pero tendo como obxectivo fundamental a satisfacción dunha necesidade básica e o pracer de sociala coa diversidade e riqueza que nos dan os alimentos. Neste eido é moi importante a preparación dos alimentos e a súa presentación. Un prato atractivo e na temperatura e textura axeitada, para un neno pode ser un primeiro paso na consecución do obxectivo de probar novos alimentos, no que a pouca cantidade garante o éxito de rematar

o propio alimento. Outra opción é a elaboración dos mesmos como elemento de valor importante para esta introdución alimentaria. Que os nenos e as nenas sexan quen de participar na elaboración da comida pode ter un carácter de motivación extrínseco que estimule o desexo de probar eses novos alimentos.

- **Darlles a oportunidade, respectando as súas eleccións**, para que as crianzas se poñan a limpar ou a recoller o que hai na mesa ou incluso no chan. Aproveitar este tipo de accións para incorporar a crianza na dinámica cotiá. Vivir e aproveitar o imprevisto: miradas atentas aos camiños que nos mostran as crianzas.

- **Ser consciente das relacións obxectais e do establecemento das primeiras relacións lóxico-matemáticas**: é preciso destacar a relación que se establece entre as accións neste proceso, xa que o neno vai dende o inicio da identificación dun desexo (mediante sensacións interioceptivas) e do seu significado para sociala. A aprendizaxe de novos obxectos que o/a neno/a vai adquirindo a medida que vai crecendo (novos alimentos, novos sabores, novos ulidos, novas texturas, temperaturas, novos instrumentos...). Nesta relación cos obxectos cabe sinalar que

deben ter á súa disposición o enxoval axeitado para facilitar-lles a autonomía. Así en función do alimento que vaíamos comer, é máis indicado (para favorecer a autonomía da crianza) unha ferramenta (garfo ou culler) ou outra. En todo caso, como norma xeral é preciso iniciar coa culler e cun cunco para que a crianza teñan unha "parede" onde apoiarse para poder executar accións de xeito eficaz. Porén, e en función da autonomía e maduración da crianza, poderemos ir introducindo o garfo, comprobando se é pertinente para a comida o que estamos a poñer, xa que en moitas comidas somos os adultos os que acabamos empregando o garfo para que eles poidan coller a comida.

- **Fomentar a autonomía** supón nestas idades ser conscientes da complexidade que para a crianza leva consigo esta evolución; polo tanto, os diferentes pasos a dar neste camiño da autonomía terán que ir acompañados dunha minuciosa observación e avaliación do momento evolutivo, xa que podemos caer nunha frustración constante ao non conseguir os obxectivos propostos por un 'adiantamento' inoportuno na autonomía, en relación ao seu nivel madurativo, que poida levar a crianza a unha demora na adquisición de dita autonomía nestas accións. Así, Loris Malaguzzi indica a complexidade que supón para as crianzas estas accións e polo tanto o "mimo" que temos que ter nesta evolución: *"...a operación de comer coa culler require dunha alta tecnoloxía: da man, do ollo, do busto, do movemento, da intelixencia, da percepción (forma, profundidade e perspectiva). Maduración, desenvolvemento, imitación e aprendizaxe axústanse, empuñan e perfeccionan. Isto supón, ir avanzando na incorporación de instrumentos empregados neste momento (a man, a culler, o garfo...)"*.

- **Algúns hábitos saudables:**

Organizar o comedor de xeito que haxa:

- Unha mastigación cada vez máis completa na trituración dos alimentos.

- Unha temperatura axeitada dos alimentos, así como o emprego de estratexias para detectar a temperatura destes.

- Xerar un ambiente agradable, tranquilo, relaxado e amable para as crianzas e para as relacións entre elas, desde a perspectiva de que estes procesos relacionais cos outros e cos obxectos se dean axeitadamente.

- Coidar a postura das crianzas á hora de sentar a comer, como bo hábito.

Momento de descanso: procedemento ou actividade que axuda a una persoa a relaxarse, é dicir, reducir a súa tensión física e/ou mental, e que en ocasións pode pasar a estado de sono. De xeito xeral, permite ao neno estar en calma reducindo os seus niveis de actividade e estrés diario. O descanso é un proceso de relaxación que está intimamente relacionado co benestar persoal de cada crianza. A continuación describo algúns elementos a ter en conta con respecto a este momento:

- **Respectar o ritmo individual das nenas e dos nenos**, con flexibilidade dentro dos límites establecidos para cada situación, neste momento implica ser consciente do biorritmo que trae cada crianza do seu ámbito familiar para ir adaptándose á realidade dunha escola infantil, e que este troco vaia sendo o máis progresivo posible en función dos seus biorritmos e do seu momento madurativo.

- **Respecto ás súas eleccións**, podendo a crianza se quere descansar ou non, se quere durmir ou non..., é a súa decisión; a educadora volve acompañar

a crianza neste momento como elemento que xera confianza e seguridade afectiva, como premisas previas para ter tranquilidade e relax nun momento de descanso.

- **Relacións obxectais e establecemento das primeiras relación lóxico-matemáticas** co proceso de espirse e despois vestirse. Prodúcese unha clara identificación de elementos da súa vestimenta, que vai variar ao longo do curso e en función da estación na que nos atopemos. Ademais disto, hai un traballo de organización e de clasificación espazo-temporal das súas cousas, e o adulto ten que animar, axudar (nalgún caso) e acompañar a crianza neste outro proceso de construción da autonomía propia como axente do seu propio proceso para ir descansar (colle a súa mantiña, coloca a súa roupa...).

- **Algúns hábitos saudables**

- Descansar en superficie dura (as hamacas sen superficie axeitada para a columna vertebral do neno no seu respaldo non son válidas para períodos longos de descanso). Polo tanto, é preciso ter elementos con superficies válidas para o descanso.

- Vestirse-espirse.

Momento de hixiene: co paso dunha dependencia nunha relación diádica á evolución cara a unha nena ou neno cada vez máis autónomo. E aquí sinalo varias das cuestións das que remar:

- **Respectar o ritmo individual das nenas e dos nenos**, con flexibilidade dentro dos límites establecidos para cada situación, tendo en conta a diversidade na evolución que acontece nestes primeiros tres anos de vida dun ser humano. Non todos adquiren ao mesmo tempo o control de esfínteres e é preciso construír este coñecemento con eles, así como contemplar

accións non condutuais e de adestramento, que nada teñen que ver cunha acción construtiva que busca unha maduración holística na crianza (madurez cognitiva, emocional, do sistema nervioso e muscular).

- **Respecto ás súas eleccións:** neste caso é preciso indicar a necesidade de ir acompañando a crianza nesta toma de decisións ao longo da súa maduración. En todo caso, é preciso ter un seguimento das crianzas para saber en que punto do desenvolvemento están (en conxunto coa familia) para dar de maneira compartida co ámbito familiar o seguinte paso nesta evolución. En definitiva, ir un paso por diante para poder planificar e actuar cando sexa preciso de maneira conxunta escola e familia.

- Este é un momento moi rico nesa **relación diádica** que se establece entre educadora e crianza, como un momento "íntimo", no que a atención debe ser individualizada e centrada na crianza, e pódese aproveitar para planificar moitas dinámicas no ámbito da actividade motriz, cognitiva, da linguaxe e de relación social, sensorial e músico-corporal (auga fría, morna ou quente, limpo ou sucio, identificación de sensacións interoceptivas, cantarlles cantigas tradicionais, traballo do esquema corporal, exercitando o tacto consciente...).

- **Darlles a oportunidade** de colaborar na acción da hixiene, sendo cada vez máis autónomos na execución da mesma, identificando e collendo os seus aveños para este momento (no cambio de cueiros, no lavado de mans, no lavado de dentes, no momento de soarse –recanto dos mocos– ...). Isto supón, ser capaces de planificar as oportunidades para que as crianzas desenvolvan a súa autonomía.

- **Algúns hábitos saudables:**

- Dinámicas de coñecer coas crianzas o proceso respiratorio

para axudarlles a que lles sexa mais sinxelo a expulsión de secrecións mucosas, tan habituais nestas idades, podendo xerar un hábito de soarse axeitado para a expulsión de ditas secrecións.

- O gusto por distinguir e valorar estar sucio e limpo.

- O fomento da hixiene antes e despois das comidas como hábito.

Un dos elementos transversais que incide directamente nas formas procesuais de afrontar, por parte das crianzas, a súa aprendizaxe, o seu coñecemento e relación co mundo que os rodea é o xogo. Este proceso de aprendizaxe vai xerando unha categorización das cousas do seu contorno a través dunha serie de relacións e asociacións que lle facilitan a comprensión das novas experiencias, a construción e adquisición de novos coñecementos.

Neste proceso do xogo, cada un ten unha forma individual de aprender e afrontar esa aprendizaxe. Por iso, é preciso atender esa diversidade de crianzas que precisan dun contexto situacional (afectado social e emocionalmente) que traslade

ás cativas e cativos unha diversidade de organizacións espazo-temporais e de materiais á man do neno e da nena, que lles permitan unha interacción rica, variada, flexible, libre na acción. Esta disposición dun contexto para as crianzas supón establecer de xeito indutivo un tipo de xogo cun material concreto (diverso, versátil, de uso múltiple...) cunha organización espazo-temporal que fomente os desprazamentos e agrupamentos múltiples e variados que atendan á diversidade (espazos de pequenos grupos, espazos individuais, espazos de illamento, espazos de paso...).

Outra forma de xogo é aquel que ten un marcado carácter directivo, e que parte do interese e concepción do adulto, ou que intenta fomentar o interese nos nenos e nenas para que vaian interiorizando dito proxecto de actividade. Ademais, outras propostas de xogo en relación a propoñer simplemente uns materiais para súa exploración e manipulación ou outros que se baseen na afectación de materiais moi relacionados con ámbito familiar...

Así, podería poñer diferentes exemplos e con multiplicidade de matices, pero ao remate o que importa neste caso é a forma que ten a crianza de 0 a 3 anos de relacionarse co mundo a través do xogo. Polo tanto, este é un elemento presente, en todo momento, na pedagogía do cotián dos nenos e das nenas.■

VIVIR INDICA DECIDIR QUE É IMPORTANTE NA COTIANEIDADE

BIBLIOGRAFÍA

- ANTÓN, M. E FUSTÉ, S. (2007). *Planificar la etapa 0-6: Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó.

- MATVEIKOVA, IRINA. (2011). *La inteligencia digestiva*. Madrid: Celesa.

- VV. AA. (1993). *Bajtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos Editorial.

PUBLICIDADE

um centro infantil galego e em galego
ao pé do Sarela

sementecompostela.com
info@sementecompostela.com
salvadas nº47 · vista alegre · compostela

semente



Un tesouro educativo. O cesto dos tesouros



CURIOSIDADE INNATA

O bebé humano nace curioso, a súa curiosidade e o seu interese polo medio son características propias dun desenvolvemento san. Cara a onde o leva esa curiosidade? Como podemos colaborar positivamente no seu afán de captación dese mundo novo que aparece ante os seus sentidos? Con que medios influímos os adultos no proceso evolutivo durante o primeiro ano de vida do neno? A resposta a estas, e a outras moitas, cuestións deseñouna a principios da década dos anos 80 do século XX, Elinor Goldschmied (Londres 1910-2009), quen, na

súa observación sistemática de bebés, comprobando o interese dos pequenos cara a todo o que os rodea, descubriu as estratexias das que é capaz un bebé para explorar o seu ambiente máis próximo, sempre que lle sexa permitido facelo. Convencida das enormes posibilidades de aprendizaxe do cerebro infantil, ideou unha oferta de actividade apropiada para bebés, tanto se están no ambiente familiar como en grupo na escola infantil: o Cesto dos Tesouros.

EN QUE CONSISTE?

Unha agrupación de obxectos únicos e diferentes, aloxados nun colector –un cesto de vim-

Pepa Òdena

Psicopedagoga

Associació de Mestres Rosa Sensat

podena@ono.com



bio, por exemplo– solidamente estable e de paredes baixas para facilitar o acceso ao seu contido por parte dos nenos. Á diversidade de obxectos hai que engadir a importancia da cantidade do contido, uns cen obxectos diferentes como mínimo, sen elementos perigosos que poidan causar dano aos nenos, mantidos en bo estado e hixienicamente limpos.

QUE CLASE DE OBXECTOS?

Moitos son sen dúbida os que atraen a curiosidade dos bebés, pero hai algúns máis axeitados que outros para enriquecer, coas súas calidades, os órganos dos sentidos e o tramado dun cerebro en formación. Destacan os obxectos non considerados xoguetes senón compoñentes habituais da nosa vida diaria, algúns proceden da natureza –vexetal, mineral ou animal– outros son de uso cotián, pero todos eles susceptibles de presentar diversidade de textura, forma, dureza, peso, volume, tamaño, sabor, cor, brillantez... características distintas e en xeral contrastadas, que abranguen grande variedade de materiais:

metal, vidro, cerámica, caucho, coiro, palla, papel, cartón, tecidos, madeira... materiais capaces de espertar no neno o seu interese exploratorio e de proporcionarlle o pracer de achados novos e insospeitados. Goldschmied aconsella evitar o plástico, demasiado presente no noso día a día.

CON QUE FINALIDADE?

A idea central do Cesto dos tesouros é a de achegar o ‘mundo dos obxectos’ aos bebés e poñer ao seu alcance parte da riqueza, variedade e beleza da que dispoñemos no noso medio, precisamente no período da vida na que os nenos aínda non poden desprazarse por si mesmos. Con esta aproximación os bebés poden facer todo tipo de exploracións, por medio dos seus cinco sentidos e valéndose dos progresos evolutivos que en situación normal se alcanzan durante os primeiros meses. Aproximadamente entre os 6 e os 12 meses xa están desenvolvidas as ferramentas para explorar, é dicir, a capacidade de agarre e manipulación de obxectos, e a posibilidade

de sacudir, golpear, soltar, lamber, trabar, ulir. A isto debemos engadir o grande interese que suscita no bebé a propia acción e o resultado desta; a enorme curiosidade por todo o novo; a coordinación óculo-manual-oral, que proporciona a posibilidade de levalo todo á boca –a ferramenta exploradora que dispensa maior cantidade de información– a través da cal se obtén un coñecemento máis preciso das propiedades dos obxectos. Tamén as pernas e os pés, o corpo enteiro, implícanse nunha acción global de exploración e de descuberta. E todo iso nunha etapa na que adoita estar adquirida a capacidade de manterse sentado pero aínda non se iniciou o desprazamento autónomo.

COMO OFRECEMOS O CESTO AOS BEBÉS?

A mellor presentación adoita facerse a rentes de chan, situando o cesto sobre un piso cálido e suave –unha alfombra ou un *plaid*, por exemplo– amplo, de cor lisa, libre doutro tipo de obxectos, nunha zona acollidora e tranquila, protexida de interferencias. Ao seu arredor poden colocarse dous ou tres nenos. En presenza do cesto, os bebés entran inmediatamente en acción.

Aos bebés satisfailles a presenza próxima doutros nenos da súa mesma idade. Non realizan actividade de grupo, pero obsérvanse e isto xera un clima de complicidade. A miúdo aparecen ocasións de imitación da acción do outro que enriquecen a información e a aprendizaxe.

QUE RAZÓN FUNDAMENTAN A PROPOSTA?

Sabemos que os órganos dos sentidos constitúen as canles básicas para a captación e a entrada de información no ser humano; o cerebro, o tecido nervioso no seu conxunto, é o encargado de recibir e orga-

nizar esa información. Dende o comezo da súa formación intrauterina, as neuronas que compoñen o cerebro están en constante e frenética actividade. Por medio da información que reciben a través dos sentidos, as neuronas conéctanse unhas con outras con gran rapidez, e van establecendo unha rede de circuítos que se amplía a velocidade de vertixe a teor dos estímulos recibidos sensorialmente. Este tecido neuronal activo dá forma a unha base que é o punto de partida do posterior desenvolvemento intelectual, emocional, motriz e global do ser humano. Por iso os primeiros meses de vida extrauterina constitúen unha etapa fundamental, pola cantidade e calidade das conexións que se levan a cabo nese período. E porque o cerebro, soamente se recibe os estímulos apropiados do ambiente, pode desenvolver as capacidades que se estableceron durante a xestación.

O ROL DA PERSOA ADULTA

Os adultos que acompañamos aos bebés no seu crecemento persoal non podemos dilapidar as enormes posibilidades que se abren ao desenvolvemento da persoa humana durante os primeiros meses de vida. O cesto dos tesouros proporciona a oferta capaz de encher os sentidos dese neno afanado en experimentar e descubrir. Os seus desexos de exploración son extraordinariamente ilimitados; debemos non só permitirlos senón sobre todo facilitarlos, ofrecéndolles moito máis que os clásicos xoguetes comercializados para bebés.

A recompilación e selección do contido do cesto é labor previo e indispensable da persoa adulta, quen, coas súas decisións, determina o resultado da oferta que presentará aos bebés, unha oferta que debe ser adecuada, rica, variada, interesante, e motivadora da actividade infantil. Por esta razón, porque é obra

dunha ou varias persoas adultas concretas e vai destinada a uns nenos concretos, cada cesto é único: non existen dous cestos iguais!

Durante a actividade convén que a persoa adulta estea presente para darlles seguridade, pero non debe estimular a súa actividade nin a interferir cos seus comentarios, simplemente estar atenta para acoller cun xesto de aprobación, coa complicidade da súa mirada e o seu sorriso, a satisfacción que o neno poida manifestar nos seus achados. Esta actitude demostra ao bebé que o adulto se interesa pola súa actividade, lle infunde confianza, lle transmite seguridade e o invita a que continúe activo.

O mantemento e a renovación periódica do material que contén o cesto dos tesouros é competencia dos adultos. Deben facelo con imaxinación, sensibilidade e ilusión para estimular a curiosidade e o interese dos nenos.

QUE EDUCA O CESTO DOS TESOUROS?

- Acrecenta o coñecemento das múltiples calidades físicas dos obxectos. Cada achado é coma se o neno obtivese resposta á hipotética pregunta: que é isto?
- Achega un amplo abano de experiencias e de estímulos sensoriais: ao tacto, ao gusto, ao olfacto, ao oído, á vista, e á conciencia do propio movemento. Os sentidos á súa vez achegan a información que se traduce en actividade interior: de pensamento, linguaxe, construción de coñecemento...
- Desvela interese e curiosidade no neno, que o impulsan a explorar.
- Favorece a capacidade de concentración e de atención.
- Desenvolve a capacidade de tomar decisións. O neno aprende

de a decidir cuestións que lle afectan, debendo elixir a cada momento entre as diversas opcións posibles da interesante e variada oferta.

- Posibilita establecer comparación entre as cousas, achando descrições e diferenzas.
- Permite a cada neno 'traballar' segundo o seu propio ritmo, e durante o tempo que lle resulta necesario.
- Educa o sentido estético, o gusto polas cousas belas, que se filtra na mente do neno a partir da selección de materiais preparados polos adultos.

EN CONCLUSIÓN

O cesto dos tesouros xera unha harmonía de achados insospeitados para a formación do cerebro do neno, un cerebro receptivo, maleable e flexible, que a partir da súa actividade, aprende, amplía a súa rede de conexións e establece unha base máis grande e sólida do coñecemento do mundo. Sobre todo se temos en conta que o que se aprende con certeza, e se integra realmente na experiencia persoal, é aquilo que cada individuo leva a cabo coa súa propia acción, debemos asegurar que a experiencia que ofrecemos aos bebés sexa verdadeiramente de calidade. ■

BIBLIOGRAFÍA

- GOLDSCHMIED, E. (2005). *Educar en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, (col. Temas de Infancia núm. 6)
- MAJEM, T.; ÓDENA, P. (2001). *Descubrir jugando*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat. (col. Temas de Infancia núm. 1)
- MAJEM, T.; ÓDENA, P. (2005). *El cesto de los tesoros*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat. DVD (col. Temas de Infancia)



Aulas de 0 a 3 anos, preparadas para o movemento

Susana Fusté Aquilue

Educadora do Espai Familiar Casa dels Colors (I.M.E.B.)

susifuste@terra.es

COMEZO

Ás veces, os espazos na aula para nenos e nenas de 0 a 3 anos están saturados de mesas e cadeiras, e preparados moi por debaixo das competencias motoras dos nenos. A mensaxe que se emite é: “Es pequena, debo vixiarte constantemente para que non te lesiones, non confío en ti”.

Pero se a nosa visión sobre a nena é de que se trata dun ser global por excelencia, o cal presupón unha relación interdependente de aspectos motores, afectivos e cognitivos, procuraremos que o espazo conteña en

si mesmo a mensaxe: “confío en ti, ti podes, eu acompáñote”.

Atender ás criaturas desde a súa globalidade corporal implica unha actitude atenta, sensible e cualitativa por parte da mestra, e a configuración do espazo da aula resulta unha premisa básica, organizándoo, por exemplo, a través da creación de pequenos espazos ou recunchos de xogo.

AS ACTIVIDADES COTIÁS

Son aquelas que cobren e educan á vez as necesidades básicas. Son momentos privilexiados para os nenos e nenas, porque se multiplican os contactos per-

sonalizados coa educadora e se atenden as necesidades máis inmediatas e básicas para a vida.

Repítense nun mesmo espazo e nun mesmo período de tempo. O neno recoñéceas, axúdanlle a situarse e tamén a anticipar o que sucederá, proporcionanlle seguridade para experimentar e aprender.

Convén que estes espazos estean totalmente integrados na realidade da aula, teñan fácil acceso para as criaturas, sen portas que abren e cerran nin barreiras, tendo en conta que un cristal que separa un cambiador, tamén é unha barreira que, ás veces baixo un concepto falsamente esaxerado sobre salubridade, dificulta o acceso, de tal modo que uns e outros dan a nenas e nenas a sensación dunha separación importante e imposta, aínda que para nós sexa moi leve.

OS CANTOS DE XOGO

O xogo permítelles estruturar o seu pensamento e cubrir as súas necesidades afectivas, emocionais, de aprendizaxe e de movemento.

Atender ás criaturas dende a súa globalidade corporal implica unha actitude atenta, sensible e cualitativa por parte da mestra. A configuración do espazo da aula resulta unha premisa básica. Unha suxestión é a de crear pequenos espazos ou cantos de xogo.

Neles, as relacións prodúcense en parellas ou como moito, en pequenos grupíños, exactamente na medida na que os máis pequenos empezan a relacionarse.

Esta organización do espazo permite ao educador observar, recoller e entender o proceso de xogo de cada neno, en lugar de preocuparse polo resultado, como adoita acontecer cando se organizan actividades con todo o grupo.

Dende a visión do corpo global, resulta básica a creación de

dous espazos complementarios. O canto de movemento e o canto de relax. Ambos os dous espazos convén que permanezan fixos, respecto a outros cantos de xogo que poden ser itinerantes.

CANTO DE MOVEMENTO

Tal e como indica o seu nome, trátase dun espazo dentro da aula, que pode ser pequeno, pero que permite que os nenos e nenas poidan experimentar movementos amplos sen interromper o xogo dos que optasen por unha actividade máis tranquila.

O mobiliario pode ser máis ou menos sinxelo: unha escaleira (son suficientes tres chanzos), unha plataforma, que pode ser de diferente tamaño dependendo do espazo de que se dispoña, que teña acceso para entrar e saír por debaixo para poder esconderse, e unha pequena rampla. Se se trata dun mobiliario dividido en módulos non fixados ao chan ou ás paredes, permite o seu traslado así como engadir ou quitar módulos segundo conveña.

Na aula de 1 a 2 anos, pódese colocar no chan algunha alfombra ou colchón fino, xa que



convén que a plataforma estea libre de valos. Podemos engadir unhas espaleiras, xa que a necesidade de mobilidade nesta idade, é inherente á súa natureza.

No grupo de bebés, abonda cunha plataforma duns 25 cm de altura, coa amplitude de que se dispoña. Ao xirala boca abaixo, pódese converter nun gran caixón onde poder entrar e saír. Para iso, é necesario utilizar taquiños de madeira e cola para fixar as unións, en vez dos parafusos habituais. Sería ideal dispoñer dun chan duro e cálido e sobre todo, evitar utilizar as cadeiriñas porta bebés, que inmovilizan a criatura.

CANTO DE RELAX

Trátase dun pequeno espazo que permite momentos de relaxación, de "refuxio" e de actividades máis ou menos tranquilas. Favorece o achegamento corporal e as relacións afectivas.

O mobiliario básico componse dun moble baixo, un estante alto, unha alfombra grosa ou colchón e uns coxíns.

No moble baixo pódense situar algúns animais suaves de pelu-

che, unha cesta con monicreques de roupa (de man ou de dedo), unha caixa con panos de cores, unha cesta con teas medianas ou grandes... En principio trátase dun lugar para un tipo de movemento máis relaxado, para encontrarse co outro dende o corpo, o cal o diferencia do canto de lectura, o cal se pode situar á parte, xunto a unha mesa baixa con cadeiras para sentar e ler comodamente.

No estante pódese colocar algún material á vista, a educadora baixarao a demanda e, segundo o seu criterio, poderá ou non intervir. Un exemplo sería: imaxes corporais en movementos diferentes, plumas sintéticas para pasar pola pel ou para soprar, crema ou aceite para masaxe, saquiños de roupa que conteñen herbas ou esencia de diferentes aromas, unha caixa musical...

A partir de aquí, benvidos ás aulas preparadas para o movemento.■

BIBLIOGRAFÍA

- ANTON, M. (Coord.) (2007). *Planificar la etapa 0-6*. Barcelona. Graó.
- AUCOUTURIER, B., e MENDEL, G. (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?* Barcelona. Graó
- FUSTÉ, S., BONASTRE, M. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana 0 a 3 años*. Barcelona. Graó





UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN INNOVACIÓN, ORIENTACIÓN E AVALIACIÓN EDUCATIVA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN

CURSO 2013 - 2014

DURACIÓN: 1 ano académico (60 ECTS)

NÚMERO DE PRAZAS: 25

1ª PREINSCRIPCIÓN: do 24 de xuño ata o 8 de xullo

Dá acceso á fase de investigación de doutoramento

INFORMACIÓN

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

EMAIL: master.ioee@udc.es

<http://www.educacion.udc.es/masteres/innovacion>

PUBLICIDADE



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN PSICOLOXÍA APLICADA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN

CURSO 2013 - 2014

DURACIÓN: 1 ano académico (60 ECTS)

NÚMERO DE PRAZAS: 30

1ª PREINSCRIPCIÓN: do 24 de xuño ata o 8 de xullo

INFORMACIÓN

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

TELF. 981167000/ EXT. 1790

Departamento de Psicoloxía

<http://psicologia.udc.es/master>



Animar a ler na escola infantil

Ana Abelenda

Manuela Rodríguez

Especialistas en literatura infantil

Departamento de animación á lectura de Kalandraka Editora

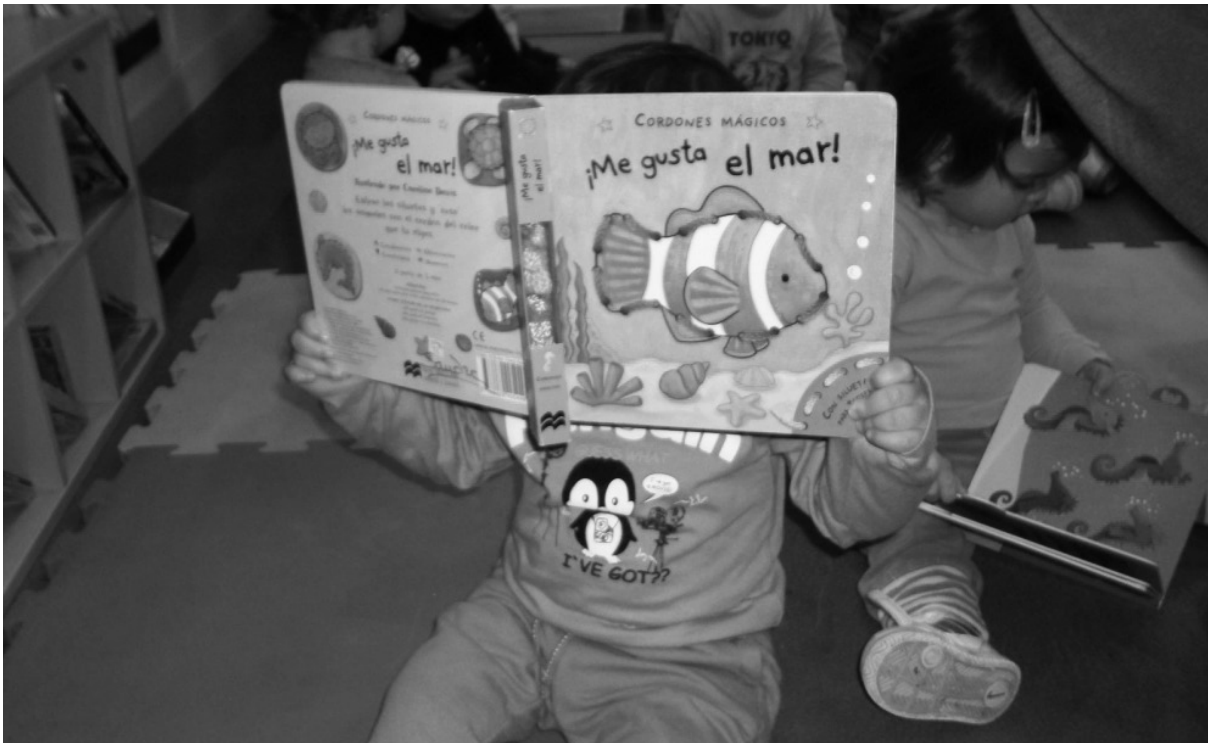
lps@kalandraka.com

ANIMAR A LER: A IMPORTANCIA DA MOTIVACIÓN

Todos sabemos da importancia da lectura para o desenvolvemento integral dos nenos e nenas. A animación á lectura non é unha ciencia exacta, non existe ningunha fórmula matemática que nos garanta un resultado óptimo na procura de que os nenos lean, pero o que si resulta indiscutible é que ese é o noso obxectivo: que lean. Daniel Pennac, comeza o seu ensaio *Como unha novela* cunha frase que non deberiamos esquecer: “o verbo ler non soporta o imperativo”.

Os nenos non van ler porque os adultos lles digamos que teñen que facelo. Pola contra, os nenos só lerán se atopan pracer lendo. Por iso debemos presentarlles a lectura coma un fin en si mesmo: ler polo pracer que nos produce facelo. Diante desta tarefa é moi importante o papel dos adultos-mediadores, para motivar e que os pequenos descubran o pracer que se agocha nas páxinas dos libros.

Por onde comezar? Cantando, contando e léndolles. Na escola infantil debemos facer da lectura unha rutina máis da aula; contarlles un conto ten que se converter nunha actividade dia-



ria, reforzada pola biblioteca de aula. Desde a biblioteca do centro débese informar e formar ás familias para que funcione ben o préstamo e que a lectura na casa se converta nun momento especial para a comunicación. Tamén debemos aproveitar as actividades que nos ofrece a sociedade no campo da animación lectora (teatro, contacontos, exposicións, encontros...).

Pero non todo vale... Un neno é lector moito antes de saber ler pero non podemos sentar un bebé de oito meses diante de calquera álbum ilustrado e pretender que teña significado para el. Mais tampouco debemos ofrecerllo a un neno de tres anos que aínda non conta cunha bagaxe literaria previa. Ten que haber un percorrido anterior que se inicia co folclore infantil e coa tradición oral antes de poñernos a contar contos. Os nenos precisan dispor das ferramentas axeitadas para poder decodificar os primeiros libros, precisan coñecer os códigos gráficos e literarios cos que están elaborados.

Facendo unha comparación entre a animación á lectura e as matemáticas, pensemos que non podemos aprender a multiplicar se antes non sabemos sumar. Comecemos entón polo principio.

CANTAR E CONTAR: DA TRADICIÓN ORAL AO ÁLBUM ILUSTRADO

Moito antes de contar hai que cantar. A primeira literatura infantil son os cantos de berce, tamén chamados arrolos ou nanas, ou anainas. O neno nace infante, é dicir, sen palabras, e estes arrolos son as primeiras verbas que nós lle entregamos. Poesía con ritmo e rima. A maioría das anainas teñen ritmo binario coma o do corazón, que tanto tranquiliza os bebés, quizais porque lles lembra o útero materno.

Pero ese infante posúe unha alma alfabética que precisa ser alimentada por máis e máis palabras polo que despois das nanas, entregámoslle os xogos de corpo. Velaí os ditos populares ou restras que van nomean-

do as partes do corpo para que os nenos se vaian recoñecendo. Como diría o gran mestre Federico Martín: "o adulto vai empregando o corpo do infante coma espazo de escritura".

Cantámoslles ás mans e aos dedos sobre os catro meses, cando o bebé comeza a mirar as súas propias mans (coordinación óculo manual). Cantámoslle tamén á cara sobre os seis meses, cando o bebé comeza a fixarse máis na cara do adulto. E cantámoslle ao corpo do bebé en xeral, a partir dos tres ou catro meses, cando é capaz de controlar a cabeza.

E despois do sétimo mes, aproximadamente, segundo o bebé vaia sendo consciente de que ten un corpo, poderemos introducir os xogos de corpo con movemento: abaneos, vibracións...achegamento e afastamento do corpo (xogo do *cucú*, somos un, somos dous) coma unha preparación para a vida: agora estás comigo e agora estás só.



Todas estas palabras, todos estes ritmos, toda esta sabedoría popular foi durante moitos anos a grande esquecida en Galicia. A literatura popular semellaba ser a curmán pobre da literatura considerada culta. Pero afortunadamente, na actualidade existen múltiples recompilacións do folclore infantil galego, aínda que a mellor será a que poidamos elaborar nós mesmos. Aquí é interesante destacar a páxina web de *Orella pendella*: www.orellapendella.org, un espazo aberto onde deixar a nosa memoria para compartir con quen o necesite ou desexe.

Cando alguén decide ter un fillo ou cando decide dedicarse a traballar coa primeira infancia debería ter claro que debe iniciar unha importante procura: a de recoller a memoria dos nosos devanceiros, todo aquilo que nos cantaban e nos contaban cando nós eramos cativos. Lembrando, preguntando, investigando... para así construír o noso particular e orixinal *Libro da Memoria*.

Ademais de traballar co folclore infantil, a partir dos nove meses debemos ofrecerlles aos cativos os primeiros libros, que aínda non son verdadeiras historias pero si teñen formato libro. Chamáremolos *prelibros*. Estes poden ser de tea, de plástico, de madeira ou de cartón duro, e sempre con esquinas romas. Nun primeiro momento contarán con diferentes texturas e estímulos sonoros, para espertar o interese dos bebés. Quererán tocalos, chupalos, mordelos..., pois a función do libro non vai ser nesa etapa diferente á de calquera xoguete, pero é moi importante que insistamos na diferenza. Aínda que sexan pequenos, debemos insistir en que un libro non é un xoguete, é outra cousa, non se rompe nin se leva a boca; é para ler. O libro tampouco se usa en calquera lugar, hai que poñelo en valor. A medida que vai pasando o

tempo, o neno aprenderá a utilizalo, grazas á participación do adulto-mediador. Os *prelibros* axudan ao neno a ir nomeando o mundo, van poñendo palabras a todo o que o rodea.

Os primeiros contos: a partir do ano de idade podemos ofrecerlles libros que poidan manexar pero deberán ter unha pequena historia que reflicta a súa realidade máis próxima, neste caso falamos de hábitos: o seu día a día. Para nenos de un a dous anos recomendamos libros de grandes ilustradores e deseñadores, recoñecidos como clásicos contemporáneos da literatura infantil e traducidos a moitas linguas como: Dick Bruna e os contos da coelliña *Miffi*, Helen Oxenbury coa súa colección *Libros del pequeñín* ou Leo Lionni e os seus *Fredericks*.

O ÁLBUM ILUSTRADO

Chamamos álbum ilustrado a un libro que interrelaciona perfectamente o texto e a imaxe, de maneira que ambos aportan contidos importantes e incluso diferentes. Estamos falando dunha corrente relativamente recente en Galicia e moi presente na literatura infantil e xuvenil europea do século XX, onde texto e ilustración se complementan sen que un prevaleza sobre o outro. O álbum ilustrado sería o froito da combinación do traballo de autores, ilustradores e editores. Estamos a falar de verdadeiras obras de arte, das que non só gozan os nenos senón tamén os adultos. Como dixo Keta Pacovska: "O álbum ilustrado é o primeiro museo ao que accede o neno."

Non só imos educar literariamente os pequenos senón tamén visual e esteticamente; ímoslles educar o ollo e preparalos para que gocen coa arte. Dentro da categoría de álbum ilustrado debemos facer unha

división entre contos tradicionais e contos de autor.

a) Contos tradicionais

Os contos tradicionais son moi importantes porque ademais de recuperar a voz dos nosos avós, axudan ao neno a entender o mundo. Nas primeiras idades traballaremos con *contos acumulativos ou de fórmula*, e con *contos de animais*, que sempre están personificados. Recomendamos a lectura deste tipo de contos dende os dous anos. Exemplos: "Os sete cabritos", "O coelliño branco", "Os tres porquiños", "A ratiña presumida", "Chibos chibóns".

Máis adiante ofrecerémoslle os *contos de costumes*, nos que os protagonistas son persoas en lugar de animais. Estes son para nenos a partir dos cinco anos, aínda que poidamos atopar algunha excepción como *Garavanciño* ou *Carapuchiña*, que xa poden entender os máis pequenos. Os *contos maravillosos* ou de fadas deixáremos para cando teñan máis de oito anos.

b) Contos de autor

Hai no mercado multitude de títulos de contos de autores actuais. Podemos comprobar como a maioría deles fan referencia a aqueles acontecementos sobradamente importantes na vida cotiá do neno ou que nos interesan para traballar especialmente dende a escola: Hábitos e corpo (comida, roupa, aseo, sono, control de esfínteres), a familia, as estacións (natureza e festas anuais), os animais, os sentimentos, a comunicación, o medo, a vida e a morte, a arte, os oficios...

Chegado este punto, cremos oportuno presentar aquí unha serie de aspectos concretos a ter en conta para programar a animación á lectura na Escola Infantil:

1. Artellar un **Plan Anual de Lectura**, un documento que recompile e dea coherencia a todas as

iniciativas relacionadas coa formación lectora que ao longo do curso se vaian desenvolver na Escola Infantil. Este Plan debería formar parte da programación Xeral Anual e ter uns obxectivos, actividades e avaliación propia. Sen esquecer unha metodoloxía integradora e globalizadora.

2. Fomentar as **Bibliotecas de aula** con libros do mestre (nos andeis máis altos), libros dos nenos (á súa altura, para manipular eles sós diariamente), obxectos relacionados cos contos, imaxes, libro da memoria, música e outros.

3. Dinamizar as **Bibliotecas de centro** con libros de préstamo para as casas (libro álbum, libro informativo, revistas, obxectos, etc), libros específicos para os adultos (favorecendo a formación continua do mediador).

4. Favorecer o desenvolvemento de **actividades especiais** como:

- Actividades para informar e formar as familias. Xornadas de convivencia, charlas, encontros, saídas e reunións. Procurando complicitades e colaboracións.

- Actividades específicas cos nenos e nenas:

- Cantar e contar a tradición oral diariamente. Elaborar os **Libros da Memoria**.

- Contar contos diariamente en tempos concretos e crear rutinas.

- Gozar co álbum ilustrado e as novas propostas plásticas. Tipos: contos clásicos e contos de autor.

- Programar actividades especiais como encontros con autores, ilustradores, obradoiros, etc.

- Actividades no medio con nenos e adultos:

- Saídas a bibliotecas, librerías, xornadas, salóns do libro, campañas municipais, etc

Os materiais necesarios para levar adiante o PAL serían: libros

da memoria, *prelibros*, álbums ilustrados (clásicos e de autor), revistas, obxectos relacionados cos contos, libros para os adultos-mediadores, música, etc.

Os orzamentos cos que contaríamos serían: contribucións anuais por familias ou por cursos, contribucións da ANPA, do Concello, da Xunta ou de empresas locais.■

"Coa soa compañia dun libro, o neno crea imaxes nalgún lugar da cámara secreta da súa alma, que superan todas as demais.

Estas imaxes son fundamentais para os seres humanos.

O día no que os nenos xa non logren crear estas imaxes, será o día no que a humanidade caia na pobreza.

Todo o grandioso que ten acontecido no mundo, é produto da imaxinación de alguén. As condicións do mundo do mañá dependen, en grande medida, da capacidade imaxinativa daqueles que hoxe están aprendendo a ler. Por iso, os nenos necesitan libros."

Astrid Lindgren



Comer na escola infantil 0-3. Un prezado momento de aprendizaxe

Felicidad Caballero

Directora da Escola Caeiro (Vigo)

felicidadcaballero@hotmail.com

“QUE TAL COMEU HOXE?”

Son as cinco da tarde. É, quizais, a pregunta máis repetida nas escolas de cero a tres anos cando sae a cativada. E aínda que a educadora está desexando contarlle á familia todas as maravillosas cousas que foron descubertas polo seu meniño ao longo da xornada, só esta pregunta condensa a preocupación da familia pola evolución do pequeno.

E é natural. Hai algo primario, case que animal nesta inquedanza pola alimentación do cachorro humano. Depende dos demais para sobrevivir na casa e fóra: insistirán o suficiente se

non quere o biberón?; terá que agardar moito tempo pola súa quenda no comedor?; poderá repetir se queda con fame?; gustaranlle as preparacións servidas na escola?

Todas estas cuestións teñen que ver co feito da nutrición, elemento indispensable para o crecemento. E, coma sempre na escola dos pequenos, asistimos a un divorcio entre o agardado pola sociedade (familias, administración...) e o que os equipos educativos saben sobre o prezado momento do xantar. Máis aló do feito nutricional, xantar na escola é un instante decisivo, onde se conforman hábitos indi-

viduais e sociais, onde se expresan preferencias e desagradados definindo a propia identidade, onde as masas plásticas cobran sentido, onde se aprende lóxica, topografía e simetría, nada menos...

IMOS IR POUCO A POUCO

Normalmente, defínese a un bebé "boiño" como un ser que come e dorme: isto é, que non sabes que está aí! E aínda que pode parecer un suxeito pasivo, non é tal: recibe alimento grazas ao seu choro. Quere dicirse que aprende cedo que as súas reaccións a prol do feito de reclamar ou rexeitar o alimento provocan tranquilidade ou estrés na súa familia; aprende o poder que ten a comida e comeza a usalo.

Cada vez con maior frecuencia nas escolas cero-tres observamos cativos que se negan a ser

alimentados se non se seguen una serie de rituais, con ausencia de mastigación ou absolutamente pasivos cara a propia alimentación, algo totalmente antinatural en calquera especie animal.

En non poucas ocasións o traballo a realizar na escola infantil é o de reeducación dos hábitos individuais da alimentación. E isto sábeno ben os pediatras que aconsellan ás familias dun cativo "mal comedor" acudir á escola infantil, coñecedores de que as pretendidas inapetencias son alteracións comportamentais.

No eido dos hábitos individuais da alimentación, estes serían os obxectivos a acadar no primeiro ciclo:

- Fomentar unha actitude activa cara a propia alimentación.

- Empregar coa axeitada destreza os útiles e aveños precisos para a propia alimentación, así como as estratexias de modificación dos alimentos de cara ao seu consumo (soprar a comida quente, por exemplo).

- Identificar e expresar preferencias e desagradados respecto dos alimentos que se inclúen na dieta cotiá.

- Autorregular a inxesta segundo as propias necesidades nutricionais e apetencias.

- Discriminar entre os alimentos saudables e perniciosos para o propio benestar.

Pero estamos na escola, e non comemos sós. E a colectividade ten normalmente uns ritmos e regras que chocan coa satisfacción inmediata dun desexo e necesidade: o xantar.





Na escola infantil pode haber nenos e nenas entre os tres meses e os tres anos. Un longo camiño dende individualización nas tomas de biberón ata poder sentar á mesa dun restaurante (nin máis nin menos que un comedor colectivo).

Na *escola cerotrés*, as tomas de biberón son os momentos de individualización por excelencia dentro dunha colectividade. A educadora toma a cada bebé para ofertarlle alimento e afecto. A partir da inxesta de comida triturada, os ritmos individuais comezan a colectivizarse e unificarse dentro dun ritmo propio de cada grupo de idade. A educadora empeza a considerar o benestar emocional de todo o grupo, polo que vai respondendo as necesidades de todos os cativos, organizando as súas demandas e adaptando progresivamente os ritmos individuais.

Co paso á comida sólida e a evolución na destreza no manexo dos útiles, a autonomía do cativo progresa cada día. Pronto será quen de liberarse da mecánica da alimentación para preocuparse polos distintos comensais, pola *cháchara* intranscendente, por descubrir novas preparacions, por servirse a si

mesmo e aos demais... Xa está preparado para ir ao *Arzak*!

No eido dos hábitos sociais da alimentación, estes serían os obxectivos a acadar no primeiro ciclo:

- Desenvolver hábitos de colaboración e axuda aos demais no momento do xantar.
- Identificar os gustos e preferencias dos demais co respecto á comida.
- Coñecer e aceptar as elementais regras do xantar en comunidade.

Xantar en comunidade? Si, mais non estabulados como as reses. Aínda non quedan tan lonxe os comedores das gardarías infantís onde facilmente compartían mesa e mantel un cento de pequenos. Aquelas institucións para a infancia, herdeiras do Auxilio Social, tiñan entre os seus obxectivos prioritarios unha correcta alimentación dos menores ao seu cargo. Ese espírito acompañou as auxiliares de xardín de infancia (e as familias) durante moitos anos: os cativos debían por riba de todo rematar o seu prato, xantar limpamente e, se un rapaz non comía o suficiente, crecía a angustia da profesional.

Felizmente, ese modelo nutricional e hospitalario está a desaparecer. Hoxe nas *escolas cerotrés*, os macrocomedores estanse disgregando en dous ou tres espazos acordados coas necesidades de relación de cada grupo de idade. A educadora pode moito máis facilmente crear unha atmosfera tranquila con grupos reducidos sen o estrés que provocan moitas criaturas atendidas por varios adultos nun mesmo espazo e no medio do barullo de pratos, vasos e carros de servizo. Nesta liña, foi de gran influencia a experiencia de Reggio-Emilia, onde cada espazo-aula tiña anexa outra sala que fixese as veces de comedor ou dormitorio: pequenas células independentes e autosuficientes, pero coa posibilidade de conectarse co resto dos grupos da escola a través do ágora ou patio común.

Só neste tipo de ambiente relaxado o momento do xantar pode desvelarse como un espazo privilexiado para a aprendizaxe, para saborear e apreciar:

- A textura grumosa do puré de patacas,
- As ervellas,
- Que as froitas son diferentes por fóra e por dentro,
- A simetría perfecta dun ovo cocido partido á metade,
- A transparencia da auga no vaso de vidro,
- Que os amorodos tinxen os dedos,
- Que un garfo é como unha culler cortada,
- Que as albóndegas non son exactamente croquetas,
- Que os queixiños son como porcións dunha torta,
- Que hoxe somos 12 a comer e hai tamén 12 vasos,
- Que Manuel me serve a min primeiro porque somos colegas.

E, así así, imos dando vida enteira ao que é comer canda outros.



VISÍTANOS NA REDE

temposdixital.com



Para non perdermos o fío do día a día, reaparece con moitas novidades a web de Tempos Novos. Unha proposta creativa de xornalismo interpretativo e diálogos, intelixentes e plurais, co acontecer. Que sirva, ademais, para que os amigos/as do ClubeTN accedan ao que a publicación deu de si en 14 anos. Multiplicando a súa capacidade operativa para reforzar e cualificar os niveis de participación cívica.

*

Outra iniciativa de Atlántica de Información e Comunicación de Galicia, S.A.
Editora da revista mensual Tempos Novos, da trimestral de libros ProTexta e do anuario Informe Galicia.



Espazos para manifestar emocións. Por que? Para que?

Xesús Ferreiro Núñez

Depto. Servizos Socioculturais e á Comunidade

CIFP Porta da Auga, Ribadeo (Lugo)

susobocamaos@edu.xunta.es

Dende os primeiros días de vida a crianza vaise facendo coa realidade a través de estímulos directos e da aprendizaxe por observación, experiencias que acubilla na memoria. O repertorio estaría incompleto, mutilado, se lles substraésemos a esas experiencias o universo emocional que constrúe a persoa, comprometendo a súa existencia coma tal (Punset Casals, 2012). As vivencias presentes daranlle azos e pautas para enxergar outras futuras para, daquela, botar man de recordos, do semellante, acudindo unha e outra vez ao catálogo construído na memoria e que porá en funcionamento alí, onde e cando precise. Mais non será esta a única fonte da cal se fornece,

porque a vida intrauterina ten relevancia de seu.

As devanditas experiencias a incorporar a ese repertorio ao que acudir no futuro non se producen de xeito illado, senón en contexto. A ciencia ten aportado datos sobre os procesos de organización da información na memoria respecto das percepcións do conxunto de circunstancias que acaecen na realidade: fenómenos físicos, de interaccións persoais, dos obxectos que rodean e da súa disposición... Pero tamén as lembranzas son relevantes no proceso de percepción da información e á que acudimos para estruturar as novas realidades e darlles forma e sentido para no-

soutros. Así, peneiramos a información que recibimos, de modo e maneira que as emocións e o pouso demorado destas, teñen un papel clave na súa asunción ou rexeitamento. Todo iso prodúcese en función de diversas variables: contexto, cultura de pertenza, necesidades ou intereses, modelos estéticos ou habilidades comunicativas das que nos imos dotando (Palou Vicens, 2004).

Dado que as emocións son involuntarias e que a persoa ha de aprender a regularlas, vivilas e interpretarlas en función do contexto, é necesario educar o seu universo emocional dende os primeiros momentos da vida. A escola infantil 0-3, complemento da familia, debe xogar un papel relevante neste tipo de educación que, tradicionalmente, renegou de abordala considerando a competencia da familia, froito do íntimo. Dende a escola debemos traballar as emocións sen que a autoestima se vexa comprometida nin obviar o esforzo persoal que lle supón á crianza no proceso de desenvolvemento e maduración afectiva. O éxito obtido favorece que a persoa se realice, mais o fracaso forma parte dese éxito e tórna-se necesario para desenvolverse como persoa: a crianza ten que experimentar frustración se non quere ser un adulto frustrado. De feito, un dos aspectos fundamentais a educar do desenvolvemento afectivo na escola é a vontade, aprendendo a regular emocións, afectividade e interacción social. Non debe haber obstáculos para os choros, os risos, as apertas, os bicos, os aloumiños, as rabechas contidas ou expresadas ou as miradas inter pares nin coa crianza. Do adulto agárdase que colabore coa crianza na súa autorregulación, xa que moitas veces tan só precisa da súa *presenza ausente*, para saber que está aí e que lle dá seguridade afectiva.

Xa é sabido que, comunmente, o primeiro grupo afectivo no cal

se insire a crianza ao nacer está constituído polos membros da súa familia. E o contexto familiar nestas idades é determinante en todas as esferas do desenvolvemento. A súa chegada ou nacemento supón o cumio dunha morea de expectativas e o punto de partida doutras. Así, reorganízase o mundo afectivo da familia para acollelo como outro membro ao que acougar no choro, acompañar na risa, convidar á resolución dun conflito ou aloumiñar nunha tristeza futura. Mais o tecido emocional da infancia non se constrúe só no contexto familiar, senón que a escola dos primeiros anos (0-3) conforma un territorio espazo-temporal no cal se producen a cotío procesos emocionais dunha grande carga afectiva que necesitan aprender a regular nenos e nenas, procesos nos cales o adulto ha de intervir explícita e implicitamente. É por iso que o ambiente que deseña e poña en práctica o adulto constitúe unha das variables máis relevantes da súa competencia profesional. O ambiente tradúcese na estabilidade do persoal, mais tamén do contexto físico, repercutindo na calidade de interaccións que se xeran entre iguais e entre adultos e crianzas.

Deste xeito, a escola 0-3 debe favorecer un deseño de aulas-unidades (tamén no exterior) que inclúa espazos para as emocións e que posibilite a expresión destas e a súa constante reelaboración. O uso, como educadores ou educadoras, deses espazos-tempos das emocións fai necesario sermos moi conscientes do rol de facilitadores do desenvolvemento da competencia emocional das crianzas, acompañando na descuberta e interpretación, na autorregulación de condutas e en nomear o que senten (Fuentes *et al*, 2002).

Un espello que me devolva imaxes de quen son, ou un tubo no que ecoa a miña risa; unha caixa de madeira na que es-

conderme cando teño rabia ou medo; unha pluma que pasa polo meu corpo cando me mudan e me produce cóxegas; un cordel no que pendura un garbato feito nun día inspirado e ao que miro e remiro; un boneco ao que agarimo cando estou triste; teas suaves que colgan do teito nun recuncho da aula e que me acariñan e me fan sentir ben; un labirinto de sebes aromáticas no patio que ulo e tralas que me acubillo; a música que me acouga cando me deixa mamá; unha botella de auga que batuxo ou unha billa que se abre e escorrega auga de cores por unha tubaxe transparente ao longo da aula para marabillarme cando estou irritado; un túnel polo que gateo e me agocho camiño da luz do sol; un libriño de fotos da miña familia fixado a unha parede e que miro cando me poño triste... son materiais e espazos propios para traballar as emocións. ■

BIBLIOGRAFÍA

- FUENTES, M. *et al* (2002). La educación emocional en la escuela infantil 0-3. Aula de Infantil. *Revista Aula de Infantil*, 5, Versión electrónica. WEB: <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/005-los-informes-a-las-familias/la-educacion-emocional-en-la-escuela-infantil-0-3-anos> [Consulta 10-10-2012]
- PALOU VICENS, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona: Graò.
- PUNSET CASALS, E. (2012). *Aprender a gestionar las emociones*. Programa emitido o 28-10-2012. WEB: <http://www.rtve.es/television/20121025/aprender-gestionar-emociones/571611.shtml>



O fío musical da nosa escola

Iria Rodríguez García

Fernando Marta Sevilla

Educadores infantís da Escola Infantil “A Galiña Azul” de Fene

ferbeluga@gmail.com

iria21_85@hotmail.com

Imos presentar tres experiencias que realizamos na nosa aula estes últimos anos. Son experiencias que van dirixidas non só ás crianzas, senón tamén ás súas familias, coas que pretendemos converter a escola nunha continuación das casas e as casas nunha continuación da escola, axudándonos iso a favorecer unha mellor adaptación das crianzas á escola, reforzando os lazos afectivos coas familias, e para todo isto valémonos do recurso da música.

Tivemos a oportunidade de amosar as dúas primeiras experiencias no “Encontro de profesionais de 0-3 anos” e no “V Curso de verán sobre Educación Infantil da Mariña – Educar a tra-

vés do ritmo e a música na escola infantil”.

OS PITIÑOS AZUIS (AULA 2-3, CURSO 2009-2010)

Este proxecto xurdiu dunha necesidade dos pais das crianzas, xa que continuamente preguntábanos como eran as cancións que cantabamos cos seus fillos na rutina diaria de aula, e que logo lles pedían a eles na casa.

Nós, cansos de repetirlles a cada pai/nai individualmente as distintas cancións un día si e outro tamén, e observando que non conseguían aprendelas ou que cando aprendían unha preguntaban por outra, decidimos poñerlle remedio; polo menos en parte. Para isto eliximos al-

gunha das cancións máis significativas de cada unha das dúas aulas de 2-3 anos nese curso, e que educador/a cantaba cada canción.

A continuación dispuxemos a sala de educadores con todo o material (gravadora oito pistas dixital, micrófono co seu pé, e auriculares) facendo desta o noso "estudo de gravación", e gravamos a voz dos educadores nos casos que era posible cun metrónomo de guía marcando o ritmo da canción para que se-guise o educador.

Organizámonos para ir levando as crianzas gravar en diferentes días de diferentes semanas, para que cada unha das crianzas pasase un mínimo de dúas veces por diante do micrófono, xa que a primeira vez que pasaban podían sentirse cohibidos por cantar nunhas circunstancias distintas (nun espazo distinto, con auriculares, diante dun micrófono, enriba dunha cadeira por mor dos cables...) ás que estaban acostumados.

Para iso un de nós ía cunha ou dúas crianzas (preferentemente unha, pero a algún axudáballe ir con algún compañeiro ou algún obxecto de apego) ao "estudo de gravación", para gravar sobre as voces dos educadores cantando as cancións, mentres o outro compañeiro da parella educativa quedaba co grupo na clase facendo as actividades normais programadas.

Graváronse un total de oito cancións:

1. *Maya l'abeille.*
2. *Tabeirón.*
3. *Dous coches.*
4. *Traxedia en catro actos sobre a supervivencia do máis forte.*
5. *Rolly polly.*
6. *Frère Jacques.*
7. *A vaca marela (música e letra de creación propia).*
8. *Versión a capella da Rianxeira.*



Logo de gravar coas crianzas, levamos as cancións á casa para engadirllas arranxos musicais (percusión, guitarra, metalófono...), *panalizar*, mesturar, *masterizar* e gravar o CD.

Do total das crianzas, só se escoitan as voces dunha pequena parte delas, xa que moitos no momento de gravar quedábanse calados escoitando as voces dos educadores polos auriculares, entretíñanse chupando a espumiña do micrófono, curioseando polos andeis da sala de educadores ou quedaban perplexos escoitando a súa propia voz polos auriculares. E como non, moitas das crianzas que contabamos que cantasen, non cantaron, e outros que contabamos que non cantasen, cantaron.

Para realizar a portada pedímoslle a unha das nenas un debuxo dunha cara peculiar que soía facer, tratamos a cor do debuxo para resaltalo, engadímoslle o título e, na contraportada, puxemos o título das cancións que se recollían no CD. A maiores, dentro, xunto co CD, engadimos as letras das cancións xunto cos intérpretes de cada unha delas e ao final un agradecemento para todos os que participaron na gravación do CD directa ou indirectamente. E o resultado final do CD déuselle como agasallo a cada familia no final de curso.

Con este CD solucionamos en boa medida a necesidade mostrada polos pais e as seguintes promocións xa o teñen, pero o CD só abarca unha pequena parte do noso repertorio polo que neste curso 2012-2013 seguiremos con este proxecto gravando outras cancións con outras crianzas. O cambio máis salientable co CD predecesor vai ser que neste imos engadir, á parte das pistas en audio, arquivos en vídeo dos educadores cantando as cancións para que así tamén poidan aprender os xestos que as acompañan. Tamén neste novo CD intentaremos gravar unha base sonora cun instrumento que sirva de guía aos educadores para gravar as voces e que despois sexa máis sinxelo engadir os arranxos musicais no final do proceso.



GRANDES ÉXITOS DAS NOSAS CASAS (AULA 0-1, CURSO 2010-2011)

Observamos que no período de adaptación doutros anos, os bebés co obxecto de apego (peluche, xoguete, etc.), o chupete e a foto da familia (que se pega na parede da aula á súa altura) tiñan case todos os estímulos sensoriais familiares ao seu alcance para axudarlles na súa adaptación, agás un, o auditivo.

Baixo esta observación –e preguntándonos: que acontecería se os bebés escoitasen as voces dos seus pais na aula?; axudaríalles a adaptarse?– decidimos dar resposta a estas preguntas xa que os recursos materiais xa os tiñamos. Só faltaba a colaboración das familias.

Así pois, na segunda semana de curso explicámoslles a idea aos pais, pedíndolles que se prestasen unha tarde a vir á escola e gravar a canción que máis lles cantaban ás súas crianzas na casa ou a que empregasen para acougalas ou durmilas, e a ser posible que viñesen os dous proxenitores para facelo a dúo e así ter tanto a voz do pai como a da nai.

Prestáronse todos, aínda que logo unha familia non puido acudir, e así foi que á seguinte

semana foron pasando todas as familias polo comedor da escola, onde os estabamos esperando co noso “estudo de gravación musical” (micro, auriculares e un *oito pistas* dixital).

Puideron acudir a gravar todas as nais e dous pais, que interpretaron dúas anainas cantaruxadas (unha delas en euskera), “Señor don gato”, “Susanita” e “Candela”. No caso das anainas cantaruxadas pedímoslles que ao rematalas, dixesen algunha frase agarimosa que acostumasen repetirlle a cotío ás súas crianzas, xa que temíamos que non ían recoñecer as voces cantaruxando, pero si falando.

Tendo as voces das familias gravadas, decidimos engadirllles pequenos e sinxelos arranxos instrumentais, nas cancións coas que fose posible, xa que foron gravadas sen claqueta e ningún instrumento base que as guiase tonalmente. Mesturamos. *Panalizamos, Masterizamos, e listo!!*

Logo creamos unha portada (a cara da súa crianza na copia que se lle agasallou a cada familia), unha contraportada (na que en lugar de títulos das cancións puxemos as fotos das crianzas ás que se lles cantaba, na orde en que se escoitaban) e dentro puxemos as letras das cancións (no caso de que tivesen, e a le-

tra en euskera coa súa tradución ao galego) e os seus intérpretes.

Tendo o CD listo, dispuxémosnos a probalo, esperamos o momento en que houbera máis bebés espertos e no momento en que se atopaban en xogo libre, prememos o PLAY. Para a nosa sorpresa, ningún dos bebés chorou cando recoñeceu as voces familiares, simplemente mostraron xestos de busca dos pais, mais desde a tranquilidade, e o caso máis salientable foi o dun bebé que tras escoitar a nana da súa nai, meteu o dedo na boca e recostouse na hamaca como preparando o sono. Esta reacción pensamos que podería ser coincidencia dese día, pero comprobamos que era resposta do estímulo da nana da nai, cando a repetiu en sucesivas reproducións da canción en días posteriores, e era un comportamento que nunca se mostrara noutras circunstancias.

Avaliando os resultados obtidos tamén nos dimos conta que un bebé na súa nana non recoñecía a voz da nai ata que a nai dixo unha frase falada ao final da nana como lle recomendamos. Nese momento mostrou expresións de recoñecemento e busca, cando durante a nana mostrara indiferenza. Por ese motivo no seguinte CD para adaptación de bebés que estamos a gravar neste curso 2012-2013, decidimos que todas as familias engadan ao final da canción un par de frases agarimosas que empreguen coas súas crianzas. E tamén que as primeiras veces que lles poñamos o CD aos bebés, que sexan as cancións unicamente coas voces dos proxenitores para que poidan centrarse exclusivamente nas voces, sen interferencias de ningún outro son, e máis adiante, as cancións cos arranxos musicais engadidos.

Regalámoslles ás familias unha copia do CD para que o poidan usar eles cando precisen, e como detalle para cando as



crianzas sexan maiores, que poidan escoitar con que agarimo lles cantaban e falaban os seus pais.

Como conclusión final, podemos dicir que non sabemos ata que punto lles axudou ás crianzas, a uns e a outras; o que si sabemos é que foi unha experiencia pracenteira e positiva para eles, porque agora teñen case tres anos e aínda piden que llelo poñamos. Para nós foi unha investigación que aínda acaba de comezar e que queremos seguir levando a cabo en canto volvamos á aula de bebés, elaborando tamén medios de avaliación que nos conduzan a sacar máis conclusións. Esta experiencia tamén nos serviu para crear uns lazos fortes e de confianza coas familias dos nenos e nenas da nosa aula dende un primeiro momento.

A TENDA DE ILUMINACIÓN (AULA 1-2 ANOS. CURSO 2011-2012)

A quen non lle gustaría que lle fixesen unha canción? A nós si, e o que queremos para nós, queremos para as nosas crianzas.

Así que, como sempre a final de curso, agasallamos ás familias cunha presentación das mellores fotos das crianzas da súa aula, con cancións acompañadas. Decidimos unha semana antes de entregala en fin de curso *dar un chouto no ar* e compondorlles unha canción, cunha estrofa dedicada a cada crianza.

Primeiro, tocaba facer a letra. Pois ben, que podíamos usar? Evidentemente o nome de cada un, e desde que cada crianza era unha foto dun obxecto relacionado coa iluminación –porque eramos a aula da “Tenda de iluminación” debido a que a temática anual da escola eran as “Tendas”– usaríamos tamén esas imaxes para escribir unha estrofa de cada un e, a maiores, fariamos un retrouso que falase do grupo.

Logo de atopar unha fermosa letra que lles fixese xustiza ás crianzas, era hora de atopar unha melodía para poder cantala. Pasamos unhas cantas horas detrás da guitarra e o teclado buscando, probando... ata que nos decantamos por unha, comezou a gravación... e rematou dous días despois. Logo montamos as fotos, que eliximos

previamente como as nosas favoritas de cada crianza ao longo do curso, de maneira que quedasen axeitadas coa letra, e que cando en cada estrofa soase o nome dalgunha das crianzas, coincidise cunha foto súa cambiando de cor. Rematamos a montaxe da presentación axustando as transicións de foto. Elaboramos unha portada coas fotos dos obxectos que os representaban e unha contraportada coa letra da canción.

O resultado deste traballo observouse na reacción dos pais e nais a nivel emocional, e se xa tiñamos unha relación excelente con eles, con este traballo estreitáronse máis os lazos que creamos e, unha vez máis, foron conscientes da implicación que temos co noso traballo polo que saímos reforzados a nivel persoal e profesional.

Blogue donde se poden consultar as experiencias:

http://escolasinfantis.net/blogue_persoal/fernando_marta/2012/12/26/grandes-exitadas-nosas-casas-vol1/■

Busco a luz amiga do candil de man, que acompaña bailando o meu camiñar, e xoga coas sombras sempre divertido, se queres que aouda chama por Rodrigo.

A fareira linda que guiou co seu faro, ata bó porto o noso gran barco, chámase Ada, é a luz salvadora, nas noites máis fezas e esouras de todas.

Javi é o bichinho máis brillante da noite, con él non terás medo a estar só no bosque, non precisa enchufe, cárgase voando, é un luceoú, un vagalume, un chispazo.

Nós, somos a aula de 1-2, a Tenda de Iluminación, compartimos brillos, reflexos, destellos juces, fognazos. Nós brillamos con luz propia, nós linguimos a vida de cor, un día Mamá e Papá deron a luz, e esa luz somos nós.

Héctor é a candeas con debuxo a topos, de todas as cores en todos os tonos, que enche de aromas e luz cada día, cando oo zomiso e os ollos nos bica.

Esa boa idea que prende a bombilla, esa o ourrenxia, esa fantasía, musa dos artistas, inspira a inventores, tocalo de Newton é Isaac o seu nome.

Aprinoesa é unha lámpada de bolboreta, porque entre as flores do xardín brinca e revolotea, ten purpurina nas súas ás, e luz fosforita, é Adriana.

O meu flexo de cores ilumina, os meus dedos facendo sombras chinas, e o conto que conto antes de ir a loló, titúlase Olhana, en ruso Ismailov.

Lámpada de lava futurista é Aixa, non poido evitar mirala como enfeitiza, cálida luz con burbullas de lava, levitan hipnotizando a mirada.

Diego convertiuse nun farolillo chino, para decorar a noite en día festivo, liviano e tranquilo, vai colgando altura eclipsando á lúa.

Paula é a elegancia e o porte dunha lámpada de araña de Schwaroski. O arco da vella é a súa diadema, e as nubes do ceo, as pinzas do seu pelo.

Habita unha fada nesta lámpada de mesa, é tan máxica e fermosa como pequena, e canta canções que tan solo ela sabe, é Sara a barriga que mello me sabe.

As candeas de auga fotando no estanque, fan da auga un espello onde mirarse, quero ser como ela fermosa Candela, a beleza eterna, discreta e constante.

Para sabermos algo máis...



Xesús Ferreiro Núñez

Coordinador do monográfico

susobocamaos@edu.xunta.es

En toda selección hai escolla e, en toda escolla, hai presenza e ausencias. Partindo desta premisa facemos unha pequena selección para sabermos máis... sobre educación infantil, particularmente no primeiro ciclo ou o 0-3. Recóllense nesta pequena escolma referencias que, en xeral, non aparecen nas colaboracións dos diferentes autores e autoras que participan neste número monográfico e, como apuntabamos, quedan fóra por mor do espazo dispoñible moitas outras que precisarían tamén estar incorporadas para sabermos aínda moito máis.

AUDIOVISUAIS: DOCUMENTAIS/PELÍCULAS

- El bebé humano (baby human). Desarrollo y comportamiento (2003)

Esta proposta audiovisual consta dunha serie de documentais distribuídos en 2 DVD: camiñar, pensar, falar, sentir, relacionarse e comprender. Ofrecen un percorrido polas áreas do desenvolvemento do bebé e da súa relevancia para o seu posterior desenvolvemento.

- En el mundo a cada rato (2004)

Cinco documentais, encargados por UNICEF a cinco directores e

directoras españois, que consti-túen cinco miradas ou priorida-des que se ten fixado este orga-nismo en relación á infancia no mundo: a educación das nenas, o desenvolvemento na primeira infancia, a inmunización, a loita contra do VIH e, por último, a protección contra da violencia, a explotación e a discriminación. Aínda que non se cingue ás ida-des do primeiro ciclo, parécenos oportuno comentalo pola crueza coa que expón os temas, ao tempo que transmite a beleza e esperanza. Particularmente recomendable é o documento *La vida efímera*, porque nalgunhas realidades ese é adxectivo que mellor lle acae á vida da infancia.

- **Se siente un color I e II**

<http://www.youtube.com/watch?v=RDZHghlc3sM>

Neste vídeo preténdese reflectir o valor da educación infantil de calidade, amosando boas prác-ticas a nivel europeo, particularmente nos casos de Dinamarca e tamén de Italia, especialmen-te de Reggio Emilia. Pretendía-se, naquela altura, explicitar os obxectivos contidos na Reco-mendación sobre Atención á In-fancia do Consello de Ministros do que hoxe é a Unión Europea (1992) e da Guía da Boa Prácti-ca realizada pola Comisión Eu-ropea (1994). Foi realizado pola *European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and family Responsibilities*.

- **Educación infantil, 6 años cla-ve para una vida (2009)**

Documental distribuído en sete temáticas, foi realizado pola CEAPA a partir das reflexións e propostas prácticas de diversas/os especialistas en educación infantil para dotar as familias de instrumentos para a elección dunha escola infantil de cali-dade para as súas fillas e fillos. Tamén se dirixe a profesionais e estudantes de educación infan-til. Accesible en:

<http://www.airecomun.com/videos/educacion-infantil-6-anos-claves-para-una-vida-83.html>

- **Programa 40 de Redes para la Ciencia (2009)**

<http://www.redesparalaciencia.com/6791/1/domingo-redes-40-educacion-emocional-desde-el-utero-materno>

É un programa de Redes para la Ciencia emitido en 2009, do di-vulgador Eduard Punset, e que tamén foi reemitido en 2012. Neste programa afonda nun tema cada día máis relevante no mundo da educación infantil ao estar dedicado á educación emocional dende o útero mater-no. Entrevista a Vivette Glover, experta en psicobioloxía perina-tal, do *Imperial College London*, sobre o desenvolvemento intra-uterino e as súas consecuencias no desenvolvemento ulterior.

- **Programa 47 de Redes para la Ciencia (2009)**

<http://www.redesparalaciencia.com/1694/redes/2009/redes-47-bebes-la-imaginacion-al-poder>

Programa 47 de Redes para la Ciencia emitido no 2009 que aborda o desenvolvemento da infancia nos primeiros anos de vida, os seus avances, as súas potencialidades. Ofrecido den-de unha perspectiva científica, aínda que divulgativa, é de in-terese para todo profesional da educación infantil, particularmente a entrevista á psicóloga americana Alison Gopnik, sobre o marabilloso mundo do cere-bro infantil e á súa evolución. Podemos ver uns breves apun-tamentos das súas investiga-cións en *Que piensan os bebés?* no seguinte enderezo

http://www.ted.com/talks/lang/gl/alison_gopnik_what_do_babies_think.html

- **Todo el mundo quiere a los bebés (2011)**

Película que ofrece catro his-torias de catro nenos e nenas

–Ponjao, Mari, Bayar e Hattie– en catro realidades-países e contextos distintos para ilustrar a relevancia do mundo dos afec-tos na crianza. Nel expónse que as realidades socioculturais ou as carencias materiais non son obstáculos para o mundo dos afectos.

LIBROS/ARTIGOS

- PICKLER, E. (2000). *Moverse en libertad*. Madrid, Narcea.

O libro recolle a experiencia de Loczy, en Budapest, de Enmi Pickler, que foi pediatra e di-rectora deste instituto ou *casa-cuna*. Descríbese no texto que a base do traballo estaba en conseguir un apego seguro coa adulta cuidadora, ademais de procurar a actividade de máxi-ma autonomía do neno ou nena, verdadeira idea-forza da pedia-tra húngara. O texto baséase en observacións realizadas en Loczy coas crianzas movéndose en liberdade e coa mínima in-tervención adulta, procurando a consecución dos seus logros na vida cotiá.

- MALAGUZZI, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat.

Neste libro, Malaguzzi debulla moitas das súas ideas pedagóxi-cas, dos seus pensamentos arredor da infancia e de todo o que supuxo a experiencia de Reg-gio. Non agardemos nel gran-des propostas teóricas porque, como ben dicía, era un home de acción. Aquí achamos descrita, dende a praxe, a capacidade de creación e recreación da pe-dagogía da infancia, en estado puro, da que foi autor.

- HOYUELOS, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Oc-taedro.

No libro publicado por Octae-dro, en colaboración con Rosa Sensat, recóllese o pensamento e a obra de Malaguzzi, referente ás boas prácticas e á conside-

ración da primeira infancia en grao sumo. É froito do labor dun dos maiores investigadores en España da obra do pedagogo italiano, tal é Alfredo Hoyuelos.

- BRAZELTON, T. B. e GREENSPAN, S. I. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño precisa vivir, crecer y aprender*. Barcelona, Graó.

Aínda que é un texto xerado noutras latitudes e con outros parámetros no sistema social e educativo (EE.UU.), é moi útil e recomendable porque as necesidades básicas da infancia son as mesmas, aínda que difiran os contextos. Centra o discurso no desenvolvemento socioafectivo e de protección física das crianzas e da necesidade de ofrecerlles modelos e experiencias axeitadas para o desenvolvemento equilibrado. Proposto coma un diálogo entre os médicos Brazelton (pediatra) e Greenspan (psiquiatra infantil), pon o acento na necesidade de establecer límites, ofrecer pautas, atendendo ás diferenzas individuais e etapas do desenvolvemento.

- ARNAIZ SANCHO, V. (2006). Las maestras de infantil son las nuevas abuelas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 353.

O autor deste traballo é psicólogo, experto na primeira infancia e codirector da colección *Biblioteca de Infantil* de Graó, que se achega aos corenta volumes editados. Aínda que ten moitas publicacións que poderían seren aquí referenciadas, escollemos esta polo enfoque orixinal que realiza sobre as pautas de crianza. Neste artigo resalta o carácter educativo do 0-3, atribuíndolle á escola infantil un papel relevante na crianza, toda vez que as familias, por mor da evolución social, carecen de referencias para realizar este labor ao viviren os proxenitores en familia nuclear ou monoparental. Deste xeito, "outórgalle á escola o rol de avoa" por canto

que guía, aconsella e orienta na crianza.

- ORTOLL, C., PUJOL, M. A. e TERRADELLAS, M. R. (2006). *¿Por qué es tan importante la educación infantil? Recomendaciones para las familias sobre la educación de sus hijos e hijas de 0 a 6 años*. Accesible en:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZWR1Y2Fkb3Jhc2RlaW5mYW50aWwuZXN8d2lraXxneDo3ZWl1N2MxZjY1M2UxMDIhh>

Neste caso, pouco ou nada procede dicir máis aló do que xa explicita o título interrogativo e as recomendacións que propón.

- CABANELLAS, I. et al (2007). *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona, Octaedro.

Publicado este libro na colección *Temas de infancia*, propón unha reflexión arredor da práctica cotiá, do quefacer diario coa infancia 0-3. O seu contido xira arredor dos ritmos dende diferentes perspectivas, fundamentalmente dende o respecto exquisito aos propios da infancia como forma de compartir a construción da realidade.

- GOLDSCHMIED, E. et al (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid, Morata.

Un manual xa clásico da grande e de longa vida Elinor Goldschmied, quen desenvolveu o seu quefacer profesional no mundo da docencia e da psiquiatría. Non en van traballou como asesora de escolas infantís do primeiro ciclo en diversas cidades do norte de Italia, Londres e Barcelona. Conta con abundante investigación sobre xogo, heurístico e do cesto dos tesouros, atribuíndoselle esta proposta de xogo-aprendizaxe. Este libro recolle boa parte do seu pensamento arredor da educación infantil neste ciclo.

- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (2007). *La escuela infantil: observatorio privi-*

legiado de las desigualdades. Barcelona, Graó.

O educador ou educadora infantil ten un papel relevante na detección de situacións de risco social ou que ameazan o benestar da infancia; é por iso que a escola infantil, como institución, é un *observatorio privilexiado* dende o cal coñecer a evolución de nenos e nenas. Este "observatorio" pode ser, en innumerables ocasións, un facho que aporte luz a determinadas problemáticas ás que se enfrontan nenos e nenas no ámbito privado e que ficarían neste se non acudisen á escola. Dálle relevancia ao rol do educador ou educadora na consideración de nenos e nenas, das súas necesidades físicas, cognitivas, sociais e afectivas e na relación coas familias.

- RIERA JAUME, M. A. "Establecer puentes de diálogo con las familias: los escenarios para la relación". *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, nº 2 (2007), pp. 66-76.

Neste artigo, da profesora das Illes Balears, a quen se entrevista neste mesmo número de RGE, fai unha análise das relacións familia-escola. No texto vai debullando as resistencias máis comúns á participación —a máis grave, ao noso parecer, é a de culpabilizar a familia como incapaz ou ignorante para a crianza— que ela concreta nas inseguridades, na dificultade de conciliación familiar-laboral e nunha análise sobre a formación dos profesionais da educación infantil e das súas condicións laborais. Posteriormente analiza os escenarios da relación, a posible diversificación das canles de participación, a distinción entre os contextos estruturados e os non estruturados, etc.

- OSORO SIERRA, J. M. e GONZÁLEZ DEL RÍO, O. M. "Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil". *Revista Iberoamericana de*

Educación, nº 47 (2008), pp. 15-31.

Neste artigo propónse unha reflexión arredor do modelo de educación infantil, partindo dunha revisión dos escenarios que permiten a súa construción: a conceptualización do ser e o facer das crianzas como elemento básico do proxecto educativo; a vida cotiá como actividade que dá sentido ao traballo da escola; os proxectos de traballo; os espazos, os tempos e os materiais como unha oportunidade de innovación e cambio; a educación infantil como espazo de encontro familia-escola, e, por último, o equipo educativo e a concepción da práctica educativa como consecuencia dos procesos e resultados obtidos, a partir da documentación da práctica.

- XUNTA DE GALICIA (2008). *O proceso de adaptación. E ti... vas á escola?* Santiago de Compostela.

Este volume, editado pola Xunta de Galicia, xa é todo un referente para educadores e educadoras do noso contexto cando se enfrontan á planificación do período de adaptación da crianza á escola e da propia escola á crianza.

- ASSOCIACIÓ DE MESTRES DE ROSA SENSAT (2009). *La educación de 0 a 6 años hoy*. Barcelona, Octaedro.

Dende este MRP tense feito moito pola educación da primeira infancia formando a profesionais, organizando eventos, etc. Non menos relevante é a publicación de manuais, reflexións e da propia revista *Infancia*, que tan aciadamente se achega ao mundo do 0-3. Pois este é un texto que aporta unha reflexión do que é a educación 0-6 na actualidade, de que concepcións partimos e cales son os retos nos próximos anos.

- VV. AA. (2009). *O traballo por proxectos en infantil, primaria*

e secundaria. Xunta de Galicia. Accesible en: <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXC/9002463-Proxectos>.

Todo un manual sobre o traballo por proxectos, ben editado e mellor argumentado, tomando como referencia, entre outros, as achegas orixinais de Kilpatrick. Se lle poñemos unha chata, esta non é outra que a de quedarse curto en fundamentación e experiencias para o primeiro ciclo da educación infantil, aínda que somos conscientes de que, agás no último ano, esta proposta de traballo é pouco acaída para estas idades. Por iso mesmo, procedería explorar novas vías dende esta perspectiva. Recomendable a súa lectura demorada e a súa utilización para traballar por proxectos.

- ZABALZA BERAZA, M. A. (2009). *Calidad en la educación infantil*. Madrid, Narcea.

Libro coordinado polo profesor Zabalza que constitúe un referente no mundo da educación infantil, onde puidese parecer que todo vale, mais non todo o que se fai ten a mínima calidade. Este libro colectivo, ao que contribúen destacados investigadores en educación infantil, vai pola quinta reimpresión, sendo a primeira de 1996. Achégase, por unha banda aos valores e as crenzas, a programación e a organización de espazos e tempos, e, pola outra, a diferentes experiencias referenciais.

- AMEI (2010). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia -AEPI-*.

Accesible en <http://www.waece.org/conferencia%20moscu.pdf>

Este documento, elaborado pola UNESCO, analiza zbrevemente a situación da educación da primeira infancia a nivel mundial e manifesta recoñecer o valor intrínseco da infancia e os dereitos inherentes do neno aos servizos de protección e a

participación, ademais de fixar os desafíos e un programa de acción para responder aos mesmos.

- QUINTO BORGHI, B. (2010). *Educación en el 0-3. La práctica educativa en los nidi d'infanzia*. Barcelona, Graó.

Segundo se reflicte no propio libro de Quinto, profesor da Universidade Libre de Bolzano, asesor pedagóxico das escolas infantís de Turín e director da revista *Infantiae.org*, o contido supón unha reflexión sobre as boas prácticas estendidas e consolidadas nos máis de trinta anos de experiencia cos *nidi d'infanzia* para valoralas, argumentalas, actualizalas e, se é necesario, reformulalas ou modificarlas. A primeira parte está dedicada a expoñer as boas prácticas e cal é o profesional requirido, e a segunda, a recoller prácticas e experiencias do quefacer diario nestas institucións.

- SANCHIDRIÁN, C. e RUÍZ, J. – coords- (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona, Graó.

Manual que vén cubrir un oco na bibliografía no noso panorama editorial dado que carecía deste tipo de estudos de carácter divulgativo, sen menoscabo do seu carácter científico. Dezanove capítulos compoñen o texto, todos eles rematan cunha selección bibliográfica comentada sobre cada un dos temas. Relata a *construción de teorías, correntes, institucións, prácticas e modelos educativos, panoramas de actualidade e perspectivas de futuro* sobre a educación da primeira infancia.

- ARNAIZ SANCHO, V., DE BASTERRECHEA MEUNIER, I. e SALVADOR CARREÑO, S. (2011). *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*. Madrid, Ministerio de Educación e FEMP.

Esta guía constitúe un documento moi completo para dese-

ñar e proxectar escolas infantís, pensando realmente na infancia, nos seus intereses e nas súas necesidades. Recomendable a súa consulta para calquera educadora ou educador infantil, por simple curiosidade intelectual para o exercicio da profesión, aínda que non teña nunca a responsabilidade de asesorar para a construción dunha escola infantil. Accesible en: <http://www.femp.es/files/566-1151-archivo/Gu%C3%ADa%20para%20proyectar%20y%20construir%20escuelas%20infantiles.pdf>

- DIEZ NAVARRO, M. C. (2012). *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona, Graó.

O libro, aínda que non recolle experiencias e vivencias do 0-3 en sentido estrito, si o fai da primeira infancia, do mundo dos afectos e das emocións, ese piso que está debaixo da escola. Diremos que se ese piso falla, falla a escola. Os intereses e os sentires da infancia, as expectativas, os medos e as alegrías están aquí descritas polos dicires duns nenos e nenas que poden ser calquera neno ou nena dos que nos atopamos nas nosas vidas.

- DOS SANTOS MIRANDA-PINTO, M. "Análise conceptual e comparativa sobre a infância e a educación de infância na Ibero-América". *Revista Iberoamericana de Educación*, 60/4 (2012).

Accesible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4883Miranda.pdf>

Publicado en portugués, neste artigo a profesora da Universidade do Minho, propónse facer un balance da infancia, particularmente da educación da infancia dende a revolución industrial. Tomando as palabras da autora, fíxase como obxectivo a comprensión da infancia, o concepto de infancia, a importancia da crianza no mundo actual e os

desafíos aos que se enfrenta a educación infantil.

- UNICEF (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Argentina, UNICEF e Fundación Kaleidos.

Accesible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf

Articulada en cinco capítulos, esta publicación de UNICEF fai un percorrido polo mundo emocional da infancia, dende as necesidades dun bebé, pasando polos problemas aos que se poden enfrentar no 0-3, os sinais de alarma e as dificultades emocionais de crianzas de 0 a 3 anos. Péchase a publicación cun capítulo de "intervencións posibles". Para o caso que nos ocupa, ten o acerto de centrarse no 0-3, polo que constitúe un manual de grande utilidade para profesionais da educación infantil deste primeiro ciclo polas pautas que apunta respecto do desenvolvemento socioemocional nesta etapa da vida da persoa.

- VIDAL ALTADILL, C. e LAGUÍA PÉREZ, M. J. (2012). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona, Graó.

Unha das últimas propostas da biblioteca de infantil que edita Graó aproxímase ao deseño de espazos e ambientes da escola infantil, aspecto fundamental na educación da primeira infancia, xunto co deseño de rutinas, porque son os elementos que lle aportan a neno e nena a seguridade necesaria para o seu desenvolvemento equilibrado.

- VV. AA. (2012). *Dirigir la escuela 0-3*. Barcelona, Graó.

Este libro, obra colectiva dunha decena de profesionais e investigadores da educación infantil, veu cubrir un oco na abordaxe da dirección escolar do primeiro ciclo. A dirección de escolas 0-3 case non se tratou na investigación científica e, polo tanto, non foi divulgada como precisa. De

aí que constituía un chanzo máis na consideración da escola 0-3 e, particularmente, da dirección do primeiro ciclo, coas súas peculiaridades e características. Comeza o texto interrogándose de onde vén o 0-3 para ir logo enxergando temas arredor dos principios, a xestión, o liderado, a relación familia-escola, o conflito e, mesmo, os criterios de calidade na escola infantil 0-3.

- VV. AA. (2012). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, Graó.

Territorios de la infancia é un texto sorprendente por canto ten de reflexión sobre cuestións pouco tratadas para coa infancia nas nosas contornas. Aplícamoslle este cualificativo porque non só reflexión sobre o espazo escolar, se non que constrúe tamén discurso arredor do espazo urbano ou dos obxectos que rodean a infancia. É por iso que se propón a análise de proxectos e experiencias derregando as relacións entre arquitectura e pedagogía, entre os contedores e a infancia. Partindo dunha análise dos "territorios vitais da infancia e a construción do espazo", intérmase logo en diferentes análises do espazo en relación ao xogo, literatura, paisaxe, arquitectura... sendo particularmente interesante a dedicada ao *espazo-ambiente na obra de Loris Malaguzzi*.

REVISTAS

- Revista In-fan-cia

http://www2.rosasensat.org/magazines/view/in-fan-cia/magazine_slug:in-fan-cia/lang:es

Publicase en dúas linguas, español e catalán, e tamén se acompaña de *Infanciaeuropea*. *In-fan-cia* é unha revista bimestral, que publica a *Associació de Mestres Rosa Sensat*, e conta con vinte e dous anos de existencia. Naceu coa vontade de "constituír un punto de reflexión e debate arredor da educación

de 0 a 6 anos entre docentes de toda España". Escrita cunha linguaxe sinxela e divulgativa, é todo un referente na educación infantil no noso contexto. No caso de *Infanciaeuropea*, que se distribúe semestralmente en conxunto con *In-fan-cia*, é unha publicación que abarca a educación de 0 a 10 anos co propósito de manterse informado das políticas, da investigación e das prácticas europeas. Publícase por unha rede de revistas, de maneira simultánea, en oito linguas.

- **Revista Aula de infantil. Ámbito 0-6**

<http://aulainfantil.grao.com/>

É unha revista bimestral que naceu da Revista *Aula de innovación educativa*, dado que no seu momento conformaba unha *separata* dentro desta. Como xa se indica no título, non é exclusiva do primeiro ciclo, mais si ten en todos os números artigos e experiencias destes primeiros anos da educación infantil. Dirixida por dúas profesionais desta etapa, Cinta Vidal e Silvia Palou, está editada por Graó, que ten no seu catálogo unha das mellores coleccións dedicadas á educación infantil que existe no noso contexto e, no conxunto, ten máis de oitocentos libros de educación e edita catorce revistas, a máis recente *Aula de secundaria*.

- **Revista Infancia Latinoamericana**

Difundida gratuitamente a través da web da *Asociació de Mestres Rosa Sensat*. Accesible en: <http://www.rosasensat.org/revista/>

Coa calidade e consideración cara á infancia da xa clásica revista *In-fan-cia*, editase *Infancia Lationamérica*. Aínda que é unha empresa recente –vai polo número 4– este é un paso máis da asociación Rosa Sensat na divulgación da educación da infancia ao editar esta revista coa

ollada posta no universo latinoamericano. Ademais, procede salientar que se pode acceder de maneira gratuita, previo rexistro de datos na web.

- **Revista Infantiae.org**

<http://www.infantiae.org/03index.asp>

Revista en rede dirixida por Battista Quinto e editada dende Roma en italiano. Particularmente interesante son as seccións *ZeroTre Nido* e *Programma-zione*, xa que conteñen artigos e reflexións de investigadores referenciais italianos e doutras nacionalidades sobre a educación 0-3 e a programación. É tamén recomendable a sección *Infantiae.Org Nido*, que recolle experiencias diversas levadas a cabo nos *nido* italianos. Dentro da sección do *ZeroTre Nido* existe unha selección bibliográfica moi completa.

- **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**

<http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei>

Con sede editorial na facultade de CC da Educación da USC e dirixida polo profesor Zabala, é unha das máis recentes empresas –só está publicado o primeiro número e próxima a publicación doutro– dedicadas á divulgación da investigación e experiencias en educación infantil. Avanzan os temas dos próximos números para o ano 2013: formación de profesionais para educación infantil, políticas de infancia, pedagogías de infancia. No enderezo sinalado accédese libremente ao documento completo da revista.

- **Sociedad Española de Educación Comparada (2013)**. La educación infantil en perspectiva europea. *Revista Española de Educación Comparada*, nº 21.

A *Revista Española de Educación Comparada*, de carácter semestral e que destaca polos seus monográficos, dedica o

presente á educación infantil. Incorpora traballos sobre "La EI en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado" (Vicente Llorent), "L'éducation des jeunes enfants et la question de l'école: le cas de France" (Pascale Garnier), "Early childhood education in Sweden: the market curriculum 2000-2013?" (Mina O'Dowd), "Towards a gender neutral interpretation of professionalism in early childhood education and care" (Jan Peeters), e "Avances y desafíos de la cooperación internacional en educación y atención de la primera infancia" (Ana Anchetta). Cada un dos traballos reúne ademais considerables referencias bibliográficas, compoñendo deste xeito un atractivo número monográfico.

WEBS/BLOGUES

- <http://www.waece.org/index.php>

Esta páxina da Asociación Mundial de Educadores Infantís (AMEI) contén recursos, información e propostas formativas. Mesmo organiza viaxes de estudos para coñecer outros sistemas educativos, dirixidas aos profesionais da educación infantil.

- <http://innovarteinfantil.wordpress.com/>

A información que contén este blogue está relacionada coa educación infantil, "apuntando preferentemente ao segundo ciclo, aínda que ás veces, tamén se dirixe ao primeiro, concibindo a etapa como un *continuum*". Este blogue é unha regalía para os ollos de calquera educadora ou educador –sexa de infantil ou non– polo que de arte ten, envolvido con optimismo nun finísimo papel de innovación. Segundo as súas autoras, as irmás Abelleira: "InnovArte non é un blogue de aula, nin de centro, senón un blogue profesional con vertente formativa (autoformación), que recolle as reflexións e experiencia edu-

cativa de dúas mestras de infantil, que deciden compartilas traspasando o reducido ámbito escolar grazas ás posibilidades que nos brindan as ferramentas web 2.0. "Acaban de gañar un, ben merecido, premio *Francisco Giner de los Ríos*."

- <http://escolasinfantis.net/index.php?modulo=documentacion&accion=presentacion>

Dentro do portal da *rede de escolas infantís de Galicia "A galiña azul"* atopamos este pequeno banco de recursos, case todos da autoría de Carlos Santos Mato e Lois Ferradás Blanco con propostas didácticas sinxelas, moi acaídas ao primeiro ciclo de educación infantil, arredor de oito grandes temáticas: autonomía, contorno inmediato, convivencia e relacións, desenvolvemento motor, comunicación e linguaxe, control corporal, desenvolvemento afectivo e emocional e desenvolvemento sensorial.

- <http://www.encyclopedia-infantes.com/es-mx/inicio.html>

Esta enciclopedia virtual sobre o desenvolvemento da primeira infancia, a dicir da súa páxina, é de acceso libre e conta cun banco de algo máis de 20 temas sobre educación infantil dos 0 aos 5 anos en español, aínda que en inglés son máis do dobre. Está producida polo Centro de excelencia para o desenvolvemento da Primeira Infancia (CEDPI) da Universidade de Montreal e a Rede Estratéxica de Coñecementos sobre o Desenvolvemento da Primeira Infancia (REC-DPI) en asociación para o ámbito español coa UNICEF, Universidade de Los Andes e o Ministerio de Colombia.

- <http://www.aefj.es/noticias/?id=156>

Observatorio del Juego Infantil en España, creado pola Asociación de Fabricantes de Xoguetes de España. Esta web ofrece recursos e documentos arredor

do xogo e xoguete e de noticias relacionadas con eles, eventos, normativa, etc.

- <http://www.redsolareargentina.com>

Red Solare é, tal e como se presentan, a *Asociación para a difusión da proposta educativa de Reggio Emilia e a cultura da infancia*, coñecida no mundo como *Reggio Approach*, unha mirada filosófica e pedagóxica que pretende transmitir e recrear en Latinoamérica. Neste caso a ligazón é á rede *Solare* arxentina, pero pódese acceder a unha decena de ligazóns de países de fala hispana en Latinoamérica, ademais da rede de Brasil. Na web podemos atopar documentos, información de eventos, ligazóns e actividades formativas arredor da proposta reggiana.

- <http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/interna.htm>

A *cidade dos nenos* naceu hai máis de dúas décadas na cidade italiana de Fano. Forma parte do Proxecto Internacional do Consello Nacional de Investigación Instituto de Ciencias e Tecnoloxía do Coñecemento, con sede en Roma. Como grande referente, entre outros, ten a Francesco Tonucci. Nesta ligazón atopamos estruturada a información en dez grandes apartados onde se explica o proxecto, actividades, as investigacións, as diferentes institucións que forman parte da rede, etc.

- <http://www.bottegadigepetto.it/>

Centro de investigación e formación e documentación da Comunidade de San Miniato (Italia) sobre os servizos educativos para a infancia. Organiza actividades de formación continua así como encontros e actividades formativas de intercambio de experiencias e boas prácticas.

- <http://www.reggiochildren.it/>

Esta é a web do Reggio Children-Centro Internacional, que naceu en 1994 dende a iniciativa de Loris Malaguzzi co obxectivo de defensa e promoción dos dereitos e da potencialidade dos nenos e nenas da comunidade de Reggio Emilia. Nela podemos atopar información e documentos sobre os modos e maneiras de traballar para a infancia en Reggio.■



AVANZA con nós

As nosas adaptacións AVANZA para a ESO son un dos elementos destacados do noso proxecto **Os Camiños do Saber**. Este ano, a petición de profesores e pais, decidimos comercializalo como material do alumno.

A serie AVANZA mantén a calidade e deseño do libro estándar e atende ao desenvolvemento das distintas unidades, sen restarlles contido, cunha redacción e léxico máis sinxelos que permiten unha secuencia do libro que garante a consecución dos obxetivos mínimos.

Para máis información poden contactar no 981 081766 e no 986 414822



AVANZA con nós

As nosas adaptacións AVANZA para a ESO son un dos elementos destacados do noso proxecto **Os Camiños do Saber**. Este ano, a petición de profesores e pais, decidimos comercializalo como material do alumno.

A serie AVANZA mantén a calidade e deseño do libro estándar e atende ao desenvolvemento das distintas unidades, sen restarlles contido, cunha redacción e léxico máis sinxelos que permiten unha secuencia do libro que garante a consecución dos obxetivos mínimos.

Para máis información poden contactar no 981 081766 e no 986 414822





ENTREVISTA

María Antonia Riera Jaume

Entrevista realizada por:

Xesús Ferreiro Núñez

Coordinador do monográfico



M^o Antonia Riera Jaume é profesora titular no Departamento de Pedagogía Aplicada e Psicoloxía da Educación da Universidade das Illas Baleares e investigadora principal do grupo de investigación da primeira infancia (GIPI), que ten como liñas de investigación a prevención e a saúde, apoio ás familias e o deseño, avaliación e implementación de programas educativos, todo isto na primeira infancia. É autora de numerosos artigos en relación co primeiro ciclo da educación infantil (ambientes, organización escolar, actividades e metodoloxía).

maria.riera@uib.es

A *Revista Galega de Educación* dedica a parte monográfica do segundo número de 2013 á educación infantil (0-3). Propuxémonos unha contribución ao mesmo en formato entrevista, un formato que, por outra banda, vén constituíndo unha sección fixa na revista. Entre as persoas propostas para solicitarlles colaboracións, o teu quefacer profesional docente e investigador foi considerado en diversos momentos, e pareceunos oportuna a túa achega a este número da revista desde este formato. Aproveitando a túa visita a Santiago de Compostela para unha xornada formativa con educadoras e educadores de escolas infantís, conversamos sobre infancia e educación na EGAP, nunha soleada tarde de xaneiro.

1. Son numerosos os informes que indican que a infancia se está convertendo nun dos colectivos máis vulnerables nestes tempos de crise económica. Todo iso provoca inseguridade nas familias, non só económica, dado que estamos inmersos no que Bauman acuñou como "sociedade líquida" e outros autores consideraron "un mundo sen referencias", e cada día quedannos menos. Como cres que está afectando na nosa sociedade a crise económica e de valores á infancia e, particularmente, ás pautas de crianza? Cada día máis proxenitores temen non ser capaces de criar e educar.

Sen dúbida estamos nun momento dunha grande fragilidade social que, evidentemente, afecta directamente á infancia. Nunha sociedade con cada vez máis grupos excluídos, familias que cada vez máis viven na provisionalidade e precariedade e que corren o risco de caer na exclusión coa perda do emprego e a inestabilidade económica, son, sen dúbida tamén, factores que afectan ao equilibrio e estrutura familiar e, xa

que logo, tamén aos nenos e pícaras. Como sinala o *informe da UNICEF 2012* sobre o estado mundial da infancia (que se centra nos nenos e nenas das contornas urbanas de todo o mundo e nos problemas que afrontan) é indubidable que os nenos e as nenas cóntanse entre os membros máis vulnerables de calquera comunidade e que sofren dun xeito desproporcionado os efectos da pobreza e a *iniquidade*. O estado do benestar no noso país está sufrindo un retroceso que afectará (e xa o estamos sentindo) á calidade de vida dos máis pequenos. Todo iso pode repercutir na propia saúde mental dos nenos e das nenas, afectando ao seu crecemento psíquico e emocional. Segundo este informe, os nenos que viven en condicións de pobreza experimentan niveis de depresión e angustia elevados que poden afectar seriamente ao seu crecemento e desenvolvemento.

Sabemos que as bases de toda a aprendizaxe posterior establécense nos primeiros anos de vida e que a pobreza, a mala saúde e a falta de estímulos durante este período poden afectar directamente ás capacidades dos nenos. Segundo unha estimación do informe da UNICEF, o desenvolvemento cognitivo de máis de 200 millóns de nenos e nenas menores de 5 anos nos países en desenvolvemento non alcanza todo o seu potencial.

O dereito a uns servizos de saúde e educación de calidade, a unhas prestacións sociais, axudas ás familias, a recursos comunitarios, están perigando considerablemente. Debemos preguntarnos como está afectando aos nenos esa situación e como repercute nas dinámicas familiares e nas capacidades parentais. Como sinala Jaime Funes, no seu libro *O lugar da infancia*, as pautas de crianza non

son as mesmas na estabilidade ca na precariedade.

2. Cando un viaxa por países da nosa contorna dáse conta de que a infancia está máis presente na vida social dos adultos, que non estorba, que miran a nenos e pícaras, que son considerados, que hai servizos e dispositivos pensados en lugares de adultos, xa sexa de traballo ou de lecer. Tes a percepción de que en España a infancia está confinada a determinados contextos físicos e sociais? Que consideración da infancia existe na nosa sociedade?

Recoñecer o dereito á infancia é recoñecer tamén a súa presenza social e o dereito dos nenos e nenas como cidadáns. Hai experiencias en Europa que nos amosan unha gran sensibilidade e atención cara aos nenos e pícaras, onde se xeraron espazos e contextos ricos para eles. Un exemplo diso é o proxecto de Francesco Tonucci *A cidade dos nenos* que empezou na cidade italiana de Fano en 1991 e que se estendeu a numerosas cidades. Trátase de pensar na infancia desde a planificación urbanística das nosas cidades, que contemplan o benestar de todos deseñando espazos para o xogo que non sexan convencionais nin estereotipados senón que proporcionen experiencias de encontro, exploración e creatividade. Cito a Tonucci, que na súa obra, *Frato, 40 anos con ollos de neno*, recolle como unha nena lle di a un arquitecto:

- Señor arquitecto, en lugar de tobogáns e carruseis o que nós queremos é area, auga, sebes e pedras.

Deberíamos xerar espazos para a relación entre adultos e nenos, mais tendemos a deseñar contextos que separan os adultos dos nenos: espazos para a terceira idade, espazos para os nenos, espazos para os adolescentes... No informe que citei anteriormente considérase que



as necesidades e as prioridades dos nenos débense manter como un elemento central nos procesos de planificación urbana, de desenvolvemento da infraestrutura e de prestación de servizos. A iniciativa internacional das cidades “amigas da infancia” é un exemplo da importancia que se debe outorgar á nenez en todas as fases da xestión urbanística.

3. En que momento do debate nos atopamos sobre a conveniencia de educar e socializar a nenos e nenas nos primeiros anos exclusivamente no contexto familiar ou ben en colaboración coa escola 0-3?

As escolas infantís tamén están sufrindo a situación actual, de feito moitas escolas diminuíron as súas matrículas debido á situación económica familiar, que non pode permitirse pagar as cotas; tamén é certo que, dada a actual situación de desempre-

go, as familias poden facerse cargo dos seus fillos. Entendemos, con todo, que as escolas infantís non atenden simplemente ao obxectivo da conciliación da vida familiar e vida laboral, son contornas educativas e de socialización que complementan e amplían a oferta educativa das familias, en moitos casos tamén compensando a vulnerabilidade dalgúns contextos familiares.

A escola 0-3, entendida como espazo educativo, responde ao dereito dos nenos e nenas de ser educados desde a primeira infancia, amplía as posibilidades de relación e aprendizaxe que reciben no contexto familiar, e atopan contornas físicas adecuadas e profesionais que as organizan axeitadas ao seu nivel de desenvolvemento.

Sabemos, desde os estudos das neurociencias, da enorme plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida e da importancia

dun ambiente educativo de calidade que favoreza experiencias de aprendizaxe que axuden a desenvolver estas grandes potencialidades que posúen todos os nenos e nenas.

Diversas investigacións (entre elas o estudo NICHD desenvolvido en EEUU e Europa) demostran as vantaxes que ten para os nenos acudir a centros educativos de calidade que complementen a educación familiar.

4. Observo que o teu traballo investigador sobre a primeira infancia ten dous grandes eixes nos últimos tempos: a familia e os profesionais. Que papel lle outorgas a cada un destes axentes de crianza e educación? E a comunidade, que papel ha de xogar?

Nestes momentos de fragilidade social, talvez é máis necesario ca nunca proporcionar aos nenos e nenas contextos e experien-

cias compensadoras e axudar ás familias xerando grupos de encontro e socialización onde compartir e fortalecer as súas competencias parentais.

No noso traballo con grupos de familias que levamos realizando desde hai máis de 10 anos coa asociación XIAIF (*Xarxa d'Iniciativas d'atención á infancia i a lles familias*), vemos como moitas familias necesitan recuperar a propia confianza. Cada vez sentimos máis esta fragilidade dos pais e das nais. A actual inestabilidade seguramente pode agudizala aínda máis e moitos pais deberán ocuparse xa non da educación dos seus fillos, senón da propia subsistencia.

Estamos sentindo a necesidade de devolver aos pais e ás nais unha imaxe positiva do seu rol parental. Xurdiron nestes últimos anos tantas mensaxes contradictorias en relación a como ser bos pais e nais (escolas de pais, webs para pais, revistas especializadas...) que as familias están confusas e desconfían dos seus propios recursos educativos. Entendo que debemos normalizar a parentalidade e confiar moito máis na nosa intuición e sentido común. Educar no amor, no respecto e na confianza neles mesmos como pais e nais e nos seus fillos e fillas como persoas competentes e capaces.

Sabemos que é nestes primeiros anos onde se establecen: as bases para un bo vínculo afectivo entre pais e fillos, as pautas de crianza e as bases para un equilibrio afectivo san. A promoción de programas de acompañamento e apoio á parentalidade, como o que estamos realizando en Palma, deberían potenciarse como un medio eficaz para a prevención da saúde mental infantil. Existen numerosos programas que se crearon nestes últimos quince anos con obxectivos parecidos, como os que se iniciaron en Barcelona: *Espais familiars*, *Espai-Nadou*, *Ja te-*

nim un fill, ou as *Casas de Nenos* da Comunidade de Madrid, ou a magnífica experiencia que tiñan en Galicia do *Preescolar na Casa*, que daba apoio ás familias e aos nenos nas zonas rurais.

Sen dúbida, estes programas requiren tamén a presenza de profesionais preparados para poder dar o apoio axeitado ás familias e, neste sentido, desde a asociación e o grupo de investigación en primeira infancia da Universitat de les Illes Balears estamos realizando algúns estudos que nos axuden a determinar cales deben ser as características que debe ter un bo profesional que traballe con familias, cal deber ser o perfil profesional adecuado...; estamos tratando de analizar as estratexias de intervención e o rol que deben exercer. Non cremos nun rol de experto que sinala as familias como exercer de pais e que dá pautas concretas para resolver as súas dificultades. Creemos máis ben nun rol de mediador e de apoio á parentalidade, promovendo o que agora chamamos parentalidade positiva, é dicir, fortalecendo e dando valor ás capacidades dos pais e das nais para criar e educar os seus fillos e fillas, incidindo máis nas súas fortalezas ca nas súas fragilidades.

5. Publicaches numerosos traballos en relación ao tempo e o espazo nas institucións educativas. En que medida a distribución temporal e o deseño do espazo e ambientes coherentes aporta calidade á educación da primeira infancia na escola 0-3?

Entendo que existen tres eixes claves para organizar os contextos educativos para a primeira infancia e, concretamente, as escolas infantís 0-3, estes son: o espazo, o tempo e as relacións. Estes tres eixes interrelaciónanse e determinan a calidade das aprendizaxes que se poidan desenvolver.

Como dicía Loris Malaguzzi, fundador das extraordinarias es-

colas infantís da cidade italiana de Reggio Emilia, o contexto físico é o segundo educador. O espazo-ambiente coa organización e distribución dos espazos, os equipamentos e os materiais que poñamos a disposición dos nenos e das nenas poden favorecer ou inhibir o desenvolvemento das súas capacidades. Debemos entender o espazo non como un simple contedor senón como unha rede de relacións entre adultos, nenos, obxectos materiais e acontecementos. Debemos xerar contornas amables e habitables como sinalan os arquitectos Ceppi e Zini nun libro magnífico onde nos dan algunhas claves para deseñar contornas de calidade para a primeira infancia. Escolas pequenas e non masificadas: as escolas non deberían albergar máis de 60 nenos e nenas, escolas pensadas e deseñadas para atender as múltiples necesidades de benestar, movemento, xogo, exploración, descanso e aprendizaxe. Escolas onde estea presente a natureza no deseño dos seus espazos exteriores con vexetación, hortos, area, terra e auga. Escolas que permitan aos nenos e nenas desenvolver as múltiples linguaxes expresivas ofrecéndolles zonas de actividade e de xogo diversificadas (obradoiro de expresión, de movemento, de xogo, de exploración...).

Do mesmo xeito, debemos repensar a organización do tempo para que sexa respectuosa cos tempos e ritmos da infancia. Neste sentido, están xurdindo movementos educativos desde os que se están suscitando novas formas de entender o tempo na escola. Estes movementos a favor da lentitude que defende Joan Domènech no seu libro *Eloxio da educación lenta*, sen dúbida poderán axudar tamén a xerar escolas que devolvan o tempo aos nenos e ás nenas. Caemos tantas veces nun activismo frenético, cargando e fragmentando os nosos horarios



que lles roubamos aos nenos a posibilidade de profundar nas experiencias e aprendizaxes e de volver ás mesmas aprendizaxes para consolidalas.

6. Determinados modelos educativos da primeira infancia en distintos países de Europa teñen grande aceptación no noso contexto aínda que este, obviamente, difire en características. Consideras que procede seguir mirándonos nesas experiencias ou ben iniciar un traballo investigador reflexivo e profundo nas propias institucións co fin de xerar e implementar modelos orixinais?

Existen experiencias educativas que cada vez máis se van coñecendo e difundindo no noso país, como é o caso do modelo italiano de Reggio Emilia ou da cidade de Pistoia, que levan máis de corenta anos traballando nun modelo educativo que parte dunha imaxe de neno competente e capaz de aprender desde o nacemento. Son

experiencias que apostaron por unha alta calidade dos seus servizos educativos cun importante investimento económico para garantir unhas condicións dignas para a infancia. Outra experiencia educativa de referencia é, sen dúbida, o modelo educativo de Lóczy, de Hungría, e os descubrimentos da pediatra Emmi Pikler que nos ensina o valor da autonomía e do movemento libre dos nenos e nenas, entre outros aspectos.

Estas referencias educativas poden sernos de gran axuda e sobre elas estanse impartindo cursos e seminarios de formación a mestres e educadores infantís pero, sen dúbida, cada escola e cada equipo de mestres e mestras e educadores e educadoras deben atopar o seu propio modelo, iso require profesionais preparados, cunha boa formación inicial e continua, que dispoñan de tempos e espazos para a reflexión e o debate, onde a documentación, observación e avaliación sexan ele-

mentos fundamentais para introducir cambios. En definitiva, necesitamos escolas que aprendan a partir da autorreflexión e do debate colexiado.

7. Para terminar, dúas grandes cuestións que aluden ao pasado e ao futuro. Cales son os maiores logros obtidos en educación da primeira infancia? E... cal debe ser, ao teu xuízo, o horizonte inmediato no que pousar a nosa mirada?

Tamén as escolas infantís viven unha situación dunha gran precariedade, necesitamos xerar unha maior sensibilidade cidadá reclamando servizos educativos de calidade para a primeira infancia, esixindo investimento público para estes servizos educativos. Moitas CCAA e concellos están externalizando a xestión das escolas infantís, nalgúns casos en mans de empresas con obxectivos lucrativos que afecta, entre outras cousas, á situación laboral dos profesionais, con horarios moi extensos e retribucións económicas moi precarias. Todo iso determina, sen dúbida, a calidade educativa dos centros.

É moi interesante o informe da *Plataforma Estatal en defensa do 0-6 de Abril de 2012*, onde recolle a análise e reflexións sobre como é a Educación Infantil no Estado Español e propón liñas de actuación concretas para levar a cabo unha adecuada oferta de calidade para os nenos destas idades. Segundo este documento, a rebaixa de requisitos e de calidade dos centros non pode ser a resposta á ampliación da oferta que moitas CCAA consideraron como obxectivo prioritario.

Moitas grazas, Antonia. ■

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES OFERTADAS DESDE O CONCELLO DE FERROL AOS CEIP

Emprendimiento e habilidades cooperativas	Informática e internet		
Percursión tradicional: pandeireta, pandeiro, cunchas,...	Teatro		
Fotografía	Manualidades	Guitarra	Informática musical
Francés	Informática, internet, blogs e redes sociais	Chinés	Capoeira
Linguaxe de signos	Baile moderno	Gaita galega	Conta contos
Alemán	Hortos e semilleiros escolares	Técnicas de estudio	
Xogos de mesa	Xogos cooperativos e Xogos tradicionais		
Creatividade	Xardíns e semilleiros escolares	Debuxo e pintura	
Fútbol	Baloncesto	Pilates	Patinaxe
Iniciación á musica	Habilidades sociais e de comunicación	Judo	
Ximnasia rítmica	Baile galego	Kárate	Risoterapia

Francisco y FRATÓ 95

CEIP DO CONCELLO DE FERROL

A Laxe, Cruceiro de Canido, Esteiro, Isaac Peral, Juan de Lángara,
Manuel Masdías, Pazos, Ponzos, Recimil, San Xoán de Filgueira

Con motivo do Día Internacional da lingua materna e logo das sentenzas do Tribunal S. de Xustiza de Galicia



Antón Costa Rico

Nova Escola Galega

Universidade de Santiago

anton.costa@usc.es

No ano 1999 a UNESCO acordou declarar o 21 de febreiro Día Internacional da Lingua Materna, para promover a transmisión interxeracional dos idiomas locais e, deste xeito, a pluralidade lingüística e cultural da humanidade, á que Galicia contribúe co galego, a súa lingua propia. Emporiso, a Rede de Dinamización Lingüística que impulsa a Secretaría Xeral de Política Lingüística, ofreceu unha Declaración da que entresacamos as doce (12) teses básicas, nos termos en que se expresaron, ás que seguirán algúns comentarios:

TESES:

1. A diversidade lingüística é unha vantaxe que contribúe tanto á riqueza cultural como ao desenvolvemento dos pobos. Esta visión contrasta coa desconfianza coa que se observan os idiomas como impedimentos para o entendemento entre persoas e comunidades.
2. Polo contrario, as linguas son instrumentos de comunicación e os alicerces sobre os que construímos as nosas identidades, tanto individuais como colectivas.
3. Sen a toma en consideración disto, non é posible o benestar dos pobos e o desenvolvemento equilibrado.
4. Galicia contribúe a esa diversidade lingüística co seu idioma propio, a lingua orixinaria e exclusiva desta terra, portadora dunha cultura particular.
5. A nosa responsabilidade e o noso deber, como cidadáns e cidadás galegos, é respectar e usar o galego. Tamén é a nosa oportunidade; fainos únicos, irrepitibles e necesarios para a diversidade.
6. Na primeira infancia –da man dos nosos pais e mestres– apreendemos a realidade que nos rodea a través do filtro do idioma e da cultura, que, unidos, compoñen a urda sobre a que

tecemos a nosa personalidade, a nosa identidade.

7. Ese primeiro idioma acompañaranos sempre, será parte de nós, dándonos seguridade.

8. Por iso, a Rede de Dinamización Lingüística quere animar as familias e os educadores en xeral, a transmitir a lingua galega dende a primeira infancia, impregnada da calor e do agarimo da casa.

9. Non hai idiomas pequenos nin insignificantes, todos son un tesouro a través do que podemos expresar os nosos pensamentos e sentimentos. Ademais, o galego pode satisfacer as expectativas de quen busque unha utilidade: o galego ocupa o posto 40 no mundo por uso na Internet. É unha lingua vital e, en termos relativos, maioritaria.

10. As familias galegofalantes non deben ter medo de educaren os meniños na lingua coa que máis intimamente se poderán comunicar con pais e avós. O galego non será un impedimento, senón unha base segura, para aprender outras linguas, como o castelán ou o inglés.

11. As familias que non falen habitualmente o idioma propio de Galicia tamén poden contribuír a defender a lingua, que é patrimonio de todos os galegos, cunha actitude positiva cara a ela e cara á súa promoción, de modo que o galego teña presenza dende os primeiros momentos no fogar.

12. A Rede de Dinamización Lingüística ten a vontade de apoiar as xeracións novas con bebés, a través da posta en marcha de programas de transmisión do galego e outras iniciativas que as fornezan de espazos de uso e de recursos a prol dun idioma de futuro e da diversidade lingüística mundial.

COMENTARIOS:

Así expresadas as anteriores teses, non serían reprochables,

podendo ser unha base para acordar políticas e establecer programas de promoción do uso da lingua galega no que ten a ver, en particular, coa transmisión interxeracional.

Con todo, hai elipses, silencios e feblezas que debemos destacar:

1) Está planeado nas Teses como entender con corrección e entre nós o de "lingua materna", asociada a "lingua propia de Galicia" e "patrimonio de todos" –con sentido colectivo, cidadán, legal e democrático– que hai que respectar e usar. O que, en troques, podería ser controvertido de facerse un uso torpe da expresión, de limitarse a lingua habitual da fala da nai; uso este ao que se acollen sectores minoritarios pero con poder na sociedade galega, en parte por unha non actuación consciente de políticas lingüísticas, igualmente clarificadoras, articuladas desde a Xunta de Galicia, tanto no pasado, como en particular na actualidade.

2) Non sempre a diversidade é sen máis unha vantaxe, pois tamén pode ser unha complicación. Non practiquemos, pois, nas declaracións idealismos mirríficos. E porque moitos galegos e galegas, comezando se se quixer polos propios ámbitos de poder políticos da Autonomía –e de sempre están os poderes económicos, militares, de información, eclesiásticos, profesionais...– non teñen claro o das vantaxes, e porque de aí procede unha parte das resistencias e dos conflitos.

3) En efecto, o galego é motivo de conflito. Din os altofalantes con algunha frecuencia: "sobre isto non hai, nin debería haber conflito". Pero, de feito haino, mais isto non debe ser entendido como que hai que andar ou non á greña. Falamos de conflito de comprensión, de entendemento e da necesidade de esconxuro de tantos anos

de complexo de inferioridade, que foi interiorizándose, e pasando nas familias dos máis vellos aos máis novos, sempre co apoio consciente do poder. Isto, igualmente, precisa programas de intervención racional, e singularmente emocional. De non afrontalo e de facer como que non existe, faltarán a precisa clarificación social e as "políticas" quererán ser "suaves", "de luva branca", case como imperceptibles..., pero non darán froitos estruturais e suficientes para ofrecernos, con confianza, un horizonte colectivo en galego.

4) Certo, e disto debemos ser conscientes, que a posible complexidade social –non todo son vantaxes de principio– está sendo para nós, como sociedade galega, unha fonte de creatividade social e de apertura dende nós ao mundo, desde a nosa soberanía relativa, de extraordinaria importancia. Non somos unha "autonomía rexional": desde o conflito, isto é, desde a complexidade, xeramos un marco político máis complexo e con máis enerxías democráticas; xeramos, de seguido, iniciativas sociais, corporativas, empresariais, institucionais en tantos e tan diversos campos da realidade social. E iso por máis que –sen o acompañamento preciso dos instrumentos democráticos do poder político– sobresaian máis do desexable os voluntarismos, a diferenza, por exemplo, do que leva acontecendo en Cataluña, ese espazo deostado polo conservadores españois que tamén entre nós habitan. Vexamos isto na nosa historia contemporánea desde que comeza o Rexurdimento até os tempos da República, por exemplo; vexámolo, desde a promoción de iniciativas que, coa lingua no cerne, fomos creando nos trinta anos últimos. Se tivéssemos normalizada plenamente a nosa lingua, como os portugueses teñen o portugués, para que quixeríamos entre nós a diversidade?; outra cousa é

aprender algunhas das grandes linguas do mundo e ter sensibilidade para a diversidade; os portugueses son, abofé, máis felices desde que non teñen un conflito portugués-castelán, hai máis de 400 anos. Máis, da necesidade... virtude: da complexidade, facemos unha fonte de creatividade social, vivida colectivamente como un reto, que ese si que nos fai aos galegos e ás galegas necesarios e únicos no mundo.

5) Fálase na Tese 6 da necesidade de "respectar e usar", mais nada se di de "normalizar". A pesar de ser a nosa "Lei de normalización", esta palabra foi endiañada polos gobernantes actuais da Xunta de Galicia, mais é inevitable, porque se o horizonte é que o galego siga a ser patrimonio de todos, o que comporta obrigas tanto individuais como colectivas e institucionais, non hai máis camiño que o dos programas de normalización, con adecuación ao noso caso, pero tendo en conta as mellores experiencias internacionais, as máis democráticas, efectivas e ventureiras, que as hai, dende Finlandia ao Quebec, pasando por Cataluña, e achegándose a Flandres.

6) Sen dúbida, é do caso intensificar as medidas de animación cara ás familias e cara a toda a sociedade no camiño da transmisión interxeracional. Isto é bastante máis que o que se fai, e cunha planificación e intervención ampla de redes, unhas sociais, outras políticas, outras institucionais e corporativas. Temos exemplos; e o que non debemos ter é nugalla. E nesa dirección se aprobou no Parlamento de Galicia –certo que sen a forza da Lei– o Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega en 2003, que debería seguir sendo o punto de referencia, por estar asentado na Lei de normalización lingüística, e pola súa mesma concepción e apertura.

7) O anterior debería ir enfiado no marco dun propósito xeral de programas normalizadores nos diversos e máis estruturais sectores da sociedade galega, desde un eixe de transversalidade, o que fai precisa a recomposición de acordos, de diálogos. Se houberse tal vontade expresa, asentada sobre o Plan aprobado hai dez anos, impoñeríase un tempo de silencio nas tirapuxas que forman parte da normal e democrática acción política. É un esforzo de grande comprensión: de quen non quere, xustamente, ver morrer a lingua que é patrimonio de todos, e de quen ten como lingua propia o castelán e reclama os dereitos democráticos que por tal lle corresponden, e que se suma tamén ás súas emocións e razóns.

8) Comezaría unha re-construción de vimbios para un asunto de transcendencia social. Para dar paso ás máis precisas modificacións legais, como asento próximo de programas de intervención, articulados socialmente, e coa presenza dun Observatorio, porque habería que traballar por obxectivos, plans de acción, calendarios, e avaliacións. Velaí o lugar dun Observatorio prestixiado e respectado, autónomo con respecto ao executivo, que ofrece informes públicos e ante o Parlamento. O que non elimina as capacidades de interpretación e de actuación política que lexitimamente, desde a legalidade democrática, lle corresponda a quen detente o poder executivo.

Con ese horizonte, unha declaración como a que motiva o presente comentario entón cobraría moito máis sentido. En faltando esas conviccións, a declaración, que en trazos xerais podería ser valiosa, probablemente non terá a virtualidade que di pretender, e permanecerá nun limbo entre a incerteza, a incredulidade e o quedar ben, se cadra, diante de organismos internacionais; isto é, cumprir o expediente do día.

O ano que vén, a Rede, ou a Secretaría, ou a Consellería, ou o Presidente da Xunta volven dicir o mesmo?■



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA E BACHARELATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL E ENSINANZA DE IDIOMAS

FACULDADE DE C. DA EDUCACIÓN

CURSO 2013 - 2014

DURACIÓN: 1 ano académico (60 ECTS)

NÚMERO DE PRAZAS: 175

1ª PREINSCRICIÓN: do 24 de xuño ata o 8 de xullo

INFORMACIÓN

FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

TELF. 981167000/ EXT. 1877

EMAIL: practicum.educacion@udc.es

<http://www.educacion.udc.es/masteres/secundaria>

PUBLICIDADE



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN ESTUDOS AVANZADOS
SOBRE A LINGUAXE, A COMUNICACIÓN E
AS SÚAS PATOLOXÍAS

FACULDADE DE C. DA EDUCACIÓN

CURSO 2013 - 2014

Título conxunto das Universidades da Coruña, Santiago de Compostela,
Salamanca e Zaragoza

DESTINATARIOS: Licenciados/ Diplomados/ Graduados en:
Psicoloxía, Maxisterio, Logopedia, Terapia Ocupacional, Pedagogía e
Psicopedagogía.

DURACIÓN: 1 ano académico (60 ECTS)

NÚMERO DE PRAZAS: 20 por universidade

PREINSCRICIÓN E INFORMACIÓN:

UDC: mduran@udc.es

USC: miguel.perez.pereira@usc.es

<http://masterclyp.es>

Novos profesionais de atención socioeducativa nos centros de ensino



Margarita González Sánchez

Sara Serrate González

Universidade de Salamanca

mgsa@usal.é

arasg@usal.é

A sociedade dos últimos anos vén demandando dos centros educativos maiores responsabilidades nas funcións ata agora desempeñadas.

Para atender ás demandas que a realidade social suscita e son responsabilidade dos centros escolares atopamos, xunto ao profesor responsable das diferentes materias do currículo, outros profesionais como os orientadores, psicólogos, profesionais de audición e linguaxe, de pedagogía terapéutica, etc, que de forma coordinada e colaborativa intentan dar resposta ao alumnado co que uns e outros tratan e interveñen a diario.

No momento no que a escola é consciente de que co persoal e os recursos cos que conta non é suficiente para facer fronte a determinadas circunstancias, é cando debe mirar ao redor e pensar que quizais existan profesionais afíns e máis especializados no ámbito socioeducativo que, estando tamén formados na complexa tarefa de educar, poden colaborar.

Estamos pensando no educador social como un profesional polifacético que se dedica, por unha banda, a fomentar a socialización e a inclusión activa dos cidadáns na vida social, e doutra banda, atende desde unha perspectiva educativa problemas especializados que dificultan a vida das persoas.

Con todo, nas constantes definicións existentes sobre a profesión do educador social apostouse por separar a educación social da escola, pois considerábase que constituía aquel labor educativo que se realizaba fóra dos muros escolares. Isto nun principio puido, como afirma Parcerisa (2008), axudar a configurar o espazo profesional da educación social, pero hoxe é impensable posto que, aínda que sempre existiron educadores sociais preto das escolas, hoxe en día están xa incorpora-

dos dentro delas desenvolvendo un labor integral.

Distintas comunidades autónomas apostaron polos educadores sociais, profesionais semellantes a outros que xa traballan nos centros educativos, pero que contan cunha formación, experiencia e especificidade no traballo que realizan apropiado para dar solución ás dificultades coas que se enfrenta a escola.

Nos institutos de ensino secundario de Estremadura, Castela – A Mancha e Andalucía este profesional forma parte do persoal dos centros e está realizando un labor en favor da mellora educativa. Por iso, como afirman Galán e Castelo (2008, 130) debemos considerar que se a figura dos educadores sociais se está facendo necesaria e imprescindible nos centros de ensino onde xa está intervindo, será porque está dando resposta a unha serie de necesidades que dun modo específico non se resolveron ata o momento.

Existindo experiencias nas que os educadores sociais se atopan realizando un traballo específico nos centros de ensino, nunha recente investigación, desenvolvida na Universidade de Salamanca baixo a dirección de José Ortega Esteban, reflexionouse sobre esta cuestión. Coñecer en que condicións se atopan e que é o que aportan de novo á dinámica escolar estes profesionais, para comprobar se é unha resposta efectiva e unha medida que aporta benestar e solucións positivas, o que constitúe a temática sobre a que versa este artigo.

1. FUNCIÓNS A DESENVOLVER POLO EDUCADOR SOCIAL NOS CENTROS ESCOLARES

Realizouse un primeiro estudo nas comunidades autónomas de Estremadura e Castela – A Mancha – neste momento estúdase a nivel estatal– poñendo especial interese nas funcións

que realizan no seu traballo diario, pedindo aos propios profesionais que valorasen as súas tarefas en función da frecuencia na realización das mesmas e na importancia que outorgaban a realizar ditas funcións. Os resultados obtidos poden verse na seguinte táboa:

Táboa 1. Funcións dos educadores sociais valoradas en relación á frecuencia e importancia das mesmas.

QUE FUNCIÓNS E/OU TAREFAS REALIZAN?	FRECUENCIA						IMPORTANCIA					
	\bar{X}	Sx	N	\bar{X}	Sx	N	\bar{X}	Sx	N	\bar{X}	Sx	N
1. Detección e prevención de factores de risco	3,47	0,513	19	3,48	0,565	62	3,84	0,375	19	3,84	0,368	63
2. Mediación en conflitos de convivencia e a súa resolución	3,12	0,766	26	3,29	0,809	77	3,56	0,651	25	3,81	0,430	77
3. Organización e xestión de servizos culturais, de ocio, etc.	1,88	0,781	25	2,51	0,785	78	2,69	0,618	26	2,95	0,836	78
4. Deseño e desenvolvemento de programas de intervención intercultural	2,04	0,735	25	2,32	0,809	79	3,13	0,537	24	3,04	0,741	79
5. Deseño e desenvolvemento de programas de acollida	2,54	0,761	26	2,58	0,876	78	3,42	0,578	26	3,33	0,677	78
6. Deseño e desenvolvemento de programas de atención á diversidade	2,96	0,076	26	2,81	0,974	77	3,42	0,857	26	3,35	0,757	77
7. Deseño e desenvolvemento de programas de cooperación educativa	2,38	1,013	24	2,10	0,912	77	3,04	0,999	24	2,84	0,749	76
8. Deseño e desenvolvemento de programas de comunicación interpersoal	3,23	0,765	26	3,48	0,573	80	3,58	0,643	26	3,81	0,393	80
9. Desenvolvemento de programas de animación e participación	1,88	0,850	24	2,33	0,823	76	2,80	0,816	25	2,87	0,859	75
10. Organización e desenvolvemento de escola de pais/nais, etc.	2,58	1,301	26	2,94	0,832	80	3,46	0,859	26	3,67	0,499	79
11. Desenvolvemento de programas de orientación	2,58	1,065	26	2,58	0,913	76	3,04	1,136	25	3,04	0,946	78
12. Desenvolvemento de programas contra absentismo escolar	3,48	0,975	27	3,88	0,369	80	3,74	0,594	27	3,84	0,371	80
13. Organización de actividades extraescolares	1,88	0,909	26	2,65	0,862	75	2,35	1,056	26	2,99	0,734	77
14. Participación no desenvolvemento de habilidades sociais	3,36	0,810	25	3,62	0,584	79	3,48	0,823	25	3,83	0,410	77
15. Actividade docente	1,44	1,042	18	1,86	1,208	49	1,93	1,385	14	2,47	1,386	43
16. Función titorial nun grupo docente	2,23	1,343	12	1,97	1,089	60	2,52	1,327	21	2,47	1,152	55
17. Función titorial profesional, prácticas...	1,11	0,471	18	1,35	0,770	51	1,50	1,095	16	1,71	0,935	49
18. Outras	3,25	0,754	12	3,62	0,530	52	3,75	0,452	12	3,25	0,860	52
19. Outras	3,67	0,500	9	3,36	0,668	39	3,89	0,333	9	3,33	0,806	39
20. Outras	3,71	0,488	7	3,50	0,590	24	4,00	0,000	7	3,54	0,588	24
21. Outras	3,50	0,577	4	3,25	0,577	16	4,00	0,000	4	3,50	0,632	16
22. Outras	4,00		1	3,00	0,853	12	4,00		1	3,42	0,669	12
23. Outras	4,00		1	3,63	0,518	8	2,00		1	3,63	1,061	8

Puidemos comprobar similitudes entre as dúas comunidades autónomas á hora de valorar as funcións que desenvolven diariamente, en tarefas como:

- Detección e prevención de factores de risco.
- Mediación en conflitos de convivencia e a súa resolución.
- Deseño e desenvolvemento de programas de comunicación interpersonal.
- Desenvolvemento de programas contra o absentismo escolar.
- Participación no desenvolvemento de habilidades sociais.

Os profesionais dunha e outra comunidade autónoma coinciden en valorar a importancia que outorgan ao desempeño de funcións que realizan diariamente, como é o caso de tarefas de mediación en conflitos de convivencia e a súa resolución, ou programas de comunicación interpersonal e deseño e desenvolvemento de programas de acollida, desenvolvemento de escola de pais e nais ou deseño de programas de atención á diversidade.

Outras funcións ás que os educadores sociais outorgan menos importancia pero que destacan que teñen que realizar frecuentemente, son funcións relacionadas:

- coa xestión
- co asesoramento ao equipo directivo, ao profesorado e ás familias
- co transporte escolar
- co préstamo de material ao alumnado e información de recursos e dinamización das bibliotecas
- con coordinación de servizos externos ao centro como Servizos Sociais
- coa actividade docente
- coa función titorial
- coa organización de actividades extraescolares.

Podemos observar que son moitas e moi variadas as tarefas



Ilustración 1: traballo do educador social escolar

encargadas a este novo profesional, o educador social. Eles destacan que o seu traballo persoal xa que consideran, na súa inmensa maioría, que colaboran na solución de conflitos nos centros escolares e favorecen a colaboración entre os distintos membros da comunidade educativa. A satisfacción aparente destes profesionais a respecto do seu traballo diario é boa, xa que cren que as súas accións son eficaces e teñen sentido dentro do traballo global que realiza toda a comunidade educativa.

2. ADECUACIÓN DOS EDUCADORES/AS SOCIAIS AOS CENTROS DE ENSINO

Pola súa formación e competencias en intervención socioeducativa, o educador social está capacitado para dar resposta a moitos dos novos aspectos sociais que se lle suscitan e deben

atender os centros educativos: plans de convivencia na aulas, programas de mediación entre alumnos, centros e familias, educación en valores, desenvolvemento de habilidades de inserción social, prevención e solución de conflitos e situacións de risco social, entre outros.

Unha forma de ver representada a figura do educador social escolar sería a seguinte, na que cada un dos apartados se conxuga como función e especialización deste profesional neste ámbito de intervención (ver ilustración 1).

Cremos que é importante ter en consideración as experiencias existentes en relación a este novo perfil do educador social nos centros escolares se queremos dar solución integral ás demandas da escola actual e da súa contorna social máis ou menos próxima, se queremos en definitiva, asegurar un

desenvolvemento integral do alumnado, onde xunto á adquisición de coñecementos e conceptos puramente académicos se prioricen tamén as relacións interpersoais, o sentido crítico e actitudes e valores de participación, convivencia, autonomía de acción e equilibrio persoal e social.

A incorporación de novos profesionais pode aportar formas de traballo interdisciplinar, aportando modos de traballar desde distintas perspectivas que superen a simple escolarización e que axuden a configurar unha educación de calidade.■

BIBLIOGRAFÍA

- CABRERA, J. (2004). *La función de los educadores sociales en los institutos de educación secundaria. Un nuevo ámbito de intervención*. Extraído o 1 de xullo de 2010 desde <http://jcpinto.es.eresmas.como/CabreraSanz.pdf>
- CHOZAS, A. (2003). El educador social en las instituciones educativas: expectativas y tareas. En García Molina, J. (ed.), *De nuevo la educación social* (127-135). Madrid. Dykinson.
- GALÁN, D.; CASTILLO, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 8, 121-133.
- GÓMEZ, J.L. (2000). Intervención socioeducativa en el medio escolar: papel del educador social escolar. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 1, 59-76.
- GONZÁLEZ, M.; OLMOS, S.; SERRATE, S. (2010). Los centros educativos, nuevo ámbito emergente de intervención de los educadores sociales. Comunicación en *II Congreso Internacional de Competencias Básicas: El Docente*. Universidad de Castilla La Mancha.
- CASTRO, M^aM.; MALHEIRO, X.M.; RODRÍGUEZ, X. (Coords.) (2006). *A escola, ¿Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* Santiago de Compostela. Colexio de Educadores Sociais de Galicia. Nova Escola Galega.
- ORTEGA, J., GONZÁLEZ, M., FROUFE, S., RODRÍGUEZ, M.J., MUÑOZ, J., OLMOS, S. y Otros. (2007). Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de "Educación Social" en Castilla y León. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 77-94.
- ORTEGA, J. (Coord.) (2010). *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socio-educativa en el Sistema Escolar de Castilla y León*. Extraído el 10 de Enero de 2012 de <http://iuce.usal.es/wp-content/uploads/MemoriaProyectoSA055A08.pdf>.
- ORTEGA, J. Y MOHEDANO, J. (2011). Educadores Sociales Escolares, concepto y modelos. (A partir de los casos de Castilla y León, La Mancha y Extremadura). En SIPS, *II Jornada monográfica "Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada de futuro"*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, 341-369.
- PARCERISA, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27.
- PÉREZ, G. (2009). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- SÁEZ, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 229-240.

PUBLICIDADE

Encrucillada
 Revista Galega de Pensamento Cristián
 Dende 1976,
 facendo posible o diálogo fe-cultura en Galiza
www.encrucillada.es encrucillada@encrucillada.es

A difusión interxeracional da cultura lúdico tradicional a través de soportes dixitais



Jennifer Fernández-Rodríguez

Docente, Psicopedagoga e Investigadora (UVigo)

M^a Carmen Ricoy Lorenzo

Profesora Titular de Universidade (UVigo)

1. INTRODUCCIÓN

Unha parte do legado que atesoura a nosa cultura popular achámolo nos xogos tradicionais que durante séculos conformaron un patrimonio material e inmaterial, perdurando no tempo de forma consecutiva ás prácticas de ocio das xeracións que se suceden. En tanto, o ocio tradicional, mantense entre as novas xeracións vivo grazas á tradición oral da cultura establecéndose mediante a palabra, a observación ou mesmo a propia práctica como vínculos axeitados para a súa conservación. De feito, o proceso de enculturación debe garantir que cada novo membro adopte como propia a cultura do grupo, neste caso os xogos tradicionais, incluíndo en todas as súas accións da vida cotiá o comportamento das xeracións precedentes e prevalecendo cos seus descendentes (Giró Miranda, 1998).

O lecer de xeracións pasadas potencia experiencias lúdico-educativas que poden contribuír á adquisición e consolidación das competencias básicas (Piñeiro Oliveira, 2012) impulsando a creatividade, socialización e autonomía persoal (Ricoy Lorenzo *et al.*, 2005). A confluencia do potencial lúdico, didáctico e social representa un excelente medio para enriquecer a formación do alumnado, en particular nas idades menores. Por iso, precisamente, é necesaria unha maior conservación e promoción eficaz das prácticas de ocio interxeracionais, para manter vivo o patrimonio cultural e histórico dos xogos. Neste sentido os centros educativos poden axudar dalgún xeito a este fin; potenciando e elaborando materiais que desenvolvan iniciativas de contacto interxeracional (Area Carracedo, 2011).

Actualmente o fenómeno da globalización e o xurdimento dun ocio asociado ás novas tecnoloxías está instaurando unha forte tendencia ao esquece-

mento de multitude de xogos de antano, que en pouco tempo corren o risco de adormecer na memoria dos maiores (Méndez-Giménez *et al.*, 2011). Como unha forma máis do deterioro do medio e da cultura autóctona, moitos xogos tradicionais desapareceron, sendo reempazados por outras variantes lúdicas de tipo tecnolóxico. De modo que, é preciso un rescate dos xogos que practicaron outras xeracións (Lantigua Hernández, 2007). Este sería un xeito de promover o desenvolvemento de valores identitarios, de aprecio e posta en valor pola propia cultura lúdica tradicional.

Coincidimos con Morera Castro (2008) en que os xogos, e en particular os tradicionais poden ser un:

- Instrumento para facilitar e crear lazos interpersoais, sen importar a idade, o xénero, a condición social, etc.
- Medio para mellorar e desenvolver novas destrezas motoras, cognitivas e emocionais.
- Recurso para fomentar a creatividade e espertar a imaxinación.
- Medio para desenvolver diversos sentidos (vista, oído, tacto, etc.).

Precísanse prácticas lúdicas que se adapten aos tempos que corren; con todo, os xogos populares son portadores de elementos de grande interese para as novas xeracións, sendo idónea a procura de formas de intercambio que poidan confluír. Tal e como manifesta Carmona Ruiz (2012), na actualidade prodúcese unha progresiva desaparición dos xogos tradicionais cando durante xeracións foron utilizados polos nenos e nenas libremente como actividades de ocio. Por iso é interesante promover dende a escola e outros escenarios non formais intervencións educativas que incentiven a súa consideración sen que se perda a práctica dos mesmos.

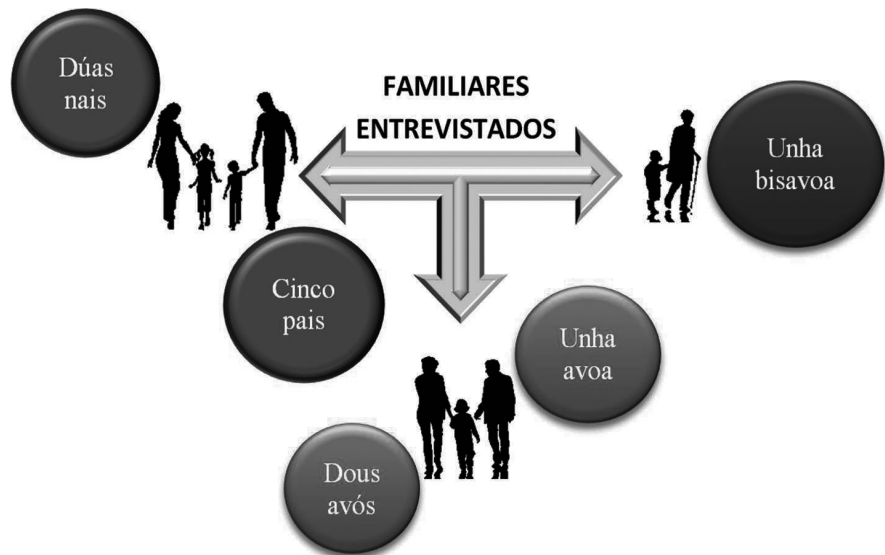


Figura 1. Familiares entrevistados

Neste sentido os medios audiovisuais poden actuar como soporte para a posta en valor do ocio tradicional, destacando polas súas potencialidades o vídeo dixital por contribuír a ofrecer unha perspectiva diferente á hora de entender as prácticas educativas (Bartolomé Pina, 2004).

Neste traballo abórdase un estudo de campo que se tratou de implementar co obxecto de rescatar a tradición lúdica a través de ferramentas dixitais e comunicativas. Coa actividade preténdese promover nas novas xeracións unha aproximación interxeracional e a posta en valor do ocio tradicional (Ricoy Lorenzo *et al.*, 2012), sen esquecer o papel motivador que espertan os novos medios entre os nenos e nenas, e incluso entre maiores, e a cooperación mutua que poden establecer.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Tendo en consideración que o xermolo e a vixencia da maioría dos xogos e xoguetes tradicionais localízase no rural de Galicia, nos barrios e nos arredores das cidades e vilas (Veiga García, 2009), a localización dos centros educativos nalgún destes contornos propicia o traballo desta temática. O centro de

Educación Infantil e Primaria, de carácter público, no que se desenvolveu a experiencia didáctica que abordamos durante o curso escolar 2010/2011 áchase no sur da provincia de Pontevedra, encadrándose no contexto do rural e ten nas súas proximidades a vila de Porriño e a cidade de Vigo.

A experiencia lúdico-didáctica levada a cabo desenvolveuse a través das áreas do currículo de Educación Primaria de Lingua Galega e Literatura, e Lingua Castelá e Literatura, onde os contidos a traballar se relacionaron coa técnica da entrevista, permitindo unha inmersión no lecer tradicional.

A implementación da actividade fíxose cun grupo do terceiro ciclo de 5º curso. En total participaron trece alumnos/as: cinco nenos e oito nenas. Contaban con 10 e 11 anos de idade e encargáronse de realizar entrevistas en soporte dixital arredor dos xogos populares. Os familiares entrevistados foron un total de once (Figura 1) con idades de entre 42 e 92 anos, tendo como cometido transmitir de forma oral as testemuñas do seu lecer máis tradicional.

3. OBXECTIVOS, COMPETENCIAS BÁSICAS E CONTIDOS

Nas bases lexislativas vixentes relativas á educación obrigatoria, entre os contidos para o terceiro ciclo de Educación Primaria, inclúense posibles técnicas para a recollidas de datos, considerando tamén a da entrevista en soporte dixital para o desenvolvemento e produción de textos orais, e o informarse a propósito de feitos ou acontecementos próximos polo seu elevado nivel de significatividade para os nenos e nenas.

A partir da proposta recollida na programación didáctica das materias de Lingua Galega e Literatura e de Lingua Castelá e Literatura, preténdense acadar os seguintes obxectivos a través dunha experiencia didáctica sobre o lecer tradicional:

- Desenvolver entrevistas orais e por escrito.
- Manexar medios audiovisuais dixitais.
- Descubrir diferentes xogos tradicionais.
- Valorar a cultura do lecer tradicional.
- Interactuar cos maiores e valorar o seu legado lúdico-tradicional.

Polo tanto, afrontouse o desafío de promover no alumnado o desenvolvemento de diferentes competencias básicas:

- Comunicación lingüística.
- Social e cidadá.
- Cultural e artística.
- Autonomía e iniciativa persoal.
- Coñecemento e interacción co mundo físico.
- Tratamento da información e habilidades dixitais.

De forma transversal, buscouse impulsar e reforzar diferentes valores e actitudes sobre o aprecio pola cultura lúdica tradicional interxeracionalmente.

Respecto aos contidos desenvolvidos focalízase a atención nos de:

- Cultura lúdica tradicional.
- Técnica da entrevista oral e escrita.
- Coñecemento, manipulación e posibilidades dos recursos audiovisuais dixitais.

4. DESCRICIÓN DA EXPERIENCIA

A través das materias curriculares de Lingua Galega e Literatura e de Lingua Castelá e Literatura, durante o primeiro trimestre propúxoselle ao alumnado a elaboración dun traballo de campo (Figura 2). Como adiantamos centrouse no des-

crita, con énfase na primeira, e tamén sobre o manexo de diferentes ferramentas audiovisuais dixitais que posuía o alumnado. Os nenos e nenas aportaron para o estudo de campo diferentes dispositivos móbiles dixitais.

De mutuo acordo estruturouse o protocolo da entrevista en tres preguntas centrais referidas á:

- Data de nacemento do entrevistado/a.
- Tipoloxía de xogo/s.
- Descrición do xogo/s.



Figura 2. Síntese das fases da experiencia educativa

envolvemento de entrevistas que debían gravar con dispositivos móbiles. Nas entrevistas orais dirixiuse o seu interese arredor da temática dos xogos tradicionais vivenciados polos seus familiares máis próximos.

Previamente á gravación das entrevistas en soporte dixital, realizouse unha instrución formativa, de forma consecutiva en ambas materias. Abordáronse diferentes contidos básicos acerca da técnica da entrevista oral e es-

É de destacar que antes de que o alumnado asumise o rol de entrevistador/a aclaróuselle que contaba con total liberdade para:

- Incluír cuestións adicionais ás preguntas-tipo que foron elaboradas inicialmente baixo consenso co grupo aula.
- Optar polo idioma da entrevista (podendo ser en galego ou castelán).

- Elixir o medio audiovisual dixital para levar a cabo a entrevista. Sinalar que independentemente da flexibilidade ofrecida predominou o teléfono móbil, a cámara dixital (con opción de vídeo) e a videocámara.

Como consigna pechada indicouse que debían empregar o formato audio ou audiovisual, tendo que reproducir a entrevista en soporte dixital e nun período máximo de dúas semanas.

Superada a fase explicativo-formativa, durante o desenvolvemento das entrevistas producíronse situacións de aprendizaxe colaborativa e interacción nas que o alumnado se axudaba mutuamente, engadía novas cuestións, complementaba con información visual descritiva o xogo tradicional recollido na gravación, etc.

Ao finalizar as gravacións audiovisuais realizouse na aula unha exposición conxunta, (coa pretensión de intercambiar información, experiencias a aprendizaxes) sobre cada unha das entrevistas en soporte dixital.

O traballo de campo que desenvolveron foi enriquecido polo alumnado plasmando por escrito de xeito esquemático aspectos como:

- Ano de nacemento do entrevistado/a.
- Recursos materiais precisos para o desenvolvemento dos xogos.
- Organización espacial requirida e regras dos xogos.

A partir dos diferentes xogos abordados, os cativos chegaron á conclusión de que os máis destacados por parte dos seus familiares eran a *pincha*, as *bólas*, os *peóns* e as *agochadas*. Descubrindo pola súa banda xogos que nunca antes escoitaran falar deles nin das súas prácticas atendendo ás regras, á organización e/ou recursos necesarios. Este foi o caso da *pincha* e, noutros, tamén dos *peóns* (Figura 3).

Ao remate da proxección sobre o estudo de campo, promoveuse no alumnado unha análise reflexiva da realidade na que se atopan inmersos os xogos tradicionais con respecto á práctica realizada polas novas xeracións, aos seus posibles valores e ás responsabilidades a asumir para contribuír á súa conservación e promoción. Desta forma a práctica educativa motivou aos nenos e nenas saíndo da rutina diaria e supuxo unha interesante fonte de aprendizaxe sobre o

seu contorno mais próximo, tradicións e costumes.

5. CONCLUSIÓNS

En xeral, o alumnado dispón de numerosos recursos audiovisuais dixitais propios de grande utilidade para a aprendizaxe e o lecer, que lle resultan altamente motivadores nas prácticas escolares. Xunto a iniciativas innovadoras, os traballos de campo de tipo lúdico contribúen ao desenvolvemento das competencias básicas.

Moitos dos xogos tradicionais están dotados de valores de carácter social, sendo este uns dos aspectos máis relevantes, se temos en consideración o intercambio que supón non só entre rapaces e rapazas de diferentes idades, senón tamén entre distintas xeracións (Regina Ófele, 2003). A educación en valores a respecto do afecto polos maiores e dos costumes pode ser promovida dende o contacto coa cultura lúdica tradicional.

Estes xogos populares, ao estar considerados como tradición, atópanse marcados por factores diversos (culturais, económicos, sociais...) que, dependendo do lugar no que nos situemos, poden ofrecer diferentes ou similares formas de vivenciar o lecer a partir das súas respectivas variantes. Este tipo de xogos están impregnados de excelentes compoñentes lúdico-culturais e en moitos casos contribúen a pór en valor a diversidade, a propia orixe e os trazos culturais de carácter local dos que están envoltos (Lavega Burgués et al., 2006).

A aproximación a diferentes xogos tradicionais, entendida como unha manifestación cultural, constitúe un auténtico laboratorio de aprendizaxe e relacións sociais (Lavega Burgués, 2011). De feito, os nenos e nenas que participaron desta experiencia lúdico-educativa puideron enriquecer as súas prácticas de lecer dende a tra-

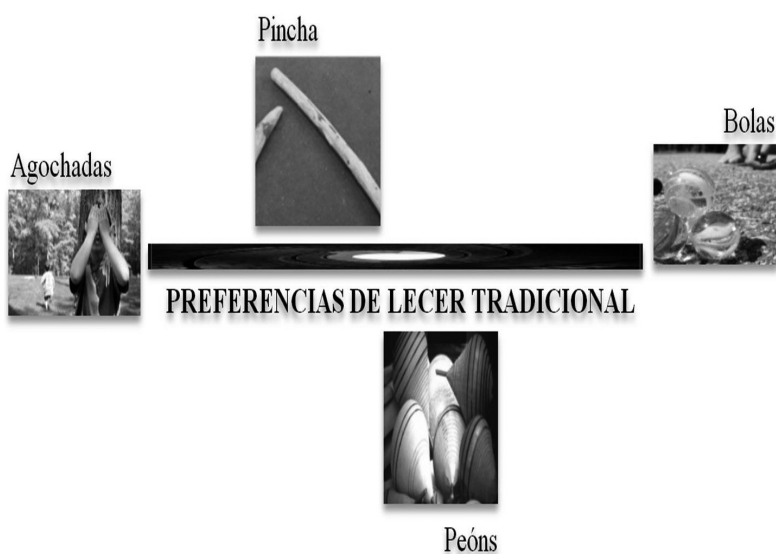


Figura 3. Xogos tradicionais máis presentes entre os familiares

dición e pondo en valor a súa cultura, descoñecida en moitos aspectos pola maioría dos implicados.

Queda patente que os xogos tradicionais promoven o uso de multitude de recursos cos que é factible aprender dentro e fóra da institución escolar. O seu coñecemento e práctica enriquece as relacións interpersoais e

permite recrear e vivenciar no contexto escolar experiencias próximas da cultura propia. Tamén facilita o intercambio de saberes experienciais, da linguaxe e os vínculos entre os xogos tradicionais e a súa cultura local (Sarmiento Cruz, 2008).

É un feito, como dixemos, que o ocio tradicional non consegue adaptarse facilmente ás prác-

ticas das novas xeracións. Por iso, precisamente, son necesarias propostas innovadoras que permitan acadar tal cometido. Con todo, coincidimos con Bantulá Janot (2009) en que a lóxica interna das manifestacións lúdicas debe prevalecer, e ser quen de acomodarse ás sociedades cambiantes sen perder os trazos identitarios, do contrario correrán o risco de desaparecer.■

BIBLIOGRAFÍA

- AREA CARRACEDO, I. (2011). Proxecto Ronsel para a salvagarda e posta en valor do patrimonio cultural inmaterial: algunhas accións en relación co mundo educativo. En X. M. CID FERNÁNDEZ et al. (Coord.), *A fenda dixital: as TIC, entre a escola e a comunidade* (pp. 59-66). Coruña: Tórculo.
- BANTULÁ JANOT, J. (2009). Espacio e interculturalidad en el juego popular y tradicional. *Didáctica Geográfica*, 10, 17-38.
- Bartolomé Pina, A. R. (2004). Vídeo digital en la enseñanza. *Bordón*, 56(3-4), 559-571.
- GIRÓ MIRANDA, J. (1998). El uso de juegos tradicionales en el proceso educativo y su desvirtuación en la praxis pedagógica. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 1, 251-268.
- LAVEGA BURGUÉS, P. et al. (2006). Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 85, 68-81.
- LAVEGA BURGUÉS, P. (2011). Xogo, cultura e sustentabilidade. *Revista Galega de Educación*, 51, 20-23.
- MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. et al. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, 54-58.
- PIÑEIRO OLIVEIRA, R. (2012). O xogo popular e tradicional como contido na educación física. *Revista Galega de Educación*, 52, 32-34.
- REGINA ÖFELE, M. (2003). Papel social de los juegos tradicionales. Proyecciones pedagógicas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 10, 21-30.
- RICOY LORENZO, M. C. et al. (2005). Significado do xogo infantil e relevancia do seu uso como recurso lúdico-educativo. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, 47, 1170-1184.
- RICOY LORENZO, M.C. et al. (2012). Aproximación al patrimonio lúdico tradicional a través de los recursos audiovisuales digitales. En X.M. Cid Fernández et al. (Coord.), *III Congreso Internacional: A fenda dixital, TIC, escola e desenvolvemento local* (134-138). Porto: ESEPF, Universidade de Vigo.
- SARMIENTO CRUZ, L.M. (2008). La enseñanza de los juegos tradicionales ¿una posibilidad entre la realidad y la fantasía? *Educación Física y Deporte*, 1(27), 115-122.
- VEIGA GARCÍA, F.M. (2009). Patrimonio lúdico galego e identidade. En X. A. Fidalgo Santamariña et al. (Coord.), *Patrimonio etnográfico galego II* (pp. 145-156). Ourense: Deputación de Ourense.

FONTES ELECTRÓNICAS

- CARMONA RUIZ, R. (2012). Juegos tradicionales, patrimonio cultural inmaterial de la humanidad: una revisión a través de la pintura. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 15, 7-20, http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=13504&clave_busqueda=300337 [Data de consulta: 18/febreiro/2013]
- LANTIGUA HERNÁNDEZ, J. (2007). El deterioro de los juegos tradicionales. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 106, <http://www.efdeportes.com/efd106/el-deterioro-de-los-juegos-tradicionales.htm> [Data de consulta: 18/febreiro/2013]
- MORERA CASTRO, M. (2008). Generación tras generación, se recobran los juegos tradicionales. *MHSalud: Movimiento Humano y Salud*, Vol. 5(1), 1-8. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579671> [Data de consulta: 18/febreiro/2013]

Máis alá da relación tradicional docente-alumnado

Unha experiencia coas nais na aula



M^a José García García
CPI de Castroverde (Lugo)
mariajo@edu.xunta.es

Durante o curso 2011-12 un grupo de nais voluntarias asistiron á aula de 1º ciclo de Primaria do CPI de Castroverde unha hora á semana para colaborar na realización de tarefas de lectura en pequenos grupos e participar en faladoiros literarios. No curso 2012-13 esta colaboración ampliouse a dúas horas semanais, dedicando unha a tarefas de lectura e outra a matemáticas en grupos interactivos.

REFLEXIÓNS PREVIAS

Sabemos que a aprendizaxe do noso alumnado non só se produce na aula, senón que, tamén depende do conxunto de interaccións que se dan fóra dela. Está plenamente demostrada a influencia do contexto socio-familiar na adquisición de hábitos, valores e normas, na motivación e mesmo na transferencia e xeneralización das aprendizaxes escolares. Como docente, sempre vin necesario estreitar a relación escola-comunidade e, especialmente, escola-familia. Se a cooperación con outros axentes educativos, sociais ou culturais enriquece o noso labor, coído que a colaboración coa familia é imprescindible para que a acción educativa da escola cobre verdadeiro sentido.

Isto implica remover a relación tradicional familia-escola, unha relación baseada nesa discreta distancia que separa os que informan dos que son informados. Achegarmos non sempre é doado; require desbotar prexuízos, superar medos, transcender sensibilidades, puír desconfianzas, crecer en empatía por ambas partes e atopar unha lingua-xe común para comunicarse. Unha vez que comezamos a camiñar nesta dirección, o espazo do posible é moito máis amplo do que podíamos imaxinar, porque compartimos o obxectivo de desexar para as nosas nenas e nenos o maior éxito, e ese é o único horizonte.

Unha das claves do éxito segue sendo a lectura. A aprendizaxe da lectura e o desenvolvemento do hábito lector son uns dos principais obxectivos da educación formal, e nos últimos anos foron moitos os plans, proxectos, recursos e campañas que, con maior ou menor acerto, se enfocaron ao seu logro. As familias reciben consellos para que os seus fillos e fillas lean na casa e para que destinen á lectura un tempo de ocio pero, máis alá destas recomendacións, a lectura continúa asociándose á escola.

Porén, tomar en consideración as evidencias acumuladas pola investigación sobre a influencia do contexto familiar na aprendizaxe escolar e, máis concretamente, sobre o desenvolvemento do hábito lector, suscita outras posibilidades.

CUMPRÍA IR MÁIS ALÁ DA RELACIÓN TRADICIONAL DOCENTE-ALUMNADO

Comezaba o curso 2011-12. Era a miña segunda oportunidade de impartir clase como titora no 1º Ciclo de Primaria despois de 18 anos como mestra de pedagogía terapéutica. Estaba convencida de que debía facer melloras baseándome na

experiencia adquirida nos dous cursos anteriores, e estaba decidida a pór en práctica algunhas ideas que me roldaban a cabeza.

Viña de desenvolver varios proxectos didácticos co apoio das familias. Nestas experiencias fora crucial a participación das mesmas, xa que sobre elas recaía unha parte importante do proceso de ensino-aprendizaxe. A resposta fora moi boa, e isto animábame a profundar na relación coas familias do novo grupo a través dunha proposta máis "arriscada".

O obxectivo era mellorar a competencia lectora do alumnado e, neste sentido, estaba convencida de que as experiencias de lectura e escritura do neno ou nena no contorno próximo, e máis concretamente o feito de que tivese a oportunidade de ler e conversar sobre as lecturas con algún adulto, eran decisivas. Pero tamén era importante vincular estas experiencias coas da aula e diversificar as situacións e as prácticas de lectura, o que implicaba abrir outras vías para o desenvolvemento do proceso lecto-escritor que ían máis alá da relación tradicional docente-alumnado.

A idea foi tomando forma nun proxecto que bebía das fontes do modelo de comunidades de aprendizaxe e, especialmente, dos principios da aprendizaxe dialóxica, inspirados na teoría de Vigostky, e na pedagogía de Paulo Freire.

A principios de outubro convoquei unha reunión inicial coas familias para explicarlles os obxectivos e as actuacións previstas e solicitar a súa colaboración. Asistiron a totalidade das familias do grupo, naquel momento once, e todas elas se comprometeron a apoiar o proxecto. Este abrangía dúas liñas de actuación: unha enfocada a contribuír á creación de espazos para a lectura compartida no fogar como actividade de ocio, e outra dirixida a transformar a aula nun contexto de aprendizaxe dialóxica coa participación de membros voluntarios das familias en actividades de lectura.

Durante as semanas seguintes, recadei información sobre os hábitos e as experiencias familiares de lectura do grupo mediante entrevistas e cuestionarios. Desta información puíden deducir que en case todos os casos algún membro da familia (xeralmente a nai) dedicaba un tempo diario á lectura co seu fillo ou filla, pero esta xiraba ao redor de tarefas académicas. En canto ao alumnado, debo indicar que asociaba maioritariamente a práctica da lectura á aula. A lectura como actividade de ocio era un hábito minoritario.

Ao tempo, necesitaba coñecer a dispoñibilidade de cada familia a participar nunha sesión semanal de lectura na aula. Aínda que a maioría das familias estaban dispostas a asistir a estas sesións, só foi posible compatibilizar os horarios do curso cos horarios laborais de seis nais.

Antes de pór en práctica as actuacións previstas, organizei



unha actividade de formación, un obradoiro de catro horas ao que asistiron membros de oito familias. A través de dinámicas de grupo e actividades prácticas, tivemos a oportunidade de reflexionar acerca da importancia da lectura, de entender que significa ler, de descubrir estratexias para fomentar o hábito lector dos nenos e nenas e de comprender cal era o papel das nais como voluntarias nas sesións de lectura. Coas familias que non puideron asistir mantiven, a posteriori, entrevistas individuais e entregueilles un resumo dos contidos do obradoiro.

O "DÍA DAS MAMÁS" NO CURSO 2011-12

No mes de xaneiro comezamos a celebrar unha sesión semanal de "traballo coas mamás na aula". Formamos dous grupos de nais, de xeito que cada un acudía á aula un día en semanas alternas e fixamos un calendario para o que restaba de curso.

Cada mes dedicamos unha sesión a facer un faladoiro literario. En pequenos grupos, "coordinados" por unha nai, nenas e nenos conversaban sobre o "libro do mes", lían para os demais un parágrafo e debuxaban o que máis lles gustara. Previamente todos compartiran a lectura do libro na casa con algún membro da unidade familiar e nos faladoiros tiñan a oportunidade de contrastar as súas ideas coas dos compañeiros e compañeiras e coas doutra persoa adulta.

Nas restantes sesións realizamos tarefas de comprensión lectora sobre distintos tipos de textos e temáticas, segundo os proxectos didácticos programados en cada momento. As nenas e nenos traballaban en grupos heteroxéneos, de tres ou catro compoñentes, acompañados por unha nai cuxo papel consistía en animalos a participar activamente, moderar as

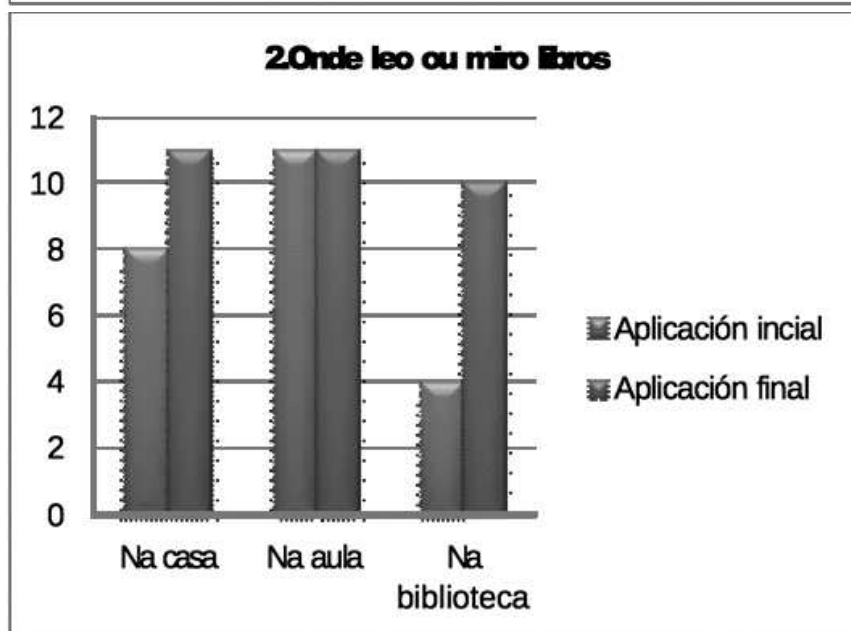
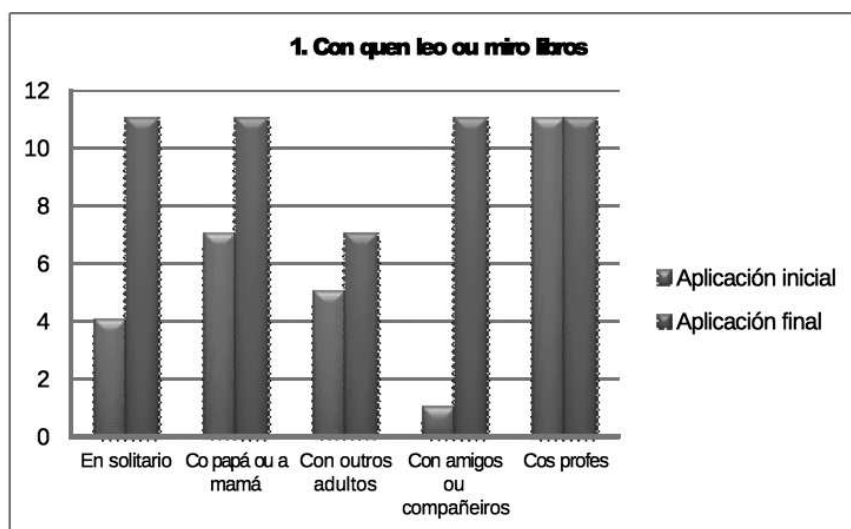
intervencións, motivar que se axudasen entre eles e aclarar dúbidas, en caso necesario, solicitando a miña intervención. A constitución dos grupos variaba dunha sesión a outra, de maneira que todos tivesen a posibilidade de traballar con todos.

Deste xeito a lectura foi atopando un novo significado; xa non se reducía a un proceso cognitivo individual, tratábase dun proceso interactivo de carácter social e cultural no que a construción de sentido en relación co lido cobraba unha dimensión colectiva.

O "día das mamás" converteuse nun día especial que todas e to-

dos agardabamos con expectativa. A través da súa implicación educativa, as nais que acudían á aula convertéranse en promotoras da lectura. Ademais, descubrían o seu potencial educativo como membros dunha comunidade que aprende compartindo esforzos e dicían comprender mellor o labor docente. Tamén nas demais familias se apreciaba unha actitude moi positiva e un aumento do seu interese por participar nas actividades do centro e da aula.

En canto ao alumnado, constatei unha importante melloría de todo o grupo na comprensión e expresión escrita, especialmen-





te no último trimestre, e un progreso moi significativo na autonomía para a aprendizaxe. Que porcentaxe destas melloras era atribuíble á colaboración das familias? Honestamente, non podería cuantificalo. Coido que os cambios son de tipo cualitativo e que van máis alá do marco estritamente escolar. De principio a final de curso puiden observar un aumento notable na diversidade de situacións e de escenarios de lectura compartida (ver gráficos 1 e 2), o que significa que se multiplicaron as interaccións en relación coa práctica da lectura. Cabe pensar que isto repercutiría tanto na súa aprendizaxe como na creación do hábito lector.

A finais de curso foron as propias familias as que propuxeron continuar co proxecto.

O "DÍA DAS MAMÁS" NO CURSO 2012-13

Cun bo tramo do camiño andado, foi doado continuar coa experiencia no segundo curso, onde agora hai dous novos alumnos. Outras dúas nais sumáronse ao grupo de voluntarias (agora son oito) e, no segundo trimestre, incorporouse tamén unha ex-alumna do cen-

tro que realizara as prácticas de Maxisterio na aula.

Na segunda quincena de outubro retomamos a sesión semanal de traballo coas "mamás na aula", pero con algúns cambios metodolóxicos: o uso da biblioteca nalgúns sesións e a organización do traballo en grupos interactivos.

Para cada sesión deseño tres ou catro tarefas, tantas como grupos se vaian organizar. Cada nai, desempeñando o mesmo papel que no curso anterior, ocúpase de facilitar unha delas. O alumnado, organizado en grupos, vai realizando cada unha das tarefa nun tempo máximo de 10 a 15 minutos. A súa resolución obriga aos compoñentes do grupo a compartir coñecementos e estratexias e require do emprego de procesos de lectura de certa complexidade (localizar e seleccionar información en diferentes fontes, ordenar textos, clasificar datos de acordo con determinados criterios, completar mapas conceptuais, etc.).

A vontade das nais e a motivación do alumnado contribuíu a que esta nova "forma de traballar" se consolidase en poucas semanas. Todos estivemos de acordo en ampliar a experiencia

á área de matemáticas e, para ir entrando en materia, realicei unha actividade de formación coas familias sobre as matemáticas na vida cotiá.

Desde o mes de xaneiro temos dúas sesións semanais coas "mamás na aula". Recuperamos os faladoiros literarios e alternamos as sesións dedicadas a matemáticas e a lectura, ambas coa mesma estrutura organizativa de traballo en grupos interactivos, de xeito que todas as persoas voluntarias participen no mesmo número de sesións dunha e doutra.

É cedo de máis para avaliar resultados que, por outra banda, seguirán sendo difíciles de cuantificar. Con todo, estou convencida de que a colaboración das familias e doutras persoas voluntarias non só contribúe a potenciar a aprendizaxe do alumnado na aula, senón que xera cambios sociais e culturais importantes no seu contorno próximo.■

A LOMCE e o proxecto neoliberal



Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega
arno@mundo-r.com

O Anteproxecto de Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE), popularmente coñecida como “Lei Wert” polo nome do ministro de educación que a promove, foi presentado inicialmente coa pretensión de ser aprobado polo procedemento máis rápido, aproveitando a esmagadora maioría do PP nas dúas cámaras legislativas, de tal xeito que se chegou a falar de que as reformas que introduce comezarían a aplicarse no curso 2013 – 2014. A día de hoxe, o Anteproxecto xa leva sufrido varias modificacións con respecto á redacción do borrador orixinal, aínda non comezou o seu debate en sede parlamentaria e o Goberno semella ter renunciado á súa aplicación inmediata (fálase do curso 2014 – 2015 para a súa probable posta en marcha). No tempo transcorrido desde a difusión do primeiro borrador foron moitas as análises do contido do Anteproxecto aparecidas, entre as cales a extensa, case exhaustiva, que lle dedicou Nova Escola Galega nun NEG Opina. Este artigo non pretende ser unha nova contribución analítica e detallada senón, máis ben, unha reflexión sobre o substrato ideolóxico sobre o que se sustenta a lei e que, segundo se pretende probar, os sucesivos cambios no borrador intentan disimular.

NEOLIBERALISMO E EDUCACIÓN

A LOMCE é o instrumento legislativo mediante o cal, no eido da educación, se persegue a implantación do mesmo modelo neoliberal que a dereita (non só en España) leva impondo nos restantes eidos sociais, aproveitando a oportunidade que a crise económico-financeira veu proporcionarlle, de xeito ben paradoxal. E digo paradoxal porque os que causaron a crise (ninguén nega que a causa orixinal principal cómpre buscala en operacións especulativas

altamente arriscadas de determinadas entidades bancarias, favorecidas por políticas desreguladoras das actividades bolsistas e inversoras) non só non están a pagar os seus custos, que se están a facer recaer sobre o conxunto da sociedade, senón que están a conseguir que a “reforma do capitalismo”, segundo lema acuñado ao comezo da crise por algún notorio dirixente político, adopte a forma de desmantelamento das conquistas sociais do Estado do Benestar dificilmente (e sobre alicerces ben fráxiles, segundo se está a constatar) conquistadas polos países europeos máis avanzados.

Porque, en que consiste ese modelo neoliberal? Na redución de calquera servizo a simple mercadoría e, como consecuencia, o sometemento deses servizos ás regras do mercado. O ideal do Estado de Benestar –moi lonxe aínda de ser algo máis que ideal nos máis dos estados europeos, nomeadamente no noso, España– preservaba determinados bens desa estrita dependencia das leis do mercado, en especial a sanidade e a educación, considerados dereitos irrenunciáveis do cidadán que o Estado está obrigado a satisfacer, e non produtos de consumo sometidos ás oscilacións da lei da oferta e a demanda. A Lei Wert, se finalmente é aprobada e executada, acabará con esta concepción da educación como un servizo público e un dereito do cidadán, transformando os centros de ensino (tanto públicos como privados) en expendedores de “ofertas educativas” adaptadas a unha hipotética demanda segundo criterios empresariais. A relación de pais e nais do alumnado con eses centros non será xa a de cidadáns que reclaman un dereito para os seus fillos, senón a de consumidores que escollen entre produtos. As consecuencias, doado é imaxinalo, poderán ser devastadoras para a concepción do sistema edu-

cativo, e en especial do sistema público, predominante ata o de agora, mesmo con todas as restricións que a existencia dunha ampla rede de centros privadas sempre ten imposto no noso país.

UNHA OPERACIÓN DE MAQUILLAXE

Conscientemente quixen comezar o artigo mediante unha introdución abertamente ideolóxica. Unha elección que responde, segundo xa anticipéi, a unha función clarificadora co obxecto de contrarrestar a operación de descarado maquillaxe que, desde a aparición do primeiro borrador do anteproxecto, o ministerio vén desenvolvendo. No primeiro borrador a concepción instrumental do sistema educativo ao servizo dos intereses económicos facíase explícita desde a primeira frase que abría o preámbulo:

“La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel educativo de los ciudadanos supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global.”

Pero no borrador corrixido, que na actualidade pode lerse na web do Ministerio, esta declaración de principios descarada desapareceu. Como tamén desapareceu unha singular ecuación entre os investimentos en educación e os resultados educativos, presentada como se dunha inexorable lei científica se tratase: a mellora da calidade educativa debe procurarse partindo da “premisia” de que

esta ha ser medida “en función do *ouput*” (isto é, os resultados dos estudantes) e non “en función do *imput*” (ou sexa, investimentos, número de profesores e de centros, recursos, etc.). É certo que desde determinados círculos de sociólogos e economistas da educación, e desde hai xa anos, véñse sostendo a idea (pretendidamente sustentada en probas empíricas) de que, superado determinado nivel de investimento, este deixa de ter efectos prácticos na mellora dos resultados educativos. Os detractores desta hipotética “lei de ferro” dos investimentos obxectan que a medición dos resultados depende obviamente do que previamente se determina que é un “resultado” (só as mellores notas?, non se teñen en conta as melloras en equidade social?, valoráranse por igual os resultados acadados nun centro con alumnado de extracción social media – alta que os dun centro con alumnado maioritario de extracción social baixa...?). Por outra banda, ninguén nega que o incremento de investimento **por si só** non garante unha mellora, nin en educación nin en ningún outro campo. Un uso ineficiente de abondosos recursos económicos pode certamente conducir a peores resultados que un uso eficiente de recursos máis escasos. Pero o que resulta inaceptable é tratar de xustificar os radicais recortes que se están a aplicar sobre os investimentos en educación mediante a falaz máxima segundo a cal nada ou pouco ten que ver a “calidade educativa” con aqueles investimentos, ata o punto de que, nunha extraordinariamente enxeñosa (e “científica”!) inversión da lóxica máis elemental, semellan querer facernos aceptar que reducindo os gastos en educación melloraremos os resultados.

É obvio que a eliminación duns parágrafos tan ideoloxicamente reveladores non é inocente. Como non o é que unha das ei-

vas denunciadas no preámbulo do borrador se intente emendar agora. Referímonos á ausencia de calquera referencia a consideracións pedagóxicas. Do primeiro borrador era obrigado deducir que os redactores da lei consideraban que a dimensión expresamente didáctico – pedagóxica era superflua. Na nova aparecen xa unhas consideracións xenéricas que, por exemplo, apuntan ao compromiso cun “ensino activo”, aínda que apenas nada se precisa sobre o que se entende por tal e, sobre todo, nos contidos da lei non se introduce ningún tipo de medidas que garantan algún cambio nas prácticas educativas dos centros dirixidas a modificar a persistencia de pautas “pasivas” nos procesos de ensino e aprendizaxe (isto supoñendo que o concepto de “ensino activo” dos redactores da lei coincidise con esta pretensión). Unha pregunta faise, logo, imperiosa: se o contido da lei apenas cambiou, pero si o fixo o preámbulo, que cabe pensar? Obviamente, que se trata de cambios cosméticos que tratan de atenuar ou mesmo agochar a expresión máis explícita da ideoloxía subxacente nesta proposta de lei.

NIN PACTO DE ESTADO NIN CONSENSO

Esta operación de disimulo evidencia, por outra banda, que no indubidable éxito da dereita en impoñer o seu discurso neoliberal como discurso hexemónico (e case sen ningún contrapeso no relativo ao modelo económico trala caída do muro de Berlín e a conseguinte descualificación da alternativa socialista revolucionaria), a educación (xunto coa sanidade) é un dos ámbitos de aplicación dese modelo no que se atopa con máis resistencias. Isto explica as diferenzas de modulación do discurso mesmo entre sectores da propia dereita. Sábese que a hoxe xa ex presidenta da Comunidade

de Madrid, Esperanza Aguirre, é un dos expoñentes máis notorio do extremismo neoliberal dentro do PP, e as decisións adoptadas en política educativa (como en sanidade) nesa comunidade están a funcionar como un verdadeiro laboratorio de ata onde poden chegar na aplicación de medidas privatizadoras, cuxos resultados (e aquí “resultados” inclúe a natureza e dimensión das reaccións sociais que esas medidas provocan) os sectores máis cautos (que non moderados) do partido no Goberno observan con atención, antes de se decidiren a xeneralizalos en todo o territorio do Estado.

O feito mesmo de que a nova lei nin sequera se presente como tal, senón como unha modificación máis ou menos ampla (tanto que afecta a máis do 50 % do articulado!) da lei xa existente, é un indicio adicional desa operación de disimulo que estamos a denunciar. No novo preámbulo proporciónanse as razóns polas que se preferiu a opción de reformar a lei existente no canto de promover abertamente unha nova lei. Razóns que non soportan un mínimo escrutinio. A principal das razóns aducidas é a “vontade de consenso e diálogo”. Certamente, os continuos cambios legislativos que acompañaron as permutas nas maiorías gobernamentais no último decenio tiñan provocado a interpretación, ben xustificada, de que o sistema educativo estaba a ser usado como un campo de batalla partidista, con consecuencias negativas para o seu bo funcionamento, para alén do mellor ou peor acerto dos cambios que, por outra banda, a miúdo non contaron con tempo nin recursos para seren debidamente aplicados. De aí naceu a reclamación dun Pacto de Estado pola educación, compartida por sectores maioritarios da cidadanía, segundo os estudos de opinión. Probablemente isto explica o interese dos promotores do novo cambio legislativo

en amosalo como unha reforma atenuada, e non como un novo xiro partidista. Pero, con quen se ten establecido o proclamado diálogo?, con quen se ten chegado ao consenso? Se analizamos os escasísimos cambios (á marxe dos cosméticos introducidos no Preámbulo) incorporados ao texto do Proxecto, cabe falar de certas “concesións” (que non consenso) a sectores ben determinados, a saber:

- O máis notorio deses cambios responde a presións explícitas da xerarquía católica, de acordo coas cales desaparecen definitivamente as materias de Educación para a Cidadanía e de Ética, que no Anteprojecto xa sufriran importantes reducións. A cambio, a igrexa ve satisfeita a súa vella reivindicación de que a Relixión confesional acade rango de materia avaliable con pleno valor académico, acompañada da introdución dunha “materia alternativa”, de contidos aínda por definir, pero que apuntan a unha indeterminada educación ético – moral. Regreso, logo, ao absurdo, desde o punto de vista dun Estado aconfesional, de dividir o alumnado entre os que serán formados nunha “moral relixiosa” e os que o serán nunha “moral non relixiosa”, mentres que se lles nega o acceso común á aprendizaxe duns valores cívicos compartidos.

- Obsérvase tamén lixeiras variacións na definición do currículo, particularmente no ensino secundario, que parecen orientadas a desactivar as protestas de sectores corporativos, máis ou menos influentes, que se sentiron agraviados no primeiro borrador (particularmente o profesorado de materias humanísticas, como as Linguas Clásicas e a Filosofía, pero tamén o profesorado de materias que perden carga horaria, como o de Música, Plástica ou Economía). Variacións insuficientes, que sen dúbida non van contentar as esixencias destes grupos,

pero que deixan unha imaxe de improvisación e de ausencia dun auténtico e ben definido modelo curricular.

- A marcha atrás respecto da redución, no primeiro borrador, das actuais competencias autonómicas en relación coa fixación do horario total das materias curriculares, constitúe unha clara concesión diante das protestas e presións do nacionalismo, especialmente o vasco e catalán. Con todo, trátase dun cambio mínimo que non afecta ao carácter manifestamente recentralizador do conxunto do Anteproxecto, que ameaza con retrotraer o sistema educativo español a unha situación case preautonómica.

En conclusión, o pretendido diálogo tense reducido a sectores ben limitados. Pero ademais, ese diálogo só ten concluído nun auténtico consenso no caso da xerarquía da igrexa católica.

A "CIENCIA" COMO DISFRACE IDEOLÓXICO

No novo Preámbulo reitérase unha estratexia que xa aparecía manifesta no primeiro borrador: a pretensión de fundamentar os cambios que a nova lexislación introduce en "evidencias científicas" que, por unha banda, certificarían o fracaso da lei precedente e, por outra, xustificarían eses cambios dirixidos a corrixir as vellas eivas. As tales evidencias en realidade redúcense practicamente aos tan recorridos Informes PISA e da OCDE, cuxos datos son utilizados de maneira nesgada. É evidente que os resultados obtidos por España nestes estudos comparados non nos poden satisfacer, pero distan moito do carácter catastrófico que interesadamente se lles atribúe, utilizando a clasificación dos países como se dun *hit parade* se tratase no canto de tomar en conta as puntuacións obtidas. De se facer así, observaríase que a maioría das puntuacións adxudicadas

a España móvense dentro dun arco de escasa variación que nos sitúa a carón da maioría dos países do noso contorno próximo, aínda que certamente máis distantes dos países con mellores resultados (Finlandia, Corea do Sur, países escandinavos). Sen dúbida, o problema máis grave que estes estudos salientan é o gran fracaso escolar, expresado no elevado número de alumnos que saen do sistema educativo sen obter ningún título. Pero está lonxe de ser manifesto que ese elevado fracaso poida ser atribuído sen máis ao propio sistema. Datos recentes que indican como a actual crise, co conseguente paro, está forzando a gran número de mozos a regresar ás aulas e a outros, que doutro modo non o farían, a permanecer nelas, tenden a reforzar unha tese defendida por sociólogos da educación ata agora pouco escoitados: que a principal causa dese fracaso escolar era esóxena ao sistema e tiña que ver coa oferta de traballo vinculada ao *boom* inmobiliario, que facilitaba o acceso ao mundo laboral en empregos ben remunerados que non esixían ningún tipo de capacitación previa de carácter escolar.

Os redactores do Anteproxecto non poden evitar, por outra banda, recoñecer que eses mesmos estudos internacionais atribúen ás melloras introducidas polo sistema español nos últimos anos cando menos unha virtude: o seu carácter igualitario, é dicir, que cumpre coa esixencia constitucional de actuar como un instrumento de compensación das diferenzas sociais, ofrecendo oportunidades de aprendizaxe para todos. Pero semellan non decatarse de que, ao pór o acento dun concepto de "calidade da educación" concibido segundo un modelo competitivo importado do mundo empresarial, inevitablemente acabarán poñendo en perigo, mesmo destruindo, as conquistas igualitarias. Ao recuperar a vacua

"cultura do esforzo", mediante a cal se culpabiliza ao propio alumnado do seu fracaso, promóvese unha concepción da avaliación dirixida a seleccionar os "talentos naturais", e segregando aos non talentosos mediante redes paralelas que rompen co carácter comprensivo (e, por tanto, igualitario) do actual sistema. A expresión "talento natural" suxire a idea dun certo innatismo determinista segundo o cal o papel da educación é máis discriminar as capacidades diferentes dos diferentes individuos, para separar os mellor dotados dos peores, ca non a de promover o desenvolvemento máximo posible en cada individuo das capacidades comúns a todos. A incorporación, por vez primeira, nunha lei con carácter de lei orgánica, de medidas específicas para atender o alumnado de "altas capacidades" insiste na mesma orientación. Non se trata, desde logo, de negar a atención ás necesidades do alumnado con características especiais, incluídos os que antes viñan sendo cualificados de "superdotados", mais si de salientar que esa atención de ningún modo debería facerse a costa de romper o carácter comprensivo do ensino básico.

Este ataque á comprensividade complementábase cunha concepción da autonomía dos centros que en realidade se traduce no definitivo desmantelamento dos últimos vestixios de xestión democrática, coa concentración de todo poder de decisión na figura do director, reducido o papel dos Consellos Escolares ao de simples asesores. Paralelamente, ábrese a porta a que os centros públicos se poidan organizar segundo criterios selectivos, incluída a autorización de que determinados centros poidan segregarse por sexo (de novo unha concesión expresa a un grupo de presión vinculado á igrexa). A multiplicación de probas avaliadoras (as primeiras aplicaríanse xa en Primaria,

as últimas ao final de Bacharelato) organizadas directamente pola administración central do Estado, ademais de contribuír á recentralización de que antes se falou, parecen conducir a unha futura clasificación dos centros segundo resultados, do que se podería derivar unha distribución de recursos desiguais, seguindo, como xa se dixo antes, criterios de eficiencia e competencia empresariais. Unha porta a consolidar unha tendencia que xa hoxe por desgraza comeza a apuntarse: a división entre centros con mellores recursos e alumnado con mellores resultados, e centros con peores recursos e alumnado con malos resul-

tados. Unha división que, como os estudos sociolóxicos veñen confirmando, non por casualidade acaba coincidindo cunha división social: nos primeiros, alumnado de extracción social media – alta, nos segundos, alumnado de extracción social baixa.

Estas son as malas novas que veñen da man da chamada “lei Wert”. Mais tamén as hai boas: os atrasos na tramitación do Anteproxecto, mesmo todos os intentos de disimular o fondo ideolóxico máis agresivo da lei, parecen indicar que as protestas sociais algo están a afectar ao Goberno. Se cadra, para

un Goberno con tantas fronteiras abertas, a educativa sexa un dos flancos máis febles. Non cedamos nas mobilizacións. ■

PUBLICIDADE

Destinatarios:

- Mestres/as
- Diplomados/as
- Estudantes dos Graos de Maxisterio
- Técnicos en Educación Infantil ou en Xardín de Infancia
- Alumnado do Ciclo Superior de Educación Infantil
- Auxiliares
- Coidadores/as de Escolas Infantís
- Persoal de Servizos Sociais

Prazas ofertadas: 125

Prazo de inscrición:

Do 16 de maio ó 25 de xuño

Información:

<http://www.udc.es/occ/gal/2013/cursoveran/web/curso5/curso5.htm>

VII CURSO TEMÁTICO SOBRE EDUCACIÓN INFANTIL DA MARIÑA

2013



29 E 30 DE XUÑO DE 2013
TEATRO DE RIBADEO



Compartindo un proxecto: Aprendendo conxuntamente



Elena Hortal Herrera

Yolanda Gómez Genaro

CEIP Manuel Liaño de Barreda (Cantabria)

No CEIP Manuel Liaño de Barreda (Cantabria) traballamos un grupo de educadoras que, compartindo ideas, inquietanzas, experiencias, reflexións e autoavaliacións, intentamos poñer en práctica unha educación innovadora na que o xogo ocupa un papel moi importante. Todos sabemos que os nenos/as aprenden xogando, xa que o pracer, a ilusión e o interese que proporciona o xogo motivan o descubrimento e estimulan a aprendizaxe.

A posta en marcha das primeiras aulas de 2 anos en Cantabria, no curso 2003-2004, cambiou radicalmente a educación do 0-3 na nosa rexión.

A introdución destas aulas nos centros públicos de educación infantil e primaria supuxo dotar este ciclo dun carácter plenamente educativo formando parte dun Proxecto Educativo de Centro onde se ven reflectidos algúns principios propios desta etapa, tales como loitar a prol da igualdade de oportunidades, lograr o pleno desenvolvemento de capacidades e favorecer a conciliación familiar-laboral.

Todo iso cunha metodoloxía na cal a vida cotiá convértese no recurso metodolóxico por excelencia e onde a tarefa educativa é compartida pola parella mestre/a-técnico/a.

No noso centro a aula de dous anos comezou a funcionar no curso 2005-2006 cunha ratio de 16 alumnas e alumnos, que co paso dos anos o Goberno de Cantabria subiu a 18.

O xogo é a actividade principal dos nenos e nenas na aula de 2 a 3 anos. A través del, tentan, experimentan coa súa contorna, interpretan e modifican ao seu antollo, aprenden nocións espazo-temporais e manexan as características espazo-temporais dos obxectos. Tamén desenvolven a súa linguaxe, relaciónanse con outros nenos e nenas e interiorizan normas sociais.

As actividades do día a día plásmanse nos seguintes eixes: afectividade, comunicación, satisfacción das necesidades, xogo, exploración, experimentación e movemento, conquiata da autonomía, vida en grupo e descubrimento do medio que os rodea. Todos estes aspectos interrelaciónanse e moitos deles danse á vez.

DESCUBRINDO SENSACIÓNS

No marco da escola somos as mestras e os mestres os responsables de ofrecer os contextos e tempos necesarios no marco dos que os cativos poidan desenvolver capacidades dirixidas a manipular, observar, intercambiar, sentir, pensar, gozar, etc., apoiando as súas accións e evitando substituír a necesaria acción do neno/a.

De aí que as nosas programacións sexan abertas, flexibles, afastadas da improvisación, mais susceptibles de modificacións ao longo do curso, aproveitando situacións espontáneas e adaptándoas ao noso día a día da aula.

Dentro da nosa planificación horaria, e atendendo á necesidade e importancia que cremos teñen os proxectos interniveis, temos reservado no noso horario semanal un día para este fin. Ese día coincidimos nas aulas de 2 e 3 anos catro persoas adultas (as dúas titoras, unha técnica de Educación Infantil e a profesora de apoio) que traballamos de xeito conxunto e totalmente coordinado. No noso centro os proxectos de traballo teñen unha temporalización trimestral e son comúns a toda a etapa de Educación Infantil, sendo cada un dos niveis os que o adaptan ás súas características evolutivas.

Un dos proxectos máis estimulantes que realizamos desenvolveuse durante o curso 2010-2011. O proxecto de etapa chamábase "Como somos?".



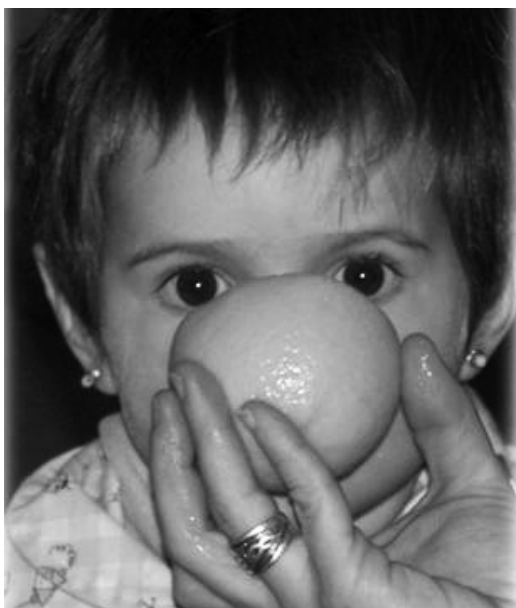
Traballabamos de forma global o esquema corporal e explorabamos a nosa contorna a través dos sentidos. Partiamos así de diferentes propostas, distintos materiais para favorecer o desenvolvemento sensorial dos nenos e nenas mediante experiencias que puxesen en xogo o uso do tacto, a vista, o oído, o olfacto...

Para o desenvolvemento das actividades contabamos con cada unha das aulas, o pavillón do Centro e os espazos exteriores como o patio, o cuberto exterior

ou o horto. Cada espazo utilizábase para unha actividade concreta: actividade propiamente dita ou proposta dese día, actividade relacionada, xogo libre, etc.

O papel das persoas adultas é o de observadoras, acompañantes na actividade e sobre todo o de responsables de documentar pedagoxicamente o proxecto, algo fundamental na nosa escola e que nos dará pistas para a avaliación posterior tanto da actividade como da nosa propia acción.





A finalización de cada actividade non ten lugar ata que non se remata de recoller conxuntamente o material utilizado en cada caso, de xeito que a recolleita e ordenación do mesmo constitúen unha parte máis do desenvolvemento da actividade.

Tocante ao material empregado, procuramos que sexa sempre polivalente, natural, reciclado, atractivo e seguro, permitindo asemade múltiples posibilidades de uso.

Os modos de organización das actividades son tamén múlti-

ples, diversos e adaptados ás peculiaridades de cada unha delas.

Unha vez distribuídos os cativos e cativas nos diferentes espazos, procedemos a explicar as propostas, que dependendo do día poden ser de psicomotricidade (con material variado), relacionadas coa experimentación (bandexas, elaboración de plastilina caseira), relacionadas coa natureza (horto, vendima), de manipulación de grandes cantidades (madeiras DM), instalacións (partindo dun atractivo estético, presentamos o material provocando novas situacións de xogo), relacionadas cos alimentos (probar novos sabores ou preparar o xantar), etc.

A duración dos nosos proxectos vén determinada por varios factores; a motivación dos nenos, o grao de implicación nas actividades e a obrigada temporalización dos trimestres do curso.

O último paso, mais non por iso menos importante, nas nosas propostas é a avaliación.

Avaliar é volver sobre a nosa propia práctica coa finalidade de reconsiderar as decisións que tomamos (se os espazos e materiais utilizados foron os axeitados, se o noso papel no

desenvolvemento das propostas propiciou o desenvolvemento normal das mesmas, se o clima que se xerou é o que se pretendía, etc.).

A nosa forma de avaliar é a documentación, que consiste na recolleita e exposición sistemática e estética (a través de escritos, imaxes, paneis, vídeos, palabras dos cativos/as, produtos gráficos) dos procesos educativos. Sabemos que non todo o que se fai pódese observar e documentar, e por esa razón é necesario saber elixir, seleccionar o que se quere amosar.

Como ben salientaba Loris Malaguzzi, a nena e o neno agardan ser vistos. Sen teatro ou sen platea, as criaturas vólvense invisibles e inexistentes. A documentación convértese en memoria viva e visible do proceso compartido cos alumnos e alumnas, e non se centra tanto nos produtos finais.

Como colofón aos nosos proxectos adoitamos realizar unha exposición nun panel fotográfico para a comunidade educativa e as propias familias na entrada do edificio principal do Centro. Na súa realización non só participan os adultos, senón tamén os meniños e as meniñas. Deste xeito seleccionamos as imaxes, recordamos os pasos que demos, as anécdotas, buscamos nos debuxos gardados..... e en definitiva aprendemos conxuntamente.■



BIBLIOGRAFÍA

- MALAGUZZI, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- VV.AA. (2006). *Educar a los dos años: un compromiso de futuro*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- VV.AA. (2007). *Revista Aula de Infantil*, nº 39. Barcelona: Graó.

A imaxe dos inmigrantes galegos nos libros de texto argentinos



Marcha da colectividade galega en Arxentina, en maio de 1960, conmemorando o 150º da Revolución independentista do país. Arquivo familiar Fernando Iglesias (a) "Tacholas".

María Soledad Balsas

Universidade de Bos Aires (Arxentina)

msbalsas@sociales.uba.ar

INTRODUCCIÓN

Dominada pola ignorancia, o analfabetismo e a escasa cualificación laboral, a imaxe dos galegos emigrados en Arxentina foi historicamente negativa. Non obstante, ao analizar o estereotipo galaico nos discursos literario e xornalístico, Lojo et al. (2008) rexistran tanto atributos positivos como negativos. Dentro do primeiro grupo, destacan a dedicación ao traballo, a honradez, a lealdade, o amor á familia e á terra. Os trazos negativos inclúen a torpeza, a rudeza, a estreiteza de criterio, a mesquindade, a sucidade e a fealdade. Aínda que a invisibilización da elite galega en Arxentina é un trazo común a ambos discursos, esta parece ser máis evidente na literatura que na prensa e afectar, en particular, ás mulleres, cuxa visibilidade aínda como traballadoras resulta reducida. Segundo observan, o lexema "galego" é utilizado con frecuencia como sinónimo de español, connotando desprezo. Tendo en conta estes antecedentes, preguntome se a imaxe social que os libros de texto –en tanto xénero privilexiado dentro do discurso escolar– contribúen a construír sobre os inmigrantes galegos en Arxentina coincide co descrito máis arriba. Para responder esta pregunta, baséome na análise de fragmentos extraídos de seis libros de texto de nivel primario para Ciencias Sociais publicados entre 1988 e 2004. A perspectiva adoptada é a da Análise do Discurso.

A INMIGRACIÓN GALEGA EN ARXENTINA

Protagonizada por militares, funcionarios, clérigos, comerciantes, artesáns, xornaleiros e serventes recrutados a través de redes familiares e de paisanaxe, a presenza de galegos no Río da Prata resultou predominante ata 1830 (Devoto, 2003). Tratábase, na súa maioría, de homes novos, solteiros, cuxa visibilidade social estaba ligada ao seu desem-



Romerías españolas patrocinadas pola Sociedad Hijos Unidos del Distrito de Arbo -Bos Aires- (comezos do século XX). Arquivo Museo de la Emigración Galega en la Argentina.

peño como polbeiros e á celebración de matrimonios mixtos que daban lugar á formación de novos vínculos sociais. Dende mediados do século XIX, existiu unha elite galega integrada por comerciantes, industriais, profesionais e intelectuais liberais, en particular médicos, avogados, escribáns e procuradores que abandonaran Galicia tras o fracaso da Primeira República (Núñez Seixas citado por Lojo et al., 2008, páx. 27).

Cara a 1880, a afluencia de inmigrantes galegos tornouse sistemática. Este fluxo caracterizouse pola súa elevada taxa de masculinidade, a súa orixe campesiña –non necesariamente desfavorecida– o seu monolingüismo, certo nivel de alfabetización e o seu alto índice de retorno. En Arxentina, os galegos concentráronse no litoral pampeano, sobre todo en Bos Aires, onde crearon numerosas asociacións mutualistas que permitiron non só establecer lazos solidarios coa comunidade de orixe senón tamén aumentar a súa visibilidade social en Arxentina. En 1910, a cantidade de galegos residentes en Bos Aires superaba á de habitantes da Coruña, por entón a cidade máis poboada de

Galicia (Farías, 2011; 2010). A presenza de galegos na Arxentina viuse tamén incrementada polo arribo de exiliados republicanos.

A terceira e última corrente sitúase na segunda posguerra, en especial entre 1949 e 1952. Se ben a participación feminina nos fluxos foi elevada, o perfil do inmigrante galego non variou con respecto a décadas anteriores. A partir da década dos sesenta, a chegada dos galegos a Arxentina limitouse a un lento goteo protagonizado principalmente polos familiares dos galegos xa residentes no país (Farías, 2010).

De acordo coas estatísticas migratorias arxentinas, entre 1857 e 1960 terían arribado arredor de 1.100.000 inmigrantes nados en Galicia, dos cales preto de 610.000 se radicaron definitivamente no país (Farías, 2011). A magnitude deste fenómeno foi tal que se calcula que en torno a cinco millóns e medio de arxentinos levan nas súas veas sangue galega, o que supón un 14% da poboación do país” (Lojo, 2008, páx. 32).

ANÁLISE DO CORPUS:

Unha primeira aproximación aos libros de texto seleccionados indica que existen similitudes e diferenzas no tratamento que os galegos recibiron tradicionalmente na prensa e a literatura. En primeiro lugar, non hai rexistro de empresarios, profesionais, intelectuais e exiliados republicanos de orixe galega. En segundo termo, tamén se advirte o uso do xentilicio “galego” como sinónimo de español: “[a] partir de 1905, a maioría dos inmigrantes que chegaron foron españois. Moitos deles eran orixinarios de Galicia, polo que se impuxo o nome de galegos para designar todos os novos habitantes chegados de España.”¹ Tal como aparece aquí, o devandito emprego está desprovisto de connotacións ideolóxicas.

Non obstante, noutras ocasións, o seu carácter conflictivo é tratado: “Eugenio Cambaceres manifestou os seus prexuízos raciais en varias das súas obras [...] nas cales os substantivos [sic] que defenden unha orixe nacional, étnica ou relixiosa, como *gringo*, *napolitano*, *galego*, *chinés*, *mulato*, *xudeu*, etcétera, foron utilizados cun sentido agravante”². O uso da cursiva é útil para sinalar que se trata dunha voz que non se asume como propia.

Relacionados co racismo e a xenofobia, os galegos volven ser referidos nun fragmento de “*El desprecio*” de Osvaldo Soriano, publicado polo diario *Página 12* en 1996: “[d]e todos os racismos, o peor é o cotián, o pequeno que non culpabiliza [...]. Contos de galegos, chistes de xudeus son a medida expresable da nosa xenofobia [...] Debe ser un emocionante xeito de sentirse superior, arxentino ata

¹ ALONSO, M.; ELISALDE, R. e VÁZQUEZ, E. (1997) *La Argentina Contemporánea*. Madrid: Aique, p. 21.

² CIBOTTI, E. (1998) *Ciencias Sociales Historia 8*. Colombia: A-z, p. 40.

a morte.”³ Aínda que non sexa para cuestionala, segue reproducíndose unha imaxe negativa dos galegos en Arxentina.

Entre as innovacións observadas, acaso a máis importante sexa a visibilidade feminina. Esta lógrase non só a partir da inclusión de imaxes senón tamén mediante o uso do discurso directo para recuperar a voz das propias protagonistas:

Chámome Delicia González e vou cumprir 88 anos. Aínda que o meu pai e a miña nai eran españois, coñecéronse en Bos Aires e eu nacín na Capital Federal. Como as cousas non lles ían ben, comigo aínda bebé volveron a Galicia. Pero despois de case cinco anos, alá en España íalles peor, así que decidiron volver probar sorte en Bos Aires. [...] Meu home, meu marido, Manuel, tamén

*era galego: un de sete irmáns que foron chegando a Bos Aires en distintos momentos. El era obreiro marítimo*⁴.

*Son Carmen, unha galega de Ourense, España. Teño 19 anos e encontrareime con Manuel, o meu marido, que deixou a aldea para escapar da pobreza. Agora traballa de mozo nun bar*⁵.

Este último testemuño está asociado a un debuxo a catro cores que retrata unha muller nova descendendo dun barco, segundo se enuncia, a inicios do século XX.

En relación á segunda posguerra, lese:

[...] As mulleres que arribaron á Arxentina nos anos corenta to-

paron cunha realidade que pouco tiña que ver cos seus soños. Á maioría esperábaas un convento, un traballo como serventa e a aprendizaxe dos novos códigos sociais. “Non esquezo que a primeira imaxe que tiven de Bos Aires foi un pan branco tirado no lixo. Tiña 22 anos e cheguei co meu marido e a miña sogra o día 12 de xaneiro de 1949” –conta Purificación Martínez–. “Era un día de moita calor e durante a viaxe en taxi ata Avellaneda [...] vía caldeiros nas vereas con tanta comida tirada que non o podía crer. Pensei que chegara ao paraíso. Alá en Galicia comiamos pan negro. Viñamos da fame e o racionamento, primeiro da Guerra Civil española e despois da Segunda Guerra Mundial” [...] (Sampedro en revista Nueva)⁶.

Como se desprende das citas anteriores, a inmigración galega é descrita como un fenómeno

3 QUINTERI, S.; COLOMBO, E.; ROUGIER, M.; CORTÉS, R.; MICELI, P.; DELL’ELICINE, E.; ELBAUM, J.; ARCA, C.; GARRIGA, M. e MORANDO, N. (2001) *Ciencias Sociales* 9. Buenos Aires: Kapelusz, p. 76.

4 ALONSO, M.; ELISALDE, R.; VÁZQUEZ, E.; BLANCO, J.; FERNÁNDEZ CASO, M. e GUREVICH, R. (1999) *El origen de la Europa Moderna y el Mundo Contemporáneo*. Madrid: Aique, p. 28.

5 CASTRO, H.; IPPOLITO, M.; LENCI, D.; MINVIELLE, S.; MOSTEIRO, M.; VIARD, G.; MAIDANA, L. e PAVICICH, M. (2004) *Ciencias Sociales* 6. Singapur: Santillana, p. 104.

6 BUSTINZA, J.; BUSTINZA, P. e FRANCO, R. (2004) *Ciencias Sociales* 9. Buenos Aires: A-z, p. 215.



Fronte ao edificio no que funcionan a Federación de Asociaciones Gallegas de la República Argentina e o Museo de la Emigración Gallega en la Argentina, creado pola primeira no ano 2005. Arquivo Federación de Asociaciones Gallegas en la Argentina.

masivo, motivado pola pobreza, que afecta aos sectores menos cualificados, con marcados trazos endogámicos. A inmigración da muller aparece estreitamente ligada á iniciativa masculina.

Outro trazo innovador é a vinculación entre inmigración galega e asociacionismo:

[...] cara a 1890 [s]e multiplicaran as asociacións de inmigrantes que reunían os estranxeiros dunha mesma nacionalidade [...] ou, tamén, de determinada rexión do país de orixe –galegos, andaluces, calabreses, napolitanos–. Estas asociacións definíronse como de “socorros mutuos” e tiñan por obxectivos brindar axuda ao inmigrante e a súa familia en materia de saúde e educación. Cumprían tamén a función de manter viventes moitos dos costumes e

tradicións do país de orixe a través do ensino do idioma ou dos dialectos e os bailes típicos, e a celebración de festas relixiosas particulares. A través desas asociacións, as comunidades estranxeiras tiñan a posibilidade de actuar como grupo cohesionado pola solidariedade e exercer presión para a realización dos seus intereses sectoriais. [...].⁷

O texto é acompañado por unha foto da fachada dun edificio identificado como “O Centro Galego”. Deste modo, a colectividade galega residente en Bos Aires non só é presentada como solidaria senón tamén como culturalmente unida e politicamente organizada.

⁷ ALONSO, M.; EUSALDE, R. e VÁZQUEZ, E. (1997) *La Argentina Contemporánea*. Madrid: Aique, p. 35.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Coincide a imaxe dos inmigrantes galegos que os libros de texto publicados en Arxentina para o nivel primario nas últimas décadas propoñen coa da prensa e a literatura? A escasa representación dos inmigrantes de éxito, os fluxos cualificados e os exiliados políticos fronte ao privilexio da inmigración non cualificada e a súa asociación coa pobreza, así como a reprodución acrítica de epítetos negativamente connotados, suxiren que si. Non obstante, tamén se rexistran algúns elementos innovadores, como a visibilidade da muller galega de orixe proletaria, a trata da endogamia e as referencias ao asociacionismo étnico. ■

PUBLICIDADE



MASTER EN INTERVENCIÓN
MULTIDISCIPLINAR NA
DIVERSIDADE EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS

Universidade de Vigo

Facultade de C. da Educación
Campus Universitario de Ourense

INTERVENCIÓN MULTIDISCIPLINAR NA DIVERSIDADE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

REAL DECRETO 1393/2007

DURACIÓN: 1 ano académico (60 créditos). Incluído o traballo fin de máster e prácticas en institucións.

DESTINATARIOS: Titulados do ámbito das C. da Educación e do Traballo Social.

PREINSCRICIÓN:

1º prazo: do 29 de xuño ao 4 de xullo

2º prazo: do 27 de agosto ao 3 de setembro

INFORMACIÓN

<http://www.masterdiversidade.com>

O tirapedras



Manuel Rodríguez Vázquez, Charrancas

Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

agxpt@telefonica.net

*Trago a fisga no bolso de trás,
e na pasta o caderno dos deberes;
mestre-escola, eu sei lá se sou capaz
de escolher o melhor dos dois saberes.*

João Monge

A min falar do tirapedras ré-súltame sumamente complicado. Empezo por non saber definilo: é un xoguete, un enredo, un simple instrumento, unha arma...? Quizais sexa todo iso e algo máis. Para min e para todos nós, daquela formaba parte de nós mesmos, como o pano dos mocos ou a navalliña que todos levabamos no peto.

Eu tiña serios problemas para sacalo da casa, pois miña avoa sabía que, se levaba tirapedras, ese día ía latar á escola. Téño sacado metido dentro do zapato –porque me cacheaba– e non manifestaba ningún xesto de dor nin de molestia ata que xa me apartara un bo treito da casa, ata que me descalzaba e liberaba os meus doloridos pés.

O tirapedras non só se empregaba, como xa teño relatado noutros Brinquetainas, para cazar paxaros. Tamén se empregaba como arma de defensa nas pelexas entre os distintos barrios da vila... e nunca se tiraba a unha perna se tiñas descuberta a cachola. Así estamos todos de cicatrices na cabeza. Tamén, en tempos de paz, faciamos concursos de puntería contra latas e botes.

Todos eramos quen de facer o noso propio tirapedras, sempre coa axuda dun amigo, pois aínda que a confección e feita son doadas para unha soa persoa, chegado o momento de atar é moi complicado facelo só. O atado era fundamental á hora de que non houbera variacións no tiro, sempre que as ligas estivesen ben apertadas e non se movesen nas gallas.

O primeiro que hai que ter en conta á hora de escoller un ga-



lleteo é a forma que cadaquén quere para si. Xa falamos que varía moito dunha persoa a outra, igual que varía dunha zona xeográfica a outra. Localizado o galleto –daquela andabamos todo o día polo monte– agardábase ao outono para cortar. Aínda que podíamos facer un tirapedras en calquera estación do ano, sabíamos que o que se fixese coa madeira seivosa, ao secar ía escachar polo medio das gallas; raro era o que aguantaba. A respecto das madeiras boas para facer galletos, como en todo, era cuestión de gustos ou de oportunidade. Para min a mellor era a de toxo, en segundo lugar a de espiño, que é moi duro de traballar, e logo a de carballo ou de castaño, e tamén a de nogueira coa que quedaba moi aquelado o mango canto máis se usaba.

Aínda que, como dixen, non había un modelo fixo, as variacións eran mínimas. O longo do galleto ía dos 15 aos 20 cm. A apertura das gallas era de 80 ou 90 graos, e o longo das mesmas ía dos 2,5 ata os 6 cm. As ligas tamén eran moi importantes. Daquela facíanse de pneumático de avión. O mesmo que empregaban os gaiteiros Os Garceiras para o fol das súas gaitas, e así tiñan a forza que os caracteriza-

ba. Estas ligas eran para tiros de lonxe, xa que había que estarricar ben e con forza para sacarlles todo o rendimento ás ligas. Tamén había unhas que eran de moto e de bicicleta, de cor vermella, e que resultaban moi boas para tiros curtos e rápidos, cando se ía ás merlas, por exemplo.

Outro elemento que, por sinxelo non resulta menos importante, era a badana. Esta tiña que se adaptar aos dedos do tirador pero, aproximadamente, as medidas ían entre os 5 cm de longo e os 2,5 cm de ancho. A badana debe de se poñer de xeito que a parte pulida abrace a pedra, ao tempo que a parte máis rugosa permaneza en contacto cos dedos de xeito que eviten que esvare. Todo isto mercábase nas zapaterías e nos zapateiros remendóns, que daquela tanto abundaban en vilas como Melide.

Ten vida o tirapedras na era das videoconsolas e dos teléfonos que incluso pensan por nós? Pois si, naturalmente que si. Nesta colaboración coa RGE só pretendíamos insinuar xustamente iso, todo o traballo –de creatividade e de habelencia– que hai detrás dun humilde tirapedras, tiracoios, tiracoios,

tirataques, tirachinas, tirador, figsa, atiradeira... A súa construción é –foi sempre– un xogo en si mesmo. Despois, claro, este sistema educativo de noso, tan inxustamente deostado, debe conseguir que o tirapedras que acabamos de construír se use só para iso, para xogar e mais nada. De feito, esta arma popular vive nos nosos días un inesperado rexurdimento, en Galicia e fóra dela, con convocatorias de campionatos como os que o MELGA –Museo Etnolóxico Galego– realiza en Ponteceso cada ano ou como o que nós mesmos, desde a AGXPT, organizamos en Melide todos os veráns.

Sobre o adestramento da creatividade e da habelencia, unha última cousa. Aínda que cadaquén facía o seu, sempre había xente que era máis mañosa que outra. Lémbrome dos irmáns Hito e Camel de Pita Blanca, que sempre facían os galletos con algunha curvatura no mango que se adaptaba perfectamente á man. Os seus galletos eran decote moi requintados. Pero xa daquela valían un ou dos pesos –tres ou seis céntimos de euro–, toda unha fortuna para os tempos nos que por unha peseta che daban dez caramelos de tona. ■

PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez

Antón Costa Rico

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es

DO ESCENARIO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO

Comedores escolares menos públicos?

No pasado 17 de abril no Consello Escolar de Galicia debateuse o novo Decreto de comedores proposto por este goberno, co obxectivo de estender o co-pago aos mesmos e co argumento de que non pagarán as familias que non teñan posibilidades de facelo. Ao Pleno do Consello presentáronse sete emendas pedindo a retirada e logrouse esta por 17 votos a favor, 13 en contra e 1 abstención. Da emenda presentada polo representante da Coordinadora de MRP e membro de Nova Escola Galega, Xosé Ramos, recollemos o seguinte texto parcial: *“Propoño a retirada deste decreto por ter como única finalidade sobre o anterior adoptar o copago do servizo de comedor. Considero que os poderes públicos deben posibilitar a prestación dos servizos aos cidadáns e nomeadamente os básicos, como son a educación e a sanidade. O establecemento de fórmulas de pago –proporcionais aos ingresos ou non– destes servizos significa unha reiteración do pago, pois as administracións públicas teñen a obriga de recadar mediante cargas impositivas directas aos cidadáns os recursos suficientes para a prestación dos servizos. Non reside pois a xustiza distributiva en facer un novo pago proporcional aos ingresos, no momento de ser recibido ese servizo. O carácter compensatorio e redistributivo exercece na recadación dos xuros.”*

A LOMCE: continua o debate e o rexeitamento

Namentres seguen os recortes, que afectan ao número e á calidade dos servizos públicos de educación (varios milleiros menos de profesores, pero non menos alumnos; desaparición de programas como o PROA; redución do nº de axudas de comedor e libros de texto; redución orzamentaria no programa Erasmus; desaparición do programa Séneca; redución das aulas de apoio para os estudantes con máis dificultades;...), o Ministerio de Educación persiste en levar adiante a reforma da LOE, mediante unha nova Lei Orgánica, a LOMCE. Pais e nais, ensinantes, alumnado e organizacións profesionais relevantes levan un tempo facendo distintas manifestacións contrarias e mesmo un día de folga; unha marea verde, que tamén ten a cor vermella e as cores do arco da vella; unha marea que se fai presente nas cidades grandes como nas vilas. Un exemplo: nunha tarde de sábado nunha fin de semana do pasado mes de marzo case 1000 persoas de 18 dos 20 centros do Val Miñor decidiron manifestarse Pola Escola Pública, e isto nunca acontecera.

Anulación de concertos aos colexios privados que separen por sexo

Unha sentenza do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia ditada no pasado mes de marzo desautoriza unha Orde da Consellaría de Educación, de 2009, que permitía, contra o principio xeral establecido pola LOE, que cinco centros escolares privados de Galicia (ligados ao *Opus Dei*) puidesen percibir subvencións dentro da política de

concertos, a pesar de separar o alumnado por sexo. A Consellaría de Educación aceptou a *fortiori* esta sentenza na agarda de que se aprobe a Lei Wert.

Centros con contratos-programa

Segue a aumentar o número de centros públicos que asumen propostas de mellora na súa xestión organizativa e curricular. Segundo datos da Consellaría hai no presente curso 289 centros con contratos-programa, que están a desenvolver 527 actuacións.

O galego no ensino

O debate continúa aberto. Finalmente, a Consellaría de Educación decidiu adiar o seu posíbel recurso de casación diante das sentenzas do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia que desautorizaron unha parte do Decreto de aplicación da lingua galega no ensino. Unha parte, singularmente ferinte para o complicado proceso da normalización do galego. Mentres, a Real Academia Galega decidiu presentar un tal recurso ante o Tribunal Supremo, ao ver e entender que a oferta de diálogo e consenso que a Consellería/Xunta de Galicia ofrecen é sobre a base do actual Decreto de 2010, que significa a consolidación dun retroceso legal. É ampla a petición de consenso tomando como punto de confluencia o Plan Xeral de Normalización, un documento aberto, aprobado en 2004 no Parlamento de Galicia, presidindo Manuel Fraga a Xunta de Galicia. Así se expresou tamén Nova Escola Galega nunha resolución aprobada no pasado mes de abril no día de celebración dos 30 anos da súa constitución.

Mentres, o Tribunal Supremo, mediante unha sentenza coñecida o pasado 19 de febreiro, viña avalar o modelo de inmersión lingüística de Cataluña, aínda que recoñece o dereito das familias a escolarizar aos seus fi-

llos en castelán; isto é, principio xeral e realidades particulares. O Modelo de inmersión é adecuado, que é o que non acepta o Partido Popular en Galicia. Tomemos nota.

LIBROS E OUTROS RECURSOS DIDÁCTICOS

- CONSELLO DA CULTURA GALEGA/OBSERVATORIO DA CULTURA GALEGA (2011). *O idioma galego na sociedade: a evolución sociolingüística, 1992-2008* [Henrique Monteagudo, dir.]. Santiago de Compostela, 92 pp.

As conclusións sinalan que son cada vez menos os galegos que falan galego cos seus pais, podendo afirmar que o proceso de substitución lingüística segue unha tendencia firme, a pesar de que melloran as competencias lingüísticas en galego e os bilingües constitúen a metade da poboación. De cara ao futuro, unha promoción do bilingüismo activo (sobre todo entre os castelanfalantes) e un clima favorable ao galego nas aulas poderían ser a principal chave para unha contención na perda do principal activo cultural de Galicia.

- MONTEAGUDO, H. (2012). *A(s) Lingua(s) a debate. Inquérito sobre opinións, actitudes, e expectativas da sociedade galega*. Edición revisada e ampliada. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.

Do conxunto das súas conclusións e cinguíndonos á p. 104 extractamos: As actitudes xenericamente favorables ao galego son maioritarias, observándose actitudes positivas cara á presenza do galego en todas as esferas da vida pública. Por outra parte, as ideas da imposición lingüística asociada ao galego e da liberdade de elección de lingua van alén do grupo dos destructores do galego, e introdúcese nas capas da poboación máis avellentada e cun menor nivel académico e profesional, malia seren falantes de gale-

go. No entanto, os colectivos favorables ao impulso do galego non posúen tan claramente un discurso inclusivo que penetre nas capas da poboación menos concienciadas, sendo o bilingüismo, a cordialidade e a cortesía, en definitiva a ausencia de conflito, a única estratexia alternativa de política lingüística apoiada por unha maioría da poboación. Os diversos datos manexados levan a pensar que o debate arredor da lingua dos últimos anos foi sometido a unha amplificación pública un tanto artificial que non incide de igual xeito na maioría da poboación, e que un dos éxitos da política lingüística galega desde a instauración da autonomía foi conseguir que se asentase unha aspiración amplamente compartida a prol da progresiva mellora do status do galego. Desde aquí cumpriría pensar en realizar unha planificación lingüística eficaz, sensata e comprometida co valor máis relevante do noso patrimonio cultural colectivo, que redunde no incremento do uso e o prestixio do galego.

- ASOCIACIÓN PONTE NAS ONDAS (2012), *PNO! Na Ponte. Unha historia de Ponte... nas ondas*, Pai Edicións, Vigo, 177 pp.+ 2 CDs.

Un fermoso libro para facer memoria no que, despois de realizar unha presentación introdutoria, se vai dando conta das varias grandes áreas de acción do Programa Ponte nas Ondas: a Radio (que á a estrela), a Educación, as Novas Tecnoloxías, o Patrimonio e o Desenvolvemento.



to cultural. Un denso percorrido coa intervención coral dun amplo conxunto de actores, ligados ou impulsores do proxecto, que ben pronto cumprirá os seus 20 anos de vida. Son impulsores principais Santiago Veloso e Xerardo Feijoo, tamén de Nova Escola Galega, pola parte de Galicia; e Lourdes Carita, pola parte irmá portuguesa. Xunto a eles tamén contribúen, desde a colaboración e os afectos: Xosé Font, Raul Francés, Filomena Cruz, Teresa Callis, Xosé M. Cid, Vicente Goyanes, Antonio Reigosa, Á. Campelo, X. M. G. Reboredo, Uxía Senlle, Dori Castro e Andrés Meixide, ademais dos autores de textos dos CDs.

- NEIRA PEREIRA, H. (2013), *Terra, festas e música popular. Pequenas historias de Vedra de 1891 a 1900*, Santiago de Compostela: Andavira editora.

Henrique Neira, autor ou coautor de media ducia de textos sobre a paisaxe natural e humana do Val da Ulla, compón unha xeitosa monografía escrita entre a xeografía, a historia social, e as transformación agrarias. Lembranzas, crónicas e anacos dun tempo que foi e que deixou pegadas que chegan ata nós; un conxunto de escenas, onde tamén hai lugar para as romarías, a música popular e os entroidos. Valioso para o traballo nas aulas, asemade.

CORTIZAS, ANTÓN (2013). *Tastarabás. Enciclopedia de brinquedos tradicionais*. Vigo: Xerais, 1080 pp.

Temos aquí o fermoso e denso libro que o mestre e escritor de literatura infantil e xuvenil Antón Cortizas elaborou, despois dun periplo de máis de dez anos de dedicación, para poder ofrecernos un extenso catálogo de xoguetes, enredos e ixolas. Un libro feito desde a intelixencia e cun inmenso cariño cara aos nosos nenos galegos, editado por Edicións Xerais de Galicia por medio dun excepcional alarde

editorial. Centos de páxinas de textos e imaxes, xa que máis de 2500 fotografías acompañan a descrición de 1000 brinquedos, compoñendo así unha obra que é toda unha biblioteca dos xoguetes populares. Beizón e obrigados ao autor e aos editores.

CURSOS E ENCONTROS

Entre outros cursos e encontros celebrados en diversos lugares de Galicia durante os últimos meses, anotamos os seguintes:

- **IV Seminario-Obradoiro de avaliación de materiais didácticos: O proxecto Abalar, cara a onde?**, convocado por Nova Escola Galega en Compostela a fins de febreiro pasado.

- **V Congreso Luís Acuña**, convocado a inicios de marzo en Viana do Bolo, compoñendo unha vez máis unha cita en torno ao desenvolvemento educativo e cultural en medios rurais.

- **V Xornadas: Os recursos educativos en galego. A formación profesional**, convocados na Facultade de Ciencias de Educación, en Compostela, continuando unha xeira dedicada á reflexión e á información arredor da produción de recursos didácticos en lingua galega.

- **XV Encontros para a Normalización Lingüística**, convocados en Compostela polo Consello da Cultura Galega/Centro de Documentación Sociolingüística, emprestando unha grande atención á diversas experiencias e actores no eido do ensino, en particular no sector da mocidade.

- **Encontro arredor da inmersión lingüística**, que convocou en Compostela a Asociación Gentalha do Pichel, que promove a escola infantil Semente de Compostela, para examinar como proceder en contextos de minorización lingüística e coñecer de preto experiencias catalás e outras.



Largada da pomba no XXVII Encontro galego-portugués de Educadoras/es pola Paz.

- **IV Xornadas Interxeracionais de Cabreiros** (Xermade): un escenario de experiencias e prácticas reflexivas arredor do desenvolvemento comunitario en espazos rurais, que é ocasión de debate, e tamén é presentación de recursos, de convivencia, e de intercambio de saberes entre os maiores e os máis cativos.

- **XXVII Encontro Galego-Portugués de Educadoras/es pola Paz**, celebrado a fins de abril en Viana do Bolo, a vila que viu nacer e crecer o profesor Xesús Rodríguez Xares, fundamental impulsor en Galicia da reflexión e iniciativas pedagóxicas de educación para a paz. Convocado por Nova Escola Galega e a Asociación Galego-Portuguesa de Educación para a Paz, que contou tamén nesta ocasión coa fundamental contribución do IES Carlos Casares. Máis de cen persoas para reflexionar sobre a educación emocional.

- **IV Seminario sobre a Memoria**, coa temática *Da loita pola terra á loita pola democracia: do agrarismo á guerrilla anti-franquista*, que convocan os IES de Melide e de Rianxo, Nova Escola Galega e o Instituto Galego de Historia. Un espazo que na presente convocatoria examinará experiencias de guerrilla, mais tamén de oposición ao franquismo e de loita pola



Inauguración das Xornadas de Educación Infantil na Estrada.



democracia nos concellos de Rianxo, Boqueixón e Oroso.

- **Xornadas de Educación Infantil.** A Estrada acolleu as *I Xornadas de Educación Infantil*, que estiveron dirixidas a promover un proxecto educativo común entre familias e centros, e a axudar a comprender mellor os códigos de comunicación dos máis pequenos. As xornadas permitíronlles aos docentes asistir a charlas e talleres sobre o mundo das emocións e a lingua-xe expresiva, e tamén as familias puideron asistir a espazos de formación familiar. As xornadas foron dirixidas polas profesoras Esther Martínez Filgueira e M^a *Luísa Moimenta Gómez*.

- **VIII Xornadas de formación Educación, Xénero e Igualdade,** coa temática *Formas múltiples de violencia contra as mulleres*, baixo a dirección da profesora Rita Radl, celebradas en Compostela na súa Facultade de Ciencias da Educación.

- **IV Xornadas de innovación educativa no mundo rural,** tamén celebradas en Compostela, tendo como temática central na presente convocatoria *O patrimonio inmaterial como instrumento para a dinamización socio-cultural*, baixo a coordinación do profesor Xesús Rodríguez Rodríguez.

INICIATIVAS E EXPOSICIÓNS

NOVA ESCOLA GALEGA, que naceu en xuño de 1983 celebrou o pasado 6 de abril en Compostela os 30 anos da súa constitución. No decurso da Asemblea, celebrada nun clima de viva participación, de ledicia polo feito e de votos para o futuro, analizouse o actual momento da política educativa en España e en Galicia, aprobáronse as liñas de traballo a desenvolver durante o presente ano e fíxose o nomeamento de cinco nosos socios e sociais de honra, unha iniciativa xa desenvolvida noutras ocasións especiais. A Asemblea cerrou con dúas re-

solucións aprobadas unanimemente, unha delas a modo de reflexión en profundidade sobre o horizonte educativos (www.nova-escola-galega.org)

150 ANOS DE CANTARES GALLEGOS

O País rexistra un crecente monllo de iniciativas para conmemorar os 150 anos da edición en Vigo do libro de Rosalía de Castro en 1863. Particular relevancia teñen os actos convocados co patrocinio do Concello de Vigo. Segundo pasan os meses as actividades aquí e acolá vanse facendo notar, como o Certame literario convocado desde Padrón pola Fundación Rosalía de Castro e as iniciativas emprendidas desde a AELG. A RGE tamén se fará presente a través do seu próximo número. E tamén en Vigo se conmemoran os **50 anos da creación da Fundación Penzol**, a partir da iniciativa pioneira de Don Fermín Penzol, que foi fundamental para a actual creación cultural no País, cunha magnífica exposición na Casa Galega da Cultura.

LUCES DE ALÉN MAR

O 2012, que foi ano fértil canto á creación e escolas impulsadas desde América, foi tamén a ocasión para que o Consello da Cultura Galega impulsase unha nova exposición gráfica sobre a presente cuestión; foi coordinada polo profesor Vicente Peña Saavedra, reunindo máis de 400 imaxes arredor desta luz que chegou de América. Nos días actuais está disposta do Museo Pedagóxico de Galicia.

NENOS E NENAS DO CRA DE TOMIÑO PLANTAN ÁRBORES

Máis de 100 nenos e nenas e máis de cen árbores plantadas en lugar apropiado e escollido: castiñeiros, cerdeiras, carballos e liquidámbar, esta unha especie de cambia de cor catro veces ao ano, segundo as estacións. Unha iniciativa impulsada como

proxecto de normalización lingüística e Voz Natura.

PREMIOS E RECOÑECIMENTOS

INTERNACIONAL PARA A LITERATURA INFANTIL E XUVENIL

Ao longo de 17 anos de historia de *The White Ravens*, *Os corvos brancos*, 42 libros da literatura editada en Galicia (33 en lingua galega) mereceron algún tipo de recoñecemento (lingua, autores, editoriais, ilustradoras...), de tal modo que de cada catro libros editados en España (92 en castelán, 41 en catalán e 2 en éuscaro), un deles foino en Galicia. Hai cousas que se fan moi ben.

MENCIÓN DE RECOÑECIMIENTO PARA A AGXPT

A Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional vén de ser recoñecida, a proposta da Secretaría Xeral de Política Lingüística, polo seu traballo de promoción da lingua galega a través das diversas iniciativas para a recuperación e o pulo do xogo tradicional e popular.

PREMIADOS GALEGOS NAS OLIMPÍADAS DE FP

No pasado mes de febreiro a delegación de 23 alumnos e alumnas de Galicia obtivo 3 medallas de ouro, 4 de prata, 3 de bronce e 5 diplomas de excelencia. Felicidades.

XABARÍN CLUB

Vinte anos de emisións e varias xeracións prendidas pola maxia do Xabarín, unha creación na que interviñeron moitas persoas, mais singularmente Suso Iglesias, creador da idea, Miguelanxo Prado, que deu co debuxo do xabarín, inesquecibel, e Gonzalo Pintos como realizador, veñen de ser recoñecidas recentemente mediante o Premio de Honra da Academia Galega do Audiovisual. Non era sen tempo, e da iniciativa ocupáremonos na RGE.

A FUNDACIÓN MENELA E CIPRIANO JIMÉNEZ CASAS

Con ocasión do Día da concienciación mundial sobre o autismo, 3 de abril, o Concello de Vigo quixo recoñecer o constante traballo desenvolvido na cidade e comarca polo Dr. Cipriano Jiménez e pola Fundación *Menela*, desde onde se impulsa o Colexio de Educación Especial *Menela* e o Centro de Atención Temperá, de mozos e adultos, *Castro Navás*. Recoñecemento que quere ser unha chamada de atención social a favor da inclusión das persoas con Trastorno do Espectro do Autismo (TEA), varios milleiros en Galicia, ademais dun agradecemento pola implicación do Dr. Cipriano Jiménez, quen é tamén Vicepresidente da Federación Autismo de Galicia.

ALGÚNS NOMES

CERRA A LIBRARÍA ABRAXAS?

Máis que ningunha outra en Galicia, a Librería *Abraxas* de Compostela, baixo a guía dos seus impulsores Amador, infelizmente morto hai varios anos, e Greiss, foi desde mediados dos anos setenta a librería pedagóxica de Galicia, rendendo un servizo cultural de máxima importancia. Por iso, é motivo de preocupación e tristura o peche,



que ten risco de ser definitivo. Como sexa, vaia o noso recoñecemento, pois tamén a renovación pedagóxica foi alimentada desde a acreditada librería.

CAMBIO NA REAL ACADEMIA GALEGA

Desde recente data, e logo da dimisión de Xosé Luís Méndez Ferrín, que impulsou unha etapa vizosa na RAG, foi electo o profesor Xesús Alonso Montero, socio de honra de Nova Escola Galega. Co noso desexo de que sexa *ad maiorem gloriam lingua gallaeca*.■



Xesús Alonso Montero, novo presidente da RAG.

A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

A *Revista Galega de Educación* (RGE) ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións.

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

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

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

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

4. Identificación do autor. Na cabeceira do artigo figurarán: o título, o nome do autor/a ou autores/as, a profesión e o lugar ou centro de traballo. E ó final do mesmo, o enderezo postal, o/s teléfono/s de contacto e o enderezo de correo electrónico.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ción, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE. Acéptanse tamén orixinais en catalán, portugués, castelán, francés e inglés. Os artigos en castelán, francés e inglés serán publicados en galego.

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

14. Comunicación cos autores. A RGE comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo e, no seu momento, a súa aceptación, ou non, para a publicación. No caso de devolución dun artigo ós seus autores para a súa corrección dispoñeráse de 15 días para o seu reenvío á Redacción.

Para calquera suxestión, comentario, ou proposta cara ó Consello de Redacción dirixirse a:

rge.redaccion@mundo-r.com.

15. Valoración dos artigos. Os artigos enviados á *Revista Galega de Educación* serán valorados por dous revisores externos (membros do Comité Científico e outros) de forma confidencial e anónima, segundo o sistema usual de revisión por pares, quen emitirán un breve informe (mediante un protocolo de avaliación xeral) sobre a conveniencia ou non da publicación, que será tomado en consideración polo Consello de Redacción. (na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

16. Devolucións. Os artigos orixinais enviados á Redacción non serán devoltos.

17. Envío de Artigos. Os autores farán os seus envíos por correo postal a atención de:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Director da Revista Galega de Educación

Nova Escola Galega

San Clemente, 18, baixo.

15705

Santiago de Compostela

(A Coruña)

Ou ben en soporte electrónico a través do correo electrónico á seguinte dirección:

rge.redaccion@mundo-r.com.

O director poñerá os coñecementos do Consello de Redacción para a súa posíbel publicación.

Para un coñecemento ampliado das normas visítese o apartado dedicado á Revista Galega de Educación na seguinte páxina web:

www.nova-escola-galega.org



Manuel António Pina ou de cando os xigantes se disfrazan de (falsos) ananos

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega
arno@mun-do-r.com

Con atraso, chegoume a dolorosa nova da morte de Manuel António Pina. Apenas unha breve nota necrolóxica nun xornal que estaba a ler; pois non era unha figura recoñecida en España, nin sequer en Galicia. Un ano antes, a nova que me trouxo o nome de Pina fora de natureza ben diferente: viñan de concederlle o máis importante galardón das letras portuguesas, o *Premio Camões*, equivalente ao español *Cervantes*. Daquela, nalgún lugar deixei escrita unha nota felicitándome de que, en moi escaso lapso de tempo, dous escritores que tiñan dedicado as súas arelas creativas á literatura dirixida ao lectorado infantil, non dun xeito secundario ou oportunista, senón principal e plenamente intencional, recibiran o máximo recoñecemento das letras peninsulares. Diciao porque o ano 2010 fora Ana María Matute quen recibira en España o Premio Cervantes. Sinais, pensei eu daquela, de que a literatura para a infancia e a mocidade comezaba a deixar de ser considerada unha "literatura menor", de segundo rango, como ata non había tanto tempo fora conceptuada. O recentísimo ingreso de Fina Casalderrey na Real Academia Galega pode ser avaliado como un síntoma máis deste recoñecemento pleno da escrita dirixida aos pequenos lectores, como hai anos o fora o *Premio da Crítica galega* a *A expedición do Pacífico*, novela de Marilar Aleixandre.

Mais aquí quérese falar de Manuel António Pina. Xornalista de crónica diaria no *Jornal de Notícias* da cidade de Porto, onde residiu ata o seu pasamento, coma tantos outros autores, comezou a escribir para a infancia poñendo por escrito contos que inventara para as súas propias fillas. Así, os deliciosos contos do escaravello *Bocage* foron pensados para elas, quen mesmo aparecen cos seus propios nomes (tamén cos seus rostros, que o ilustrador João Botelho tomou como modelo para os seus estupendos deseños) dialogando co rabudo e desmemoriado escaravello. A filiación carrolliana do conto é diáfana, e non só porque o diálogo entre o becho e a nena trae evocacións do análogo entre *Alicia* e *Roncho Rechoncho*:

- 20 anos? –preguntou Sara admirada.

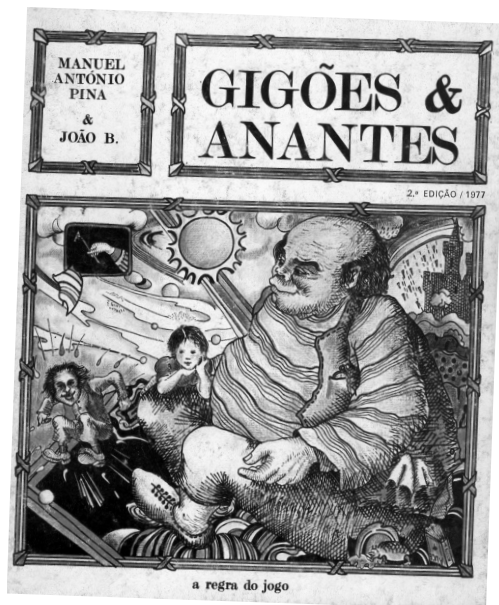
O escaravello ficou calado a pensar nunha resposta.

- Ti xa fuches algunha vez ao Ceo e o viches? –dixo el.

- Non –dixo Sara.

- Daquela está calada –dixo el–. Como é que queres que conte a historia se estás sempre a interromperme? Como eu estaba a dicir antes de ti me interromperes...

A irrupción de Manuel António Pina significou unha ruptura co modelo ata aquela (finais da década dos setenta) dominante no ámbito da literatura *para crianças* portuguesa. Unha literatura (como, por ou-



tra banda, acontecía tamén en España) que trataba de se desembarazar das dependencias didactistas e moralistas que a caracterizaron durante o longo período ditatorial. Nada raro ten que a primeira reacción contra ese tipo de literatura adoptase non poucas veces variantes aparentemente antagónicas que, con todo, permanecían suxeitas ao mesmo modelo, mesmo que desta vez as intencións didácticas e moralizantes fosen de signo contrario. A singularísima voz de Pina, ao introducir o plano da fractura no espazo da propia linguaxe, rompe xa calquera liña de continuidade con aquel modelo. Os seus relatos infantís non propoñen contos que “contan cousas”, historias –fantásticas ou realistas– onde personaxes viven conflitos (aventuras) que ao final rematan nunha determinada solución (xeralmente feliz). Os personaxes dos “non – contos” ou “non – historias” de Pina poden ser un escaravello chamado *Bocage* (nome dun célebre poeta portugués de finais do século XVIII, algúns de cuxos versos os nenos portugueses aprenden na escola), un pensamento, as letras do abecedario, un peixiño vermello chamado Noé, o menino Xesús, un bolo de azucre, un monicreque de gran cabezón e pouca mobilidade ou as pezas dun taboleiro de xadrez. As “cousas” que lles acontecen a estes personaxes ocorren sempre no espazo da linguaxe ou, por dicilo doutro xeito, é finalmente nas palabras onde todo existe.

Nas entrevistas (eu mesmo gocei da súa xenerosidade nunha, delongada, que foi publicada nun xornal galego) non foi raro que se lle preguntase a Manuel António Pina pola idoneidade dunha concepción tan “literaria” dos libros dirixidos á infancia. A súa indefectible resposta era que a literatura é unha, que el non facía diferenza entre escribir para nenos ou escribir para adultos. E, en efecto, é doado advertir a rigorosa continuidade entre os seus escritos para a infancia (relatos, poesía, teatro) e o resto da súa obra literaria, nomeadamente a poesía, o xénero co que se deu a coñecer e que con maior asiduidade cultivou, á marxe do seu desempeño como xornalista. Tanto nuns como na outra, o escritor portuense de adopción (nacera nunha vila da Beira Alta en 1943) desenvolve estratexias de “subversión” (tomo o cualificativo do crítico José António Gomes) da linguaxe que rematan por se constituír nunha concepción irónica, descrida e radicalmente cuestionadora da realidade. É a través da linguaxe que o “poder” (e aquí “poder” significa calquera instancia que pretende impoñer unha orde uniformizante e estabilizadora na caótica diversidade e inestabilidade do mundo) define os espazos do real e do irreal, do conforme e do desconforme. Expresión desta definición, consagrada pola tradición, son as frases feitas, os refráns, as figuras estereotipadas. Mais tamén as citas indiscutidas das figuras canónicas que se difunden desde a escola (o caso do poeta *Bocage*

trocado en presuntuoso escaravello). Construcións entronizadas na linguaxe común, todas elas, que a escrita de Pina subverte con descaro.

Como tamén fixera Carroll, ou certa poesía surrealista, mediante o xogo do absurdo, os paradoxos, a inversión (ese “*país das persoas de pernas para o ar*” onde a xente camiña coas mans porque “*assim é a única maneira de andar*”), o uso enxeñoso da ambigüidade e equivocidade das palabras ou da súa relación coa realidade (esa inminente revolución do abecedario contra a inxusta “orde alfabética”) e outras fórmulas semellantes, ponse en evidencia a fragilidade do sentido dominante. A fragilidade da linguaxe é tamén a fragilidade (inevitable) do mundo. Pode que os nenos e nenos lectores non accedan á comprensión desta radical e escéptica visión do mundo, subxacente na poética de Pina, mais ninguén poderá negar que son os nenos e nenas os primeiros en percibir intuitivamente esa fragilidade, ese desaxuste, ás veces case tráxico, que hai entre o que as palabras **deberían dicir** e o que efectivamente **poden dicir**. Non é este, en realidade, un dos mecanismos máis frecuentes nas historias para a infancia? O que fai Manuel António Pina é utilizalo seguindo un procedemento oposto á aquel ao que con maior frecuencia se acode (e que, por certo, é o que tamén os propios nenos tenden a reclamar espontaneamente): no canto de disolver o espazo de fragilidade na risa sen máis, ou de restaurar o vello e tradicional sentido, ou mesmo forzando unha nova construción de sentido, o noso escritor sitúa o lector na aceptación, entre gozosa e desacougante, de que non hai sentido definitivo posible, que a linguaxe é finalmente un marabilloso xeróglifo aberto a plurais interpretacións. Coma o real mesmo.

Contra o que alguén podería sentirse tentado a pensar despois das consideracións precedentes, Manuel António Pina sempre atopou cómplices dispostos a tomar os seus versos e as súas “non historias” para construír formas anovadas de comunicación coa infancia. Así, unha insólita academia musical portuense, o *Coro dos Gambosinos*, pediu-lle os seus poemas de *O pássaro da cabeça* para trocalos en cancións. A última vez que andei por Porto aínda puiden comprobar que se poden adquirir os CDs coas formidables interpretacións que deles veñen facendo os pequenos alumnos da academia. Porque en Porto aínda ninguén foi quen de pescar “*gambosinos*”, pero pódese escoitar como cantan. E fano de marabilla. Tamén o colectivo teatral Pé de Vento solicitou a súa colaboración, e para eles escribiu as súas singularísimas pezas de teatro: *O Inventão*, *A guerra do tabuleiro de xadrez*, *Aqui-lo que os olhos vem* ou o *Adamastor*.

Difícilmente podería unha voz tan persoalísima como a de Manuel António Pina crear escola. Mais, con todo, é posible identificar unha liña de creado-

res na actual literatura portuguesa que, sen constituír unha relación de discipulado (se cadra, coa excepción de Álvaro Magalhães, gran amigo, por outra banda, de Pina), amosan elementos, se non de estrita continuidade, de clara converxencia. Falo de autores como Jorge Letria ou Mário Castrim, autores para quen o lúdico desartellamento dos mecanismos internos da linguaxe constitúe sempre o elemento central das súas creacións.

Nesta sección, a recuperación dos clásicos está sempre condicionada á existencia de versións en galego dalgunha das obras do autor comentado. De Manuel António Pina tan só existe un libro en galego: *Xiganos e anantes*. Con versión de Margarita Ledo Andión (tamén ela boa amiga do escritor) e ilustracións de María Xosé Fernández, nel recompiláronse breves relatos tomados dos dous primeiros libros para lectores infantís publicados por Pina: *Gigões e anantes* (que dá título tamén á obra en galego) e *O Tepluquê*. Un gozoso convite a se perder no labirinto das palabras que desafortunadamente non tivo unha gran acollida entre nós. Se cadra, pode ser esta a ocasión –a dolorosa ocasión das homenaxes aos que nos deixaron, mais deixáronnos co agasallo magnífico da súa perenne voz– para corrixir esa eiva. E para descubrir, como no conto que dá título ao libro, que así como hai xigantes tan pequenos que mesmo semellan ananos, hai aparentes ananos que de tan grandes son auténticos xigantes. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PINA, MANUEL ANTÓNIO (1994): *Xiganos e anantes*. Versión de Margarita Ledo Andión. Colección Merlín. Edicións Xerais de Galicia.
- GOMES, JOSÉ ANTÓNIO (1997): *Livro de pequenas viagens. Estudos e recnesões sobre literatura portuguesa contemporânea / literatura para a infancia*. Contemporânea editora.
- SILVA, SARA REIS DA (2005): *Dez réis de gente... e de livros. Notas sobre literatura infantil*. Lisboa, Editorial Caminho.

puntos de venda da revista galega de educación

POBOACIÓN	LIBRERÍA	ENDEREZO	TELÉFONO	CORREO-e
A Coruña	Librería LUME	Fernando Macías, 3 -15004,	981.263.408	info@lumelibros.com
A Coruña	Librería DIDACTA	Avda Rubine, 13-15 -15004,	981.278.991	libriadiidacta@mundo-r.com
A Coruña	Librería XIADA	Avda Finisterre, 76-78 - 15004,	981.276.950	xiada@ctv.es
A Guarda	Librería ATLÁNTICA	Rúa Concepción Arenal,10	986.613.431	
Burela	Comercial AUMA	Rúa da Igrexa, nº 13 - 27880	982.580.879	
Burela	Librería CADERNOS	Rúa Álvaro Cunqueiro, nº 6 - 27880	982.586.081	
Ferrol	Librería CAMPUS	Avda de Esteiro, 30-32 -15403	981.364.027	libriaciampus@verial.es
Lugo	Librería AGUIRRE	R/ Bispo Aguirre 8, baixo- 27002	982.220.336	
Lugo	Librería BIBLOS	Doutor Fleming, 1,	982.224.201	
Lugo	Librería TRAMA	Avda. de A Coruña, 21 - 27003	982.254.063	libriatrama@mundo-r.com
Melide	Librería PARRADO	Moa, 3	981.505.039	
Ourense	Livraría TORGA	Rúa da Paz, 12 - 32002	988.250.737	torga@torga.net
Ourense	Librería TANCO	Rúa Cardenal Quevedo, 22,	988.232.331	
Pontevedra	Librería MICHELENA	Rúa Michelena, 22 - 36002	986.858.746	info@libriamichelena.com
Santiago	Librería COUCEIRO	Praza Cervantes, 6 -15704	981.586.237	libriaciouceiro@autonomos-ata.com
Santiago	Librería FOLLAS NOVAS	Rúa Montero Ríos, 37 -15706	981.594.406	follasnovas@follasnovas.es
Santiago	Librería ABRAXAS	Rúa Montero Ríos, 50 -15706	981.580.377	grialibros2@infonegocio.com
Tui	Librería IRIS	Rúa Calvo Sotelo, 25 - 36700	986.601.946	
Vigo	Librería CARTABÓN	R/ Urzáiz, 125 - 36205	986.372.883	lcartabon@verial.es
Vigo	Librería ANDEL	Rúa Pintor Lugrís, 10 - 36211	986.239.000	andel@andelvirtual.com
Vigo	Librería MAÑÁN	R/Cadaval nº21	986.226.167	libriamanan@mundo-r.com
Vigo	Librería LIBROURO	R/ Eduardo Iglesias, 12-36202	986.226.317 986.221.439	librouro@arrakis.es
Vilagarcía	Librería AROUSA	Rúa Edelmiro Trillo, nº19 -36600	986.501.475	
Vilalba	Librería PERGAMINO	Rúa Campo de Puente, 26 - 27800	982.511.302	lpergamino@terra.es
Vilalba	Librería PERGAMINO-2	Rúa de Galicia, 89 Baixo - 27800	982.512.932	pergaminodous@yahoo.es
Vilalba	Librería SEGREL	Av. Pravia, 13	982.510.040	

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN

Se desexa subscribirse á Revista Galega de Educación cubra o boletín e envíeo ao seguinte enderezo:

- NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
Apdo. 586 - 15700 Santiago de Compostela (A Coruña)
- Envíos por fax: 981 562 577
- Subscricións por correo-e: rge.subscricions@mundo-r.com

Se desexa algún número atrasado pode solicitalo da mesma forma.

boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 34 euros.

Subscribome desde o número ____.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome:

NIF:

Enderezo:

Localidade:

Provincia:

Teléfono:

E-mail:

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

Domiciliación bancaria en conta

(Faga constar os 20 díxitos que componen o C.C.C.)

Titular da conta

Cheque a favor de Nova Escola Galega

Transferencia bancaria contra prestación de factura

Reembolso (34 euros máis gastos)

* Aos subscritores/as de Portugal cobraránselles a maiores os gastos de envío.

-----, de ----- de 2013

Sinatura

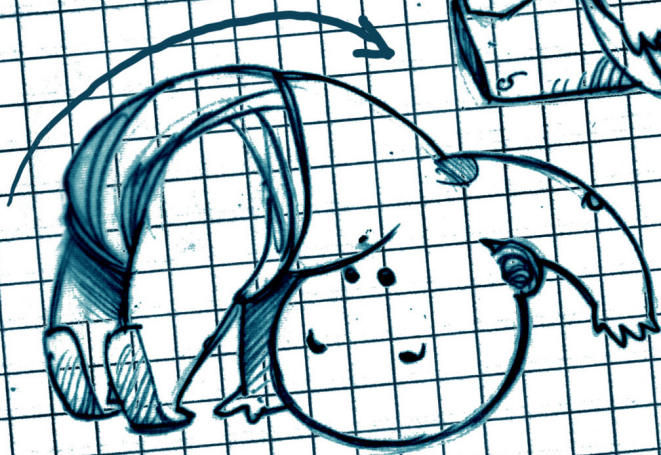
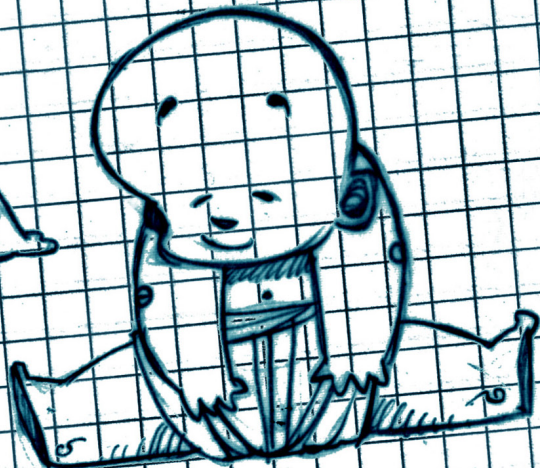
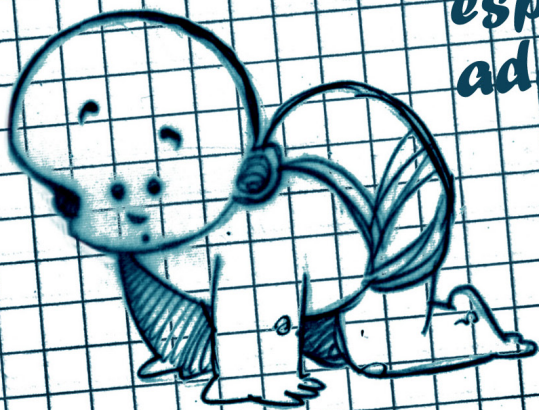
DOCENTES

por XOSÉ TOMÁS
WWW.XOSETOMAS.COM

caderno
de campo:

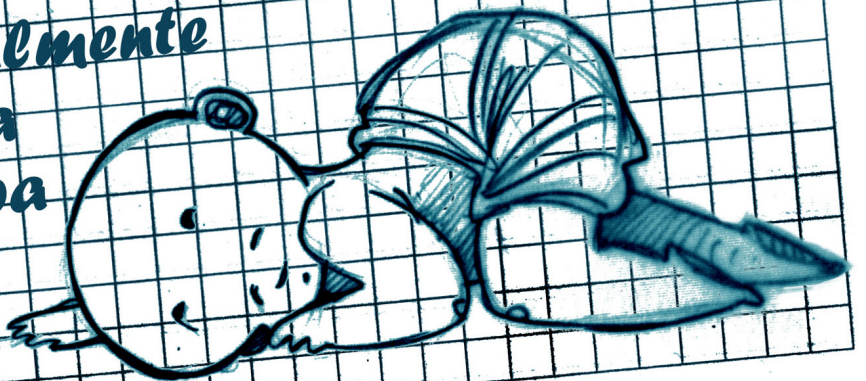
HOMO SAPJENS

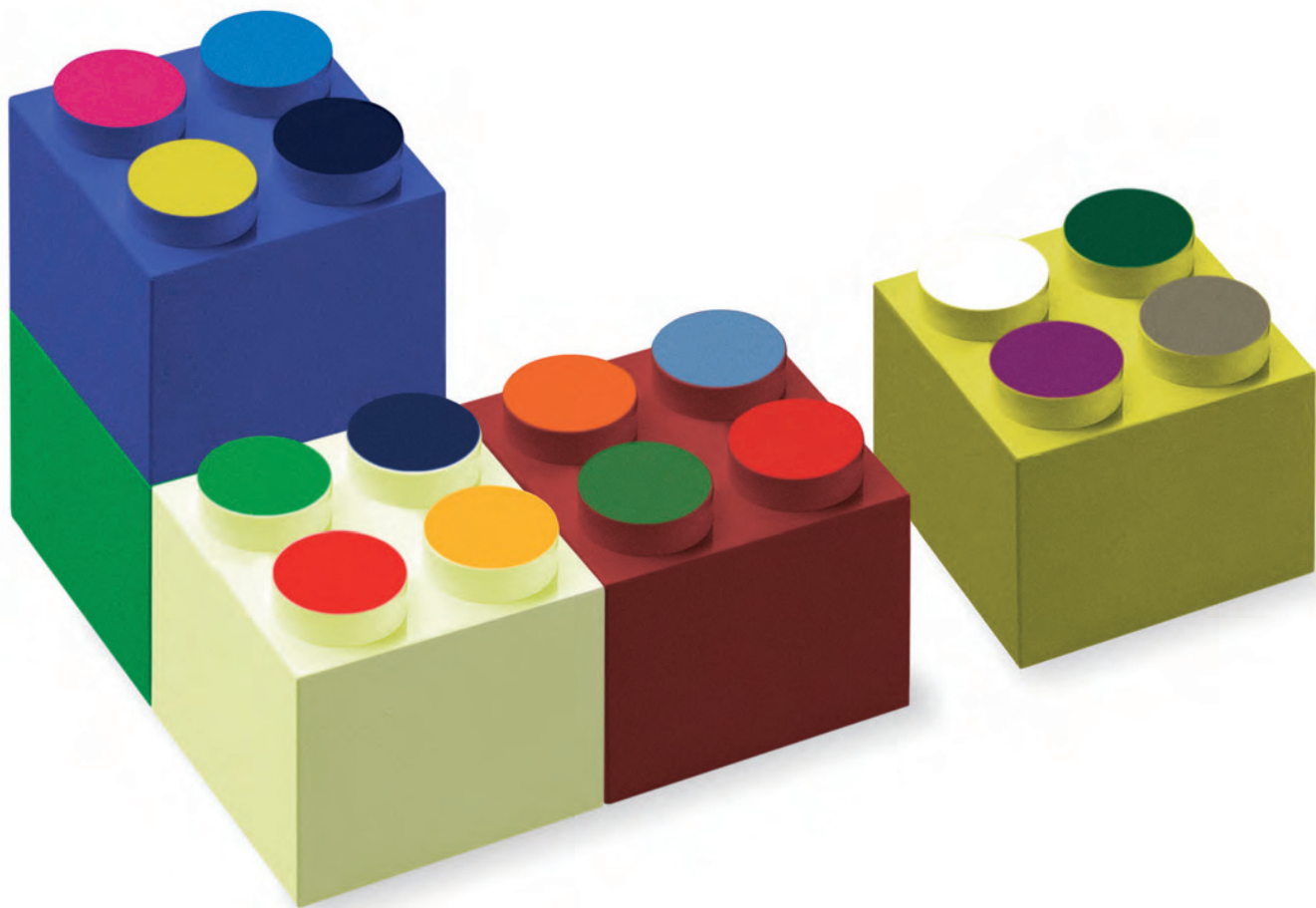
especie versátil e
adaptativa



aprende co
oído, a vista,
o corpo e as
emoções

é especialmente
dúctil na
súa etapa
temperá





engá deste?
engá deste?
engá deste?