

Saudiña

Periódico dos temas transversais do currículo

novembro de 2000

7

Editorial

Unha vez máis, produce satisfacción ver un novo número de Saudiña na rúa, o número 7, dedicado coma sempre a se-lo vivo reflexo do tratamento dos contidos transversais do currículo nas aulas do ensino obrigatorio.

Aínda que os esforzos do profesorado son considerables, nestas páxinas estamos vendo que paga a pena, xa que podemos apreciar os resultados dos centros "sacudidos" e vertebrados por valores expresados, debatidos, compartidos e aceptados no marco da diversidade e da convivencia pacífica, e ensinados con normalidade e rigor. Son os froitos que nos achega o tratamento dos temas transversais, e niso radica a transformación da escola actual, un feito que se está desenvolvendo pouco a pouco, a pesar de tódalas dificultades e de tódolos debates e posicionamentos sobre a calidade e as melloras no sistema educativo actual de Galicia.

Os investigadores e o profesorado universitario falan tamén nestas páxinas, sistematizando, apoiando e alentando os esforzos, a pé de aula, do conxunto do profesorado. A Internet axúdanos xa na peneira de ideas, materiais curriculares e cantidades inxentes de materiais informativos que o profesorado terá que converter en curriculares.

Nos servizos centrais das consellerías de Educación e Ordenación Universitaria, Sanidade e Servizos Sociais, Medio Ambiente ou Familia, do Instituto Galego de Consumo e do Servizo Galego de Igualdade, do Sergas e do 061, estanse debatendo e poñendo en marcha novos plans e actuacións, así como dispoñendo recursos económicos e dotacións humanas que poidan significar un apoio para o desenvolvemento da educación en valores nos centros educativos.

Por outra banda, aproveitamos para anunciar sobre temas transversais, para maior convocatoria de premios sobre temas e a distribución de novos materiais específicos e a elaboración de novos materiais. Todo isto unido ás habituais accións formativas para o profesorado, apoio dos asesores e asesoras dos Centros de Formación e Recursos.

Os tempos cambian e as persoas tamén, escola estase enfrontando a unha profunda reestructuración que afecta a tódolos sectores implicados, dende a actualización dos profesionais da educación e a modificación dos currículos, ata o papel máis activo e participativo que están representando as familias como colaboradoras do sistema educativo.

Os plans de calidade total dos centros, que se deseñados e implantados no ensino, representan, con seguridade, un empurrón de desenvolvemento e normalización dos centros impulsando a innovación en tódalas áreas melloras na organización dos centros e nas actividades de apoio.

Os proxectos educativos de centro e os materiais curriculares, apostando pola innovación e a realización de novos e importantes obxectivos; os recursos internos, os horarios, os espazos e os recursos de participación e decisión, dando cabida real a tódolos elementos que se predicados; uns materiais e recursos curriculares moito máis aló do libro de texto; a imprescindible participación das familias e da comunidade local —concellos, asociacións cidadáns e ong, servizos sociosanitarios primarios, servizos de consumo, de seguridade e ambiente—; as actividades extraescolares, a educación informal e o currículo oculto, os plans de atención tutorial e a atención á diversidade, son tódolos outros tantos ámbitos para o desenvolvemento e impulso dos contidos transversais, co fin de conseguir unha escola solidaria, autónoma, crítica, sana e feliz.

Mentres, Saudiña quere poñerse de novo nas mans do profesorado para acompañalo na súa andaina cara á unha emerxente e innovadora comunidade educativa. Saudiña non ten outra pretensión, máis aló de se-lo escaparate transparente onde olla-lo bulir da escola no tratamento dos temas transversais. Estamos convencidos que así se pode contribuir a mellora-la saúde e a calidade de vida das nosas comunidades educativas e, por extensión, de toda a comunidade galega do presente e tamén do futuro.

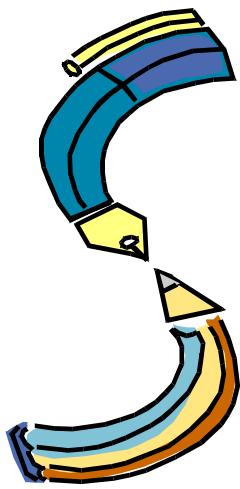
A edición e distribución de novos números deste periódico segue dependendo da participación da comunidade educativa. Ata o de agora, e dende o ano 1994, Saudiña vén tendo unha periodicidade case anual, devolvéndolle á comunidade educativa os traballos que dela saíran previamente. Facer que Saudiña chegue ós centros con maior frecuencia queda nas mans e nos miolos dos seus lectores, o profesorado e demais membros da comunidade educativa. É sinxelo facelo: textos periodísticos de noticias educativas, algunha foto, ilustración ou esquema de apoio, e remitilo todo, polo medio máis cómodo, á redacción do Saudiña.

Mirade o anuncio de Saudiña, con enderezos de contacto na última páxina, e desfrutade dos contidos deste novo número. Fixémolo para vós.

Sumario

Doazón e transplante de órganos	2
Entrevista a Elena Martín	3
A horta e o invernadoiro como experiencias educativas	4
O contorno como instrumento de ensino-aprendizaxe	7
O conflito e os obxectivos da educación para a paz	8
"O soldado da paz"	9
Os temas transversais dende a prensa: unha maneira de abrir camiño	10
Ensino público e participación	11
Brincando con Rufo	12
¿Queres coñecer a R?	13
Recursos na Internet sobre temas transversais	14
Unha herdanza en común	15
O Andel	16
Currículos integrados	18
A educación para o consumo na escola infantil	21
Un enfoque da transversalidade en primaria	23
Guía para un consumo responsable do chicle	24
A sida: un proxecto multidisciplinar	26
Perspectivas e alternativas na produción e consumo de novos alimentos	28
Imos de intercambio	31
"A lavandeira curiosa e o seu amigo o trasno Contacontos"	32





SAUDIÑA

Nº 7 – Novembro de 2000

Edita

Xunta de Galicia
 Consellería de Sanidade e Servizos Sociais
 Dirección Xeral de Saúde Pública
 Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
 Dirección Xeral de Ordenación Educativa e
 Formación Profesional

Tiraxe

25.000 exemplares

Consello de redacción

José Luis Aboal Viñas
 Manuel Amigo Quintana
 José Manuel Coteló Amado
 Pilar Farjas Abadía
 Isabel Franco Rodríguez
 José Graña Carrodegas
 Julia González-Zaera Barreal
 Josefina Mosquera Roel
 Aurora Pazos Feijoo
 Marisé Pérez Mariño
 Mª Pilar del Mar Pérez Marsó
 Antonio Rivas Menéndez
 Juan Carlos Yürs Arruga

- R/ San Lázaro 107
 15771 Santiago de Compostela
 Tel. 981 54 65 14 • sformp.ceoug@xunta.es
- Avda. Camiño Francés 10 baixo
 15771 Santiago de Compostela
 Tel. 981 54 29 09 • dxsp5@jet.es

Autores/as de artigos neste número

Xosé G. Alonso Bernárdez, Juan Centrón Montero,
 Mª Carmen Cid Manzano, Mª Teresa Domínguez Pérez,
 Xulia Fernández Rodríguez,
 Rosa Mª Fernández Sánchez, Isabel Franco,
 Maite Herrero, Xesús R. Jares, Mari Luz Liste,
 Clara Mª López Torres, Carlos López Vidal,
 Rafael Martínez, José Luis Meijide del Río,
 Matilde Montero Barreiro, Marta Mª Moro Rodríguez,
 Fina Mosquera, Emilia Nogueiras Hermida,
 Margarita R. Pino Juste, Manolo Rei Fernández,
 Covadonga Rodríguez-Moldes Rey, Pilar Seoane,
 Jurjo Torres Santomé

Xestión da edición e distribución

Manuel Amigo, Julia González-Zaera,
 José Manuel Coteló, Juan Carlos Yürs,
 Inés Sarceda, Ángel Gómez

Deseño gráfico e coordinación de impresión

Permy Asociados

ISSN: 1138-9117

Depósito Legal: C-1937/93

A editorial non é responsable, en ningún caso,
 das opinións vertidas polos autores/as que asinan
 os artigos publicados.

Doazón e transplante de órganos

Alcer (A Coruña)
 Rafael Martínez, Fina Mosquera

Dende un recurso para motivar e mellora-la comprensión da función dos distintos órganos ata educar para a saúde, solidariedade, diversidade e igualdade de oportunidades home-muller.

O transplante de órganos é hoxe en día un tratamento habitual tanto para mellora-la calidade de vida de moitos enfermos/as como para salvar vidas.

Ata primeiros de 1999 transplantáronse en España 23.034 enfermos de ril, 5.795 de fígado, 2.756 de corazón, 251 de páncreas e 428 de pulmón, pero o número de persoas en lista de espera segue a aumentar. En xaneiro de 1999, 4.496 persoas esperaban un órgano.

Na Coruña, na Domus, teñen lugar anualmente unhas xornadas informativas sobre a doazón e o transplante dirixidas ó profesorado e organizadas polo Centro de Formación e Recursos e a Oficina de Coordinación de Transplantes da Coruña. Cirurxiáns dos equipos de transplantes do Hospital Juan Canalejo explican con detalle o por qué, cando e cómo de cada transplante e a necesidade e procedemento para doar órganos.

Os avances médicos que fan posible que hoxe o transplante sexa algo habitual son increíbles.

Por outra banda, tamén interveñen enfermos transplantados que expoñen o cambio que supón para eles recibir un órgano e o agradecemento infinito que senten cara ós doadores descoñecidos.

O problema é que aínda que España é o primeiro país do mundo en doazóns e o 99% dos españois estaría disposto/a a recibir un órgano, máis dun 25% de familias néganse a doa-los órganos dos seus falecidos.

E, ¿por que a Oficina de Coordinación de Transplantes mira cara ó profesorado? ¿Por que se presta gratuitamente a dar charlas, relatorios etc.?

Pois porque diversos estudos realizados apuntan, entre outros, os seguintes factores como condicionantes da disposición persoal á doazón:

1. O grao de información e coñecemento dos diferentes aspectos relacionados co transplante. Mostrouse que un maior nivel de coñecementos sobre a necesidade e os procedementos do transplante e a doazón se asocia a unha disposición máis favorable. (Carducci e Deuser, 1984: Creecy e cols., 1992: Horton e Horton, 1990...)
2. As persoas cun correcto coñecemento da morte cerebral mostraron tamén unha actitude máis favorable (Peneau e cols., 1984: Nolan e Spanos, 1989...)
3. O coñecemento directo de doadores, transplantados ou persoas en lista de espera parece exercer tamén un efecto positivo sobre a disposición persoal á doazón (Nolan e Spanos, 1989; Meisler e Trachman, 1989).

E como a escola é unha das institucións polas que pasan tódolos cidadáns, parece que a educación dos posibles doadores a doadoras é a resposta máis eficaz para lograr unha concienciación social conducente a universaliza-la doazón de órganos de maneira gratuita e solidaria.

O profesorado, ¿como pode introducir esta problemática social no currículo sen facer xogos malabares?

En primeiro lugar os avances médicos relacionados con este tema fascinan o alumnado e móvanlo e interésano por varios contidos do bloque "o ser humano e a saúde" da área de coñecemento do medio na educación primaria, de ciencias da natureza en secundaria obrigatoria e bioloxía no bacharelato.

E en segundo lugar, se nos interesa tratar globalmente o tema, ou sexa se estamos convencidos e convencidas da importancia social do transplante e a doazón e da necesidade de colaborar na creación de actitudes positivas podemos xustifica-la introducción dos temas transversais: educación para a saúde, consumo, solidariedade, diversidade e igualdade de oportunidades home-muller...

Neste caso teriamos que reorganiza-las unidades didácticas relacionadas coa temática.

Cando menos sería preciso deseñar actividades:

1. de presentación da problemática.
2. de pescuda-lo que saben, senten, as vivencias que teñen e o que queren saber.
3. de introducción de novas formas de ver, pensar e sentir, serían actividades tipo charlas ou mesas redondas, onde persoas cunha implicación persoal contesten as súas preguntas.
4. de estruturación dos seus coñecementos e sentimentos
5. de aplicación das novas formas de ver, pensar e sentir.

É moi importante que se realicen traballos e se expoñan ó resto do centro e incluso ás familias: exposicións, folletos, periódico ou radio escolar, etc.

A Oficina de Coordinación de Transplantes e as asociacións de transplantados están sempre dispostos a responder ás chamadas dos centros. O ideal sería planificar un traballo previo, durante e despois da intervención e comunicarllo ós posibles relatores ou relatoras pois a experiencia en decenas de charlas infórmanos de que deste xeito se lle saca moito máis partido e non é só unha actividade puntual.

Para finalizar, recoller unha das demandas máis explicitadas por parte do profesorado: "A elaboración de materiais específicos que sistematicen estes contidos nas distintas etapas e centros educativos", esperamos que a non tardar moito poidamos contar con recursos que faciliten o noso traballo.

	Contidos conceptuais	Contidos actitudinais	Contidos procedimentais
EDUC. PRIMARIA	<p>COÑECEMENTO DO MEDIO:</p> <p>Bloque "O ser humano e a saúde":</p> <ul style="list-style-type: none"> Funcións vitais: relación, nutrición e reprodución. Identificación e localización dos principais órganos e aparellos. A saúde: hábitos de hixiene, descanso e coidado do corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> Aceptación das propias posibilidades, limitacións e respecto pola diversidade. Adopción de hábitos de saúde e valoración crítica dos factores e prácticas sociais que favorecen ou entorpecen o desenvolvemento san do corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilización de técnicas de consulta e interpretación de guías e modelos anatómicos para a identificación de órganos e aparellos. Recollida e elaboración de informacións sobre a doazón e o transplante de órganos.
EDUC. SECUNDARIA OBRIGATORIA	<p>CIENCIAS DA NATUREZA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Morfoloxía dos aparellos respiratorio, circulatorio, dixestivo e excretor no ser humano. Funcións dos órganos constituíntes e do conxunto dos aparellos. 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilización ante a problemática da doazón e o transplante. Participación activa e responsable nos debates e postas en común. Valoración da solidariedade e comprensión ante os problemas dos compañeiros, veciños e outros membros da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise das repercusións de determinadas prácticas e actividades sociais sobre a saúde. Confección de murais sobre a morfoloxía e funcións dos distintos órganos e aparellos. Realización de debates e xogos de rol.
BACHARELATO	<p>BIOLOXÍA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Inmunidade. O sistema inmunitario. Factores que provocan a súa intervención. Concepto de antixeno. Tipos de inmunidade: celular e humoral. Clases de células implicadas. Estructura e función dos anticorpos. 	<ul style="list-style-type: none"> Valoración da relevancia dos sistemas inmunolóxicos e dos avances da investigación científica para os organismos. Sensibilización ante os factores que producen alteracións no organismo. Responsabilidade ante medidas de hixiene e saúde. Reflexión ética sobre a doazón de órganos. Valoración do rigor na formulación e na utilización dos termos nas discusións e nos debates de tipo científico. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise dos mecanismos de defensa que desenvolven os seres vivos ante a presenza de antixenos. Utilización de técnicas de consulta de fontes de información, escrita ou audiovisual, para a elaboración de informes. Realización de debates acerca da problemática que formula o sistema inmunolóxico na doazón de órganos e os aspectos éticos derivados dela.

Entrevista a **Elena Martín**

ELENA MARTÍN é doutora en Psicoloxía pola Universidade Autónoma de Madrid. Foi unha das artífices da reforma educativa, desempeñando cargos de subdirectora e directora xeral do Ministerio de Educación e Ciencia, durante once anos (1985-96). Neste momento é profesora de Psicoloxía Evolutiva e da Educación na UAM. Son numerosas as publicacións e investigacións por ela realizadas, centradas principalmente en temas relacionados co currículo, o asesoramento psicopedagóxico e a avaliación dos procesos de aprendizaxe, do profesorado e mesmo dos centros educativos. Na presente entrevista vai debullando a súa visión, autorizada e personalísima, sobre os contidos transversais e o tratamento destes na práctica diaria dos centros educativos. Expresouna e matizouna nas pasadas Primeiras Xornadas da Transversalidade de maio de 1999, onde Saudiña tivo a ocasión de entrevistala.

Isabel Franco
Asesora do Centro de Formación e Recursos de Pontevedra

¿Cres que os contidos transversais calaron na cultura dos centros educativos?

Creo que en infantil y primaria sí y en secundaria muy poco todavía. No es que no se haya producido ningún cambio, pero en los institutos las modificaciones son muy escasas. Quizás el problema pueda resumirse en que al ser los transversales de "todos" acaban siendo de "nadie". En cualquier caso, hay que entender que se trata de un cambio de mentalidad muy fuerte y que necesita por tanto tiempos muy largos. Por otra parte, el tratamiento de los temas es desigual. Algunos, como la educación ambiental o determinados aspectos de la educación para la salud, van calando más rápidamente, mientras que otros que están más arraigados en nuestra cultura están tardando más.



¿Cal é o teu xuízo sobre a posta en práctica da transversalidade no centro e na aula? ¿Que dificultades ou que riscos detectas na posta en práctica súa?

La transversalidad supone volver a pensar la función social de la escuela. Implica aceptar que ésta no tiene sólo como encargo el desarrollo intelectual de los alumnos y alumnas sino también su afectividad, su capacidad para relacionarse con otros, su implicación en los problemas de la comunidad a la que pertenecen...Todas estas capacidades están presentes en los objetivos del currículo, pero mucho profesorado —y también muchas familias— sólo reconocen la función "instructiva" de la escuela y no la "formativa" más amplia. Si este cambio no se produce es muy difícil que los transversales tengan sentido. En el fondo en ellos está la educación moral por la que ha optado la reforma y el debate sobre el tipo de escuela que necesitamos para dar respuesta a las necesidades sociales y sobre todo para hacer avanzar la sociedad no se ha producido en profundidad.

Hay profesores que hacen cosas en sus aulas, pero muchas veces no existe una posición conjunta del centro recogida en el proyecto educativo y curricular, que permita impregnar toda la práctica docente.



¿Que implicación ten a educación en valores nos procesos de toma de decisións dos centros?

La educación en valores supone la asunción de todo lo señalado anteriormente y debe impregnar el conjunto de la actividad del centro. En el proyecto educativo, marca en gran medida las señas de identidad de la institución. En el aula, debe estar presente como contenidos que queremos ayudar a construir en el alumnado. Pero quizás lo más importante es que los valores no se pueden enseñar "contándolos" únicamente. Es preciso que las decisiones del centro, el clima de convivencia, las normas y los modelos de comportamiento de los adultos sean coherentes con lo que decimos. En esa congruencia nos jugamos la credibilidad ante el alumnado.

Parece que os contidos transversais poden axudar a dar resposta a moitos dos problemas que a sociedade presenta. ¿os centros educativos deben entón formularse para que ensinar estes contidos?

Como comentaba anteriormente, no sólo los centros docentes, sino la sociedad en su conjunto tienen que decidir cuáles son las capacidades que deben ayudar a desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas. Cuáles son los aspectos del desarrollo que más importantes resultan para ser feliz en la vida y trabajar por la felicidad de los demás. Cuando se oye hablar por la calle a la gente sobre lo que creen que va mal, raramente apuntan a razones del tipo "es que las personas no saben distinguir entre peso y masa" —siendo este un conocimiento sin duda útil también. Más bien apuntan argumentos del tipo: "no somos capaces de ponernos en el punto de vista del otro", "no pensamos en las generaciones futuras", "crece el individualismo" "estamos controlados por el consumo"... Si estas son alguna de las carencias de que las somos conscientes, entonces los transversales son indispensables. Pero existe todavía un divorcio entre esta preocupación y la tradición de la escuela centrada en otro tipo de conocimientos.



¿É necesaria unha nova maneira de ensinar e de avaliar?

Los valores no se enseñan como los conceptos o los procedimientos y no se pueden evaluar mediante los mismos procedimientos. Pero aprender cómo hacerlo es sencillo. El problema está más bien en estar convencidos de que es necesario enseñar valores y en compartir esta decisión con el conjunto del equipo docente. Por lo que se refiere a la evaluación, el problema no está tanto en cómo llevarla a cabo cuanto en sí tenerla en cuenta en las decisiones de calificación, promoción y titulación, como he comentado anteriormente. Pero si la pregunta se refiere a algo más general, claro que tiene que cambiar nuestra manera de enseñar y evaluar, tiene que modificarse se acuerdo con la prioridad que le demos al desarrollo de otras capacidades además de las estrictamente intelectuales.



¿Como percibe a sociedade, a educación en valores, e a incorporación dos contidos transversais ó currículo?

Me parece ver una especie de doble discurso, lo cual es una cosa muy habitual en la sociedad. Por otra parte no pasa sólo con este tema, es un discurso en el que en teoría se ve importantísimo que las alumnas y alumnos dediquen tiempo a estas cosas, a desarrollar otras capacidades, pero cuando piensas que esto está "robando" tiempo —porque todo no cabe en el currículum y si estamos haciendo énfasis en unas cosas es cierto que tenemos que hacer menos énfasis en otras—, es cuando percibes como amenazada esa otra parte del currículo. Porque, no nos engañemos, la selectividad pregunta lo que pregunta, porque la parte más acreditativa de la evaluación se centra en lo conceptual y no en la parte



actitudinal. Yo siempre comento que en la escuela infantil a las familias nos parece interesantísimo, y decimos a nuestros vecinos y amistades: "mi niño está en una escuelita en la que hacen muchas cosas de salud, ambiental, de tal o cual..." y cuando llega a la primaria nos vamos poniendo un poco nerviosos si insisten demasiado en estos temas, y ya en secundaria pensamos que pueden estar aprendiendo esto, pero que no están aprendiendo" ecuaciones diferenciales", y nos entra el ataque total y volvemos nosotros mismos a mandar un mensaje contradictorio a la escuela. Es decir, cuando una familia se entrevista con el tutor de su hija y éste le dice que no va a pasar a la selectividad porque es un poquito "cafre", nos parece fuera de lógica porque los contenidos que valoramos son otros más tradicionales que recogen las pruebas de acceso a la universidad. Es en este tipo de ejemplos donde se percibe que existe esta contradicción. Y que nosotros mismos no nos lo creemos. Cuando seamos capaces de valorar el desarrollo del conjunto de capacidades y no solo las cognitivas, entonces estaremos ante un cambio cultural muy importante. La dificultad está en que nos cuesta admitir que las "otras capacidades" deben ser objeto de intervención en la escuela y de evaluación, y superar ese estereotipo de "usted si quiere enseñe pero no le vaya a suspender por esas "cositas". Yo creo que la sociedad tendrá que evolucionar y darse cuenta de que muchos de los problemas actuales pasan fundamentalmente porque las personas no somos competentes en estos temas transversales y no porque no lo seamos en hacer cálculos que puede resolver una máquina. No podemos seguir permitiéndonos que haya ciudadanos con tan poca conciencia en este sentido, y es a mi juicio esa toma de conciencia la que irá cambiando el discurso social que todavía no ha evolucionado lo suficiente.



A escola soa non pode con este cometido. ¿Cal debería se-la achega doutros organismos, sanidade, consumo, tráfico, asuntos sociais... á sociedade en xeral e á escola en particular?

Yo creo que el trabajo más netamente suyo es central. Cuando hablamos de otras Consejerías, éstas pueden investigar y generar conocimiento y luego ayudar a que ese conocimiento se convierta en una herramienta didáctica a través de materiales curriculares o formación del profesorado. Si estamos hablando de otras instituciones de carácter local, más próximas al centro educativo como los ayuntamientos, la colaboración sería haciendo cosas más prácticas que impliquen a las alumnas y a los alumnos, lo que supone poder organizar y ofrecer los recursos locales: visitas a plantas de reciclado, depuradoras de agua, recuperación de plantas, árboles, visitas a centros de prevención de salud etc.,

(Vén da páxina anterior)

actuacións en las que verdaderamente el alumnado no solamente oiga hablar de estas cosas sino que se impliquen directamente, porque sabemos que la acción es una actividad fundamental, ya que la construcción del conocimiento supone la reflexión sobre la acción. Un ayuntamiento debería abrir toda su oferta como recursos para que la escuela complementase sus tareas.



Dos materiais curriculares é o libro de texto o recurso máis utilizado polo profesorado, ¿cres que en xeral ofrecen formulacións innovadoras?

Creo que han hecho un esfuerzo, pero puede que les pase lo mismo que al profesorado, intentan hacer las cosas, pero quizás desde el sistema educativo no han recibido suficiente apoyo, o es un cambio demasiado rápido lo que le estamos pidiendo, y necesitan más tiempo. No creo que haya habido una actitud intencionalmente negativa por parte de las editoriales. Cuando he hablado con ellas, veían razonable lo que les decíamos, pero claro saber hacerlo es muy difícil. Elaborar esos materiales es muy complicado y se muestran temerosos de que, al ser innovadores, el profesorado que le gusta el libro más clásico va a preferir otra editorial por lo que suponen un cierto riesgo incluso comercial. Esto explica, por ejemplo, que la apuesta por los transversales haya sido relativa. Cuando alguna editorial se ha decantado claramente por la transversalidad como por ejemplo ha hecho la colección que dirige Fernando Luccini de Anaya-ALauda que ha apostado por ello, se nota como un material pensado desde ahí, es una herramienta enormemente útil para el profesorado, pero son pocos los casos en que percibimos esto.



¿Como valoras dez anos despois da posta en marcha da Reforma educativa, a decisión de que os temas transversais non fosen o "eixe do currículo"?

Creo que fue una decisión acertada. Si un cambio mucho menor como el que supone la transversalidad está encontrando tantas resistencias, una transformación más radical —que suponía entre otras cosas modificar las especialidades de todos los docentes— probablemente hubiera estado fuera de la capacidad de cambio de nuestro sistema educativo. En cualquier caso, es una idea que con la evolución de la escuela no hay que descartar que pueda suceder en el futuro.



De te-la posibilidade de volver atrás na reforma, ¿que cambiarías?

Pues habría algunas cosas que habría que modificar, como el excesivo número de asignaturas y de profesores que tienen los alumnos en secundaria. Pero creo que más que cambiar las grandes opciones que se tomaron, que me siguen pareciendo correctas, habría que asegurarse de que funcionaran determinadas medidas imprescindibles para que se puedan llevar a la práctica, como la formación inicial y permanente del profesorado, y la organización de los centros para que los profesores trabajen como un auténtico equipo. Y prestaría especial atención, dentro de esta línea, a la atención a la diversidad que creo es la pieza clave de la calidad de la enseñanza y el mensaje más importante de la educación en valores: que todos puedan acceder al enorme valor que supone el acceso al conocimiento.

A horta e o invernadoiro como experiencias educativas

Normalmente, empézase traballando na horta porque só se precisa un pedazo de terra e ganas, e continúaase montando un invernadoiro porque permite traballar gran parte do curso, cando as condicións climatolóxicas impiden sacar bo rendemento da horta.

Neste artigo expóñense tres experiencias: O traballo na horta do Colexio Montespino (A Coruña); O invernadoiro do CEIP Valle Inclán, Perillo (Oleiros); Horta, granxa e transversalidade da Escola Infantil Luis Seoane (A Coruña).

Horta, granxa e transversalidade

Escola Infantil Luis Seoane. A Coruña

O noso centro é unha pequena escola infantil urbana de nenos e nenas ata seis anos.

Traballamos de forma conxunta seis mestras coa idea de racha-las paredes da aula e coñece-lo que está fóra. Empezamos poñendo en marcha unha pequena horta e unha granxa con cinco inquilinos.

O tema transversal polo que empezamos foi a educación ambiental por medio dun proxecto de horta e granxa.

Empezamos pola horta e o proceso foi o seguinte:

*Preparámo-lo xardín, remexémo-la terra cos angazos e as pas. Despois sementamos leitugas, tomates, pementos, pirixel, xudías, chícharos... Cada día da semana unha aula era a encargada de coida-la horta: regar, arrincar herbas...e, ademais cubri-los cadros de dobre entrada.

Nun deles marcábamo-lo que cada aula facía cada día, se regabamos, plantabamos... Noutro cadro íamos pegando de cada unha das plantas a semente, a planta pequena... de xeito que ó remate quedara reflectido o seguimento mensual do crecemento das plantas.



*Cara ó mes de xuño, recollémo-los froitos da nosa horta despois de estudia-la importancia das distintas estacións do ano no crecemento das plantas.

Para cando volvemos empeza-lo proceso iniciamos tamén a granxa.

Déronnos ovos fallados que incubamos durante vinteún días, ó cabo deles naceron once pitos. Quedamos con dous para os que construímos unha caseta xunto á nova horta, máis grande cá do ano anterior.



Ademais dos pitos tivemos un pato e dous coellos. O seguimento que fixemos da granxa foi conxunto co da horta; elaboramos outro cadro de dobre entrada onde rexistramos, utilizando gomets con código de cor e forma, a actividade que cada aula realizaba, limpa-la granxa, coller ovos, baña-los animais. Cando estas dúas partes do proxecto estaban en marcha, levabamos un rexistro en tres cadros diferentes.

O noso obxectivo era crear un círculo de alimentación; a horta proporciona alimento ás persoas e ós animais; estes son alimento para nós.

Do que nos comemos prodúcese refugallo que utilizamos para alimenta-los animais, e ó mesmo tempo, e así pechábase o ciclo, servían de fertilizante para a nosa horta, xunto cos desperdicios da labra e dos animais que obtiñamos cada vez que limpabámo-la caseta, actividade que realizabamos unha vez á semana, polo menos.

Ó final do proxecto tiñámo-lo ciclo de alimentación pechado, obtivemos alimentos da horta que repartimos entre os nenos e nenas, tivemos unha camada de coellos e aprendemos a utilizar refugallo como fertilizante natural. Esta experiencia que comezou sendo case unha aventura, foi a ponte que nos levou ós proxectos europeos. Cando chegou a nós iso de "proxecto europeo" nin sequera sabiamos que iso existía, pero a curiosidade e o desexo de sabe-lo que unha institución como a Unión Europea podía ofrecernos como educadoras, fíxonos buscar información e meternos nisto de "Europa".

Como xa comentamos, o tema transversal que xa traballamos era a educación ambiental, e nesa tesitura botámonos a buscar socios. Coincidiu a sorte de atopar unha escola danesa de primaria e outra de infantil francesa: e o que parecía un sinxelo proxecto ambiental derivou nun abono extensa e rico de experiencias.

Non só as achegas que para os nenos e nenas e para os mestres, tamén, ten un proxecto europeo, tamén obtivemos outras froitos das características dos nosos socios, a cultura, a lingua, os costumes, as diferentes formas de traballar, e ¡como non! as razas proporcio-

náronnos oportunidades de traballar temas transversais que nin sequera tiñamos pensado. Valla como anécdota a rexeita inicial dos nosos nenos e nenas a seren amigos de nenos de raza crioula (franceses da Illa da Reunión).

-E ¿como o vivimos?

-Despois dun ano de traballo decidimos repetir.

Nas dinámicas da aula empezaron a conxugarse actividades diversas, e xunto ó curruncho de lóxica-matemática había outro, experiencias, no que nenos e nenas podían observar desde a bóla do mundo e localiza-los países dos nosos amigos, ata ver medrar especies vexetais, froiteiras, ornamentais, medicinais ou aromáticas.

Cada aula estudiou, plantou, coidou un tipo de especies diferentes.



Os nenos e nenas de tres anos estudaron sete árbores froiteiras, os de catro oito especies ornamentais e os de cinco once medicinais e aromáticas. Pero pensade, que ademais das que tiñamos na aula, conseguimos ter polo menos un exemplar de cada, no exterior da escola, no xardín.

Pero non todo o traballo foi ese, pouco a pouco, nas aulas creouse un sentimento de acollida e agarimo cara ós nenos e nenas de Dinamarca, A Reunión e os italianos, que se uniron despois ó proxecto, agudizado trala visita dos socios á nosa escola. Empezamos a interesarnos en cómo eran, cómo era o seu país, os nenos e nenas de cinco anos coñecen o seu volca e ata o fixeron con barro, a lingua que falaban, saben que nos entendemos en inglés, e que ese é o idioma de Asger e Gunhild, queren saber como falan Bernardette e Josiane e preguntan como se din as cousas en francés aínda que non sabemos falalo, e ¿como non! Tamén tiñan que saír ó italiano.

E aínda que estamos pasando dos obxectivos iniciais do noso proxecto, quixemos traballar de forma conxunta toda a escola a través dun nexa de unión: "As festas da nosa escola".

En xaneiro celebrámo-la festa da solidariedade, dedicada a coñecer ós nosos novos amigos e facerlles un presente. Preparamos murais, debuxos e contos para eles.

Cando chegou o entroido disfrazámonos de nenos e nenas do mundo e alá polo mes de abril, cando estiveron os nosos socios na escola, ofrecémoslles unha festa de acollida, na que lles démo-los regalos feitos na semana da solidariedade.

Para remata-lo curso, na festa de fin de curso o tema central foi a aceptación dos outros aínda que sexan diferentes a nós, e tal e como dicía o noso personaxe "se queredes ós vosos amigos só porque son iguais a vós, nunca descubriúde-lo valor da amizade".

Despois dun ano e medio de comeza-la nosa aventura, a conclusión é clara, a educación integral impón a saída do noso pequeno mundo, e para nós, este foi o mellor ou polo menos, foi o noso camiño, para os nosos nenos e nenas e para nós mesmas, supuxo un enriquecemento profesional porque aprendemos dos outros, pero sobre todo, foi un impacto persoal, rompemos barreiras, incluída a lingua, para atopa-la satisfacción da relación persoal.



O traballo na horta: unha experiencia educativa

Colexio Montespino. A Coruña

No noso colexio elaboramos hai varios anos un proxecto educativo dende a perspectiva da educación ambiental. O traballo na horta incluíuse como un dos programas deste proxecto. Ó ve-lo motivador que este traballo resultaba para o alumnado de educación infantil xurdeu a idea de crear un seminario permanente durante o curso 1998/99.

Na horta, rapaces e rapazas aprenden a divertirse: xogan coa terra, coa auga, tocan diferentes texturas, comparan formas e cores, observan a vida dos animais coma insectos, caracois, paxaros, esquiós, ourizos..., poden ver medra-las plantas desde o principio, traballar na recolleita, observa-los fenómenos meteorolóxicos que poden afectar ás plantas, xogar ás adiviñas co que vai pasar, etc. E non se pode esquecer que nenos e nenas van acadando, deste xeito, autonomía e responsabilidade no seu traballo diario.

Facilita compaxina-las diferentes áreas e introduci-la transversalidade no currículo.

Se empezamos dende educación infantil todo resulta máis doado.

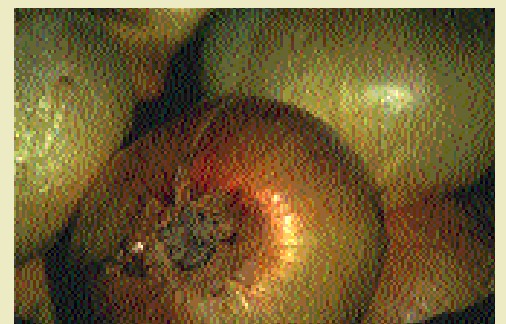
Integrámo-las distintas transversais porque:

O traballo no campo sempre foi compartido por homes e mulleres (educación para a igualdade), traballamos en equipo e compartimos material (educación para a paz), respectámo-las medidas de seguridade, coidando a hixiene, traballando aspectos que teñen relación coa nutrición como pode se-lo aprecio por unha alimentación natural e o non ter antollos coa comida (educación para a saúde), tratamos aspectos como a reutilización de envases de iogures ou macetas vellas para facer sementeiros e envases de vidro para as marmeladas e conservas que fixemos coas nosas colleitas (educación ambiental).

O traballo comezou en setembro, realizando saídas de observación do contorno: visitas a hortas próximas, observando e diferenciando plantas comestibles doutras que non o son, identificando as características do solo pola vexetación, aspecto e cor da terra, insectos, etc.

O seguinte paso foi a elaboración de sementeiros. Para isto alumnos e alumnas trouxeron sementes das froitas e verduras que comeran.

Ó mesmo tempo, na aula observábase a xerminación de legumes porque así nenos e nenas podían imaxinar ou adiviña-lo que pasaba no interior dos sementeiros; elaborábanse posters e murais (diario da horta, control do clima, partes dunha planta, fichas de especies da horta, etc.)



As especies cultivadas foron: cenorias, allos, cebolas, leitugas, pementos (que se poden cultivar moi ben en macetas e ver esta modalidade de cultivo), tomates, rábanos, patacas, pirixel, apio, espinacas, acelgas e árbores froiteiras.

Os produtos recollidos estiveron expostos nunha cesta á vista dos demais antes da fase final: a súa elaboración na casa ou nos obradoiros de alimentos.



... A horta e o invernadoiro como experiencias educativas**O invernadoiro**

Carlos López Vidal
CEIP Valle Inclán. Perillo. Oleiros

Na sociedade actual todos/as sabemos de case todo polas experiencias alleas e cada vez máis nenos e nenas van perdendo o contacto co medio natural, case todo se aprende a través dos libros ou a televisión. É fácil que nenos e nenas descoñezan de onde saen froitas, hortalizas, animais, legumes porque non teñen contacto co campo, poden estudialo na escola pero non teñen experiencias propias e xa sabemos que na escola se segue o libro de texto.

Nós pensamos que a propia experiencia é unha das mellores fontes de aprendizaxe sobre todo na educación infantil e primaria que é onde traballamos. Ademais os sentimentos positivos que se xeran ó traballa-la terra é algo que dificilmente se esquece.

Por todo isto e por moito máis que non saberíamos expresar é polo que montamos un seminario permanente, participamos en Voz Natura e solicitamos axuda económica ó Concello de Oleiros.

Foron moitas as actividades que realizamos:

1º ano

1. Coidámo-los os patios, xardíns e árbores do colexio plantando, quitando herbas, recollendo desperdicios, construíndo papeleiras...



2. Plantamos bulbos de inverno (xacintos, iris, narcisos...) que nos puxeran un pouco de ledicia na friaxe das mañás de inverno, seis castiñeiros de froita coa copa a dous metros de altura dos que

esperamos obter castañas para o noso magosto e allos con dúas aulas de 4º de E.P. que deu lugar a traballos en varias áreas.

3. Montámo-lo invernadoiro e traballamos nel.

Dividimos en bancais de cultivo (1,2 x 2,5 m)

Plantamos cebola de bulbo co alumnado de E. infantil, leitugas, chícharos e xudías para velo seu ciclo de vida. Isto fíxose con dúas aulas de 3º. (Levaron as leitugas para a casa cunha receita para preparalas e os chícharos e xudías)

2º ano

1. Plantamos árbores: castiñeiros con E. infantil, choróns con 4º e mimosas con 1º e tamén bulbos de inverno co alumnado de E. infantil.

Podámo-los xa existentes.

2. Preparámo-lo invernadoiro e colocamos malla de solo para evita-la proliferación de herbas.

Plantamos leitugas, allos, cebolas, chalotas, porros...

1. Plantación na horta exterior de pipas de xirasol e de cabaza

3º ano

1. Co proxecto Voz Natura fixemos 13 papeleiras para te-los patios limpos. Fixemos un deseño no que os nenos e nenas ensamblasen madeira e ferro da estrutura exterior e no interior colocamos bidóns de plástico que nos deron en HENKEL IBERICA-FABRICA LA TOJA.

2. Ademais dos bulbos plantamos herbas medicinais, xirasois, cabazas e leitugas..

As leitugas foron vendidas ós pais/nais dos rapaces cunha ganancia de 19.400 pts. que foron reinvestidas. As pipas dos xirasois comémolas e coas cabazas fixemos caveiras que expuxémo-lo día do magosto.

3. Realizamos un plano de localización e identificación das árbores e arbustos(temos 34 especies

diferentes) dos patios do colexio que nos permita a súa utilización didáctica en cursos posteriores. Unha vez identificados estamos a colocar carteis co nome galego, castelán e científico.

4. En nadal os nenos e nenas de 1º a 4º nivel recibiron unha carta do "Gurruñito" na que se lles pedía colaboración para que o lixo estivese no seu lugar. Dese xeito empezamos a recoller papel para reciclar anotando as árbores que salvabamos.

En tódalas actividades está presente o efecto que os nosos traballos teñen no medio: a auga como ben escaso (regamos con goteiros e programador); os fertilizantes químicos desequilibran a natureza (utilizamos humus de miñoa, esterco e compost); os insecticidas, praguicidas e outros produtos da química industrial son venenos moi perigosos (evitámo-lo seu uso e buscamos alternativas menos agresivas).

A valoración do traballo é moi positiva: o noso centro é coidado e todos/as teñen vivencias que os axudan a comprender a relación ser humano-medio e a seren conscientes de que o estado do noso contorno e da nosa saúde depende dos nosos actos, que non é pouco.

En canto ós aspectos negativos

cómpre dicir que é difícil pelexar contra a angustia que os libros de texto xeran no profesorado, probablemente porque a área de coñecemento do medio é a parente pobre do currículo de E. infantil e primaria. As instrumentais dominan as preocupacións do profesorado. A área de coñecemento do medio e a transversalidade son cuestións menores. Hai que ler contos, textos do libro; hai que facer contas e resolver problemas do libro. ¿Non importa o que pasa no mundo real?



O contorno como instrumento de ensino-aprendizaxe

Pilar Seoane

CEIP Pedro Barrié de la Maza. A Coruña

Na actualidade o CEIP Pedro Barrié de la Maza é un centro con 20 unidades e 410 alumnos/as, situado en Mondego no concello de Sada (A Coruña). Naceu no ano 1973 como escola-fogar da Fundación Barrié de la Maza, como colexio experimental, pasando no ano 1989 a pertencer á rede de centros públicos galegos.

Nesta súa primeira etapa destacaron as actividades de ciencias naturais impulsadas polo mestre Varela Landrove creador dun xardín experimental, e as publicacións de diferentes temas da flora da zona.

Dende o ano 1989, renovado o xa definitivo cadro de profesorado, creouse unha comisión de medio ambiente con actividades continuas de sensibilización polo medio: limpeza, plantacións de novas especies e a celebración anual da semana de medio ambiente dedicada a temas como: o ruído, redución do consumo de auga, luz e papel, animais domésticos de compañía ou residuos sólidos urbanos.

A preocupación pola mellora dos xardíns, as continuas solicitudes ós organismos competentes e a ampliación da biblioteca nos temas de natureza foron constantes dende ese curso.



No ano 1995 iniciouse un seminario permanente, que continúa, dentro do CEFOCOP, dedicado a: as árbores do colexio como instrumento de aprendizaxe (dous cursos), "a vida na charca" (dous cursos) e "a vida no mundo vexetal" (un curso).

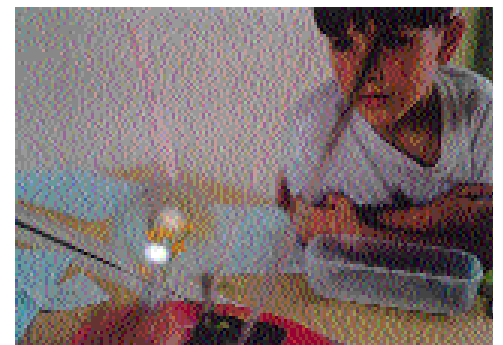
Nos dous primeiros anos foron traballos preferentes a catalogación das árbores (unhas 150) e a elaboración de planos coa súa situación, así como a rotulación co seu nome galego, castelán e científico.

A formación do profesorado, cun curso realizado no mesmo centro, facilitou a posterior elaboración de herbarios, fichas de traballo, claves e guías para uso dos alumnados das diferentes etapas da EXB.

No curso 1997 participamos amais de no seminario nun proxecto de Voz Natura que facilitou a creación da aula de natureza Luis Freire nunha zona do colexio inutilizada e sen árbores de 5.000 m², onde se construíu unha charca de 14 m² e se iniciou un bosque de especies autóctonas.

Neste último curso as experiencias centráronse no coñecemento do mundo vexetal no 1º ciclo de primaria.

Así na actualidade tanto o seminario permanente de profesores como a comisión de medio ambiente (na que participan alumnado e pais)



Impulsan tódalas actividades ambientais do centro coordinando tanto as realizadas nas diferentes aulas como as desenvolvidas nas actividades extraescolares.

Neste curso intentaremos-la construción dun invernadoiro e dunha horta que veña a completa-la xa variada rede de recursos naturais que o centro disfruta.



O conflito e os obxectivos da educación para a paz

Xesús R. Jares

Profesor da Facultade de Ciencias da Educación
da Universidade da Coruña.

Coordinador de Educadores/as pola Paz-Nova Escola Galega
Correo electrónico: jares@udc.es

Sabido é que estamos a vivir un final de século onde a institucionalización da violencia, en tódalas súas formas e manifestacións, adquire estatus de "normalidade", como se de algo "natural" e por conseguinte inevitable se trata-se. É máis, asistimos a cotío á sacralización do seu uso, tanto na vida real como a través da televisión, cine, banda deseñada, etc., caracterizándoa como a única resposta posible ou en todo caso como a mellor forma de resolver os conflitos. Esta continua presenza da violencia nas nosas vidas dende a máis pequena infancia, unido ó noso legado histórico onde se priman fundamentalmente os feitos violentos, fai que vexamos, ou mellor dito, **se nos quere facer ver que a violencia é algo "natural", inherente e consubstancial á especie humana**, confundindo un estado de feito e inevitable, como é a existencia conflictiva da vida, coa posible resposta a un conflito.

O modelo crítico-conflictual-non violento de educación para a paz que defendemos, fundaméntase e toma como referencia fundamental o conflito. Os conflitos son consubstanciais á vida, mentres que a violencia non deixa de ser unha resposta a estes, entre outras posibles. Se ben é certo que a violencia acompaña en gran medida a boa parte da evolución da humanidade, aínda que con diferencias notables entre unhas culturas e outras, tampouco é menos certo que a paz, aínda que de xeito fráxil e limitado, forma parte igualmente desa mesma historia da humanidade (Jares, 1996). Por conseguinte, a violencia está escrita na nosa historia pero non na nosa natureza humana.

Por conseguinte, dende unha convivencia e cultura de paz non se trata de negar as diferencias e os conflitos —persoais, sociais, ideolóxicos, económicos, ecolóxicos, culturais, lingüísticos, etc.— senón de afrontalos de forma positiva, isto é, de xeito non violento. Afronta-los desacordos non implica xerar dinámicas de destrución nin, no outro extremo, acomodármonos ou sometérmonos ós requirimentos da outra parte diante de calquera situación conflictiva. Neste sentido, non está de máis lembrar a célebre frase de Gandhi, tantas veces por min citada, diante dos conflitos: duros cos problemas e sensibles coas persoas. Esta reaprendizaxe da nosa relación cos conflitos implica todo un reto educativo e cultural de amplo calado. Trátase, como dicía o histórico Manifesto Russel-Einstein de 1955, de "aprender a pensar de xeito novo". Para iso, o primeiro paso é rachar coa estigmatización negativa do feito conflictual, o que provoca unha actitude de rexeitamento, fuxida, etc., mesmo de temor diante da posibilidade de estar involucrados en situacións conflictivas. Os conflitos non son negativos en si mesmos, sendo en moitos casos necesarios para o cambio e o progreso persoal e social. O que habi-

tualmente vai facer que teñamos un bo ou mal sabor de boca diante dun conflito é a nosa forma de afrontalo. E xa sabemos que na maior parte das ocasións deixar pasalos conflitos non é precisamente unha estratexia que xere bos resultados.

Dende o modelo crítico-conflictual-non violento de educación para a paz non só se recoñece a realidade do conflito senón que se enfatiza a **natureza conflictiva das escolas**. A presenza do conflito nos centros educativos, como en toda organización, se non se presenta de forma crónica e o seu afrontamento se fai de xeito positivo, constitúe unha variable fundamental para facilitar tanto o desenvolvemento persoal dos membros da comunidade educativa como do desenvolvemento organizativo autónomo e democrático daqueles. Por este motivo, a postura que se debe adoptar diante dun conflito non é a de ignoralo ou ocultalo, que co tempo os enquista e adoita dificultar a súa resolución, senón a de afrontalos de forma positiva e non violenta.

Partindo dos conflitos inmediatos e próximos do grupo-clase ou centro, a súa utilización didáctica vén dada en tres planos complementarios básicos:

- En canto sensibilización diante de determinados conflitos propios da ampla cosmovisión da paz, e que na súa resposta educativa os concretamos nos compoñentes da educación para a paz, ós que nos referimos máis adiante.
- Como desenvolvemento da competencia individual e colectiva no uso de técnicas non violentas de resolución de conflitos.
- Como mecanismo avaliador da marcha do grupo, colectivo ou institución, e como recurso para o seu afondamento democrático.

Este traballo en torno ó conflito comeza no micronivel máis próximo, a aula, na súa organización e nas interaccións que nela se producen. Un proxecto educativo de e para a paz, empeza por construír unhas relacións de paz entre as persoas que participan no dito proceso educativo, creando **aulas e centros que sexan en si mesmos grupos de apoio e confianza**. En segundo lugar, lonxe de soslaia-las situacións conflictivas, a escola debe ser un espacio privilexiado para analízalas, comezando polas que se producen no propio contorno escolar. Temos, dende as primeiras idades, que aprender a vivir entre os conflitos xerando unha **cultura positiva do conflito**.

Ademais da centralidade do conflito, os **obxectivos e contidos** prioritarios e imprescindibles en todo proxecto de educación para a paz son os que se derivan dos seus diferentes **compoñentes** que ó longo da súa evolución histórica se foron xerando (Cfr. Jares, 1999):

1. Educación para a comprensión internacional

Os obxectivos que se perseguen son:

- Comprender e valorar positivamente a crecente interdependencia mundial.

- Recoñecer, respectar e valora-la diversidade cultural, étnica e política dos pobos do mundo.
- Contrarresta-la idea do inimigo.
- Favorece-la tolerancia.
- Cóñece-los diferentes movementos sociais que na historia e na actualidade loitan en favor da paz.

2. Educación para os dereitos humanos

Os obxectivos que se perseguen son:

- Comprende-la historia da loita polos dereitos humanos e as liberdades fundamentais.
- Cóñece-lo articulado da Declaración Universal dos Dereitos Humanos e doutras declaracións internacionais con ela relacionadas.
- Identifica-las violacións dos dereitos humanos, e indagar nas súas causas e as posibles alternativas.
- Cóñece-lo labor dos organismos que loitan en defensa dos dereitos humanos.
- Saber relaciona-los dereitos humanos coas nocións de xustiza, igualdade, liberdade, paz, dignidade e democracia.
- Identifica-las causas sociais que xeran violencia e valorar positivamente as estratexias de loita tendentes a facer desaparecer da face do planeta todo tipo de violencia.

3. Educación intercultural

Os obxectivos que se perseguen son:

- Valorar positivamente a diferenza e o respecto polo outro.
- Comprender e valorar positivamente a realidade conflictiva da vida e das culturas, así como o contacto entre culturas.
- Analizar criticamente os estereotipos e prexuízos (superioridade dunhas razas sobre outras; dunhas culturas sobre outras; asociación da inmigración coa delincuencia; etc.).
- Favorece-lo fomento e practica da solidariedade.
- Desenvolver actitudes críticas co conformismo e a indiferencia.

4. Educación para o desarme

Os obxectivos que se perseguen son:

- Comprende-lo concepto de desarme e favorecer actitudes positivas cara á súa aplicación.
- Cóñece-las causas, natureza e consecuencias do rearme. Ser críticos cos gastos militares e favorecer actitudes positivas cara á súa reconversión en ingresos para cubrir-las necesidades sociais.
- Analizar e ser críticos co comercio de armas.
- Cuestiona-lo militarismo, e a súa relación coa aplicación dos dereitos humanos e o subdesenvolvemento.
- Comprender e favorece-la obxección de conciencia ó servizo militar e á guerra.

- Analiza-las políticas de seguridade dentro e entre países, e favorecer alternativas non violentas de defensa.
- Favorecer actitudes críticas coas proclamas belicistas, á incitación á guerra, a propaganda e o militarismo en xeral.

5. Educación para o desenvolvemento

Os obxectivos que se perseguen son:

- Coñece-lo concepto de desenvolvemento e analiza-las súas relacións coa paz e os dereitos humanos.
- Analiza-los antecedentes históricos do subdesenvolvemento, propiciando actitudes críticas co intercambio desigual nas relacións Norte-Sur.
- O mesmo con respecto á chamada nova orde económica internacional. Suscitar posibles alternativas.
- Analiza-la situación da poboación do hemisferio sur e os problemas migratorios. O caso dos refuxiados.
- Indagar na problemática da alimentación e a fame.
- Comprende-los procesos de industrialización, transferencia tecnolóxica, contaminación e catástrofes industriais nos países dependentes.
- Indagar e cuestiona-la relación comercio de armas e subdesenvolvemento.
- Fomentar actitudes de solidariedade, cuestionando as actitudes paternalistas e neocoloniais co chamado Terceiro Mundo.
- Relaciona-los nosos hábitos de consumo coas prácticas económicas dominantes, e a súa incidencia nas economías subdesenvolvidas.

6. Educación para o conflito e a desobediencia

Os obxectivos que se perseguen son:

- Favorece-la afirmación e a confianza nun mesmo como paso previo a ter confianza nos demais.
- Recoñece-lo conflito como natural e inevitable na vida.
- Identificar e exercitarse na análise dos conflitos.
- Coñecer e practicar técnicas e estratexias de afrontamento non violento dos conflitos.
- Identifica-los intereses reais das ideoloxías encubridoras de determinados conflitos.
- Favorecer actitudes de desobediencia diante de situacións de inxustiza.
- Coñecer persoas, organizacións e feitos históricos nos que se teña aplicado métodos de loita nonviolenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, P. (1974): **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI, Buenos Aires.
- JARES, X.R. (Cdor.) (1996): **Construír a paz. Cultura para a paz**. Xerais, Vigo.
- JARES, X.R. (1998): **Educación e dereitos humanos. Estratexias didácticas e organizativas**. Xerais, Vigo.
- JARES, X.R. (1999): **Educación para la paz. Su teoría y su práctica**. Popular, Madrid, 2ª edición.

“O soldado da paz”

(Premio á innovación educativa sobre os temas transversais 1999)

*Escola Infantil Aragón (Vigo)
Matilde Montero Barreiro*

Dende a firme crenza de que é posible aprende-la paz, é dicir, modos alternativos de ser, de comportarse y organizarse é o punto dende onde arrinca a concepción da educación para a paz coma un proceso continuo e permanente. Educar para a paz é unha forma particular da educación en valores e entróncase na filosofía da transversalidade que propugna a LOGSE.

A educación en xeral e cada escola en particular deberían ser un lugar de integración social, de “humanización”, de instrumento para facilitarlles ás persoas a formación que lles permita unha vida creativa e plena, conseguindo así facer unha sociedade máis xusta, máis solidaria e máis respectuosa cos dereitos humanos, entendidos coma unha conquista permanente.

Crear dende a escola unha cultura da Paz significa chegar a solucións sen ter que recorrer á violencia. É aprender a cultiva-la cooperación, a interdependencia, buscando a igualdade e respectando a diversidade.

E, para ensinar a vivir en paz, chegou un día á nosa escola un curioso personaxe que actuou como fío condutor durante o desenvolvemento do proxecto “O soldado da paz”. Coa súa colaboración conseguimos que os nenos coñecesen características e valores de persoas e personaxes, aprendesen a compartir e a desenvolver actitudes de respecto e colaboración. Ensinoulles tamén a fomenta-lo coidado polo que nos rodea, a analiza-las situacións e comportamentos cotiás, a fomenta-los hábitos democráticos, a potencia-las actitudes pacíficas e de tolerancia, aceptando e axudando a aquelas persoas que, por algunha razón, son diferentes.

Na súa presenza vivenciamos situacións conflictivas, empregando o xogo para resolvelas. No taller de plástica transformámo-los xoguetes bélicos e démoslles un uso non violento. Separamos nos xornais as noticias boas das malas e con estas fixemos logo unha reciclaxe de papel.



O soldado da paz animounos tamén a preparar cancións, poesías, contos e obras de teatro. Mostrouse moi ledo cando os nenos resolvían os seus pequenos conflitos sen violencia, sabían compartir, amosaban actitudes responsables, respectaban os dereitos dos demais e participaban de xeito activo nas decisións que se estaban a tomar na clase.

O soldado da paz ensinoulle-lo importante que resulta aprender a escoitar, a ser tolerante, a estar dispoñible, a saber sentir, a encaixar negativas, equivocacións, malas caras.

O que aprendemos é o que vivimos. Se queremos medrar en paz non é suficiente coñece-los valores que nos levan a ela, hai que practicalos e sobre todo vivilos.

Co desenvolvemento deste proxecto pretendemos que os nosos pequenos poidan ollar ó futuro cunha mentalidade nova, recreada e enovada. Tentamos sinala-la **paz** e a **non violencia** como a base firme dunha nova sociedade.

Como escola asociada á UNESCO desexamos plantar unha pequena semente para que os cativos sexan quen de senti-la **paz**, ser servidores dela e sementadores de esperanza para os demais.

O camiño é longo pero temos que traballar coa ilusionada certeza de que son moitas cousas que dende a escola se poden cambiar.



Os temas transversais dende a prensa: unha maneira de abrir camiño

Estracto dun artigo que relata unha experiencia realizada no CEIP "Alfonso Daniel Rodríguez Castelao" de Ordes, durante o curso 98-99

Manolo Rei Fernández
CEIP Alfonso Rodríguez Castelao (Ordes)

Se nos centramos na educación primaria, etapa na que se desenvolveu a experiencia que vou describir, vemos que o seu currículo —establecido polo Decreto 245/1992, do 30 de xullo, da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria— indica, no artigo 7.2, que a educación moral e cívica, a educación para a paz, para a saúde e calidade de vida, para a igualdade entre os sexos, para o lecer, a educación ambiental, sexual, do consumidor e a educación vial deben estar presentes ó longo de toda a etapa.

Esa realidade e a preocupación por practicar un desenvolvemento curricular que tivese en conta os valores, a convicción de que a escola —como apunta J. Palos (1998)— ten que ser un axente de transformación social nunha sociedade non neutra e a crenza de que o "qué ensinar, para qué e cómo" debe compensa-lo ritmo vertixinoso de competitividade, insolidariedade, degradación do medio, agresións sexuais, desigualdades, non recoñecemento do esforzo persoal, etc., que caracterizan á sociedade actual, foron os "causantes" de que xermolara, en dúas mestras e un mestre do CEIP "A.D.R. Castelao" —Ordes—, a idea de levar ás aulas a educación en valores.

A experiencia desenvólvese a través de Mercedes Figueira, Ángela Vilaño e Manolo Rei; titoras e titor de 6º D, 6º A e 5º B, respectivamente; e o que nos propuxemos foi o deseño dun programa que desenvolvera os eixes transversais do currículo a partir dun xornal semanal. Agora ben, eramos conscientes, dende o mesmo comezo, que esta non era, tal vez, a forma máis axeitada de desenvolver-la transversalidade, dado que nós non íamos vertebrar-las demais áreas curriculares arredor destes temas, polo menos de forma sistemática; pero tampouco era a nosa máxima pretensión. O que nós pretendíamos era, de forma sinxela e breve, introduci-lo desenvolvemento dos eixes transversais no contexto

escolar (aula, familia, centro, ...) e facelo dende a pura realidade, dende o que ocorre no mundo no que vivimos e no tempo no que estamos.

Quizais sexa conveniente deixar claro que coa introducción destes temas na aula pretendiamos cambia-lo estilo de traballar e axudar na formación daquelas persoas solidarias, críticas, investigadoras, etc. que queremos nos nosos alumnos e alumnas. Coa introducción destes temas nas familias buscábase que tomaran conciencia da realidade actual, que asumiran o papel formativo que lles corresponde, que se sentiran parte da aula e do centro e, tamén, nalgúns casos, darlles argumentos e ideas para tratar certos temas que sabemos están sistematicamente esquecidos nas relacións entre pais/nais e fillos/as. Finalmente, no que ó conxunto do centro se refire, a nosa intención era que esta experiencia actuase coma unha pequena lanterna que vai alumando algúns carreiros polos que se pode transitar.

De tódolos xeitos, aínda que o obxectivo non era realizar un desenvolvemento curricular na dirección do que entendemos debe ser, si tratamos de

aproveitar tódalas ocasións para desenvolver parte do currículo ordinario (áreas de coñecemento) dentro das diversas unidades transversais programadas, pero sempre coa constante preocupación de que os valores desenvolvidos en cada unidade pasaran a presidi-la vida na aula, no centro e na familia.

A continuación fago unha relación dos pasos seguidos dende o comezo:

a) No mes de setembro e primeira quincena de outubro, as dúas mestras e o mestre citados, xuntámonos e tratamos de concreta-la idea, buscar financiamento, distribuí-lo traballo, establecer reunións, etc. O proxecto consistiría no tratamento semanal dun tema transversal, partindo dun xornal do sábado anterior —do cal se facilitaría un exemplar a cada equipo— e cun traballo pensado para catro horas —que se computarán no horario semanal obrigatorio—, sobre o que se realizaría unha unidade didáctica que incluíría: unha folla de programación, unha nota informa-

Seminario "OS TEMAS TRANSVERSAIS DENDE A PRENSA"

Semana do 09 ó 13 de novembro de 1998
EDUCACIÓN PARA A SOLIDARIEDADE

OBXECTIVOS:

1. Fomenta-la curiosidade e a preocupación polo coñecemento dos problemas que afectan ás demais persoas.
2. Recoñecer distintas problemáticas (necesidades) e formas de colaboración, desenvolvendo accións concretas, segundo as posibilidades.

CONTIDOS:

CONCEPTUAIS:

1. Ricos e pobres. Xustiza e inxustiza.
2. Causas da pobreza:
* Naturais: as condicións climáticas (seca, inundacións, furacáns...).

PROCEDIMENTAIS:

1. Localizar algunha noticia que fale das necesidades dalgunhas persoas, dos seus problemas. Lela e debater sobre elas.
2. Seleccionar algunha noticia que fale do furacán Mitch, lela e investigar sobre os furacáns, sobre Centroamérica, etc.
3. Completa-las fichas deseñadas para esta unidade.

ACTITUDINAIS:

1. Rexeita-la manxinación, a insolidariedade, a explotación e a guerra.
2. Compartir, coas persoas que o necesitan, algo que é propio.

ORIENTACIÓNS METODOLÓXICAS:

1. Informa-las familias sobre o proxecto deste semana.
2. Localizar noticias "inxustas", fomentando a aparición de interrogantes e actitudes de rebeldía ante esas inxustizas.
3. Presenta-las causas naturais e inventadas da pobreza, investigando as posibles solucións.
4. Investigar sobre temas relacionados coas noticias.

CRITERIOS DE AVALIACIÓN

1. Participación nos debates: xa sexa opinando, xa preguntando.
2. Completar, con criterios adecuados e limpeza, as fichas correspondentes.
3. Manifestar unha actitude de rebeldía e rexeitamento respecto da explotación, abuso...

Seminario "OS TEMAS TRANSVERSAIS DENDE A PRENSA"

Semana do 09 ó 13 de novembro de 1998

TRABALLOS:

1. ¿Ven algunha noticia, no periódico que tes, relacionada co tema da semana pasada? ¿En que sección? ¿Como se titula? ¿Que conta?
2. ¿Que entendedes por:

TRAXEDIA:

INXUSTIZA:

DONATIVO:

SOLIDARIO/A:

3. Localizade, no xornal do 07-11-98, dúas noticias que traten dalgunha traxedia ou inxustiza. Anotade os seus titulares e a páxina na que veñen.
4. ¿Que entendéis por "persoa rica"?
5. ¿Que entendedes por "persoa pobre"?

6. Lede a noticia que vén na páxina 30 e fala dos ilegais. Anotade aquelas 3-4 preguntas ou opinións para o debate entre todos/as.
7. Lede as noticias das páxinas 9, 27 e 92. Xa vedes que todas gardan relación coa destrución realizada polo furacán Mitch en terras de Centroamérica.

- a) ¿Estades facendo algún seguimento desta catástrofe? ¿A través de que medio de información?
- b) Supoño que vos apetece coñecer algo sobre os furacáns. Imos ver que información nos facilitan
 - Un furacán é
 - Os furacáns fórmanse
 - Os principais problemas que adoitan ocasiona-los furacáns son:

8. Xa vedes que o furacán Mitch destruíu unha importante parte dos países de América Central, en especial de Honduras e Nicaragua. Investigade e completa os datos seguintes:
 - a) ¿Que dous mares ou océanos bañan as costas de Honduras e Nicaragua?
 - b) ¿Con que países limita Honduras?
 - c) ¿Cantos dos sete países máis afectados que veñen na pág. 27, ¿cales son as súas capitais?
 - d) Pola parte de atrás deste folio facede un pequeno mapa no que representades eses sete países, as súas capitais, o mar Caribe e o océano Pacífico.

9. Na páxina 27 tende-la relación de mortos, desaparecidos, damnificados e feridos que houbo nos sete países xa citados. Calculade o total de cada un deles.
10. ¿En cal deses países houbo máis damnificados? ¿Cantos?
11. ¿Cantos mortos/as máis houbo en Honduras ca en Nicaragua, El Salvador e Guatemala xuntos?
12. Facede unha descrición de cada unha das fotografías que veñen na páxina 27.
13. Xa vedes que na páxina 9 veñen noticias sobre distintas empresas, concellos, asociacións, etc. que ofrecen axuda a todos eses países. Seguro que vós tamén queredes axudalos. ¿De que forma queredes facelo?

tiva para as familias e tres follas de actividades para o alumnado. O financiamento dos xornais conseguímolos por parte do CEFOCOP.

b) Co proxecto perfectamente perfilado procedemos á súa presentación ás familias, na segunda quincena de outubro. Nesa reunión era necesario que os pais e nais entenderan o que pretendiamos e estiveran dispostos/as a colaborar dende o ámbito familiar. A aceptación foi unánime e ata eles/as estaban en disposición de correr con tódolos gastos que se ocasionaran, no caso de que o CEFOCOP non financiara o proxecto.

c) Paralelamente á presentación ás familias tratamos cos alumnos e alumnas o proxecto, coa intención de ver como o recibían, como o entendían e como necesitaban destas cousas. Nin que dicir ten que a ilusión que xerou neles/as foi enorme, algo que podemos contrastar ó longo das diferentes semanas.

d) Tódolos luns, en horario de 14,30 a 15,30, teríamos reunión dos tres mestres/as implicados, a fin de elixi-lo tema e elabora-la unidade didáctica para a semana que comezaba. Tódolos venres, no mesmo horario cós luns, teríamos reunión para avalia-lo traballado nesa semana.

Así foi como na primeira semana de novembro de 1998 botou a andar esta experiencia, que se prolongou ata finais de maio de 1999 e da que incorporo, en forma de anexo, copia do planificado e traballado en dúas semanas, a fin de axudar na comprensión do que veño de dicir.

Quero facer unha referencia á avaliación practica, a cal fixemos de forma continua e formativa, tendo en conta os criterios establecidos en cada semana. Avaliámo-lo traballo dos alumnos e alumnas observando as opinións expresadas nos debates, os comportamentos e actitudes manifestados na clase, no patio e no comedor e as actividades realizadas. Avaliámo-lo papel das familias en función do manifestado polos fillos e fillas e polos propios pais e nais nas reunións trimestrais mantidas. E avaliámo-lo noso traballo tendo en conta o cumprimento do planificado e o logro dos obxectivos propostos. Sen embargo, entendo que sería necesario realizar unha avaliación final mediante un instrumento de tipo obxectivo, no que opinasen os propios alumnos/as, as familias e os mestres/as implicados; instrumento que non conseguimos deseñar e elaborar por falta de tempo pero que apunto aquí para futuras experiencias.

Indicar, finalmente, que o resultado da experiencia foi moi positivo e ilusionou plenamente ó alumnado e ás familias. A nós ocasionounos un gran traballo pero tamén nos dou moitas ideas e satisfaccións que nos permitirán seguir abrindo camiño.

BIBLIOGRAFÍA:

- MARRERO, J. (1991). "Teorías implícitas del profesorado y currículo". *Cuadernos de Pedagogía*. 197, 66-69.
- MORENO, M. (1993). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante, en D. BUSQUETS e outros. *Los temas transversales, claves de la formación integral*. Madrid. Santillana.
- PALOS, J. (1998). *Educación para el futuro: temas transversales del currículo*. Bilbao. Desclee De Brouwer.
- TRILLO, F. (1994). "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela". *Cuadernos de Pedagogía*. 228, 70-74.
- YUS, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid. Anaya.
- ZABALA, A. (1995). Las relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado, en A. ZABALA. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona. Graó.

Ensino público e participación

Juan Centrón Montero
Director do CEIP Mosteiro-Bembrive (Vigo)

No eterno debate entre público e privado están a aparecer novas figuras que dificultan a localización dos signos de identidade do ENSINO PÚBLICO. Aparecen os CEIP. que eliminando a terminoloxía de "público" propician que haxa menos centros "públicos". Hai centros privados sostidos con fondos públicos, centros privados de titularidade pública, centros públicos funcionando con intereses privados...

Á marxe de titularidades, financiamento, etc., a organización, funcionamento e actividade dos centros públicos debe estar informada pola idea de servicio á comunidade na que están insertos. Consecuentemente teñen que impartir un ensino científico, democrático, participativo, gratuito, laico, integrador, pluralista... Na medida que afondemos nestas características estaremos a traballar polo establecemento dun ensino público, un ensino que estea ó servicio dos cidadáns, ó servicio da sociedade.

A dificultade para modificar dende os centros algún destes predicamentos é, en moitos casos, a principal desculpa para non acometer proxectos que potencien un verdadeiro ENSINO PÚBLICO.

Dinamización da participación

A finais do presente curso escolar rematan o seu mandato un bo número de equipos directivos e consecuentemente moitos centros van vivi-lo momento máis axeitado para analizar, reflexionar, diagnosticar e elaborar alternativas viábeis, articular un grupo dinamizador e presentar unha candidatura para un equipo directivo.

A participación

Os equipos directivos deben deseñar unha oferta xenerosa de canles de participación da comunidade de pais e nais dentro do colexio. Non é suficiente a participación institucional (consellos escolares, ANPA, reunións de nivel, entrevistas...) se consideramos que o ensino público se ten que diferenciar polo seu funcionamento democrático e máis pola participación de tódolos sectores na vida dos centros.

Todos coñecemos-las reivindicacións históricas do sector dos pais e nais en relación coa participación dentro dos centros; reivindicacións paralelas ás reticencias que existen dende o funcionariado a compartir espazos, proxectos e funcións.

Hai que superar vellos antagonismos e establecer canles amplas e xenerosas de participación na seguridade de que o máis desagradable dende a organización dun centro é ter que abrir este debate despois de recibir unha demanda deste tipo. Debate, por outra banda, absolutamente condicionado cando se realiza deste xeito.

No CEIP PÚBLICO Mosteiro-Bembrive, ademais da participación institucional, consecuente co IV dos principios fundamentais do PEC hai establecidos determinados proxectos e canles de participación que a continuación, de xeito moi resumido imos mencionar.

Escola popular

Pretende a integración da escola no medio, unha dinamización axeitada dos recursos humanos con que conta a comunidade sendo unha importante canle de participación do sector de pais e nais dentro da escola.

Consiste en actividades fundamentalmente de carácter popular, saberes que ás veces están a piques de desaparecer ou, noutros casos, actividades que demanda o propio alumnado a través dunha enquisa. Impartidas por pais ou nais nunha ou dúas sesións dunha hora de duración, conta cunha organización flexible que permite que o alumnado participe en función das propostas que se realizan unha vez á semana.

Como exemplo diremos que no presente curso escolar a programación inclúe varias actividades de

cociña, fundamentalmente postres, primeiros auxilios, papaventos e avións de papel, arqueoloxía, teatro negro...

Comisións mixtas

Integradas por alumnado, pais-nais e profesorado funcionan na biblioteca e na organización dalgunhas festas. Os pais e nais integrados na Comisión da Biblioteca forman tamén parte dun grupo de Libro Forum que en cada curso realiza a súa actividade cun par de títulos.

Comisión de colonias escolares

Neste curso está integrada por un colectivo de 27 pais-nais.

Este proxecto programa saídas do colexio para todo o alumnado dende infantil de cinco anos a sexto de primaria. Nestas actividades todo o alumnado pernoita fóra do colexio entre unha noite os de cinco anos e tres noites os de sexto. Utilízanse diversos tipos de instalacións dende albergues a camping e prográmanse actividades lúdicas, de coñecemento da natureza e ambiente propiciando o coñecemento de diferentes medios xeográficos, sociais e culturais de Galicia e Norte de Portugal.

Esta comisión traballa sobre a programación e organización elixindo e visitando previamente as posibles localizacións; financiamento, con iniciativas que propicien que as actividades sexan totalmente gratuitas; monitorado, en determinados casos; intendencia e abastecemento, nos momentos en que se decide.

A tódalas actividades asiste profesorado, fundamentalmente os titores ou titoras de cada nivel.

Festa de educación infantil

O grupo de 17 nais que as organiza, as populares "Nais dos cumpres", preparan unha festa mensual na que se pretende educar no consumo e máis na alimentación substituíndo as célebres bolsas de lambetadas por comida e doce que se lle serve ó alumnado, perfectamente sentados e preparados no ximnasio convertido en comedor un venres de cada mes para os 80 alumnos e alumnas de educación infantil. Os que cumpren anos nese mes teñen un protagonismo especial rematando cunha festa que inclúe, ó longo dos meses, teatro, contos, xogos, bailes, obradoiros etc. A organización destas actividades e maila ambientación está acorde co mes no que se celebra (magosto, entroido, nadal, etc.) o que propicia un número bastante elevado de reunións que fai necesario o café e mailos doces que cada día se preparan na cociña que é o seu lugar de reunión.

Comisións de recursos

No colexio hai cinco grandes recursos (tenda, invernadoiro, cociña, clínica e parque de educación vial) que pola súa complexidade necesitan de persoas especialistas para a súa implantación, memento e posta a punto reservando ó profesorado para a súa utilización didáctica.

Por cada un destes recursos funcionan comisións de pais e nais neste caso compostas por grupos entre tres e oito membros que ademais das funcións anteriormente citadas organizan a tenda, fan campañas de recollida e reparación de bicis, ou propoñen e levan a cabo actividades da Escola Popular.

Con estes proxectos e actividades están activamente implicados no funcionamento do centro máis dun 50% dalgún dos membros dos 160 grupos familiares que configuran a comunidade de pais e nais do colexio. O ambiente de participación que se vive, ten reflexo noutras facetas organizativas do centro e propicia unha dinámica de propostas por parte da comunidade ás que se lle vai dando forma nos diferentes plans anuais de centro.

Outros colectivos asumen o control e dinamización doutras actividades organizadas pola ANPA como curso de natación, cross escolar, etc.

En contra da opinión de que os pais e nais se meten ata a cociña, nós pensamos que deben de entrar ata a cociña e cociñar.

Brincando con Rufo

Sobre as posibilidades lúdicas e socioafectivas do xogo

Xosé G. Alonso Bernárdez. Pedagogo
Coord. Acciões Sociais Cáritas A Estrada

I. ALGUNHAS IDEAS PREVIAS

Ampliadas as teses e praxes reduccionistas que teñen relegado o espectro educativo ó contexto escolar e a natureza dos seus procesos de ensino-aprendizaxe (función formativa, social e metodolóxicas); cobran especial interese na actualidade numerosas propostas socioeducativas baixo o que se deu en denominar procesos de **educación non formal** ou **informal**. Conceptos como *sociedade da información*, *cidade educadora* ou *comunidade de aprendizaxe*, poñen de manifesto a importancia e complementariedade de espazos e contornos educativos que, sen obvia-la relevancia e particularidades da institución escolar, manifestan as súas múltiples potencialidades na **educación e promoción social da comunidade**. Inclúense nesta tendencia as especiais particularidades dos **tempos de ocio e lecer** como valioso recurso didáctico-pedagóxico para o enriquecemento e desenvolvemento da expresión individual, social, e mesmo cultural da comunidade.

BRINCANDO CON RUFO para o efecto, xustifícase dende a implementación dunha proposta socioeducativa que toma como referentes básicos o **potencial lúdico**, socializador e mesmo emocional do xogo; a **educación en valores** e unha necesaria **dinamización sociocultural do contexto rural** e en particular das súas comunidades educativas. Así dende o Departamento de Educación de **CÁRITAS A ESTRADA (PONTEVEDRA)**, dentro das súas



liñas básicas de intervención comunitaria, recóllese a necesidade dunha promoción sociocultural das comunidades rurais **sostida e de xeito integrado**.

Dende a anualidade 1997 a presente experiencia pretende consolidarse no marco doutras iniciativas e experiencias vinculadas á promoción da infancia e a educación en valores; como **estratexia cooperativa** entre as comunidades educativas —recollendo o particular liderado dos docentes das escolas rurais— e as liñas de promoción-intervención en torno á infancia rural asumidas por Cáritas A Estrada. Os seus beneficiarios directos identifícanse coa **poboación infantil rural** en xeral e moi especialmente cos alumnos escolarizados nas **escolas unitarias** do municipio (na actualidade A Estrada acolle dez centros rurais unitarios de ensino) polas súas especiais particularidades relacionadas coa idade, niveis de desenvolvemento e capacidades ou posibilidades de acceso programado a recursos lúdicos e iniciativas de ocio e tempo libre en xeral.

II. CONTEXTUALIZACIÓN

- * O **RURAL como contexto socioeducativo e cultural**: as particularidades sociais, económicas e culturais dos contextos rurais, a acusada dispersión poboacional que caracteriza o termo municipal da Estrada (Pontevedra) e as derivadas deficiencias en materia sociocultural; maniféstanse a miúdo na falta de programas contextualizados, experiencias ou actividades vinculadas á promoción educativo-cultural ou unha escasa-precária presenza de equipamentos ou servizos á comunidade.
- * O **TEMPO LIBRE no rural**: apuntada a renovada concepción do feito educativo, en particular a súa pluridimensionalidade; os espazos e contornos relacionados co ocio e tempo libre están a consolidarse dende a última década como dimensións especialmente valoradas na educación e promoción da infancia (pensemos nas súas particularidades motivacionais ou como dinamizadoras na apreñensión de habilidades sociais básicas) e susceptibles dunha programación e xustificación sociopedagóxica máis rigorosa. Así e todo, se ben as tendencias expostas en torno á consolidación dos tempos de ocio parecen estar gañando forma e consistencia nas comunidades urbanas; a precariedade sociocultural apuntada no relativo á dimensión rural fai do potencial lúdico (motivacional, educativo ou pedagóxico-social) unha faceta sociocultural a miúdo desaproveitada no marco das dinámicas comunitarias rurais.
- * Unha **PROPOSTA ITINERANTE**: sen obvia-las particularidades do concello da Estrada relacionadas coa súa acusada dispersión xeográfica e demográfica (recolle 52 parroquias e 511 núcleos de poboación) que veñen limitando tradicionalmente as posibilidades de intervención pedagóxico-social no seu conxunto territorial; Brincando con Rufo xustifícase como **programa-iniciativa itinerante** (articulando xornadas de animación nas diferentes escolas unitarias) a través do cal cobran resposta as necesidades culturais e, en especial, a xa mencionada dimensión lúdica da infancia rural.

III. FALEMOS DE OBXECTIVOS

Recollida a súa relativa implantación, no que a tempos e dinámicas socioculturais se refire; o concepto de obxectivo queda relativizado no ámbito das intencións, no “qué facer” ou nas metas desexables segundo as cales Brincando con Rufo fai seus os seguintes enunciados;

- * Proporcionar **espacios, formas e inciativas creativas** por medio do xogo como resposta socioafectiva dos nenos e nenas.
- * Descubri-las satisfaccións da **resposta creativa e orixinal** afrontando as dificultades a partir da actividade natural e mediante o aproveitamento da espontaneidade individual e colectiva.
- * Representar e evocar aspectos diversos da realidade vivida, coñecidos ou imaxinarios e expresalos a través das **posibilidades simbólicas** que ofrecen o xogo e outras formas de representación e expresión.

Potencia-los tempos extraescolares como aproveitamento da **expresión sociocultural e educativa comunitaria** ó servizo dunha desexable resposta globalizada ás diversas realidades e problemáticas sociais expresadas.

IV. MÉTODO: sobre o XOGO como elemento globalizador

Afiánzase a importancia do xogo en numerosas propostas socioeducativas que, como a exposta, toman como referente a **educación en valores** (pensemos nos xogos cooperativos na educación para a paz ou os xogos de simulación na educación ambiental), a **participación** e a **formación integral** da persoa. Do mesmo xeito, sobradas son as xustificacións teóricas que vinculan xogo e desenvolvemento persoal. Dende o recoñecido **compoñente**



socializador que as propostas lúdicas recollen en actitudes básicas de compañeirismo, respecto ou solidariedade; pasando polo **compoñente educativo** no relativo á resposta creativa ou o pensamento crítico-reflexivo; ata as vixentes teorías cognoscitivas que denotan a relevancia do **desenvolvemento socioafectivo** do neno/a; resulta obvio o recoñecemento do xogo como elemento aglutinador e indispensable en tódalas propostas que persigan a estimulación persoal e de valores dos nenos e nenas.

De xeito complementario, a presente experiencia pretende recolle-la filosofía tradicional do xogo como **resposta creativa á necesidade de divertimento** dos nenos e nenas fronte ós modelos lúdicos vixentes orientados ó consumismo pasivo e onde a tecnoloxía creadora e o disfrute do xogo se ve altamente relegada.

V. AS NOSAS PROPOSTAS

Recóllese no que segue, baixo a súa nomenclatura orixinal, as propostas ou principais **centros de actividade** máis significativos e integrados na presente experiencia de animación infantil.

- * **“BRINCADEIRA”**: vivenciado na figura do entrañable Rufo, un amañado trasno, a presente proposta de carácter introductorio pretende, ó tempo que **motiva-la curiosidade** dos rapaces/as, establecer **dinámicas participativas, expresivas e de dramatización** en torno ás diferentes potencialidades do xogo. Recóllese deste xeito nesta secuencia de actividades, xogos de presentación, coñecemento do grupo e desinhibición; O Xogo dos Nomes, Rufadas, Os Nomes Encadeados, Fritos a Cesta, O Dado Saltarín, etc... darán boa conta destas intencións lúdico-educativas.
- * **“O TROMPO DE RUFO”**: na intención de recoller diversos **xogos e xoguetes de carácter tradicional**, do mesmo xeito que se favorece a oportunidade, máis perdida nas sociedades actuais, de argalla-los propios xogos. É por tal motivo que a proposta mestura; remontándonos ó noso pasado recente, xogos como o trompo, o aro, os zancos, o pano, a corda, etc...; coa oportunidade de crear xogos e xoguetes con materiais naturais (paus, pedras, cortizas...), materiais de refugallo (cartóns, latas, plásticos...) e tantas posibilidades como a creatividade e enxeño dos mozos e mozas sexa capaz de cubri-la.
- * **“CONTA CONMIGO”**: o xogo, a actividade lúdica en xeral, forma parte indiscutible da acción, o movemento e a participación dos rapaces/as. Apuntado anteriormente o compoñente socializador, o xogo e en especial, o **xogo cooperativo**, constitúese como actividade por excelencia por canto facilita aprendizaxes e destrezas básicas para o complexo exercicio de vivir en sociedade. “Conta Conmigo” constitúese deste xeito como bloque fundamental de actividades nas cales se prioriza a dimensión colectiva, o respecto polo alleo ou a colaboración, como resposta creativa e imaxinativa.

¿Quieres coñecer a **R**?

Este traballo de animación lectora, representa unha mostra cualificada de tódolos realizados con similares características "personaxe máxico" que se teñen posto en práctica nas escolas galegas, e son herdeiros e continuadores dos contacontos que volveron ter vixencia na actualidade.

O proxecto foi gañador dun dos premios de innovación educativa convocados pola Xunta de Galicia no curso 98/99 no apartado Educación para o lecer desenvolveuse nos cursos 1995/96, 1996/97 e 1997/98, en tódolos grupos de educación primaria do CEP. Caselles Beltrán de Tomiño.

Rosa Mª Fernández Sánchez
CEIP Razo (Carballo)

¿Quen é "R"?

¡Ola a todos!

Antes de nada, voume presentar, porque é de moi mala educación empezar a "solta-lo rolo" sendo unha descoñecida para vós. ¿Quen son?... ¡Ah!... Iso é o que lles gustaría saber ós meus amigos, os rapaces e rapazas do CEP Pedro Caselles Beltrán, ós que tan vos momentos lles debo. Sen embargo, vou dicirvos algo: son "R", a bruxa da biblioteca, e quero contarvos a miña historia nese centro.

Eu toleo polos libros e gústame que os nenos o pasen tan ben coma min, compartir con eles as emocións e aventuras vividas polos personaxes dos contos. Un bo día, decateme de que os índices de lectura do colexio eran moi baixos. Así, era unha necesidade urxente paliar esa carencia. Obviamente, tratábase dunha tarefa ardua e difícil e que requiría a colaboración das familias e dos mestres.

Pero o máis importante era "engancha" os rapaces e conseguir que disfrutasen lendo, que a lectura fose unha das actividades do seu tempo de lecer.

Deste xeito, decidín tomar cartas no asunto e darlle a coñecer, xa que ninguén no cole sabía que eu vivía na súa biblioteca. Meu dito, meu feito: empecei a comunicarme cos nenos a través de **cartas**. Así, tódolos mércores enviaba unha a tódalas aulas na que daba pistas sobre a miña identidade, recomendaba libros e propoñía que participasen en distintas actividades. O "misterio" residía no feito de que os alumnos nunca conseguiron verme: só coñecían a miña letra, a miña inseparable amiga Lumieira e a inicial do meu nome (R), que empregaba para asina-las cartas.

O "ambiente de investigación" que se creou no colexio para pescuda-la miña identidade foi tal que me resulta moi difícil de explicar. Os nenos estaban convencidos de que se trataba dun profe e cada pouco tempo sospeitaban dun diferente, acosándoo a todas horas para que "confesara".

As cartas chegaban ás aulas por diferentes vías: ás veces deixábaas alí antes de que entraran os nenos (pegadas no encerado, na mesa dun neno ou na do profesor, no chan...); outras veces botábaas por debaixo da porta cando estaban os nenos na clase.

En ocasións, as cartas ían acompañadas de pequenos agasallos (marcadores de páxinas, lambonadas, lapis, figurinas...) dirixidos a tódolos nenos desa aula por participaren nalgunha actividade ou ben destinados ó gañador dalgún concurso.

Para non aburrirme, escribía cada carta dun xeito diferente: a man, a máquina, con diferentes cores, coma unha colaxe... Así mesmo, en varias ocasións a carta foi substituída por un telegrama.

Tamén reservei na biblioteca un recuncho para a "**Mesa da bruxa**", onde colocaba unha reprodución xigante da carta desa semana e diversos materiais e obxectos, que variaban dependendo das actividades propostas (libros, cassetes, películas, recortes de revistas, obxectos persoais...). Así mesmo, na porta de entrada á biblioteca penduraba cada semana un cartel cunha frase que resumía a actividade que invitaba a facer.

Por último, enriba da miña mesa, na parede, instalei un taboleiro de cortiza onde expoñía tódalas novas refe-

ridas ó mundo da literatura infantil que ían aparecendo en xornais, revistas infantís e outras publicacións especializadas. Tiña por nome "**As novas de Lumieira**", xa que era a miña amiga a araña a encargada de actualizalo.

Asemade, os cativos foron tomando iniciativas propias, facendo actividades ideadas por eles mesmos. Isto era o que máis me animaba a continuar, xa que era unha forma de amosarme o seu afecto.

Os temas que traballamos durante os tres cursos que durou a miña experiencia foron os seguintes: medo e misterio, fantasía, aventura e viaxes.

E agora vouvos resumir brevemente algunhas das actividades desenvolvidas en cada un dos temas.

1. MEDO-MISTERIO

1. **¡Ai, que medo!**: envíe un conto de medo a cada aula, que foi lido en voz alta polos titores.

2. **A casa do terror**: os nenos leron este libro da editorial SM e escoitaron a casete que o acompaña. Despois, colorearon os personaxes, aprenderon as cancións e inventaron "recetas noxentas".

3. **"Pelis" de medo**: os rapaces anotaron títulos de películas de medo nun caderno, que foron recollidos nun pequeno dossier.

4. **¿Gústache pasar medo?**: lectura dun conto de medo con tres finais. Os nenos tiñan que elixir un e, dependendo do que escolleses, variaba a descrición da súa personalidade.

2. FANTASÍA

1. **Contacontos**: entreguei un caderno a cada neno no que tería que ir pegando "cromos", un por cada libro de contos que lese. Polo anverso poñerían o título do libro e un debuxo de portada; polo reverso, farían un pequeno resumo coa súa opinión persoal.

2. **As fadas**: exposición sobre estes seres máxicos na biblioteca, con debuxos, pósters, reportaxes...

3. **A cova dos contos**: os rapaces fixeron na aula de plástica unha decoración xigante para a porta da biblioteca, de xeito que esta parecía a entrada dunha cova.

4. **Moito conto**: colección de contos inventados polos nenos nas clases de lingua.

3. AVENTURA

1. **Bibliobús**: autobús xigante confeccionado en madeira na aula de plástica. Usouse como expositor dos libros recomendados.

2. **Jumanji**: proxección desta película e actividades ó redor dela.

4. VIAXES

1. **¡Que sono teño!**: construción de diferentes casas para min, porque a biblioteca estaba pechada (por remodelación) e non tiña sitio onde vivir.

2. **A volta ó mundo**: decido viaxar e pasar cada semana nun país distinto (as aulas), empezando polo País de Príncipe. O percorrido dura varios meses.

Durante os sete días que pasaba en cada clase, os nenos preparáronme un sitio especial para descansar e fixéronme toda clase de agasallos.

Á parte das actividades anteriormente expostas e clasificadas por temas, tamén houbo outra serie de **actividades periódicas**, é dicir, que se desenvolveron con regularidade ó longo dos tres cursos: libros recomendados, libros traballados na aula, encontros cos nosos escritores, Día do Libro...



* **"RUFO TRISTÓN"**: pretende ser unha **alegoría lúdica contraria á visión negativa do conflito**, a discusión e a diversidade de opinións que a heteroxeneidade humana, de seu, propicia. Do mesmo xeito e baixo a nomenclatura de educación para a paz, as diferentes actividades planificadas neste bloque toman como obxectivo prepara-lo neno/a para a convivencia e nun modelo de sociedade onde o talante dialéctico e pacífico sexa unha actitude permanente e participativa. "Cambio de Parellas", "A Roda", "Pasa-la Bola", "Non sei Falar" son, entre outros, xogos que buscan a cooperación, o diálogo e o bo entendemento entre os diferentes participantes do xogo.

VI. A MODO DE REFLEXIÓNS FINAIS

* A presente iniciativa pretende poñer de manifesto a especial particularidade das **ESCOLAS UNITARIAS** (espacios, equipamentos e funcións docentes) como **espacios de dinamización e participación** comunitaria nos contextos rurais.

* Do mesmo xeito da súa condición dinamizadora, da **funcionalidade de espazos, tempos e servizos**; dependerá en boa medida a súa virtualidade como axente educativo ó servizo da dinamización comunitaria.

* Na **cooperación interinstitucional** poden atoparse satisfactorias respostas de análise de necesidades sociocomunitarias e articulación de iniciativas con finalidades conxuntas tal e como recolle a exposición de experiencia de animación rural entre as escolas unitarias e Cáritas en calidade de organización non gubernamental.

* A continuidade da experiencia (neste ano poñeráse en marcha a súa cuarta edición), a resposta comunitaria e a implicación dos diferentes axentes sociais (mestres, comunidades, alcaldes de barrio...); poñen de manifesto as particularidades das **dinámicas lúdicas** no achegamento á comunidade polo seu carácter motivacional e empático.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- * AA.VV. (1996): Xogos Cooperativos e Actividades Infantís. Ed. Lea.
- * AA.VV. (1997): Xogos Populares en Galicia. Ed. Lea.
- * BESNARD, P. (1991): La Animación Sociocultural. Ed. Paidós Educador.
- * CASCÓN, P. y BERISTAIN, C.M. (1999): La Alternativa del Juego. Juegos y Dinámicas en Educación para la Paz. Ed. Libros de la Catarata. Madrid (4ª Edición)
- * IMBERNÓN, F (Coord.) (1999): La Educación en siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Ed. Graó. Barcelona
- * LOZANO MAYA y RUEDA PRIETO, M. (1.997): Educación para la Paz. Ed. YMCA.
- * ROMANÍ, A. (1979): Xogos Infantís de Galicia. Ed. Follas Novas.
- * TRILLA, J. (1996): La Educación fuera de la Escuela. Ámbitos no Formales y Educación Social. Ed. Ariel.

Para saber máis; Cáritas A Estrada. Área de Educación D. Nicolás, 16 2ºE. 36.680 A Estrada (Pontevedra) Tfo. 617.865.255



Recursos en Internet sobre temas transversais

A continuación, preséntase unha relación de páxinas web relacionadas coa educación, e especialmente cos temas transversais, agrupadas segundo os seus contidos principais. Nótese a extensión do grupo relacionado cos contidos de educación ambiental, debida a unha impagable colaboración de Luis M^a Pérez González, que quixeramos servira de exemplo cara ós futuros números de Saudíña. Boa navegación, e non esquezades comunicarlle a Saudíña novos sitios que visitar para aprender, ou para facerse con enfoques ou ferramentas de utilidade nos centros educativos e nas aulas. Este traballo quere ser unha correspondencia ó esforzo das persoas que planifican e participan no programa Nmai da Consellería de Educación.

EDUCACIÓN PARA A SAÚDE

<http://www.aragob.es/san/sares/sares/2sares.htm>
O SARES é un sistema de asesoramento e recursos en educación para a saúde. Ofrece asesoramento para a posta en marcha e desenvolvemento de programas en educación para a saúde, e consulta e/ou préstamo de documentos e materiais (libros, artigos, revistas, vídeos, diapositivas...). É un apoio para buscas bibliográficas en promoción de saúde.

www.who.dk/tech/tphp.htm

Páxina da oficina rexional da OMS que inclúe en inglés a información máis relevante na promoción da saúde e os seus enlaces con respondentes (conferencias internacionais, documentos, iniciativas en promoción da saúde na escola, solicitude de colaboración en programas europeos...).

EDUCACIÓN PARA A PAZ

www.sgep.org/

Do Seminario Galego de Educación para a Paz. Contén información xeral, publicacións, actividades e xeitos de colaborar.

www.edualter.or

Páxina con recursos en educación para a paz, o desenvolvemento e a interculturalidade.

EDUCACIÓN PARA O CONSUMO

www.infoconsumo.es/escuela

Desenvolvido polo Goberno de Cantabria. Escola Europea de Consumidores. Coordina a rede de Educación do Consumidor.

www.consumo.inc.es

Do Ministerio de Sanidade e Consumo. Instituto Nacional do Consumo, é o organismo estatal que coordina coas comunidades autónomas.

www.euskadi.net/consumoinfo/

Desenvolvida polo Goberno Vasco, Dirección Xeral de Consumo. Trátase de Infocenter, un dos puntos de información ó consumidor que financia a Comisión Europea.

www.icc.-aiecc.org/

Coas características da anterior, pero desenvolvida pola Generalitat de Catalunya.

www.europa.eu.int/comm/dg24/

Da Dirección Xeral de Saúde e Protección dos Consumidores da Comisión Europea.

EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE

www.mtas.es/mujer

Páxina do Instituto da Muller.

EDUCACIÓN AMBIENTAL

* Un dos moitos recursos que hoxe ofrece Internet para as escolas, é a participación en proxectos, dentro de programas europeos ou planetarios. Iremos presentar aquí algunhas das posibilidades neste campo.

PROYECTO LA TIERRA: NUESTRA CASA

<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/3635/tierra3/tierra.html>

É un proxecto de comunicación, aprendizaxe e cooperación no que mestres/as e alumnado de entre 6 a 18 anos de idade, intercambian, investigan, avalian, ... datos sobre o seu contorno natural para valoralo e coidalo. Un dos puntos fundamentais deste proxecto é o de realizar accións concretas en beneficio do ambiente e a natureza, co fin de xerar unha cultura ecolóxica e ambiental responsable e

participativa, entre as nosas comunidades escolares e familiares. Idiomas: español e inglés.

PROYEDU

<http://www.egroups.com/list/proyedu>

É unha lista utilizada para levar a cabo diferentes proxectos educativos involucrando a escolas de diversos países por medio de Internet. Neste sitio pódese comunicar con outros integrantes participando en chats por medio de audio e texto, pódense atopar datos de interese e compartir información cos demais participantes. (Español e inglés)

PLANET SOCIETY

<http://planet.society.unesco.org:8090/sp/sp-som.html>

A campaña educativa "Hai un mundo que construír", que a UNESCO emprendeu en 1994 no marco da rede SOCIEDADE PLANETARIA vai dirixida a nenos/ñas e mozos/as de 6 a 15 anos, e pretende suscitá-lo nacemento de novos proxectos de vida a partir do mundo escolar. Estes proxectos poden ir dende a realización dunha horta ou a limpeza dun río á recompilación de lendas e coñecementos tradicionais da localidade. Poden ter cabida tódolos recursos naturais e culturais da localidade.

Neste sitio pódense efectuar consultas sobre os recursos que ofrecen e buscan as escolas membros da rede, por medio da "Bolsa de intercambios". (Español)

LA GIMCANET SOSTENIBLE

http://www.barcelona2004.org/gimcanet/index_s.html

Consiste nunha serie de probas que se terán que ir superando, en equipos ou individualmente, aproveitando o magnífico medio de comunicación e inxente fonte de información que é Internet. A *Gimcanet*, está aberta a todo o mundo que queira tomar parte nela, dende calquera parte do mundo. O obxectivo da *Gimcanet* é a divulgación dos principios que permiten uns pobos e cidades máis sustentables e respectuosos co seu contorno. (Español)

THE GLOBE PROGRAM

<http://www.globe.gov/>

GLOBE - México

http://www.semarnap.gob.mx/cecadesu/educacion/programa_globe.htm

Programa internacional de educación ambiental que involucra ós estudantes en medir e analiza-las condicións ambientais locais, compartindo os resultados con outras escolas e científicos. Idiomas: inglés e español

* Outra das utilidades destacadas de Internet para os profesionais do ensino, é a da rede como fonte de información e recursos. No referente a educación ambiental a listaxe de recursos é ampla. Algúns deles:

EE-link

<http://eelink.net/educacionambientalespanol.html>

Realizada por iniciativa da NAAEE de EE.UU., ofrece unha extensa relación de recursos para a educación ambiental, de utilidade para educadores que traballan con estudantes de fala hispana. Estructura a información en varios bloques: recursos para a aula, contactos, bibliografía, directorio sobre educación e ambiente, ... (Páxina en inglés cunha sección en español).

PROJETO VIDA - EDUCACIÓN AMBIENTAL

<http://sites.uol.com.br/projetovida/>

Aquí pódense atopar diversos materiais que tratan da educación ambiental e a súa inserción no ensino infantil e básico. Ofrece enlaces relacionados co ambiente e a educación, e mesmo un proxecto de montaxe dun obradoiro de reciclaxe de papel, que se pode solicitar de xeito gratuito. (Portugués)

BorNet

<http://www.bornet.edu/>

É un proxecto educativo que intenta subministrar orientación e contidos a profesorado e alumnado das

diferentes áreas relacionadas coas ciencias da natureza. Contén noticias actualizadas diariamente, información sobre congresos, software, ... e organiza entretidos concursos. (Español)

MANUAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL UNESCO

<http://www.unesco.org/manual/html/portada.html>

Está formado por doce bloques temáticos que abarcan diferentes problemas ambientais da sociedade actual tales como enerxía, atmosfera, auga doce, biodiversidade, bosques, cidades, ... Trata tamén os fundamentos da educación ambiental, nos aspectos formal e non formal. (Español)

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN MÉXICO

<http://www.semarnap.gob.mx/>

A través desta páxina da Secretaría de Medio Ambiente pódense atopar interesantes contidos informativos e educativos. Na sección *Naturaleza* unha ampla información sobre o estado do ambiente. Na sección *Gestión* atoparemos o apartado de educación ambiental. Por *Enlaces* entraremos en útiles páxinas para nenos e nenas, con amena información e divertidos xogos. (Español)

MISIÓN RESCATE: PLANETA TIERRA

[http://](http://www.rolac.unep.mx/mrescate/esp/libro/mrindx-e.htm)

www.rolac.unep.mx/mrescate/esp/libro/mrindx-e.htm

É a versión para Internet do libro "Misión Rescate: Planeta Tierra" coa que se pretende axudar os nenos e nenas de todo o planeta a comprender e apreciar o fráxil mundo en que vivimos, e estimularlos a actuar en todo o posible co fin de protexelo e melloralo. Trátase de trasladar a nenos e mozos as ideas e o espírito da Axenda 21. (Español)

OUTRAS PÁXINAS DE INTERESE:

http://www.dgt.es/seguridad_vial/seguridad_vial.html

Páxina da DGT sobre seguridade vial con diversos puntos: "abrochados" (sobre a importancia do uso do cinto de seguridade, "con mil ojos" sobre a atención durante a conducción, "el velocímetro" explicación didáctica da velocidade, "el embrujo de la noche", etc.

<http://www.mec.es/cgi-bin/AT-TOTALsearch.cgi>

A busca na web do Ministerio de Educación e Cultura proporcionanos diversos documentos sobre temas transversais, estudos e traballos sobre o tratamento dos diversos temas transversais na comunidade educativa.

<http://www.maseducativa.com>

No índice xeral de busca de recursos educativos por categorías xerais, no punto "otras áreas y niveles educativos", aparece un epígrafe ÁREAS TRANSVERSAIS, con recursos sobre educación ambiental (38 enlaces), educación sexual e coeducación (11 enlaces), educación para a paz (15 enlaces) e educación para a saúde (13 enlaces) e 21 enlaces de páxinas xenéricas.

www.educared.net/aprende/rincon.htm

Guía de recursos educativos para os/as máis pequenos. Atoparemos dende as experiencias de preescolar na casa ata xogos e actividades educativas do máis diverso: web para nenos/as interesados polo espazo, recantos de contos...

www.education-world.com

Buscador especializado en educación. Mantén unha base de datos con máis de 120.000 páxinas de todo o mundo, accesibles mediante un motor de busca e un índice temático. Inclúe unha gran variedade de seccións complementarias con especial atención á divulgación e á análise de todo tipo de materiais pedagóxicos. Dende 1997 ofrece a sección "Best of series" cunha selección dos mellores recursos educativos do ano.

Unha herdanza en común

O Departamento de Educación e Acción Cultural (DEAC), do Museo do Pobo Galego, envíanos un artigo que nos introduce, publicita, e invita na mostra itinerante: "Vivir no Atlántico Norte" que vai permanecer-los meses de outubro e novembro neste centro con motivo da capitalidade cultural de Santiago no ano 2000.

O texto sinxelo e sintético podería servir á parte de para coñece-la mostra, para analiza-la transversalidade, facendo referencia máis ó que compartimos que ó que nos diferencia.

Para maior información dirixirse a Ana Estévez Lavandeira no tlf 981 58 36 20 de 10,30 h a 13h30 de luns a venres

Islandia, Noruega, Francia e Galicia están historicamente unidas por formaren parte da longa e común fachada atlántica europea, pola que no decurso dos séculos transitaron conquistadores e peregrinos, navegantes e pescadores, homes da cultura e homes do comercio. Esta longa liña costeira ofreceulle ademais un importante recurso económico, o mar, o que permitiu dende moi axiña que unha parte importante da súa poboación vivira non só no Atlántico Norte senón do Atlántico Norte, dedicados á navegación, á pesca ou ó comercio marítimo.

A pesar da distancia, as relacións entre Islandia, Noruega, Galicia e o norte francés veñen xa de moi atrás, precisamente daquela época en que o incompleto asentamento dos pobos nórdicos e o seu dominio da navegación os levaron a descubrir, en non poucos casos a saquear e nalgúns ocasións mesmo a se instalaren ó longo de toda esa orla atlántica.

1. A expansión dos viquingos (IX-XI)

Contra finais do século VIII diversas expedicións procedentes do que hoxe se denomina Países Escandinavos comezan a irromper primeiro nas costas occidentais de Gran Bretaña e logo en toda unha amplísima área que vai dende o occidente ruso e báltico ata o mesmo Mediterráneo. Entre estes viquingos ou normandos estaban os habitantes da actual Noruega.

As expedicións viquingas eran ó principio de tipo estacional, con saídas do seu territorio en primavera e regreso ó comezo do inverno con botín resultado das súas incursións; pero paseniñamente algunhas foron alongando a súa duración, adoptando en ocasións o carácter de colonización permanente dalgúns territorios. Tal foi o caso do acontecido en Islandia onde, a partir do ano 874, se establecen definitivamente grupos de viquingos procedentes de Noruega, ou no norte de Francia onde no ano 911 se crea o ducado de Normandía.

A primeira referencia da chegada dos viquingos á Península Ibérica corresponde precisamente a un desembarco en Galicia no ano 844 que inaugurou unha primeira vaga de incursións, que sería seguida por unha segunda entre 858 e 961 e outra entre 966 e 971.

2. A época das peregrinacións (XII-XV)

Contra o ano 820, sendo monarca Alfonso II o Casto, comeza a circular a nova do descubrimento por parte dun eremita do sepulcro de Santiago Apóstolo. Axiña comeza a construción dunha pequena igrexa no lugar da descuberta, as doazóns de reis e nobres ó sepulcro, que darán así lugar a unha ruta relixiosa e cultural que axiña se coñecerá coma o Camiño de Santiago. As peregrinacións acadarán o seu apoxeo no século XII e manterán o seu pulo ata a época da Reforma Protestante, que traerá como consecuencia a desaparición das peregrinacións dos países reformados, entre os que, a carón de ingleses e alemáns, se atopaban noruegueses e islandeses.

3. A época do comercio

A colonización americana e a apertura da ruta do Oriente sentaron as bases para un enorme crecemento do comercio europeo durante o século XVI.

Dentro deste novo marco, Bergen desenvolve dende comezos do XVII un amplo comercio coa Francia atlántica, á que a cambio de sal, viño e produtos coloniais subministra madeira, arenque, bacallao seco, raba para usar como engado na pesca francesa e xa algunhas cantidades de bacallao salgado (klippfish). A difusión desta última forma de conservación do bacallao implicaba unha maior necesidade de sal que fixo aumentar as importacións do oeste de Francia, Portugal e Andalucía, dando así un importante pulo ó comercio de toda a fachada atlántica europea. Os buques que se ocupaban neste tráfico, ó igual que os que conducían panos normandos e lenzos de liño bretóns a Cádiz para o seu envío a América, recalaban ás veces nos portos galegos ben para deixaren mercadorías ou non poucas veces en avaría.

A comezos do século XIX o bacallao noruegués substituíra xa ó de Terranova como primeiro fornecedor do mercado español, dando lugar a un intenso comercio no que España fornece como contrapartida sal, viño e augardente, e mesmo dende finais do século XIX, o aceite de oliva andaluz destinado ó seu uso nas fábricas de conservas herméticas norueguesas. A hexemonía do bacallao desta procedencia só comezou a ser posta en cuestión nas vésperas do século XX cando comeza a chegar ó Mediterráneo o bacallao islandés.

4. Unhas pescas diferentes e unha herdanza común

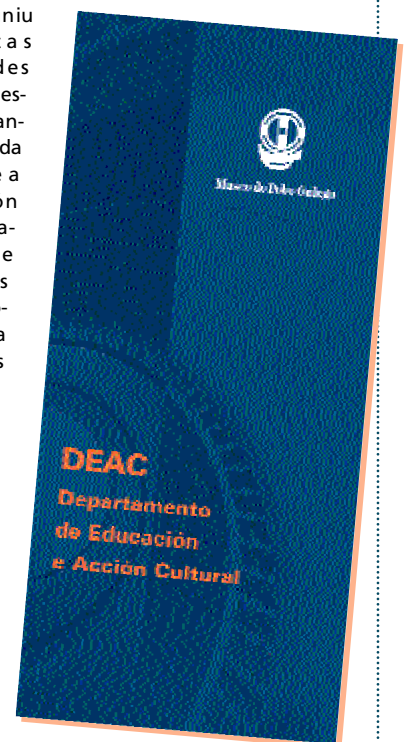
Situadas en latitudes moi distintas e con morfoloxías costeiras moi diferentes, as súas tradicións pesqueiras foron igualmente diversas. En primeiro lugar no que atinxe ás principais especies capturadas. O bacallao era sen dúbida a especie raíña nas costas norueguesas e islandesas, seguido do arenque nas primeiras. Nun e noutro caso a pesca realizábase moi preto da costa, o que situaba esta ó alcance dun amplo colectivo de pescadores que podían participar nela en peque-

nos botes a remos e sen ningunha cuberta.

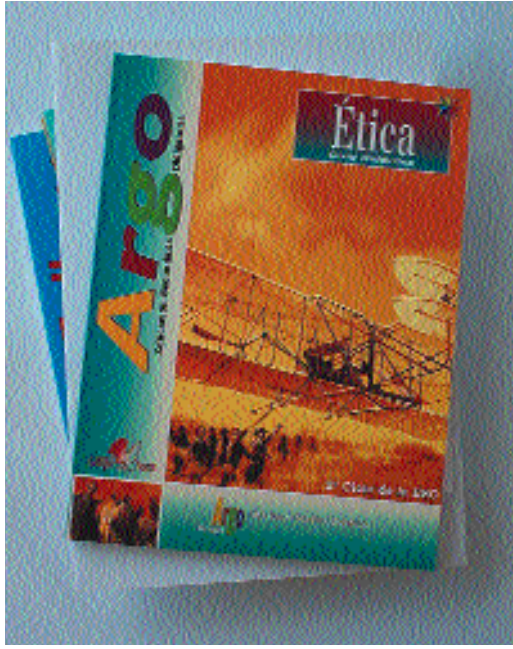
Na Baixa Normandía o arenque era igualmente capturado en áreas próximas á terra. En contraste co dominio do bacallao e secundariamente do arenque nas rexións citadas, a sardiña, doada de conservar e capturada nas propias rías, foi dominante na pesca galega dende a Idade Media e ata ben entrado o século XX, en que foi desprazada pola pescada.

Se exceptuamos, por tanto, a pesca francesa do bacallao en Terranova ou Islandia e unha pequena parte da do arenque, o resto das citadas

eran pescas costeiras que ata finais do século XIX foron exercidas as máis das veces por labradore-pescadores que combinaban ó longo do ano ambas actividades. Esta importancia e variedade da nosa pesca reflectida ó longo da historia é precisamente o que esta exposición pretende mostrar. Como de Noruega a Galicia e de Islandia á Francia atlántica o mar uniu a distintas comunidades en vidas e destinos semellantes. A segunda parte na que a continuación nos adentramos ofrece materiais sobre a historia da pesca procedentes dos catro países, de xeito que o visitante poida facerse unha idea propia do que de común e de diferente deixou o mar en todos nós.



O Andel



▶ ÉTICA: Guía didáctica

Grupo Argo.
Mieres del Camino. Grupo editorial Norte. 1999.

A filosofía, e como unha parte a ética, foi, e creo debe seguir sendo unha preocupación fundamental da educación. É nestas materias onde deben tratarse algúns dos temas universais que preocupan ás persoas.

Pero a ética, e mesmo a filosofía, no mundo de hoxe e co noso alumnado non pode soamente circunscribirse ó coñecemento da súa historia, xa que isto non axuda senón a uns poucos a poder actuar na súa vida. Debe ocuparse das preocupacións persoais que case nunca entran nas aulas, debe axudar a tomar contacto coa realidade. E iso é sen embargo posible.

Os libros que comentamos non son libros de texto ó uso, que dende o principio ó fin traballen un currículo. Son libros abertos, se é que un libro pode ser así. Son propostas que mediante un variado tipo de materiais, uns achegados e outros indicados, en diversos soportes, e con distintas orientacións, potencian esencialmente a discusión, a análise e a aprendizaxe cooperativa.

Entre outros trátase:

O xénero e cómo se constrúe. Os sentimentos e os valores. A utilización do tempo libre. As drogas. Os outros, etc.

Tratan pois temas nos que moitas veces non temos claro o que pensamos e nos que con dificultade analizamos que subxace no noso comportamento.

O tratamento que se fai deles non está predeterminado no seu contido conceptual, senón que busca o traballo grupal para procura-la clarificación na resposta colectiva e factual.

É un libro interesante non só para a clase de ética, senón para apoiar-lo profesorado e facilita-lo seu labor de titoría.

Está pois claramente indicado para calquera profesor e profesora que dende calquera disciplina quiera acercarse ó que existe fóra do currículo tradicional.

A guía didáctica que xunta, proporciónalle ó profesorado que se anime un apoio para a súa posta en funcionamento.

É pois un material dos que se fan necesarios para traballar na aula.

A EDUCACIÓN PARA A SAÚDE COMO RETO DO SÉCULO XXI. ORIENTACIÓNS PARA A SÚA AVALIACIÓN

Autora: *María D. Dapía Conde*
Editorial: *Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 2000*
Idioma: *galego*

Este libro prologado pola profesora de educación para a saúde Montserrat Fortuny i Gras, proporciona dende a análise educativa unha visión actual da educación para a saúde.

A obra consta de tres partes coas que se corresponden os tres capítulos.

No capítulo primeiro, SAÚDE E EDUCACIÓN, faise un percorrido polo significado de saúde, dende unha visión histórica ata unha consideración actual interdisciplinar e globalizadora. No campo da educación, asúmese a saúde como tema transversal como aparece na Loxse, desenvolvendo o seu significado e a súa consideración no currículo tanto na nosa comunidade coma fóra dela.

O segundo capítulo, AVALIACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA A SAÚDE, realiza unha revisión do concepto de avaliación concretizando nos programas de saúde. Asúmese como proposta para a investigación o paradigma da avaliación como reflexión crítica e sistemática que posibilite a renovación pedagóxica.

Na derradeira parte, UNHA EXPERIENCIA: A AVALIACIÓN DO PROXECTO Á SAÚDE É COUSA DE TODOS,ponse en práctica experimentalmente o defendido nos capítulos anteriores, e nun tratamento triangular elabóranse conclusións.

É este un libro interesante e de suma utilidade, para toda persoa, primordialmente se se dedica á educación ou está preocupada pola saúde pública. É neste sentido onde equipos interdisciplinares deberían traballar para a mellora da sociedade.



▶ EDUCACIÓN PARA LA PAZ. SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA

Autor: *Xesús R. Jares*
Ano da edición: *1999*
Editorial: *Popular, Madrid*
(2ª edición revisada e ampliada)

Este libro considerado como a obra que fundamentou histórica e conceptualmente a educación para a paz en España, ten varias referencias interesantes ó tema do conflito e a convivencia. En primeiro lugar o propio concepto de conflito que aparece no capítulo 7, e en segundo lugar o significado da chamada Educación para o conflito (capítulo 9). Pero especialmente destacamos toda a terceira parte do libro (capítulos 10, 11 e 12), pola súa especial incidencia no tema da convivencia. No primeiro deles, capítulo 10, aborda as estratexias para crear grupo, así como as técnicas cooperativas de xestión a aula e centro. No capítulo 11, a metodoloxía do denominado enfoque socioafectivo expoñendo diversos exemplos de traballo. No capítulo 12 exemplifica unha interesante unidade didáctica denominada "Conflito e convivencia nos centros escolares" co seus obxectivos, contidos, actividades de aprendizaxe e unha selección de fichas para traballar esta temática co alumnado de secundaria.

O Andel

PROGRAMA DE EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL Educación Secundaria Obligatoria

Autor: *Gómez Zapiain, J. e outros*
Editorial: *Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, 2000*
Idioma: *bilingüe castelánleuskera*

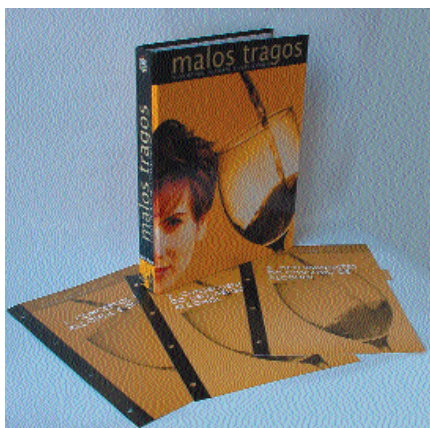
Consta dunha guía para o profesorado e dúas carpetas, unha con núcleos de traballo para o 1º ciclo e outra para o 2º ciclo da ESO.

Na guía para o profesorado explícanse a fundamentación teórica do programa e os seus obxectivos. Preséntanse os seus núcleos de traballo, os contidos, os principios didácticos, as orientacións metodolóxicas así como a súa integración e avaliación. Contén, así mesmo, unha bibliografía básica.

...un proxecto que achega orientacións teóricas e metodolóxicas para dar resposta á integración de educación efectivo-sexual no currículo da educación secundaria obrigatoria, e o seu desenvolvemento na aula co alumnado.

Trátase dun traballo interdisciplinar cunha perspectiva globalizadora dos contidos, implicando o alumnado nunha aprendizaxe responsable, participativa e activa.

Podemos resumilo nas palabras que no prólogo expresa o catedrático de Psicología da Sexualidade Félix López: "Se trata de un programa bien fundamentado teóricamente, probado en diferentes centros y excelentemente elaborado".



MALOS TRAGOS XUVENTUDE, ALCOHOL E PUBLICIDADE

Tipo de material: *Impreso*
Autoras: *Encarnación Sueiro Domínguez, Mª del Carmen Pereira Domínguez*
Ano de Edición: *1999*
Ed.: *Concello de Ourense*
Idioma: *galego*

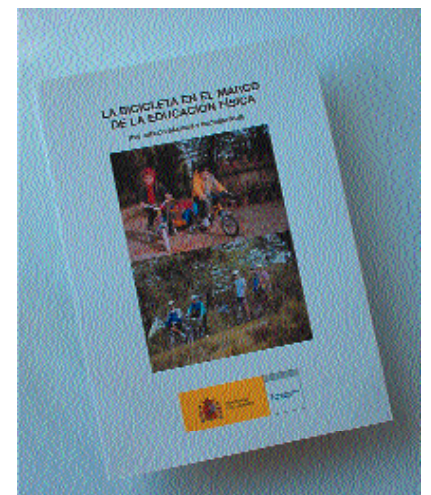
A importancia deste material vén dada pola necesidade de realizar promoción da saúde e prevención e redución de riscos, potenciando a acción psicopedagóxica dende os diversos ámbitos educativos, sendo os centros de ensino ós que vai dirixido este material, aínda que sen esquece-las outras institucións do ámbito non formal: asociacións xuvenís, de tempo de lecer, escolas de nais e pais...

A proposta de intervención fundamentalmente vai dirixida a persoas a partir dos doce anos, ensino secundario obrigatorio, post-obrigatorio e universidade, cunha metodoloxía que trata de aproxima-lo alumnado á súa propia realidade, facéndoo participante dela e permitiéndolle modificala. Toma como punto de partida o cotián, aquilo que ocorre de xeito espontáneo e polo que o propio alumnado mostra un especial interese, provocando.

LA BICICLETA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Tipo de material: *Impreso*
Ano de edición: *1999*
Destinatarios principais: *mestres, educadores, e monitores interesados en traballar aspectos da educación física.*

A publicación conta con 250 xogos e exercicios básicos, con 400 variantes e progresións deles, sumando un total de 700 xogos e exercicios recreativos, utilizando a bicicleta sobre aqueles aspectos de coñecemento e habilidade no seu manexo, traballando ó mesmo tempo a educación física. Pode completarse con numerosos folletos, guías e vídeos de educación vial que dun xeito concreto abordan as normas de circulación na bicicleta.



LOS TALLERES EN LA EDUCACIÓN VIAL ESCOLAR

Tipo de material: *Impreso*
Ano de edición: *1992*
Destinatarios principais: *educadores, docentes e monitores*

A publicación ten como centro de interese a educación vial e está baseada nunha metodoloxía de obradoiros. Preséntase como unha interacción constante entre a teoría e a práctica, existindo unha relación continua entre o suxeito e o medio. O alumno aprende observando, percibindo, analizando, sacando conclusións, contrastando, experimentando...e tratando de buscar solucións a problemas concretos da realidade máis próxima. Os aspectos desenvolvidos na presente publicación abórdanse dende un punto de vista didáctico e pedagóxico dentro dun contexto aberto e flexible que permite responder ás demandas concretas dos docentes no tema da seguridade vial.

Currículos integrados

A urxencia dunha revisión da cultura e do traballo nos centros escolares: 3 liñas argumentais

Jurjo Torres Santomé
Universidade da Coruña

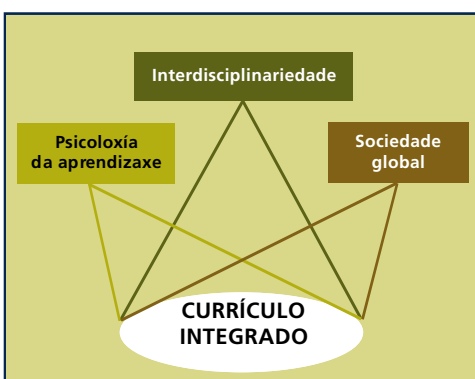
Se hai unha crítica común e reiterada ó longo da historia das institucións educativas é a de seleccionar, organizar e traballar con contidos culturais pouco relevantes, de forma nada motivadora para o alumnado e, polo tanto, co risco de perde-lo contacto coa realidade na que se sitúan. Neses modelos, as situacións e problemas da vida cotiá, as preocupacións persoais, acostuman quedar á marxe dos contidos e procesos educativos, fóra dos muros das aulas e dos centros de ensino.

En máis dunha ocasión non é raro que o **currículo tradicional por disciplinas acabe amosando un notable parecido con algúns xogos ou concursos de televisión** de corte nominalista, como por exemplo o "Trivial pursuit"; ou sexa, que se considere que se aprende polo feito de ser capaz de recordar pequenos fragmentos de información sen maior afondamento e, o que é máis grave, sen comprensión deses contidos que se verbalizan.

Para tratar de facer fronte a esta clase de erros véñense construíndo ó longo do presente século numerosas estratexias didácticas. Solucións que teñen como finalidade tratar de converter en relevantes e significativos os contidos culturais cos que se traballa nos centros escolares.

Así, unha das cousas que chama pronto a atención de calquera persoa interesada en cuestións curriculares é a abundancia de conceptos e denominacións para referirse a este tipo de propostas de ensino e aprendizaxe que se propoñen para rompe-lo illamento das institucións escolares coa sociedade na que están inseridas e ó servizo da cal se encontran. Entre esta variedade de solucións podemos citar: currículo interdisciplinar, globalizado, transversal, coherente, mundialista, centros de interese, método de proxectos, unidades didácticas, etc. Cada unha de tales denominacións pon a énfase nunha determinada cuestión, aínda que a modo de síntese podemos dicir que existen tres clases de discursos que lles serven de xustificación:

- 1 Argumentacións acerca da necesidade dunha maior interrelación entre as diferentes disciplinas ou materias;
- 2 A atención ás peculiaridades cognitivas e afectivas das nenas e nenos que inflúen nos seus procesos de aprendizaxe, e
- 3 A necesidade de contempla-la comunidade na que está integrada o centro, as dimensións sociohistóricas desa colectividade; lograr unha apertura a outras comunidades e partes dun mundo que xa todos consideramos como "aldea global", etc.



Estas tres clases de liñas argumentais son as que subxacen baixo o concepto de currículo **integrado** (cadro 1); no fondo non son senón énfases particulares, perspectivas que se toman en consideración para poder comprender a necesidade da educación institucionalizada e para propoer e xustificar unha praxe curricular distinta da que, ata o presente, veu sendo maioritaria e que denominamos como pedagogía ou educación tradicional.

1. **A interdisciplinidade** é un dos conceptos que conforman o triángulo de apoios da proposta de currículo integrado. Ou sexa, a reorganización dos contidos, unhas veces para recuperar e outras para construír unha rede máis integrada entre conceptos, teorías e modelos e estratexias de investigación que unha sobreespecialización organizou en compartimentos estancos, sen a penas posibilidades de comunicación, aínda cando teñan como propósito analizar e intervir nun mesmo espazo, cuns mesmos obxectos e/ou persoas, un fin semellante, etc. Esta cultura dos "especialismos" presenta numerosos problemas non só para a súa aprendizaxe, senón tamén en canto á súa funcionalidade e aplicación no seo da propia sociedade, pois é **frecuente que ante algún problema social, industrial, económico, etc. diferentes disciplinas ofrezan solucións completamente distintas e, mesmo, contradictorias**. O que en realidade sucede en tales ocasións é que cada unha desas disciplinas toma en consideración unhas determinadas variables e ignora e despreocúpase doutras. Un destes exemplos é o que acontece cando unha comunidade quere obter máis enerxía; dependendo dos especialistas que se consulten así serán as propostas. Profesionais da física é probable que opten pola construción de plantas de enerxía nuclear, mentres que os que teñan unha formación con maior peso de bioloxía, socioloxía, filosofía, etc. é bastante seguro que se decidirán por propostas de intervención moi diferentes, opóndose con multitude de argumentos ás solucións que aposten pola enerxía nuclear.

Na vida cotiá, no paso polos distintos centros de ensino e no traballo profesional o noso pensamento foi e está condicionado en canto ó número de perspectivas que se tomarán en consideración. Así por exemplo, un arquitecto diseña edificios atendendo ás cuestións que foron capaces de **converterse en pensables**, en función dos procedementos e rutinas intelectuais que foi construíndo, primeiro na súa etapa formativa e, a seguir, durante o exercicio da súa profesión.

Na medida que nos seus estudos existían "culturas silenciadas", que non se convertían en obxecto de reflexión consciente e intencionada, dificilmente nas súas actuacións laborais eses colectivos humanos van a converterse en foco de atención. Polo tanto, é fácil que edifique e deseñe espazos físicos sen prestar atención ás necesidades das persoas que integran eses colectivos silenciados. Nos edificios e pisos que diseña pode que as persoas con discapacidades físicas non dispoñan de espazo para moverse; é previsible que os nenos e nenas non poidan xogar con certa liberdade, que os seus cuartos sexan tan pequenos que só caiba imaxinarse que alí ou se estudia ou se dorme, nada máis. Acostuma ser nesas casas tamén onde as rapazas e rapaces son continuamente criticados polo volume co que escoitan a súa música favorita ou

gozan con videoxogos, pois os problemas de acústica entre cuartos non foron recollidos polos que deseñaron o piso. Á hora de construír unha vivenda non se teñen en conta os estilos de vida das familias que os van habitar, a non ser os dunha familia estándar, que non existe e que, en todo caso, nunca sabermos se se converte en "estándar" precisamente porque as condicións do piso en que habitan os obrigan a determinados comportamentos e rutinas e imposibilitan ou dificultan outros.

Cando vemos unha vivenda de reducidas dimensións e como os que a constrúen dedican unha gran porcentaxe dese espazo a dormitorio da parella, en realidade podemos dicir que estamos ante un arquitecto ou arquitecta que asumiu unha tradición que non problematiza e que non ten porqué corresponderse cos estilos de vida hoxe dominantes. Na familia tradicional, do século pasado ou de principios deste, antes do denominado "estado do benestar", ese dormitorio ou cuarto principal era tamén unha sala de visitas, en caso de enfermidade dalgún membro da familia, por conseguinte precisábase espazo para acolle-las visitas. Na vida moderna, esa sala está nos hospitais ou sanatorios, polo tanto sería preferible dedicar ese amplo espazo a salas nas que poder levar a cabo aquelas actividades que ocupan o maior espazo do tempo familiar e que sempre necesitan dunha maior dispoñibilidade de metros cadrados. A arquitectura popular construía, como facilmente podemos ver na maioría das casas tradicionais, tratando de adecualo espazo ás necesidades humanas; polo contrario, gran parte da arquitectura moderna edifica para acomoda-los comportamentos humanos ás condicións estéticas ou á rendibilidade económica do edificio.

No momento en que moitas casas, rúa, barrios, prazas se proxectan, un dos principais obxectivos que condicionan o seu deseño é a intención de que as empresas constructoras poidan obter os maiores beneficios económicos posibles; pero a penas se presta atención ás necesidades e estilos de vida dos seus usuarios e usuarias. E esta situación non é debida só á avaricia e usura dos seus promotores, senón tamén porque tales cousas non sempre son pensables, non se converten en foco espontáneo de atención. Os estudos universitarios das profesións relacionadas coa construción céntranse máis en cuestións técnicas, tales como a solidez de materiais e edificacións, a súa resistencia, formas de proxección, etc. que na preocupación polo coñecemento das condicións de vida das persoas que as van habitar e na creación de espazos que faciliten unha mellor calidade de vida.

Como resultado das numerosas protestas e mobilizacións contra esa modalidade de deseños, este tipo de problemas actualmente xa adoitan ser abordados por equipos interdisciplinares, integrados por especialistas das enxeñerías, bioloxía, socioloxía, antropoloxía, etc. Pero o seu traballo aínda sería máis beneficioso se todas e cada unha das persoas que os integran xa estivera acostumada á necesidade de tomar en consideración esas perspectivas diferentes.

Poderíamos seguir pondo exemplos de cómo as intervencións disciplinares poden resolver un determinado problema, pero é fácil que xeren moitos outros problemas e non sempre secundarios. **A análise do exercicio da medicina, do dereito, da economía, etc. destaparíanos numerosos exemplos de cómo determinadas solucións tomadas unicamente desde unha soa**

desas especialidades, dá como resultado efectos secundarios imprevistos que ninguén desearía de maneira intencionada.

Se estes efectos "perversos" se producen nas actuacións de profesionais, é lóxico que tamén se dean en tódalas tomas de decisións máis rutineiras ou menos profesionais que a diario realiza cada ser humano. ¿Quen algunha vez, despois de face-la compra dun obxecto non se sorprende da súa pouca ou nula utilidade por se ter esquecido de tomar en consideración datos que non tivemos en conta no momento da súa adquisición, aspectos que naquel momento non se converteron en "pensables"? Ou, por pór un exemplo máis humano, ¿en que medida nos nosos hábitos de consumo cotián temos presente quen fabrica aquilo que adquirimos, en que condicións laborais, onde, etc.? Algo sobre o que numerosas organizacións non gobernamentais nos están continuamente alertando. Existen no mercado numerosos produtos de gran consumo que están sendo fabricados en situacións laborais de enorme inxustiza: por nenos e nenas que debido a iso non acoden ás escolas, por mulleres mal pagadas e en condicións ambientais de gran contaminación ou de escasa salubridade, etc. **Exercer como cidadán e cidadá obriga a tomar decisións que non atenten contra os dereitos das demais persoas.**

Unha estratexia que pode contribuír a solucionar problemas semellantes é a de **crear hábitos intelectuais nas persoas, desde o primeiro momento da súa escolarización, nos que se converta en norma tomar sempre en consideración o maior número posible de perspectivas á hora de analizar, avaliar ou intervir en calquera situación ou resolver calquera problema.** É obvio que non podemos ignorar que esta fragmentación que domina o pensar e actuar da maioría de persoas que están ou xa pasaron polo sistema educativo non é resultado unicamente de sobreespecializacións científicas e culturais, senón tamén consecuencia de modelos políticos que promoven unha espoliación de recursos naturais e a explotación económica, cultural e, nunha palabra, a dominación dunhas persoas sobre outras. Tampouco debemos deixar sen considera-los gremialismos das comunidades científicas que na súa loita por alcanzar maiores cotas de poder se enfrontan entre si con gran dureza e de maneira implacable, tratando cada unha delas de impo-la súa especialización como a única con capacidade para dici-la última palabra.

En consecuencia, falar de interdisciplinariedade é contempla-las aulas, o traballo curricular, desde a óptica dos contidos culturais; ou sexa, tratar de ver qué relacións e agrupamentos de contidos se poden levar a cabo: por disciplinas, por bloques de contido, por áreas de coñecemento e experiencia, por tópicos, tomando como eixe vertebrador conceptos, períodos históricos, descubrimentos e inventos, institucións e colectivos humanos, cuestións da vida diaria, espazos xeográficos, etc.

2. Outra liña argumental en defensa de currículos integrados é a proveniente da psicoloxía do desenvolvemento e da aprendizaxe. Este eixe de razoamento utilízase máis insistentemente nas propostas que recorren ó vocábulo globalización. Dicar que se fai globalización implica outorga-lo peso decisivo á hora de tomar decisións sobre a forma de organiza-lo traballo nas aulas e centros docentes ás peculiaridades das nenas e nenos que tal e como as describe a psicoloxía evolutiva e da aprendizaxe; en especial ás características que se describen como típicas de cada un dos distintos estadios do desenvolvemento.

Esta é unha das liñas de razoamento que se vén traballando con maior interese por parte do profesorado de educación infantil e primeiros ciclos de primaria, pero que se adoita-ba recoller con a penas relevancia ou, o que é peor, que se relegaba por parte dos que traballaban en educación secundaria, bacharelato, formación profesional e universidade. É nestes niveis educativos onde os contidos culturais se convertían, na práctica, no aspecto máis importante e, con frecuencia, o único foco de atención.

Nun ensino organizado por disciplinas ou materias e, o que adoita ser frecuente, cun único recurso didáctico como fonte informativa, o libro de texto, estase asumindo de maneira implícita que o alumnado coincide nas estratexias para comprender calquera información. Non se asume a diversidade do alumnado, que cada alumna e alumno tivo e ten experiencias particulares acerca de moitos dos contidos e temas que se lle ofertan nas aulas. Non se acaba de aceptar que as alumnas e alumnos aprenden, memorizan, interaccionan e comprenden de modos diferentes, en función das múltiples modalidades de intelixencia, en concreto, das "sete intelixencias" das que fala Howard GARDNER (intelixencias lingüística, lóxico-matemática, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intraper-soal). «Non se pode esperar que alguén dispoña de tódalas modalidades, senón que cada un poida dispor, como mínimo, dunhas poucas modalidades para representa-lo concepto ou habilidade adecuados» (H. GARDNER, 1993, páx. 28). Sen embargo, toda proposta de currículo integrado parte de que cada estudante ten o seu propio ritmo de desenvolvemento, unhas estratexias peculiares de aprendizaxe, experiencias persoais idiosincrásicas, diferentes expectativas, distintas informacións previas, etc. e, polo tanto, que é case imposible que unha única maneira de organiza-los contidos ou un só libro de texto ou un único material didáctico poida ser respectuoso con esas peculiaridades persoais e grupais. ¿Cantas veces na nosa propia experiencia chegamos a entender un determinado concepto, o alcance dunha teoría ou dun procedemento típico dunha disciplina na medida que algún profesor ou profesora se apoiaba en explicacións e experiencias doutras disciplinas diferentes que tamén compartían eses mesmas conceptos, teorías ou procedementos?

En consecuencia, é preciso proporlle ó conxunto de estudantes de cada aula a posibilidade real de numerosas tarefas escolares diferentes, de propostas de traballo que obriguen a relacionar informacións e destrezas de disciplinas distintas; o que obrigará a ter que empregar medios didácticos tamén variados, nos que poidan entrar en acción intereses e motivacións propias de cada estudante en particular, para pór en práctica unha auténtica personalización da aprendizaxe.

Pero igualmente, para o deseño e a organización de proxectos curriculares esta perspectiva psicolóxica resulta insuficiente se a temos en conta en solitario ou como a principal dimensión que hai que ter en conta. As vidas dos nenos e nenas non se poden condensar unicamente nos marcos que a psicoloxía evolutiva nos propón. Baixo os rótulos dos diferentes estadios do desenvolvemento non teñen cabida cuestións que condicionan a súa vida como, por exemplo, situacións de vida en pobreza, as inxustizas sociais, económicas e culturais polas que se ven afectados, os fortes prexuízos e estereotipos que moitos deles e delas teñen que soportar, os déficits sanitarios e de salubridade nos que viven, a violencia física e psicolóxica en que están inmersos, etc. A psicoloxía oficial só veu prestando atención a fragmentos da vida das persoas. Unha notable ahistoricidade e descontextualización son defectos de

gran parte do traballo que ten como obxectivo chegar a coñece-las condicións que explican e inflúen no desenvolvemento e, polo tanto, na aprendizaxe das rapazas e rapaces nas aulas e institucións escolares.

3. Tomar en consideración e respecta-las alumnas e alumnos implica prestar moita atención a dimensións máis contextuais, máis sociohistóricas. O terceiro punto de vista vertebrador da praxe curricular integradora supón atender a estas variables.

Cando se opta por facer educación global, para a paz, internacional ou mundialista, o que se fai é coloca-lo eixe de decisións nunha planificación e desenvolvemento do traballo curricular que obriga á toma en consideración dos contextos veciñais das nenas e nenos, da súa comunidade. Nas reflexións e valoracións da realidade social, cultural, económica e política que se suceden nas tarefas escolares hai un compromiso por atender non só ós contextos locais, á súa aldea, vila ou cidade, senón tamén a outras realidades tanto próximas como afastadas; a analiza-las repercusións das intervencións humanas en lugares e sobre pobos diferentes e, fisicamente, máis distantes (Jurjo TORRES, 1998-b).

Ter presente este foco de atención facilitaralle ó profesorado a elección de temas e tarefas realmente motivadoras para o alumnado; contribuír á elaborar propostas curriculares significativas, a localizar recursos didácticos de maior calidade e atractivo; permitirá que os mozos e mozas comprendan con menor esforzo contidos conceptuais que debido ó seu grao de abstracción non son fáciles de entender. Un alumnado que traballe de acordo cunha filosofía educativa interdisciplinar e mundialista acabará construíndo perspectivas de análise moito máis integradoras e moito menos localistas que nos modelos educativos máis tradicionais. Educar persoas con maior amplitude e flexibilidade de miras é unha das vías indispensables para construír sociedades día a día máis humanas, democráticas e solidarias.

O currículo integrado, en consecuencia, é o produto dunha filosofía sociopolítica, dunha concepción do coñecemento e da tecnoloxía e dunha estratexia didáctica. Ten como fundamento unha concepción do qué é socializa-las novas xeracións, un ideal de sociedade ó que se aspira, do sentido e valor do coñecemento e, ademais, de cómo se poden facilita-los procesos de ensino e aprendizaxe. Non esquezamos que as cuestións curriculares son unha dimensión máis dun proxecto de maior envergadura de cada sociedade como é a **política cultural**. Toda proposta curricular implica opcións sobre parcelas da realidade, supón unha selección cultural que se lles ofrece ás novas xeracións para facilita-la súa socialización; para axudalos a comprende-lo mundo que os rodea, coñece-la súa historia, valores e utopías. O mesmo podemos afirmar do currículo disciplinar ou crebacabezas, na terminoloxía de Basil BERNSTEIN, no que as súas parcelacións non son senón unha consecuencia máis da fragmentación e xerarquización da propia vida social. O currículo fragmentase en disciplinas ou materias, estas en bloques de contidos ou leccións, en contidos, capacidades e valores; en trimestres, semestres, cursos académicos e etapas educativas; o horario escolar divídese en bloques rixidos que separan actividades que deberían ter maior continuidade; o profesorado compartimentálizase en departamentos (inconexos, a maioría das veces); o centro docente illase da comunidade, etc.

Este tipo de divisións, por outra parte, acostuman a verse como universais a priori, como algo que sempre foi así e non pode ser doutra maneira; son cuestións que rara vez son sometidas

das a análise e revisión, xa que non se asumen como algo que é así porque algunhas persoas e nalgún lugar optaron por esta estrutura e dispuxeron de acceso a estruturas de poder suficiente como para convencer ó resto de profesionais da educación. Esquécese a análise de qué intereses ideolóxicos, políticos e económicos están detrás da actual organización disciplinar do coñecemento, das disciplinas e bloques de contidos que se seleccionan como foco de atención nas aulas e centros escolares (Joan DELFATTORE, 1992; Ivor GOODSON, 1993; Ellen MESSER-DAVIDOW e outros, 1993; Thomas POPKEWITZ, 1987; Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1998 a e b).

O problema das escolas tradicionais, onde se dá unha forte énfase ós contidos presentados en paquetes disciplinares, é que non logran que o alumnado sexa capaz de ver eses contidos como parte do seu propio mundo. Cando a física, a química, a historia, a gramática, a educación física, as matemáticas son dificilmente visibles para a maioría do estudiantado é fácil que todo o que se traballa nas aulas só se perciba como "estratexia" para amolalos ou, de maneira máis optimista, sexa o prezo a pagar para que poidan pasar de curso a curso, coa esperanza de obter un título e logo xa veremos. **A institución escolar aparece como o reino da artificialidade, un espazo no que rexen unhas normas particulares de comportamento, no que se fala dunha maneira peculiar e é necesario realizar unhas determinadas rutinas, que só serven para poder obter felicitacións ou sancións por parte do profesorado e, incluso, das súas mesmas familias, pero aí se acaba todo.** Moitas alumnas e alumnos chegan a asumir, tomando en consideración os implícitos que gobernan a vida nas aulas, que é moi difícil establecer lazos de conexión coa vida real, cos problemas e realidades máis cotiás, ou que iso só está reservado ás persoas máis intelixentes, a seres excepcionais. Desta forma, contribúese a seguir perpetuando unha mitificación do coñecemento, ocúltanse as condicións da súa produción e as súas finalidades e perigos.

Non prestar atención a esta artificial compartimentalización que se establece entre a vida académica e a vida exterior ás institucións escolares pode chegar a pór en perigo o fin da escolarización, en especial nos seus niveis obrigatorios, ou sexa, preparar a cidadás e cidadáns para comprende-la realidade, a súa historia, tradicións e porqué e capitalos para intervir e mellora-la sociedade dunha maneira democrática, responsable e solidaria.

Unha das finalidades máis importantes que subxacen en conceptos e modelos como o currículo integrado é a dunha preocupación por organiza-los contidos culturais dos currículos de maneira significativa, de tal forma que desde un primeiro momento o alumnado comprenda o qué e porqué das tarefas escolares nas que se implica.

O feito de optar por estratexias integradas non quere dicir nin que as disciplinas acaben desaparecendo, nin que deixen de ter sentido as estruturas conceptuais, as secuenciacións de conceptos e procedementos nas planificacións dos currículos. Pero unha cuestión son esas estruturas disciplinares e outra que á hora de concretalas en propostas de traballo para as alumnas e alumnos se teña que seguir esa mesma orde que caracteriza a estrutura lóxica dos contidos das disciplinas. Estas están presentes na mente do profesorado, pero as propostas curriculares que se derivan réxense por outra lóxica, a de atender tamén á posibilidade ou non de resultar relevantes e de interese para o alumnado. Hai que facer compatible unha atención a que aqueles conceptos, estruturas conceptuais e procedementos que son indispensables para proseguir cara a maiores niveis de

afondamento no coñecemento, que permiten facer fronte a problemas cada vez máis complexos e avanzar cara a niveis de maior dominio do coñecemento, cunha atención á significatividade, relevancia e interese das tarefas escolares desde a perspectiva do estudiantado.

No traballo curricular integrador a estratexia visible, o motor para a aprendizaxe está movido por un determinado tema, tópico ou centro de interese que fai de eixe vertebrador das necesidades individuais coas dimensións máis propedeuticas do sistema educativo, ou sexa, coas condicións para o acceso a outras etapas superiores do sistema escolar. É desde a atención ás dimensións persoais, comunitarias, á preocupación polos problemas sociais de actualidade e dos desenvolvementos da ciencia e tecnoloxía como se chega a calibra-la funcionalidade e valor dos contidos culturais do currículo, das teorías, conceptos, procedementos e valores que se seleccionan para traballar nas aulas.

Por conseguinte, un bo ensino integrado é moito máis que a aplicación dunha determinada metodoloxía ou dunha técnica. Polo contrario, supón non perder de vista as razóns de porqué se opta por esta modalidade de traballo curricular. Isto explica a preocupación do profesorado que opta por esta filosofía pedagóxica por crear condicións, ambientes nos que o alumnado se vexa motivado para investigar, indagar e aprender. O desenvolvemento da intelixencia, afectividade, sensibilidade e motricidade está condicionado polas oportunidades de pór en acción, implicar activamente a mozas e mozos en cuestións como a solución de problemas, planificación, desenvolvemento e avaliación de proxectos de traballo, estudo de casos acerca de cuestións conflictivas ou críticas, etc.

Convencernos ou non da necesidade de propostas curriculares máis integradas pasa por poder dar resposta ou non ás críticas formuladas no cadro.

Nun segundo artigo pasaremos a explica-lo que entendemos por CURRÍCULO INTEGRADO.

PRINCIPAIS CRÍTICAS QUE SE PODEN REALIZAR Ó CURRÍCULO BASEADO EN DISCIPLINAS ILLADAS

- A. Préstase unha insuficiente atención ós intereses das alumnas e alumnos, cando deberían ser un dos principais puntos de focalización dun programa educativo. Así mesmo, desconsiderase formularse qué pode motivar eses intereses.
- B. Non se ten en conta adecuadamente a experiencia previa de estudantes concretos, os seus niveis de comprensión, os seus modos de percepción individual e os seus ritmos de aprendizaxe, o que non contribuírá á estimulación dos necesarios conflitos sociocognitivos, favorecendo, en consecuencia, un traballo intelectual case exclusivamente memorístico.
- C. A problemática específica do seu medio sociocultural e ambiental adoita ser ignorada con moita frecuencia, especialmente cando o principal recurso educativo que se emprega son os libros de texto. As preocupacións económicas e políticas de cada editorial impiden prestar suficiente atención ás problemáticas máis locais. A principal maneira de incrementa-las tiraxes de exemplares dun mesmo libro de texto é a de incluír contidos moi xerais que poden ser comúns en lugares moi distintos e diversos; polo tanto, non se pode recorrer a formular asuntos e exemplos locais. A busca de maiores cotas de mercado forza a optar por maiores niveis de xeneralidade e abstracción nas informacións que se ofrecen.
- D. O currículo crebacabezas obstaculiza con demasiada frecuencia, ou non estimula, as preguntas máis vitais, xa que elas non poden ser confinadas dentro dos límites das áreas disciplinares.
- E. Dáse, así mesmo, unha inhibición das relacións persoais entre o alumnado e os profesores e profesoras, a causa da artificial desmembración da realidade en disciplinas axudada, ademais, pola tiranía do libro de texto. Ó asumi-la "irrealidade" e, en consecuencia, dificultade de moitos dos contidos que se traballan, non é necesario pedir moitas máis aclaracións.
- F. Con demasiada frecuencia, prodúcense dificultades de aprendizaxe provenientes dun constante cambio de atención dunha materia a outra. Non esquezamos que nos centros escolares onde se traballa a base de disciplinas independentes, os módulos horarios acostuman dedicar bloques de corenta e cinco ou cincuenta minutos a cada unha delas. E algo que tamén é clave á hora de explicar moitos casos de fracaso escolar: non se poden comprender ben os posibles nexos entre os contidos de tales disciplinas e, en consecuencia, é demasiado o esforzo que se precisa para memorizar tanto volume de información. As demais capacidades intelectuais a penas son estimuladas.
- G. O currículo por disciplinas adoita ocasionar unha incapacidade para acomodar ao currículo os problemas ou cuestións máis prácticas, vitais e interdisciplinares tales como a educación sexual, a educación para a saúde e contra as drogas, a paz e o desarme, o paro, a contaminación e, en xeral, case tódalas cuestións de actualidade.
- H. O alumnado non capta as conexións que poden existir entre as distintas disciplinas, e tampouco se proporcionan soportes para poder facelo.
- I. O currículo centrado en disciplinas leva tamén a unha inflexibilidade na organización, tanto do tempo como do espazo e dos recursos humanos, polo que actividades educativas moi desexables como, por exemplo, visitas, excursións, saídas fóra da aula, seminarios de maior duración temporal, experimentos, etc., non poden ser realizados, ou pónenselles demasiadas trabas.
- J. A estrutura de disciplinas desalenta, non favorece iniciativas do alumnado para o estudo nin para a investigación autónoma. Non estimula a actividade crítica nin a curiosidade intelectual.
- K. As profesoras e profesores por outra parte, na medida que se cinguen a un libro de texto convértese en "organizadores organizados", carentes de autonomía, sen poder de decisión e sen control. Figura totalmente oposta á tan defendida hoxe do "profesorado investigador", capaz de diagnosticar-lo que sucede nas aulas, de toma-las decisións necesarias, de ofrecer unha ampla variedade de recursos didácticos, de avaliar adecuadamente tanto o deseño como o desenvolvemento de calquera currículo.

A educación para o consumo na escola infantil

M^a Teresa Domínguez Pérez
Clara M^a López Torres
Margarita R. Pino Juste
(mestras de educación infantil e profesora da Universidade de Vigo)

"La red de consumidores, en su inmensa mayoría, mira de manera fascinada los mensajes que emanan de los medios, pero no puede leerlos. No conoce el lenguaje. En definitiva no está 'alfabetizada' visualmente."
APARICI Y MATILLA (1989, p. 9).

Introducción

Temos que sinalar que os nosos primeiros intereses foron, por un lado detectar ata qué punto estaban inmersos os nosos nenos e nenas na dinámica da sociedade de consumo nos ámbitos concretos nos que pretendiamos desenvolver-la nosa experiencia educativa, e a este mester dedicamos non pouco tempo, xa que era indispensable descubrir-la realidade concreta de coñecemento e interese respecto a estas temáticas por parte dos nosos alumnos e alumnas. E por outro introduci-los nenos/as na utilización de novas tecnoloxías, xa que son medios que observan tódolos días, pero que en xeral se lles prohibe manexar.

Objetivos

- Decodificar criticamente textos publicitarios que abranguen os distintos ámbitos do consumo que nos afectan.
- Discriminar analiticamente a utilidade/continxencia e interese dos produtos de consumo.
- Clasificar e seleccionar a partir de criterios propios os produtos de autoconsumo.
- Coñece-las propias preferencias e necesidades diante dos produtos que se van consumir.
- Estudiar posibilidades e alternativas a un produto nas que se manteñan as cualidades máis interesantes.
- Desfrutar coñecendo os nosos gustos, preferencias e necesidades.
- Desenvolver hábitos consumeristas nos que se vexan implicadas as necesidades e gustos persoais eliminando elementos superfluos.
- Elaborar propostas creativas nos distintos ámbitos de consumo que se traballan, como alternativas ás propostas foráneas.
- Valora-las propostas tradicionais que ó longo da nosa historia viñeron dando resposta ás necesidades de consumo e contrastalas coas actuais.
- Domina-la alfabetización visual para unha utilización crítica e reflexiva dos medios.
- Utilizar distintos recursos técnicos con destreza e habilidade.

Desenvolvemento

En concreto, a nosa proposta abrangue o consumo nos ámbitos de alimentación, vestiario, literatura e imaxe, publicidade e programación, actividades de ocio.

En cada un destes campos do consumo infantil centrábase unha das nosas macroactividades nas que, subliñarémo-lo produto final de consumo colectivo, é dicir a utilización e aproveitamento para todos e cada un dos membros do grupo. O noso interese primordial é tanto o proceso de elaboración como a recollida-análise e reconstrución, onde os hábitos de consumo poden entrar en tea de xuízo.

Este desencadeante de polémica creativa, que supón o produto concreto de consumo en cada ámbito, transfórmasen nunha autoproducción froito de decisións e consideracións consumeristas.

Os resultados do proceso, as autoproduccións propostas nas actividades, deben ter un acabado final coidado polo grupo, de maneira que respondan ás expectativas que o propio grupo se formulou como previos.

Os materiais, as reproducións, as tipografías deben aproveitar tódalas posibilidades técnicas ó noso alcance. Así deberemos selecciona-las técnicas gráficas que nos interesen e promove-lo seu uso entre o alumnado para a súa autoproducción.

Consideramo-las posibilidades de:

- un teclado para escribir;
- coñecer-facer fotocopias;
- coñecer-facer fotocopias en cor;
- coñecer-facer fotografías das súas producións;
- manexa-lo vídeo con habilidade enfocando a imaxe seleccionada
- coñecer-facer diapositivas fotográficas e manuais;

- e tódalas técnicas e recursos plásticos e materiais necesarios.

A recollida de material previa a cada actividade é tamén de vital importancia e debe ser abundosa e variada, xa que a partir dela farémo-la nosa análise e crítica e a posterior revisión-acción. O material abrangue o contorno natural e o cultural. O grupo concreto no que se desenvolve cada microproyecto supón a adaptación á súa realidade concreta, diferente se se trata de grupos homoxéneos ou heteroxéneos de 3, 4 e 5 anos.

Metodoloxía

A metodoloxía que se emprega fundaméntase nos principios do constructivismo, polo tanto, e dentro do paradigma investigación/acción, cada alumno e alumna vai poder ir construíndo a súa propia aprendizaxe mediante a utilización das técnicas axeitadas que para cada tipo de actividade a profesora lle vaia suxerindo.

Así pois, a aprendizaxe por descubrimento, discusión, análise, confrontación, comparación e, en definitiva, actividade investigadora, posibilitará o verdadeiro desenvolvemento harmónico da personalidade dos nosos alumnos, na medida que vaian incorporando os novos coñecementos á súa propia realidade. En concreto, terán como eixes fundamentais os seguintes bloques de contidos:

- Coñecemento e valoración axeitada de si mesmo e do seu contexto ambiental.
- O consumo como eixe curricular.
- O desenvolvemento de hábitos "consumeristas", ou, consumidor consciente.
- A linguaxe escrita a través do enfoque constructivista.
- Os signos, símbolos, códigos (gráficos, visuais, sonoros, luminosos...)

Así como as prioridades actitudinais:

- Gusto pola creatividade, a autonomía e a autoestima persoal.
- O respecto pola actividade dos demais.
- Capacidade crítica e actitude estética.
- Valoración das producións propias e das dos demais, así como das elaboradas en pequeno ou gran grupo.

A metodoloxía empregada cos nosos alumnos e alumnas será, así mesmo, a que utilizará o grupo de traballo (profesoras) como impulsor da nosa propia actividade naqueles aspectos referidos ás técnicas de investigación/acción.

Actividades

Organizáronse macroactividades dentro das cales se deseñaban distintas sesións en relación coa temática. Vexamos:

1) O consumo no ámbito da alimentación

Concrétase na elaboración de LIBRO/S DE RECEITAS FAVORITAS nos que a nosa análise de aula irá encamiñada á elaboración progresiva das nosas receitas favoritas onde se aúna o máis san e o que máis nos gusta.

2) O consumo no ámbito do vestiario

Concrétase nunha intrusión no campo da moda-deseño, aunando o que máis nos gusta co máis útil para confeccionar UN CATÁLOGO DE MODA OUTONO/INVERNO e UN CATÁLOGO PRIMAVERA / VERÁN de vestiario infantil.

3) O consumo de literatura infantil

Centrábase na confección dunha COLECCIÓN DE CONTOS AUTOILUSTRADOS. Os que máis nos gustan, os tradicionais, os personaxes preferidos, as ilustracións, estudio crítico a partir das preferencias.

4) Tamén no campo da literatura, neste caso na tradición oral recompilación e confección dun REFRANEIRO POPULAR RELACIONADO CO CONSUMO. Analizámo-lo



que pode haber de certo nestes ditos da sabedoría popular onde se garda a tradición no ámbito do consumo.

5) No ámbito do consumo publicitario e televisivo:

A confección dunha PROGRAMACIÓN INFANTIL ALTERNATIVA a partir das nosas preferencias, intereses e compatibilidade de horarios, indundo ANUNCIOS-PUBLICIDADE en distintos medios e a súa análise.

6) No ámbito do lecer e tempo libre: recompilación das ACTIVIDADES DA COMARCA NAS QUE OS NENOS/AS PODEN PARTICIPAR. Calendario, posibilidades de ir, cantidade, calidade, variedade.

En tódolos casos as actividades de motivación coas que iniciámo-la nosa aventura na aula estaban propostas xa dende o contorno de interese máis próximo ás nenas e nenos.

A continuación intentamos describir só unha destas actividades, en concreto a segunda por ser unha das que resultou máis interesante e pola falta de espazo para relatalas todas.

Propuxemos unha busca de roupa adecuada para a época de outono-inverno na que estabamos, pero dentro do seu campo de xogo, eran as nosas monecas e monecos os que tiñan que vir vestidos de acordo con esta condición.

Así actuando dentro das coordenadas de investigación-acción, os nenos-as preguntaron na casa, buscaron colaboración, sempre de acordo coa súa intención de busca concreta, e trouxeron o produto da súa actividade sinxela, pero investigadora, ó contorno da aula, onde xa tiñamos preparado o "foro de debate", onde revisámo-la proposta de vestiario que traía cadaquén, as distintas pezas, a súa idoneidade, as súas pequenas faltas de coherencia e as razóns.—Eu non lle puxen botas porque non tiña— ou —Esta moneca non tiña zapatos— etc.

Sorprendéronno-las propostas alternativas nas que os monecos e monecas foron vestidos coa propia roupa dos rapaces cando eran bebés, e que non foron en absoluto escasas.

Preparámo-lo desfile-escenificación-guiñol onde cada neno era o seu moneco presentando o seu vestiario diante do grupo. A actividade tivo a expectación propia deste tipo de escenografías "teatrais".

Ó mesmo tempo os nenos foron coñecendo o vídeo, gravando coa cámara o que facían os seus compañeiros e vendo o resultado do seu traballo. Seleccionaban as imaxes que tiñan unha serie de características como encadramento (que se vira o que nos quixéramos), que non se movera a imaxe, que estivera nítida, etc. Así foron adquirindo a habilidade precisa para poderen grava-lo desfile final.

Paralelamente, desenvolvemos outras propostas nas que non nos pararemos tanto ou sería extensísima a nosa exposición.

• **Saída o noso contorno natural próximo a recoller formas e cores do outono:**

Saída con "bolsa transparente" de recollida de materiais interesantes. O interese da recollida baseábase nas cualidades de cor e forma que estabamos recollendo en follas, froitos, herbas, etc... Como a nosa intención era elaborar unha carta cromática do outono, isto é, un soporte onde puideramos consulta-las cores que máis abundan no outono, fixemos unha segunda saída con "caderno de campo" e lápis de cores para plasmar no papel as cores que non nos podíamos levar materialmente á aula.

Posteriormente cada un pegou con celo as súas recollidas de material e buscou nas cores das súas pinturas as que máis se pareceran. Con tódalas achegas individuais e a posterior discusión colectiva, elaborouse un caderno de consulta para a aula no que se recollía a nosa "CARTA CROMÁTICA DO OUTONO".

- A partir destas propostas nas que nos aproximábase, a partir da nosa investigación-acción como grupo-clase, á realidade do noso contorno cultural e natural de interese, pasamos a incluí-las nosas propias eleccións e criterios para a autoproducción.

- Iamos facer un ESTAMPADO, UNHA MESTURA CROMÁTICA, na que intervíra por un lado o noso labor de investigación previa sobre o contorno natural relacionado coa época climática, e por outro lado o noso GUSTO, A NOSA PREFERENCIA PERSOAL, o que implicaba unha acción de SELECCIÓN INDIVIDUAL onde se aunaran estes dous criterios.

Por outro lado presentábaseno-la a aridez plástica deste tipo de combinacións en relación cos resultados para nenos e nenas destas idades, precisábase un material que garantira resultados vistosos, xa que a severidade xa estaba nos criterios de selección propostos.

Así elegímo-la plastilina, e cada un buscou na nosa carta cromática do outono dúas cores e combinounas con outra da súa persoal elección, que non tiña por que estar presente na recollida. Combinando azarosamente esas tres cores onde se combinaban de certo tamén os nosos criterios selectivos e o noso gusto persoal, cada neno elaborou un estampado que xa era un posible elemento plástico para a elaboración dunha tea ou dun tecido.

Elemento co que nós efectivamente poderíamos participar no ámbito do deseño xunto coas formas, xa que no referente á confección das teas e tecidos limitaríamonos á recollida e análise e á experimentación cos nosos propios elementos cun carácter lúdico.

• **Fixemos desfiles de aula** no que presentadores-as describían o vestuario de cada un dos modelos, facendo alteracións e cambiando formas de pezas nas que combinamos creatividade, vocabulario, análise de material, e que supuxeron de novo verdadeiras ANÁLISES METICULOSAS E VERBALIZADAS sobre pezas de roupa, materiais, estampados, relación co

tempo meteorolóxico do día e o vestuario elixido, o que era necesario, o que era de adorno, o que máis nos gustaba das chaquetas, dos pantalóns, os elementos que interviñan: botóns e petos...

• **Combinámolas con actividades en pequeno grupo** de recreación de modelos de distintas pezas, vestidos e abalorios de festa, patróns das diferentes pezas, recollidas desde os MEDIOS GRÁFICOS como revistas e prensa de cores, estampados, simulacións de materiais, para a recreación dos modelos gráficos onde se puña de manifesto a creatividade e o dominio da técnica gráfica concreta nos seus diferentes graos. Tamén se traballa a análise das imaxes tanto a nivel denotativo como connotativo.

• **Cun pequeno dominio xa de técnicas e recursos gráficos**, recolleamos relatos orais e escritos de avós e bisavós sobre as MANEIRAS DE ELABORA-las pezas máis usadas traendo algunha delas á aula; revisámolo que achegan e achegaron os animais do noso contorno ós materiais téxtiles; e sen pretender abarcar todo o que sería necesario para unha análise neste aspecto; aproximábase á aula estas realidades para que resulten familiares ós nosos nenos.

• **A preparación e elaboración de "teas" e traxes, deseño e "confección"** dos modelos e abalorios da nosa COMPARSA-DESFILE DE MODA-DO ANTROIDO.

• **A construción dunha TENDA DE ROUPA, DAS NOSAS CREAMENTAS:** "O ROUPEIRO" e a súa campaña publicitaria de REBAIXAS DE FEBREIRO, con modificacións de etiquetas de prezos, elaboración de bolsas, cartéis etc.

• **Todo isto sen perde-la PERSPECTIVA LÚDICA** que debemos manter en tódalas ocasións de aula que merecen a nosa colaboración creativa como alumnos ou profesores, e que converten a investigación en algo propio e asimilable. Esta busca, na que dende o principio nos implicamos para desenvolver verdadeiros hábitos consumeristas, non responde a unha consecución instantánea, senón secuencial, e por tanto centrada no proceso e nas alternativas que se poñen en xogo.

Aí é onde puxémo-la forza do noso deseño de actuación e esperamos telo plasmado nesta pequena síntese e nos materiais gráficos achegados, verdadeiro reflexo do proceso na aula.

Avaliación

Partindo das experiencias previas que se teñen do curso anterior, faise unha avaliación inicial no momento do punto de partida.

Paulatinamente, segundo se vai desenvolvendo o proxecto, irase facendo unha avaliación do proceso para poder manter un control sistemático dos rendementos, se se corresponden coas expectativas previstas ou se temos que revisar e reestructura-la nosa actuación, é dicir unha retroalimentación do proceso.

Finalmente, facémo-la avaliación final, onde sacámo-las conclusións pertinentes respecto da permanencia ou modificación do proxecto cara ó curso vindeiro.

En definitiva, farase unha avaliación concorrente de tódolos elementos didácticos, persoais e de contidos en continua revisión e posta a punto.

Con respecto ó material trátase de axeita-lo tipo e variedade de materiais empregados segundo a súa funcionalidade, a súa dispoñibilidade, a súa adecuación ás situacións, niveis, criaturas..., así como a súa posterior difusión.

Faise tamén unha avaliación do grao de interese que se suscita nas diferentes sesións de traballo, así como do grao de autoformación que sobre os diferentes aspectos para programar se teña. Así mesmo, avalíase a funcionalidade e o grao de eficacia.

Conclusións

A experiencia resultou ser unha verdadeira sorpresa polo interese despertado e pola implicación da comunidade escolar no seu desenvolvemento.

A análise que se fixo neste ámbito deu resultados gráficos e expresivos nas campañas publicitarias que levamos a cabo trala elaboración dos nosos produtos. Nelas puxéronse en xogo as estratexias publicitarias coas que os nenos e nenas están afeitos a convivir e tiveron que argüír nos mesmos presupostos.

A implicación nos procesos de selección individual e de grupo, nos que se falaba e se tomaban acordos comúns baseados nos criterios de utilidade / continxencia, estaban relacionadas co lecer ou preferencias, adornos e todo aquilo destinado a gustar.

Así os propios criterios tomaban corpo e facíanse protagonistas das nosas eleccións consumeristas.

Os nenos e nenas atopábanse implicados e tiñan que argallar respostas: necesito... para...; a mín gústame máis... que...; eran estas as alternativas ante a propia produción/elección.

Dende a perspectiva de alfabetización creativa en que se xestou este proxecto, a vinculación lúdica das nosas propostas e a relación directa co mundo do neno e da nena, concretouse en verdadeiras respostas creativas baseadas en criterios, preferencias e necesidades, sempre que se entendan estes no ámbito concreto da educación infantil, das que pretendemos facer unha pequena mostra.

Para todo o desenvolvido tívose en conta a información recollida do contorno próximo e a propia vivencia de procedementos tradicionais da zona, nos que os nosos nenos e nenas se viron implicados afectivamente... isto creou un clima de interese por todo o "tradicional", no sentido de vinculación coa zona, cos avós, coas historias, que xunto coa vivencia persoal desenvolveron verdadeiro afecto dos nosos alumnos e alumnas por todo isto que agora lles resultaba de algún modo "propio". Pensamos que desa maneira se contribuíu a desenvolver outros dos obxectivos propostos, en canto ás eleccións consumeristas, e vai aínda máis alá.

Referencias bibliográficas:

- APARICI, R. y GARCIA-MATILLA, A. (1989): Lectura de imágenes. Madrid, De la Torre.
- ALONSO, M. y MATILLA, L. (1990): Imágenes en acción. Madrid, Akal.
- LORENZ, K. (1971): Sobre la agresión. Madrid, Siglo XXI.



Un enfoque da transversalidade en primaria

Xulia Fernández Rodríguez
Mestra no CEIP Mestre Valverde Mayo de Sanguinieda, Mos

Coa LOXE aparece o concepto de transversalidade, entendido este como unha serie de temas importantes para conseguir unha mellor calidade de vida.

Estes temas axudariannos na resolución de problemas importantes na sociedade actual como: a deterioración ambiental; a violencia; o excesivo consumo; as desigualdades entre homes e mulleres; problemas importantes de saúde como a bulimia e a anorexia ou a dieta non equilibrada, as adicións a videoxogos, xogos de ordenadores, etc., a alta sinistralidade nas estradas e moitos outros problemas candentes na sociedade actual.

Con estes temas non se trata de engadir novos contidos ás áreas xa existentes, senón de traballalos cunha metodoloxía global ou interdisciplinar dende tódalas áreas, para que os nenos e as nenas desenvolvan actitudes e conductas solidarias, sexan respectuosos/as cos/as demais e co medio e cheguen a ser persoas con autonomía e con capacidade crítica.

O importante con estes temas é o para qué ensinamos, cal é o fin destas aprendizaxes. O traballo na transversalidade debe estar encamiñado á adquisición de hábitos, a un cambio de actitudes, a inculcar novas pautas de comportamento; en resumo, a educación en valores; a ter unha nova ética en relación a estes temas.

Á hora de traballa-la transversalidde debemos ter en conta que as fronteiras entre os diferentes temas non son claras: unha boa educación ambiental pasa pola educación para o consumo, pola educación para a saúde, pola educación para a paz, pola educación para a igualdade de oportunidades...; podemos utilizar para que definan as liñas dos nosos PEC, un contido, ou dous; pero logo deberemos traballar tódolos contidos transversais sen facer compartimentos estanco.

Para chegar a ter unha ética en relación con estes temas será necesario ter en conta diferentes ámbitos que competen a transversalidade en educación primaria; deberemos ter en conta:

- O PEC: un ou dous temas transversais poden aparecer nas liñas que definan o noso centro pero, como xa quedou dito anteriormente, traballarase a partir destes tódolos outros contidos transversais.

Destas liñas sairán uns obxectivos e para conseguir estes será necesaria unha organización determinada do centro.

- O regulamento de réxime interno: ó elaborar este deberanse ter en conta os hábitos que queremos conseguir, as novas pautas de comportamento ás que queremos chegar.

- O PCC: teremos que organizar dun xeito determinado os obxectivos, os contidos, os criterios de avaliación sen esquece-lo plan de acción titorial e a atención á diversidade.

Faremos unha mención especial á metodoloxía. Para traballar en valores a metodoloxía que empreguemos é fundamental. Podemos estar a traballar sobre os residuos sólidos das aulas, utilizando a papeleira co seu contido para explicar de onde veñen as diferentes clases de lixo, clasifícalo lixo, falar da importancia de recollida selectiva e do que se pode facer coas diferentes clases de lixo, que se todo isto o expón o/a mestre/a e os/as nenos/as os/as temos en mesas individuais ollando para nós, sen darlle a posibilidade de discusión, de manipulación e de chegar ás súas conclusións para que poidan decidir, estaremos transmitindo uns excelentes contidos conceptuais, pero non estamos traballando contidos transversais, así non chegaremos a ese cambio de actitudes, de comportamentos.

A metodoloxía terá que ser: activa, perceptiva (uso de tódolos sentidos), global ou interdisciplinar, participativa, con implicacións afectivas, con actividades moi variadas, traballando en grupo a miúdo, haberá que chegar a intervir, a facer algo que cambie os comportamentos; e por último terá que haber **continuidade**, non poden ser actividades puntuais, haberá que traballar continuamente en valores.

- Os libros de texto: na maioría dos centros, estes aínda seguen sendo os que estruturan o currículo e os que presentan a transversalidade como comentarios ó final dalgúns temas, ou como lecturas. Isto non é suficiente para o traballo na transversalidade e en moitas ocasións actúan de paralizantes desta, pois ó tentar segui-los libros sentímonos incapaces de argallalos contidos e os obxectivos doutro xeito, así como os criterios de avaliación. Poder servírnos coma complemento, pero será necesario ir elaborando os nosos propios materiais para un traballo serio con valores.

- Os horarios e os espazos.

- As relacións: entre o alumnado, entre o profesorado e o alumnado, entre o profesorado,...

- As familias: é importantísima a participación das familias para traballa-los temas transversais. Hai que abri-los centros os/as pais/nais, tanto facéndoos partícipes do que estamos a traballar cos/as nenos/as, como implicándo-os/as para que desenvolvan actividades que sirvan como complemento ou que formen parte do traballo que estamos a desenvolver. Neste sentido son interesantes as experiencias con escolas de pais/nais.

- Outros organismos da comunidade: concello, asociacións culturais, asociación de veciños, asistentes sociais, oficinas de consumo, etc. Debemos implicalos tamén ó traballar cos temas transversais.

- As actividades extraescolares: o traballo cos temas transversais non pode quedar reducido a actividades extraescolares, nin a talleres, senón que teñen que formar parte do currículo, teñen que aparecer en tódalas materias, pero poden ser un complemento importante. Tere-mos que integra-lo traballo na educación formal co traballo da transversalidade na educación non formal: pedindo colaboracións para desenvolver actividades concretas (os membros de ONG, de organizacións ecoloxistas, doutras asociacións...) e tamén ofertándolle ó alumnado actividades de educación non formal que poidan ser interesantes como apoio ó traballo en valores que desenvolvemos nos centros.

- A educación informal: debemos estar atentos/as os medios de comunicación, ós comics, libros, xogos, etc, e traballa-la análise crítica destes cos/as nenos/as; pois a miúdo os valores que transmiten son contrarios ós que pretendemos nos temas transversais.

- O currículo oculto: debemos reflexionar sobre as contradicións que temos en relación coa nosa posición sobre os valores e as actitudes que realmente lle transmitimos ó alumnado.

Tendo en conta as consideracións anteriormente sinaladas describirémo-la experiencia nun centro de primaria dun xeito resumido.

O primeiro que se fixo, despois de ter realizado enquisas os/as pais/nais, ó profesorado e ó alumnado, foi introduci-la educación ambiental no proxecto educativo de centro, como unha das liñas básicas deste, pero entendendo o ambiente nun sentido moi amplo; desta liña xorden uns obxectivos e no organigrama do centro aparece o equipo de educación ambiental. Formarán parte deste equipo unha persoa de cada ciclo de primaria e tamén estará unha persoa do equipo directivo.

Este Equipo tería como fin último chegar a conseguir no centro e en toda a comunidade educativa unha boa calidade ambiental, ou o que sería similar, unha boa calidade de vida; para isto haberá que traballar tamén a educación para a saúde, para o consumo, para a paz, para a igualdade de oportunidades... Teríamos que ir facendo pouco a pouco un centro onde a **harmonía** predominase, tanto nos espazos, construcións, decoracións como entre as persoas que alí convivan.

Para ir conseguindo isto o equipo decidiu planificar diferentes actuacións didácticas que as imos organizar en catro puntos:

A. Mellora-la calidade ambiental do centro creando espazos que harmonizaran e embelecieran o recinto escolar e que ó mesmo tempo servirán para traballar obxectivos e contidos de tódalas áreas, argalladas arredor deses diferentes espazos, creando hábitos de coidado e respecto.

Estes espazos foron: unha horta, unha charca, diferentes xardíns, un invernadoiro e unha zona de árbores.

B. Elaborar unidades didácticas para ciclos ou aulas concretas onde unha problemática relacionada cos contidos transversais servirá de eixo arredor do cal se organizarán obxectivos e contidos dese ciclo de tódalas disciplinas.

Algunhas destas unidades didácticas foron: As enerxías da aula, o son, o ruído e o silencio, os materiais que utilizamos, ¿Como nos relacionamos? ¿Que vemos na TV?

C. Preparar itinerarios sobre espazos naturais próximos ó noso centro e de grande interese, coas súas unidades didácticas correspondentes.

D. Realizar proxectos integrados para desenvolver en tódolos ciclos ó mesmo tempo sobre algún aspecto ou problema que o equipo considera necesario traballar cos alumnos e alumnas e con influencia en toda a comunidade educativa.

Este é o punto máis interesante polos resultados que se obteñen e pola implicación de toda a comunidades educativa e doutros colectivos ou organismos.

Imos menciona-los pasos por orde cronolóxica que se deben dar na preparación e posta en práctica destes proxectos:

1. O equipo, despois de realizar un estudio, decide sobre qué tema ou problemática lle parece interesante traballar.

2. Présentalles o claustro a proposta, e se este o acepta, decídese o trimestre máis axeitado para desenvolver-lo proxecto e inclúese este no plan de centro.

3. O equipo elabora as liñas xerais do proxecto (sen especificar aínda por ciclos): os obxectivos xerais que se pretenden acadar; os posibles contidos de conceptos, procedementos e actitudes; os recursos que poderíamos utilizar, a metodoloxía máis axeitada e as posibles formas de avalia-lo proxecto.

4. Búscase bibliografía, posibles colaboradores/as, vídeos, posibles saídas, películas de cine que poidan ter relación co tema ou problema que estamos a traballar co proxecto, xeitos de implica-los/as pais/nais e a outros membros da comunidade, publicidade que poida ter relación co tema, posibles subvencións, etc.

5. Elabóranse cadernos de suxestións didácticas para os mestres e as mestras de cada ciclo. Nestes cadernos xa se especifican os obxectivos, contidos, recursos, metodoloxía, criterios de avaliación e suxestión de secuencia de actividades para cada un dos ciclos de primaria, ó mesmo tempo que aparecerá un cuestionario para a avaliación do proxecto que deberán incluí-los mestres e mestras.

(Continúa na páxina seguinte)

(Vén da páxina anterior)

6. Elabóranse tamén cadernos de actividades para os/as nenos/as, que inclúen fichas nas que se traballa o tema dende diferentes aspectos e en tódalas disciplinas.
7. Preséntaselle todo o traballo ó claustro e entréganselle os materiais.
8. Ambiéntase o centro con carteis, murais, materiais relacionados co tema que se vai traballar, ... etc.
9. Colócase a bibliografía e outros materiais nun lugar ben visible e de fácil acceso.
10. Aplícase o proxecto e faise un seguimento do seu desenvolvemento, cambiase todo aquilo que se considere necesario.
11. Lense, coméntanse e chégase a conclusión a partir das avaliacións recollidas.
12. Elabórase a memoria do proxecto que tamén se debe incluír na memoria do centro.

Algúns proxectos son:

- A paisaxe dentro da educación ambiental e a música.
- As papeleiras das nosas aulas e os tres "R".
- Os xoguetes e o xogo.
- A alimentación.
- O noso litoral.
- Os materiais téxtiles de refugallo e a súa reutilización.
- As nosas árbores.

É importante destaca-la inclusión nestes proxectos de:

- Charlas ou talleres dirixidos ós/ás pais/nais.
- Talleres ou actividades impartidas ou dirixidas por pais/nais ou outros/as familiares dos/as nenos/as.
- Cooperación de persoas pertencentes a ONG, grupos ecoloxistas, oficinas de consumo, e outros organismos ou asociacións.
- Xogos de simulación e cooperativas que axuden a traballa-los VALORES.
- Programa de RADIO ESCOLAR sobre o tema. Estes programas tamén deben chegar as súas casas.
- Artigos para a prensa escolar.
- Exposicións sobre todo o traballo realizado abertas ó público.
- Como epígrafe especial destacaríase a análise de publicidade na TV xa que é o medio ó que máis tempo lle dedican os/as nenos/as.

Teremos que buscar e ofrecer alternativas a este consumo abusivo da TV, pero tamén é necesario ensinalles a ve-los programas e os anuncios cunha actitude crítica, fundamentalmente cos VALORES que transmiten. A través dos anuncios poderemos traballar tódolos temas transversais e dende tódalas áreas. Para o traballo coa publicidade é moi importante prepara-los anuncios para a súa análise: Separa-la imaxe, o son, o texto escrito e facer cambios que axuden a comprende-lo importante que é cada parte e como o anuncio cambia totalmente se lle modificamos algunha delas.

É importante tamén leva-lo produto anunciado ás aulas e comparalo a como aparece na publicidade. E por último elabora-los nosos propios anuncios tendo en conta os VALORES que tentamos transmitir.

A análise de anuncios, programas ou xogos e xoguetes tamén se debe facer coas familias dos/as nenos/as.

Traballa-la transversalidade é un camiño complexo se se quere facer en profundidade.

É importante a utilización de transversalidade como un vehículo para a reflexión sobre a educación, sobre os nosos VALORES, sobre a necesidade dun cambio profundo nas escolas, teremos que ir cara a unha escola unida coa vida, non aillada dela.

Guía para un consumo responsable do chicle

Resultados dunha degustación de chicle (Premio do Certame Europeo do Consumidor Novo 99)

Covadonga Rodríguez-Moldes Rey
IES Mugarbos

O proxecto "Guía para un consumo responsable do chicle" xorde no desenvolvemento da programación do ámbito científico do grupo de diversificación curricular de 4º ESO do IES de Mugarbos.

Na ESO, como se sabe, existen unha serie de estratexias e medidas que posibilitan que o alumnado, a partir de experiencias de aprendizaxe diferentes, logre un desenvolvemento óptimo das súas capacidades, unha delas son os programas de diversificación curricular que van dirixidos a aqueles alumnos e alumnas que, malia unha situación de fracaso escolar, aínda teñen posibilidades razoables de alcanza-las capacidades establecidas nos obxectivos xerais desta etapa educativa, mediante unha proposta curricular específica.

O ámbito científico do programa de diversificación curricular configúrase con contidos nucleares das áreas de matemáticas e de ciencias da natureza; a opción por un ámbito integrado fronte a outras posibles opcións metodolóxicas responde á necesidade de integra-los diferentes contidos a través de áreas máis globalizadas, para darlles así maior funcionalidade.

No IES de Mugarbos existe un programa de diversificación curricular en 4º de ESO no que están encadrados cinco alumnos que participan neste proxecto: Laura Amenedo, Roberto Cobelo, Marcos Darriba, Luis Vila e Vanesa Fernández; a profesora responsable deste imparte o ámbito científico deste programa de diversificación.

Todo comezou, como se indica con anterioridade, co desenvolvemento da programación do ámbito científico que incluía para o primeiro trimestre do curso o estudo e valoración dun produto alimenticio desde o punto de vista do consumidor. Pretendíase que, a través dun dos temas transversais do currículo, A educación do consumidor, se traballasen na aula diversos contidos, tanto conceptuais como procedementais e actitudinais, relacionados coa citada programación. Posteriormente, despois dun exhaustivo traballo de investigación sobre o chicle e aspectos relacionados co seu consumo, presentouse en público o traballo usando como soporte técnico o retroproyector e as transparencias. Estas presentacións foron magnificamente aceptadas e tiveron bastante repercusión social no contorno do IES Mugarbos.

Obxectivos:

- Estudiar e dar a coñecer aspectos dun produto, o chicle, que consomen practicamente tódolos novos (Segundo datos obtidos para este traballo, o 95,6% da xuventude consome chicle) e reflexionar sobre o modo, tan pouco respectuoso co contorno e o ambiente, en que se está consumindo este produto
- Anima-los rapaces a se converteren en consumidores conscientes, críticos, coñecedores dos seus dereitos e listos para asumir responsabilidades solidarias e comprometidas co contorno.
- Comprender e producir mensaxes científicas, escritas e orais con propiedade, autonomía e creatividade, utilizándoa para comunicarse e para reflexionar.
- Obter e seleccionar información utilizando as fontes que se teñan dispoñibles, tratada de forma autónoma e crítica cunha finalidade previamente establecida e transmitila ós demais de maneira organizada e intelixible.
- Relacionarse con outras persoas e participar en actividades de grupo con actitudes solidarias e tolerantes.
- Valora-la repercusión que sobre o mundo físico teñen as actividades humanas e contribuír activamente á súa defensa, conservación e mellora como elemento determinante da calidade de vida.

- Emprega-la linguaxe estatística para buscar, elaborar e expresar oralmente e por escrito temas científicos.

- Elaborar criterios persoais e razoados sobre cuestións científicas e tecnolóxicas mediante o contraste e avaliación de informacións obtidas en distintas fontes.

Descrición:

O traballo final có título "Guía para un consumo responsable do chicle" preséntase como unha charla-exposición con duración aproximada dun período lectivo (50 minutos) na que, en seis partes ben diferenciadas, os once alumnos e alumnas que participan neste proxecto, van facendo un percorrido polo mundo do chicle, abordándoo desde diferentes perspectivas que rematan cunha reflexión sobre o modo en que se está consumindo o chicle, especialmente por parte da xuventude. Ó finaliza-la charla invítanse os asistentes a cubrir unha pequena enquisa para coñece-la súa valoración e a posible repercusión desta actividade no seu consumo do chicle.

A posta en escea da charla é a seguinte:

O alumno Basilio Puente é o encargado do retroproyector; debe estar moi atento para colocar no momento adecuado as 56 transparencias que se mostran na charla; tamén debe sinalar, coa precisión necesaria, aspectos particulares dalgunhas transparencias. Este alumno é o encargado do comentario final co que remata a charla. Marcos Darriba é o encargado da reportaxe fotográfica da sesión. A presentación da charla (1ª parte) corre a cargo de Noel Blanco. Laura Amenedo e Lucía Seoane encárganse da 2ª parte: "O chicle, historia e curiosidades". A 3ª parte: "¿De onde sae o chicle? ¿como se fai?" é responsabilidade de Roberto Cobelo e Luis Vila. A 4ª parte "O chicle e a saúde" é presentada por Noel Blanco e Rafael Bermúdez. "Resultados dunha degustación" (5ª parte) corre a cargo de Vanesa Fernández e Águeda Pena. A 6ª parte "CHICLE SI... ¡PERO NON ASÍ!" é introducida por Diego García; nesta parte poden verse dez imaxes que mostran como se está a consumi-lo chicle hoxe en día. Cada imaxe é presentada e comentada por un alumno ou alumna do grupo.

Para axiliza-lo proceso de distribuír e recolle-las enquisas finais, fórmanse tres parellas encargadas respectivamente de reparti-los cuestionarios, repartir rotuladores e efectua-la recollida das enquisas cubertas; mentres tanto, os alumnos restantes intentan que o público participe comentando a charla, localizando chicles no auditorio ou contando anécdotas.

Neste artigo faise un resumo da 5ª parte do traballo. "Resultados dunha degustación". Esta parte, orixe de todo o proxecto, foi descrita así polos alumnos:

"RESULTADOS DUNHA DEGUSTACIÓN DE CHICLE"

Nas clases do ámbito científico do curso de diversificación curricular propúxose facer un traballo matemático para coñece-la marca do chicle preferido polos alumnos de ESO do IES Mugarbos.

Puxémonos a traballar enseguida. O primeiro era selecciona-lo sabor (porque non se poden comparar chicles de distintos sabores, sería un lío). O sabor elixido foi o de menta, xa que é o máis consumido debido a que disimula o alento a tabaco. Collimos para o noso estudio os catro chicles de menta de máis venda no instituto.

A continuación había que decidir a quen lle faríamo-la enquisa-degustación. Pensamos que unha boa mostra sería un grupo de cada curso; así fixémo-la a 92 alumnos e alumnas de 1ªA, 2ªB, 3ªB e 4ªB.

Tivemos que usa-lo ordenador para elabora-lo formulario de respostas seguinte:

O mundo do chicle

Curso: _____ Grupo: _____
 Idade: _____ Rapaz Rapaza
 Data: _____

¿Es consumidor/a?
 Si Non Ás veces

¿Tes algunha marca preferida?
 Si Indica cal: _____
 Non

PUNTUÁDE 1 A 5

	A	B	C	D
SABOR				
TEXTURA				
GLOBOS				

Había que puntuar de 1 a 5 os seguintes elementos: sabor, textura e globos. Como o sabor paréceo-lo máis importante, tería que ter máis peso; decidimos que os pesos serían: sabor=3, textura=1, globos=1; e chegamos á nosa fórmula do chicle que é unha **media ponderada**:

$$\text{Nota do chicle} = (3 \cdot \text{sabor} + 1 \cdot \text{textura} + 1 \cdot \text{globos}) / 5$$

E comezou a posta en práctica da degustación

Chegábase moi nerviosos ás aulas, explicábase-lo procedemento, repartíase vasos, auga, servilletas, formularios e chicles ós que previamente lles quitábase-lo envoltorio —pero con moita hixiene, ¡eh!— para que a marca non influíra na decisión das puntuacións. Para ameniza-la degustación tratábase de localizar ós mellores facedores de globos resultado gañadora absoluta Alicia Orjales pola impresionante técnica demostrada: brazos cruzados, esferas case perfectas e limpa recollida. Tamen localizábase ós facedores de globos máis grandes, Rocío Vascos foi a campeona.

Foron catro sesións de degustacións nas que temos que agradece-la colaboración e o comportamento dos nosos compañeiros.

Rematada esta fase da enquisa, sen dúbida a máis agradable, chegou o momento de face-los recontos e traballar cos números obtidos. Para iso contamos coa axuda inestimable dos ordenadores e da folla de cálculo EXCEL, con esta tecnoloxía podemos presentar tódolos resultados (folla de EXCEL cos resultados)

Imos resumi-los datos obtidos e as conclusións sacadas, pero antes temos que mostra-la ficha técnica da enquisa que é un dato que debe figurar obrigatoriamente en tódalas enquisas que se fagan públicas:

FICHA TÉCNICA

Realización:
 CHICLEMÁTICOS 2000
 Grupo de Diversificación Curricular,
 4º ESO, IES Mugarbos,
 O Cristo s/n. 15.620 Mugarbos (A Coruña)
 Tel: 981 47 20 74

Universo:
 Alumnos/as de ESO de Mugarbos

Mostraxe:
 Polietápica e estratificada

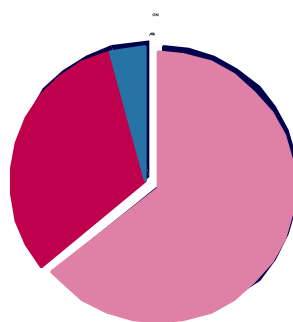
Tamaño da mostra:
 92 enquisas correspondentes a
 46 alumnas e 46 alumnos de ESO do IES Mugarbos
 (Grupos 1ºA, 2ºB, 3ºB e 4ºB)

Duración do traballo de campo:
 Novembro 99

Erro de mostraxe:
 $92 \pm 0,65\%$ (para un nivel de confianza do 95,5%)

A resposta á pregunta "¿CONSUMES CHICLE" É abrumadora, só un 4,4% dos mozos e mozas de Mugarbos de 12 a 16 anos NON consomen chicle. En poucas cousas coinciden máis do 95% da xuventude. O chicle é unha delas.

¿CONSUMES CHICLE?

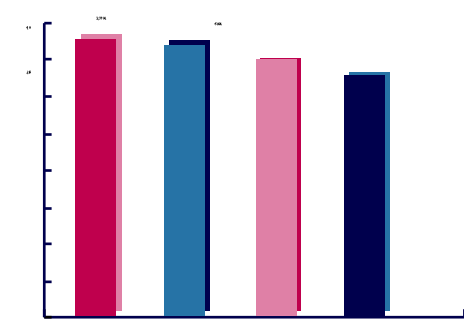


Agora desvelábase-lo misterio. Os chicles A,B,C e D eran...

- Chicle A - Happident menta
- Chicle B - Bang-Bang
- Chicle C - Boomer
- Chicle D - Happident hierbabuena

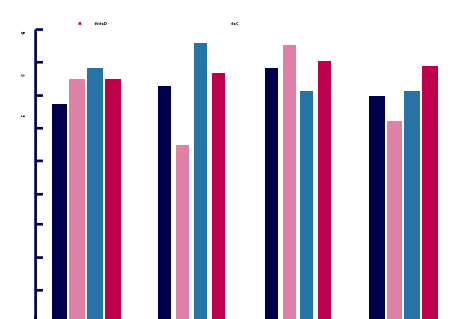
As puntuacións obtidas son as seguintes onde se pode observar que as diferencias de puntuacións son pequenas.

RESULTADOS FINAIS DA DEGUSTACIÓN DE CHICLE



Por cursos os gañadores vense na gráfica seguinte onde se seguen apreciando poucas diferencias.

RESULTADOS FINAIS COMPARATIVOS



Outras conclusións importantes son:

- * O chicle D foi o gañador absoluto a pesar de se-lo preferido unicamente por 4º ESO (¡cousas de números!)
- * En 1º e 2º de ESO gañou o chicle con azucre.
- * En 3º ESO sorprende que a pesar de que previamente dixeran que o favorito era o Boomer, foi o que obtivo o peor resultado.
- * Non se aprecian diferencias entre os distintos chicles, nin na composición nin nos resultados. A publicidade é un factor de moita importancia na elección da marca que se vai consumir."



Avaliación do proxecto

Para poder emitir unha avaliación obxectiva da opinión dos asistentes ás charlas sobre a actividade e os materiais presentados dispúxose unha sinxela enquisa na que se pretendía:

- Coñece-la avaliación da actividade e dos materiais presentados a través dunha das seguintes puntuacións: 1, 2, 3, 4, 5
- Saber se a charla podería ser de utilidade para os asistentes, as respostas posibles eran: *algunha, bastante, pouca*
- Valora-la posible repercusión da charla nas actitudes consumistas dos asistentes, con respostas: *pode que sí, creo que non*

A análise estatística mostra os seguintes resultados:

- Avaliación da actividade e dos materiais presentados: Recóllense os resultados da valoración que son:

puntuación	nº de respostas
1	11 (4,3%)
2	6 (2,4%)
3	30 (11,8%)
4	64 (25,1%)
5	144 (56,5%)
nº total de respostas	255

Efectuados os cálculos pertinentes, obtense:

NOTA MEDIA = 4,27

- Os resultados da pregunta destinada a coñece-la posible utilidade da charla para os asistentes e así poder avalia-l consecución dun dos obxectivos primordiais foron.

resposta	nº de respostas
pouca	11 (4,3%)
algunha	6 (2,4%)
bastante	30 (11,8%)
nº total de respostas	255

- Por último, a avaliación da repercusión da charla nas actitudes consumistas futuras dos asistentes proporciona os seguintes resultados:

resposta	nº de respostas
SI	205 (80,4%)
NON	6 (2,4%)
bastante	30 (11,8%)
nº total de respostas	255

Estes resultados permiten emitir unha valoración moi positiva do proxecto ó comprobar que os obxectivos propostos inicialmente foron acadados: non é fácil que unha actividade que se puntuá de 1 a 5 sexa valorada con 4,27, especialmente se os que a teñen que puntuar son rapaces dunha idade media de 14 anos, a idade da crítica e da rebeldía, ademais, a puntuación 5, foi outorgada por máis da metade dos asistentes (56,5%). Tampouco é fácil que o 52,5% dos asistentes consideren que os coñecementos adquiridos lles serán de bastante utilidade no futuro. Tamén resultou moi gratificante a opinión dos alumnos participantes no proxecto que, ademais, viron recompensado o seu traballo coa consecución do segundo premio na fase autonómica do certame do Consumidor Europeo Novo.

A sida: un proxecto multidisciplinar

M^o Carmen Cid Manzano
Emilia Nogueiras Hermida
(IES Otero Pedrayo. OURENSE)

INTRODUCCIÓN

Consideramos que é fundamental intentar transversalizar un problema social relevante, como é o da SIDA en distintas áreas curriculares e facilitar a participación dos docentes de distintas especialidades que poderán aportar diferentes visións sobre o tema.

Por outro lado, o tratamento da SIDA no contexto educativo pode servir como exemplo para introducir de forma transversal e multidisciplinar outras temáticas, como a prevención do abuso de drogas, a educación sexual, etc.

Mediante o traballo que presentamos: A SIDA un proxecto multidisciplinar, o que pretendemos dende o Departamento de Ciencias do I.B. Otero Pedrayo, foi coordinar actividades escolares e extraescolares baixo o lema *SIDA. Ti decides* implicando a outros departamentos do centro. Aínda que, o traballo que abordamos supuxo un gran esforzo eramos conscientes de que facilitaría a formación global dos estudantes e a busca de actitudes e comportamentos máis autónomos, solidarios e saudables, así mesmo melloraría a nosa propia práctica docente.

ANTECEDENTES E PERSPECTIVAS

Dende o ano 1992 no contexto da práctica docente dun grupo de profesoras do departamento de Ciencias Naturais do IES Otero Pedrayo de Ourense, xurdiu a necesidade de estruturar e organizar un proxecto curricular que xirara en torno á educación para a saúde e que titulamos "A saúde é cousa de todos" (1994). Tratábase dun proxecto aberto, para experimentar na práctica dentro do marco da investigación na acción educativa e que se desenvolve en ciclos de espirais introspectivas: planificación, acciónobservación, reflexión e replanificación.

Complementando ás actividades de aula, programamos tódolos cursos actividades extraescolares relacionadas coa educación para a saúde contando coa colaboración de distintos servizos de saúde como o



Centro de Orientación Familiar, o Centro de Saúde da zona, a Cruz Vermella, etc.

A implementación e avaliación do dito proxecto foi o obxecto dunha tese de doutoramento, do premio "Educación y Sociedad" concedido polo Centro de Investigación y Documentación Educativa-C.I.D.E., de diversas publicacións, cursos, etc.

Nunha primeira valoración do proxecto "A saúde é cousa de todos" consideramos que o tratamento do tema da SIDA era parcial. Aínda que tratábase non só traballa-lo aspecto biolóxico do tema e incidíamos nalgúns aspectos sociais, a realidade era que a carga de contidos non estaba equilibrada.

Ó chega-las nosas mans o programa SIDA. Saber axuda (1994) pensamos que podería ser un bo motor para intentar conseguila mellora da interdisciplinariedade do tema. Ademais, críamos que deste xeito, poderíamos facer realidade a filosofía dalgúns dos principios educativos do noso centro recollidos no PEC:

- Ofrecer un marco de traballo e estudio dirixido á promoción da saúde.
- Basearse nun modelo de saúde que incluíra a interacción de aspectos físicos, sociais e ambientais.
- Integra-la educación para a saúde no proxecto curricular de forma transversal, como aconsella a actual reforma educativa; definindo obxectivos e contidos claros de promoción de saúde, que lles proporcionen ós alumnos e ás alumnas os coñecementos e habilidades indispensables para adoptar decisións responsables en canto á saúde persoal e comunitaria.

No curso curso 94-95 o noso traballo integrouse dentro do Proxecto SIDA. Saber axuda, participando (profesorado e alumnado) no Forum Sida e Mocidade realizado en Barcelona en decembro de 1996 e organizado polo Forum "La Caixa".

Durante o curso 97/98 fomos seleccionadas polo CEFO-COP de Ourense para a realización do Seminario Permanente A SIDA: un proxecto multidisciplinar polo que foi distinguido nos Premios á Innovación Educativa sobre temas transversais, convocatoria de 1999.

Actualmente, no curso 1999-2000, estamos a participar nun Programa Europeo: COMENIUS-Acción 1 co proxecto: Distintos contextos cun obxectivo común: SIDA e educación no que colaboramos cun centro educativo portugués e cun liceo francés. As primeiras visitas para a preparación do traballo realizáronse nos meses de xuño e de setembro de 1999 coa finalidade de concretar-las etapas e o calendario do proxecto.

Este proxecto europeo: "DISTINTOS CONTEXTOS CON UN OBJETIVO COMÚN: SIDA Y EDUCACIÓN", pretende estimular a cooperación e intercambio de ideas entre profesorado de diferentes centros escolares europeos tomando como eixe motivador a prevención da sida nos centros de ensino. Esta busca debe levarnos a coñecer-las peculiaridades propias das cidades, centros e estudantes implicados no proxecto, pero sobre todo, queremos busca-las similitudes que nos axuden a conseguir un dos retos cruciais da escola actual: converte-lo enorme caudal informativo en coñecemento formativo.

Un obxectivo prioritario do proxecto será o estudio sociocultural comparativo das áreas implicadas, próximas ós centros interesados na cooperación. Con esta aproximación comparativa preténdese, ademais, potencia-los lazos comúns que unen os nosos pobos.

Por outra parte, o proxecto debe servir para ofrecer novos recursos didácticos para a súa utilización na aula, no desenvolvemento dos aspectos do currículo relacionados coa educación para a saúde en xeral e na prevención da SIDA en particular.

DESENVOLVEMENTO DA EXPERIENCIA

Convocamos unha reunión para explica-los nosos compañeiros-as os obxectivos que pretendíamos. A resposta ás nosas inquedanzas foi máis ben escasa,

pero non nos demos por vencidas. De maneira individual fomos explicando as nosas ideas e por fin decidimos dedicar quince días a traballa-lo tema da SIDA dun xeito interdisciplinar.

Co asesoramento de dúas persoas alleas ó centro, expertas en educación para saúde e na SIDA, programamos actividades escolares e extraescolares baixo o lema "SIDA. Ti decides". A pesar das primeiras decepcionantes expectativas, quedamos bastante satisfeitas da colaboración prestada por un importante número de docentes e pola resposta e valoración dos nosos estudantes.

No proxecto participaron, ademais das cinco profesoras do Seminario de Ciencias Naturais, outros 18 docentes do centro e 225 estudantes de 3 de BUP de estudos diurnos e nocturnos.

Valoración dos resultados da experiencia a nivel do profesorado

A continuación expoñemo-las principais conclusións:

- Aínda que foron moitos os docentes e departamentos que participaron no proxecto, á hora da posta en práctica, en xeral, non se implicaron o que a priori desexabamos, certamente desde unha perspectiva bastante utópica. Detectamos que o profesorado está motivado para incorpora-la súa práctica docente temas de interese social pero constatámo-las dificultades que teñen para facelo realidade. Algúns aluden ó descoñecemento científico do tema, outros á falta de costume, outros á sobrecarga nos programas, etc.
- Algunhas veces os docentes sentímonos agobiados por ter que impartir, ademais da nosa disciplina, temas relevantes desde o punto de vista social. Sen embargo, chegamos á conclusión de que os docentes temos que perder moitos dos nosos complexos e comprender que calquera profesor/a que promova nos seus alumnos/as un mellor coñecemento do seu corpo, ensine na tolerancia, na diversidade, na solidariedade, os incite á reflexión ante condutas de risco, presión de grupo, mimetismo social, etc. estará facendo educación para a prevención da SIDA pero tamén para a prevención das dependencias ás drogas, embarazos non desexados... nunha palabra estará intentando mellora-la calidade de vida de cada un de nós.
- Para tratar de implicar máis ó profesorado do centro pode ser interesante solicitar, ó Centro de Formación do Profesorado, a formación dun grupo de traballo co obxectivo de impulsa-lo deseño de actividades relacionadas con este tema de xeito máis sistemático, así como fomenta-la reflexión sobre o proceso de ensino-aprendizaxe. Esta reflexión pensamos que nos pode levar a tomar decisións consensuadas sobre a incorporación ó PEC, ó PCC e o que é máis importante á práctica cotiá da aula, de problemas sociais que preocupan ós cidadáns, como é o caso da SIDA
- Necesidade de que se leve a cabo durante o curso algunha reunión máis entre o profesorado implicado na implementación deste tipo de actividades multidisciplinares. O intercambio de opinións pode enriquece-lo labor de cada un de nós, ademais é necesaria unha coordinación estreita por exemplo, para que as estratexias e recursos que se utilicen na aula non se repitan.
- En canto ás actividades realizadas quedamos máis contentas das actividades extraescolares. Cremos que as que se levaron a cabo en horario escolar deben ser máis variadas, fuxindo no posible das excesivas exposicións do docente. Temos que facer un esforzo tódolos profesores e profesoras por deseñar actividades de aula máis específicas e distintas.
- O desenvolvemento deste tipo de actividades interdisciplinares levounos a constatar que tanto por parte do profesorado como do alumnado existe un grao de satisfacción importante despois de realizalas. Somos conscientes que existen circunstancias que entorpecen o necesario traballo en equipo,

como: a falta de tradición participativa do profesorado neste tipo de traballo, os horarios demasiado rixidos, a excesiva preocupación polas notas, etc.

■ A educación formal débese completar coa educación non formal. Polo tanto non depende só dos docentes. Será tanto máis eficaz canto maior sexa a coordinación existente entre os ámbitos familiar, escolar e comunitario. Creemos que calquera programa que pretenda fomentar hábitos e comportamentos determinados debe contar con todos eles e débese intenta-la coordinación de esforzos.

■ As propostas do proxecto "A SIDA: un proxecto multidisciplinar" están na liña coas actuais propostas da Reforma Educativa, que pretende responder ás principais demandas e preocupacións da sociedade. O tratamento da SIDA no contexto educativo pode axudar e servir como exemplo para introducir de forma transversal e multidisciplinar outras temáticas como a prevención do abuso das drogas, a igualdade entre os sexos, a educación sexual, etc. xa que a pesar de que as administracións educativas intentan impulsa-la súa inclusión no quefacer diario das aulas, nós cremos que só se fixeron pequenas aproximacións por parte dalgúns docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cid Manzano et al (1994): A saúde é cousa de todos. Actividades de educación para a saúde. Ourense: Nova Escola Galega.

Martínez, I. Prats, J. e Aran, S. (1994): Programa SIDA. Saber axuda. Barcelona: Fundación "La Caixa".

MATERIA	ACTIVIDADES ESCOLARES
Ciencias naturais	Coñecementos científicos sobre o VIH e a SIDA Visualización e debate da película "Al filo de la duda"
Historia	As epidemias ó longo da Historia
Ética	Aspectos éticos da SIDA
L. Galega	Elaboración dun manifesto "Os xoves e a SIDA"
Filosofía	Aspectos antropolóxicos da SIDA
Informática	Xogos informáticos interactivos
Inglés	Comentarios de artigos sobre a muller e a SIDA
Francés	A publicidade na prevención da SIDA nos países francófonos
EATP-teatro	Representación de pezas teatrais "SIDAmania" de produción propia e das pezas incluídas no material SIDA. Saber axuda
Literatura	Vida e obra do autor: Jaime Gil de Biedma
Física e Química	Xogo de roles "Un seroposito na aula"
Relixión	Debate: ¿Modifica a conducta da xente a SIDA?

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

- Taller de construción dun gran lazo vermello
- Mesa redonda: "Solidariedade e SIDA". Participantes: un psicólogo coordinador do Programa SIDA da Cruz Vermella de Ourense, unha asistente social colaboradora do Comité AntiSida e un seropositivo
- Talleres de prevención de SIDA, impartidos por colaboradores do Consello da Xuventude de Galicia.
- Proxección das películas: *Philadelphia* e *Los amigos de Peter*
- Conferencia-coloquio sobre: "Aspectos clínicos da SIDA", impartida polo xefe do Servicio de Infecciosos do Hospital Santa María Nai de Ourense.
- Campaña de lazos vermellos
- Exposición de carteis, lemas, folletos...



OBXECTIVOS ESPECÍFICOS

- Transversaliza-lo tema da SIDA en diferentes áreas de coñecemento
- Establecer estratexias de información, prevención e educación sobre a SIDA.
- Comprender e establecer relacións entre o funcionamento do corpo e os mecanismos de infección e transmisión do VIH.
- Analizar e valorar criticamente as epidemias do mundo contemporáneo e os factores que inflúen sobre elas.
- Incrementa-la percepción de risco e diminuí-lo sentimento de invulnerabilidade, típico da conducta adolescente.
- Afianzar hábitos e condutas saudables, como medida preventiva ante a infección por VIH.
- Propiciar un clima de tolerancia, respecto, solidariedade e axuda fronte ós seropositivos e ós enfermos de SIDA.

VALORACIÓN POLOS ESTUDIANTES DAS ACTIVIDADES REALIZADAS

«Las actividades fueron interesantes y útiles»

«Es un problema que hay hoy en nuestra sociedad y por lo tanto es un tema que veo muy bien que se hable y se trabaje de él en clases»

«Bastante útil recibir información sobre este problema que tanto nos preocupa y al que tenemos tanto miedo»

«Ha estado bien se ha tomado el sida desde todas las perspectivas posibles. Se ha tratado sin tapujos y sin discriminación»

«La materia dio más que pensar de lo que en principio se creía»

«Nos sirvió para entender un poco más lo que significa el sida en nuestra sociedad y como actuar ante este problema»

«Después de asistir a todas las actividades propuestas casi no me quedan duda de como actuar frente al sida»

«Me parece muy interesante en insistir y plantear en los institutos este tema que nos afecta a todos»

« Toda información es poca, pues siempre piensas que a ti no te va a pasar»

«Es una forma más entretenida de acercarse a la realidad y no por simple teoría»

«Esta muy bien porque, aunque no lo reconocamos, la mayoría no sabíamos muchas cosas de las que nos hemos enterado»

«Es una manera distinta de aprender las cosas. Se aprenden más cosas, por lo menos yo, que en un libro y unos apuntes, entra de otra manera»

«Las actividades que los profesores prepararon sobre el tema del sida me parecieron muy buenas, especialmente para nosotros los jóvenes, que a pesar de todos los avisos y precauciones que nos puedan dar siempre tendemos al riesgo»

«Gracias a la semana del sida empecé a pensar sobre el tema, cosa que no hacía porque los veía muy lejano»

«Me pareció muy importante trabajar este tema. Si alguno de nosotros 'lo pillara' es que estuvo durmiendo durante esta semana»

«Del sida teníamos mucha información pero trabajar este tema en clases nos ayudó a ordenar nuestras ideas»



PREMIO CONSUMO 99

Perspectivas e alternativas na produción e consumo de novos alimentos

José Luis Meijide del Río
(IES A Piringalla. (LUGO))

ALUMNOS PARTICIPANTES: Caloto Conde, Miguel; Eireos López, Miguel Ángel; López Méndez, Óscar; Méndez Castiñeira Óscar; Villar Cerceda, Enrique; González Fernández, Irene; Ovejero López, Raquel; Vázquez Fernández, Esther; Vázquez Diéguez, Iván

Introducción

A enxeñaría xenética, dentro do campo da biotecnoloxía moderna, é un conxunto de novidosas e sofisticadas técnicas que, á par que prometedoras, son fonte de gran inquietude na sociedade actual.

Cada vez son máis os organismos modificados xeneticamente (OMG) e con maiores posibilidades. A valoración dos riscos da súa utilización é unha tarefa ineludible. Os produtos terapéuticos obtidos de OMG son aceptados polo público en xeral. A utilización de plantas e animais transxénicos para a obtención de alimentos para consumo humano ou animal xera fortes controversias.

Este traballo pretende conseguir unha primeira ollada xeral a este campo tan interesante, pero cunha perspectiva panorámica, abranguendo a cadea que vai desde a produción dos alimentos ata o consumidor, e tratando de contrastar distintas formas de produción agrícola, e avaliando tamén o grao de coñecemento dos novos alimentos por parte do público.

Obxectivos específicos

1. Aproximarse ó concepto de "novos alimentos" e avalia-lo seu coñecemento polo consumidor (normativas, perigos potenciais de consumo, grao de aceptación, etc...)
2. Avalia-lo grao de implantación dos produtos agrarios de orixe transxénica e a grosso modo o uso de produtos químicos na agricultura.
3. Coñece-los aspectos primordiais sobre a produción e venda dos alimentos de etiqueta ecolóxica e contrasta-la opinión dos seus produtores respecto da introdución de sementes transxénicas.
4. Contrastar, con axuda dunha visita a unha escola de capacitación agraria (ECA de Guísamo) e a un centro de investigacións agrarias (CIA de Mabegondo), as agriculturas "convencional" intensiva, a agricul-

tura ecolóxica, a agricultura integrada e a propia biotecnoloxía agraria para, deste modo, lograr unha visión equilibrada da agricultura moderna.

5. Tratar de recolle-los resultados da investigación anterior nunha serie de materiais didácticos (vídeo, murais e transparencias) de cara á súa exposición pública.
6. Valora-lo coñecemento e interese dos alumnos das ramas agrarias de formación profesional por esta temática da biotecnoloxía e a alimentación, pois son eles os principais destinatarios ós que dirixímo-las conclusións do noso traballo.

Gráficos

Ofrécese en primeiro lugar parte das respostas correspondentes a unha enquisa dirixida ós alumnos das ramas agrarias, e a continuación as dunha enquisa dirixida ó público en xeral (consumidores).

CONCLUSIÓN Ó CUESTIONARIO REALIZADO ÓS ALUMNOS QUE CURSAN ESTUDIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA DA RAMA AGRARIA

Os alumnos non saben, na súa maioría, definir conceptos tales como a biotecnoloxía, a enxeñaría xenética, a clonación e a mellora xenética, aínda que unha parte importante identifica a clonación coa copia de seres vivos, e da mellora xenética coñecen exemplos prácticos.

Tampouco coñecen ben a natureza do ADN, aínda que o relacionan coa súa función na heranza e o saben localizar. Tampouco saben ben qué son os xenes, se ben os implican na transmisión de caracteres, e coñecen as posibilidades da súa manipulación, con opinións variadas sobre isto.

No aspecto da alimentación, manifestan a súa preocupación polo tema, entre outras cousas pola orixe e calidade dos alimentos. Non é maioritaria a lectura da etiquetaxe, nin tampouco a busca de información sobre o que se consume. Practicamente, todos eles recoñecen os cambios nos hábitos alimenticios da sociedade cara ás comidas máis rápidas e cara a produtos menos naturais. Opinan, en xeral, que non hai un consumo responsable, principalmente por razóns de ignorancia e por comer de modo non equilibrado.

Recoñecen na súa maioría que non tiveron unha aprendizaxe na escola sobre o tema da alimentación e botan de menos, tamén na súa maior parte, unha información máis ampla sobre os tipos de alimentos, vantaxes e inconvenientes, un enfoque sobre alimentación máis sa e, en definitiva, unha formación como consumidores responsables.

CONCLUSIÓN DO CUESTIONARIO DIRIXIDO ÓS CONSUMIDORES

Os criterios que segue o consumidor na elección dos alimentos que compra son fundamentalmente consecuencia do marketing ou da publicidade, así como do prezo, e non outros como a súa calidade, o cal sería máis desexable.

O consumidor non ten claro, en absoluto, o concepto de novos alimentos, identificándoos erroneamente cos alimentos que ofrecen novos aspectos á vista e non significa que os alimentos de nova presentación encaixen na acepción correcta do termo. Sería interesante afondar no estudio deste concepto, xa que segundo o Regulamento 258/97, do 27 de xaneiro, sobre novos alimentos e novos ingredientes alimenticios se establecen 6 categorías e só 2 delas se relacionan expresamente cos OMG, ben porque os alimentos os conteñan, ben porque sexan producidos a partir deles.

Hai un rexeitamento inercial á adquisición de novos alimentos, aínda que non sexa máis que de intención, por que non se coñecen en realidade cáles son. Igualmente, e a pesar deste descoñecemento, crese maioritariamente que os novos alimentos non ofrecen vantaxes na alimentación e si claros inconvenientes.

Si parece existir un hábito claro na consulta das etiquetas, o cal é importante, e é evidente que as empresas son moi conscientes disto, e de aí a gran polémica que existe na etiquetaxe dos produtos de orixe transxénica.

En xeral, tense clara a natureza dos alimentos transxénicos en canto á manipulación que implica a súa produción, pero non se advirte a súa presenza no mercado.

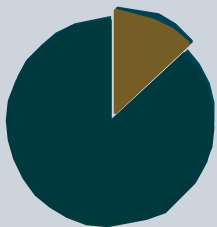
Non se coñecen as normativas sobre a produción e posta no mercado dos alimentos de orixe transxénica e tampouco se teñen claros os límites que se deberían establecer na súa produción e no seu comercio.

RESULTADO DA ENQUISA A ALUMNOS

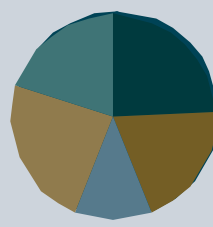
Nº de preguntas: 30

Nº de enquisas: 41

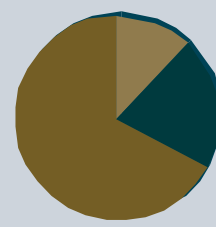
¿Que é a biotecnoloxía?



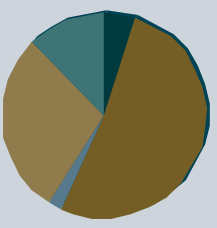
¿Que opinas da manipulación xenética?



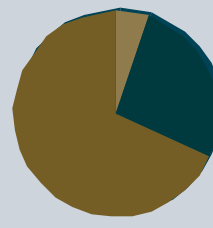
¿Que aspecto da túa alimentación te preocupa máis?



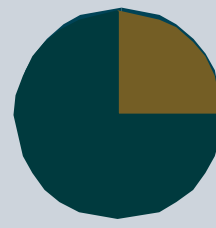
¿De que modo variaron os hábitos alimenticios?



¿Cres que somos consumidores responsables?



Non somos responsables por...



OUTRAS CONSIDERACIÓNS

- No que respecta ás enquisas realizadas a vendedores de produtos agrarios, dado o seu escaso número, o resultado non ofrece fiabilidade, aínda que si pode reflecti-la pouca implantación dos cultivos transxénicos en Galicia, e tamén o descoñecemento do tema. Sería moi interesante ampliar neste campo o traballo e incluí-la investigación do uso de produtos transxénicos de tipo veterinario, por exemplo, as vacinas animais.
- Existe unha ampla lexislación comunitaria, que se refire á utilización dos organismos transxénicos, así como unha Comisión Nacional de Bioseguridade (con representantes de 7 ministerios entre outras institucións) que actúa como órgano de asesoramento científico e técnico das administracións. Así mesmo, existe un comité de expertos independentes da Comisión Europea que analiza os efectos para o ambiente e para a saúde humana e animal. A pesar de todo isto, algúns puntos xeran certa confusión, como que a regulamentación sobre novos alimentos non implica unha etiquetaxe sempre clara no que se refire á presenza neles de ADN transxénico ou produtos derivados deste, amén de que as propias técnicas están aínda pódose a punto e homologándose.
- O punto máis problemático do chamado Protocolo de bioseguridade é o chamado principio de precaución, segundo o cal os países poderían veta-la chegada dun produto tras analiza-los estudos científicos relacionados coa súa seguridade e segundo o cal, ademais, o país importador pode solicitarlle ó exportador, unha avaliación de risco. Certos países interpretan isto como una violación das normas de libre comercio.
- A agricultura ecolóxica vai cobrando auge na actualidade. Contraposta a unha biotecnoloxía ecolóxica de carácter sofisticado, estas prácticas reverten cara a modos de facer moi tradicionais que evitan todo uso de medios químicos, confiando nas propias capacidades da natureza e unha sabedoría e tradición na agricultura.

Parece ser que a política agraria europea vai tendo en conta a agricultura ecolóxica, e cada vez máis se amplía a demanda dos produtos de tal etiqueta por parte do consumidor. España vai por detrás doutros países "pioneiros" en Europa (Alemaña por exemplo), e concretamente Galicia vai a remolque doutras comunidades. Hai xa un consello regulador que se apoia no Regulamento europeo 20/92 (de 1991) e que establece as normativas de produción e etiquetaxe para estes produtos que, deste xeito, poderían ser máis alcanzables, pois de momento seguen sendo entre un 50 e un 100 por cento máis caros. A gran vantaxe que ofrecen é a salubridade inherente ó seu modo de produción. Hai que ter presente tamén que o abuso de produtos químicos agrícolas ten impli-



cacións na saúde sobre todo a longo prazo, e que os problemas ou enfermidades se declaran insensiblemente nos consumidores.

- Aínda que poderían non estar rifados estes distintos modos de agricultura, é certo que a mentalidade dos produtores ecolóxicos é que a produción dos alimentos transxénicos vai en contra dos tres eixes nos que ten que apoiarse o sistema agrario, a saber, o cultural, o ambiental e a propia produción de alimentos. Consideran en cambio que hai uns intereses económicos moi grandes por detrás, por parte das compañías biotecnolóxicas.
- As asociacións e oficinas de apoio e defensa do consumidor son cada vez máis útiles e máis áxiles no seu papel, aínda que os que finalmente resolven as demandas do consumidor son outras institucións públicas de consumo. Cada vez hai maior sensibilidade no consumidor, pero a súa educación débese facer xa desde os comezos da vida escolar, e moi en concreto no tema da alimentación.

VALORACIÓN DA EXPOSICIÓN ÓS GRUPOS

Consideramos moi positiva a acollida do proxecto por parte dos grupos ós que lles foi presentado, tanto polo interese que lles suscitaron os temas tratados na exposición, como pola alta valoración que fixeron dela e da intervención dos alumnos relatores.

Polo que respecta á calidade dos materiais presentados, do mesmo modo se obtivo unha moi alta puntuación nos tres tipos de materiais utilizados (as transparencias, o vídeo e os murais), tal como pode observarse nos datos sobre os resultados.

Esta valoración é extensiva ós grupos de alumnos de ámbolos dous institutos nos que foi presentado o proxecto.

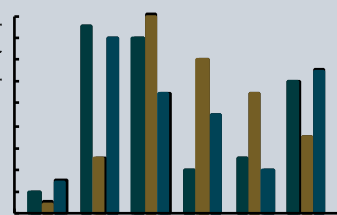
Para levar a cabo unha valoración obxectiva da exposición e dos materiais entregóuselles ós alumnos o cuestionario que figura ó pé da folla adxunta, a cal reflecte graficamente a avaliación.

RESULTADO DA ENQUISA A CONSUMIDORES

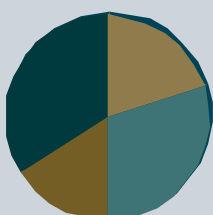
Nº de preguntas: 17

Nº de enquisas: 56

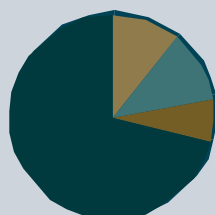
Á hora de comprar un alimento, ¿en que se fixa?



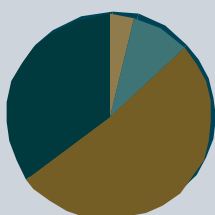
¿Consumo alimentos transxénicos?



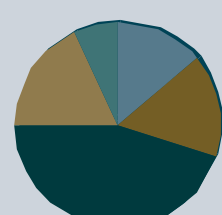
¿Que entende vostede por "novos alimentos"?



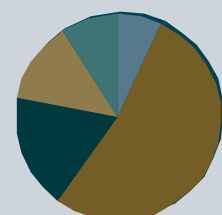
Se non os consume, ¿por que non o fai?



¿Que alimentos transxénicos ve vostede no mercado?



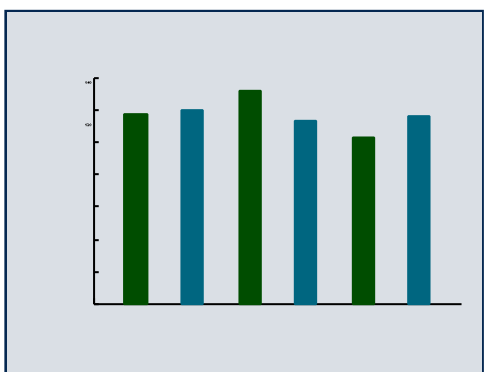
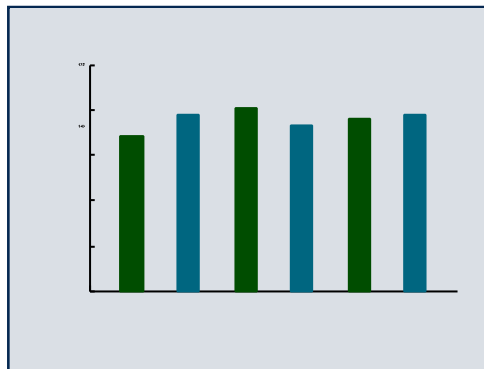
¿Que límites lle poñería á comercialización de produtos transxénicos?



Preguntas realizadas:

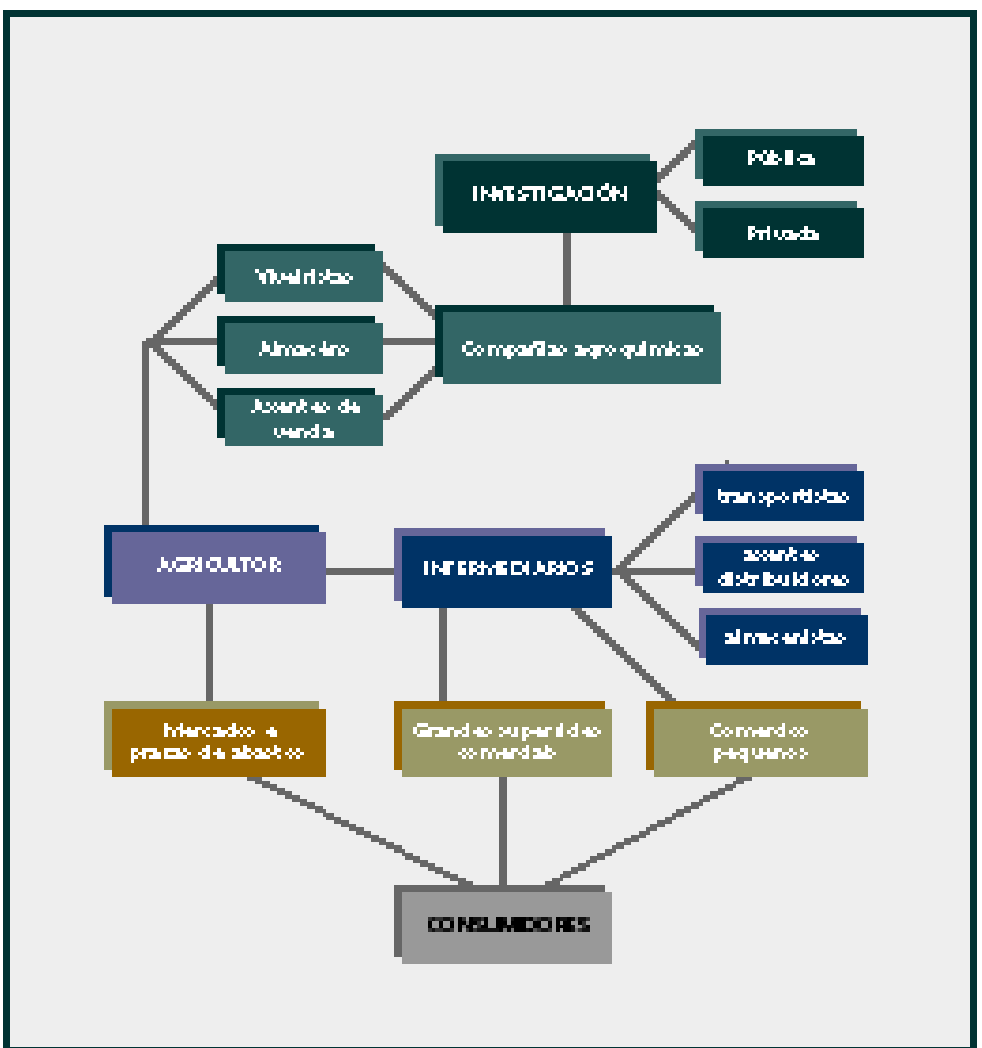
1. ¿Que grao de interese che ofreceu a exposición?
2. ¿Como valoras en conxunto a exposición do proxecto?
3. ¿Como valoras en xeral a participación dos alumnos na exposición?
4. ¿Como valóra-la calidade dos materiais presentados?
 - a. Transparencias.
 - b. Vídeo.
 - c. Murais

Nota: valoración de cada pregunta cero a cinco puntos.



O QUE SIGNIFICOU O PROXECTO E A EXPERIENCIA ADQUIRIDA

- No aspecto formativo aprendemos moito sobre os distintos temas que fomos tratando ó longo do traballo, xa non só no seu eixe fundamental que foi a biotecnoloxía moderna, senón que dado o aberto do proxecto, estendémolo noso campo de busca de información cara a outros terreos de estudo: prácticas agrarias, protección do consumidor, etc...
- O progreso das nosas relacións humanas é quizais o maior logro do traballo, xa que nos esixiu moito trato humano a distintos niveis, e iso é moi enriquecedor. Todos tivemos que esforzarnos por unhas relacións entre nós e con determinadas persoas. Isto ás veces esixíanos unha preparación previa importante.
- O esforzo e horas dedicadas por todos nós para saca-lo traballo adiante producéno-la enorme satisfacción dunha tarefa realizada con ganas co obxectivo de formar unha escola aberta á sociedade.
- No que atinxe ó tema, chegamos ó convencemento de que a biotecnoloxía pode utilizarse correctamente tras unha adecuada interacción das demandas dos diferentes grupos interesados: consumidores, investigadores, agricultores, gandeiros, fabricantes de produtos alimenticios, organizacións políticas e ambientais, etc...
- A adecuada evolución da biotecnoloxía agraria debe ir aparelada cun respecto pola cultura, polo campo e polo consumidor, sen restricións, buscando sempre as máximas garantías de salubridade para os alimentos, e as maiores potencialidades de desenvolvemento para a sociedade.
- A convivencia entre as distintas formas de producir alimentos debe existir. Demostra o grao de apertura da sociedade a distintos modos de



entender e obrar, pero esa coexistencia e respecto mutuo nace sobre todo da información, e os prexuízos ofrecen enormes trabas. Non se

pode renunciar ós avances da ciencia, pero tampouco a unha cultura coa que veu evolucionando a sociedade.

¡Imos de intercambio!

Marta M^a Moro Rodríguez
IES Auga da Laxe, Gondomar (Pontevedra)

O autobús da última viaxe tardou media hora en saír, non por culpa do conductor, senón porque os viaxeiros non querían marchar. A escena conmovedora: choros e abrazos, risas e maletas, últimos intercambios de enderezos e teléfonos, e o señor conductor esperando pacientemente. Non había xeito de separa-los rapaces galegos e portugueses, que se despedían despois de remata-lo intercambio. Pero o mellor de todo é que eles se encargaron de que non rematara, pois dous anos despois, as amizades continúan e incluso, de vez en cando, as visitas.

¿Como empezou todo esto? Pois nove meses antes, no verán, a futura orientadora do IES Auga da Laxe de Gondomar (Pontevedra) coñeceu uns veciños doutro Gondomar, que ela nin sequera sabía que existía: a uns poucos km. de Porto (Portugal) ¡Vaia coincidencia! A curiosidade fixo que fose aparecendo certa información: que os respectivos concellos estaban irmandados e que acostumaban relacionarse no pasado, organizando visitas e xuntanzas; que no IES Auga da Laxe xa se fixera algún intercambio; que a coincidencia dos nomes dos pobos viña polas súas raíces etimolóxicas...

Os primeiros contactos coa Escola Secundaria de Gondomar de Portugal foron por teléfono. Ó profesor de lingua portuguesa, Manuel Lima parecíalle fantástica a idea de facer un intercambio entre os nosos alumnos e alumnas. E puxémonos mans á obra. Queríamos que os rapaces e rapazas se coñeceran, que o pasaran ben, e tamén que aprenderan cousas: un pouco de lingua estranxeira, un pouco de xeografía e historia da zona, un pouco do ambiente próximo, e que fixeran algo de deporte pero sen competir país contra país, senón en equipos mixtos.

Pero sobre todo, queríamos prever ou acabar con certos prexuízos socioculturais que ás veces andan polo aire e contaminan as nosas vidas, e que non basta coa apertura de fronteiras e aduanas para erradicalos.

Despois de dar unhas cantas voltas á idea resolvemos que se intercambiarían 30 rapaces e rapazas de cada Gondomar, durante 4 días á ida e outros 4 á volta, no mes de abril de 1998.

Para que se coñeceran e rompe-lo xeo, animamos ós rapaces a que se prestaran as cousas coas que máis se identifican: os seus discos, libros e "pelis" de vídeo preferidas. Ademais en decembro fixemos unha visita de presentación. Catro rapazas foron as afortunadas en saber por primeira vez o destino da súa viaxe. Un pobo moito máis grande co seu, un instituto moito máis grande có seu, unha cidade de referencia moito máis grande cá súa, pero o máis importante: un recibimento moito máis caloroso do que podíamos imaxinar.

Para que aprenderan algunhas cousas propuxemosnos elaborar unha unidade didáctica e organizar visitas a lugares de interese. En canto á unidade didáctica, debido a que cremos que o mellor xeito de aprender é "facendo", encargamos ó alumnado participante que elaborara, asesorado polo seu profesorado, materiais prácticos, ilustrados e amenos para que os seus veciños puideran facerse unha boa idea do lugar que visitaban: historia e patrimonio artístico, xeografía física e humana e ambiente. En canto ás visitas, organizámolas de todo tipo: museos, exposicións, cine, teatro, percorrido pola cidade de referencia (Vigo e Porto), paseos ó aire libre, xantares e fes-



tas conxuntas... E por unha vez, nas competicións deportivas non importaba de verdade gañar ou perder, senón participar.

E para evitar ou elimina-los prexuízos non tivemos que facer nada; o contacto, o coñecemento mutuo, a convivencia (aínda que curta) fixeron por si sos. Só tivemos que pasar un cuestionario antes e despois do intercambio, onde se constatou. Este é o aspecto máis importante desta experiencia; dela aprendemos todos, os alumnos, os pais, e os profesores. Establecéronse verdadeiras relacións de amizade baseadas no respecto mutuo e na solidariedade, as familias agasallábanse mutuamente, os profesores coñecemos un sistema educativo próximo pero distinto ó propio. Polo que respecta á relación entre os alumnos e alumnas, era nos pequenos traxectos en autobús e a pé onde máis se palpaba todo este "bo rolo": as risas, as complicidades, os esforzos por facerse comprender, os cánticos e cancións de moda compartidos por todos nas dúas linguas, os comentarios maravillosos sobre o trato nos fogares dos seus anfitrións... en fin. Ó día seguinte da despedida, os nosos alumnos xa estaban preguntando que cando volvíamos de intercambio o curso que ben.

Primeiro visitámo-los portugueses. Xa tiñamos feito o emparellamento das familias buscando as afinidades, non as igualdades. Un cuestionario elaborado para iso axudounos na tarefa. Así, por exemplo, conviviron dous rapaces interesados pola informática pero procedentes de distinto estrato social. Os nosos rapaces ían cargados do seu material de lecer (discos, libros, vídeos...) para intercambiar cos portugueses durante a estancia e os 15 días que separarían a viaxe dos portugueses a Galicia. Despois de ser recibidos pola Escola Secundaria de Gondomar, fíxose o emparellamento ó tempo que se coñecían. Un xantar inglés no comedor da escola (estaban celebrando a Semana Británica) deu paso ás primeiras competicións deportivas mixtas. Despois cada un marchou para a casa do seu anfitrión recollidos polos seus pais. Esa mesma noite fomos ver a película "Titánic" en versión orixinal e con subtítulos en portugués a unha das salas de cine máis grandes e modernas que pode haber na península ibé-

rica: o renxer do barco parecía producirse ós nosos pes, e podíase senti-las augas xeladas ó noso derredor. Ó día seguinte o concello luso de Gondomar puxo un autocar á nosa disposición para percorrer tódolos lugares de interese da cidade: o Museo Mineiro, a fundación do famoso artista local Resende, unha exposición de cerámica local e un paseo por un porto fluvial. Tamén nos invitou a todos a un xantar conxunto e o alcalde o e concelleiro de educación agasalláronnos cunha figura de ourivería en prata para o noso centro (esta é a máis importante industria local desde hai tempo, ademais da fabricación de mobles) e discos da afamada Coral de Gondomar para todos. Pola tardiña asistimos a un festival de rock que se celebraba por entón. O día seguinte foi dedicado á convivencia familiar, e ó cuarto día puidemos vivir un anticipo de despedida que describía ó principio destas liñas. Os "profes" non facíamos máis que repetir: ¡pero se vos ides volver a ver dentro de 15 días!, pero era como predicar no deserto. Nin que dicir ten que no fondo nos sentiamos orgullosísimos porque tantas emocións supuñan a proba irrefutable do éxito do noso intercambio.

Despois de 15 ansiosos días chegaron os portugueses ó noso centro. Logo da benvinda e a entrega da unidade didáctica elaborada polo noso alumnado, uns "bocatas" para calma-lo apetito, e de seguido os partidos de fútbol e baloncesto. Reparto ás familias, e pola tarde asistimos a unha representación do grupo de teatro do noso centro: "O retablo de Maese Pedro". Ó día seguinte marchamos de excursión a Tui e A Guarda para coñecer-los restos do noso patrimonio histórico-artístico. O terceiro día estivo dedicado a coñecer Vigo: o centro da cidade, o Museo e parque Quiñones de León, o campo de fútbol de Balaídos e incluso acercámonos en barco a Cangas. Pola noite gran festa no local parroquial de Gondomar. Como xantar de despedida degustamos un riquísimo cocido galego. Ós postres empezaron a aparecer-las primeiras caras tristes que presaxiaban o duro final deste intercambio que aínda non rematou. Pero a esas alturas os nosos alumnos xa tiñan requeteaprendidas as cancións portuguesas que durante semanas se oíron no patio de recreo do noso centro.

"A lavandeira curiosa e o seu amigo o trasno Contacontos"



Luz Liste e Maite Herrero
P Chans-Bembrive (vigo)

Este proxecto desenvolveu-se ó longo do curso 98/99 e deu da inxerencia dos mestres e mestras do centro por darlle un maior impulso ó uso da lingua galega, buscando simultaneamente un enfoque atractivo e lúdico, que se introducira na dinámica escolar como un factor sorpresa que contribuíra a:

- Crear hábitos de lecer positivos.
- Estimula-la creatividade.
- Potencia-lo pracer de ler e escribir.
- Promove-la sensibilidade e respecto polo ambiente a partir do coñecemento do contorno da escola.
- Estimula-la cooperativa do centro.

"A lavandeira curiosa e o seu amigo o trasno Contacontos" é o título dun conto de base fantástica en conexión coa nosa realidade. A historia vaise narrando e evolucionando ó longo do curso. No contorno escolar van acontecendo sucesos protagonizados polo trasno Contacontos que vive no monte de Bembrive, e a súa amiga a lavandeira Curi, un paxariño femia moi curiosa e rebuldeira sempre preocupada por aprender.

Moi a miúdo introdúcense circunstancias reais vivenciadas na escola (magosto, entroido, nadal...) e outros temas de actualidade. De xeito transversal van aparecendo os valores: sensibilización polo ambiente, pracer pola cultura, solidariedade etc. Tamén aparecen datos sobre a flora e fauna da zona en particular das aves, máis en concreto sobre a vida e habitat das lavandeiras. Por outra banda aparecen datos xeográficos do contorno.

Tamén houbo un intercambio de cartas entre o trasno e os diferentes cursos. Estas cartas tiñan unha certa maxia, en particular para os alumnos e alumnas do primeiro ciclo.

Esta experiencia educativa consistiu nun **proxecto de centro** que parte duna historia de todos-as. Os destinatarios todo o alumnado do colexio en maior ou menor grao.

Pretendeu ser unha experiencia novidosa que rompera coa rutina e os materiais tradicionais (libros de texto), superando en certo modo a división formal entre vida e escola. A vida e a fantasía intégranse na dinámica educativa e xeran ilusión no colectivo.

A principio de curso, o conto "A lavandeira curiosa e o seu amigo o trasno Contacontos", de gran tamaño, colócase sobre un atril no vestíbulo da escola, lugar de paso obrigado por todos. O libro aínda con poucas páxinas sitúase diante

dun gran mural onde se poden ver os protagonistas, o trasno e maila lavandeira nunha árbore de espesa follaxe. Deste modo preséntase a historia a toda a comunidade educativa.

Esta localización tiña como obxecto que se puidera acceder facilmente ó conto, nas entradas, saídas, recreos, horas de comedor... e posibilita-la súa lectura. "O libro", facíase partícipe de acontecementos escolares e extraescolares: O día da árbore, a contaminación no río Eifons, os golfiños na ría de Vigo, as Letras Galegas, a guerra de Iugoslavia, a aparición dunha lavandeira ferida nun curruncho do patio...

As páxinas do conto foron aumentando no decorrer do curso. O libro levábase a cotío ás aulas para ler, comentar e facer propostas. As ilustracións realizáronas alumnos e alumnas de diferentes cursos e unha das páxinas foi escrita por un alumno de quinto.

A outra parte do proxecto, a **correspondencia entre o trasno e as nenas e nenos**, creou unha dinámica interactiva, as cartas do trasno ían cegando ós diferentes cursos e en moitas ocasións os rapaces e rapazas respondían...

Cómpre subliña-la a presenza da "nosa historia" en momentos importantes da vida escolar: a mensaxe dos trasnos sobre a lingua galega o día do festival das Letras Galegas, unha representación do alumnado de segundo no que os trasnos se despedían de todos e todas ata o próximo curso con pareados recitando e bailando. Os pareados eran recomendacións para as vacacións (lectura, coidado da natureza...). Noutras ocasións programáronse charlas en relación co tema: "Recuperación das zonas degradadas do Lagares", "A fauna de Galicia" /; "Os bosques"...

O proxecto foi evolucionando e incrementando o interese do alumnado, os nenos e nenas, maiores e pequenos, rondaban expectantes o recanto do conto en distintos momentos da xornada escolar, comentarios como, **¿hai páxinas novas?, ¡mira o que pon aquí! ¿lemos un pouco?, ¡jeste debuxo fixeno eu!...** podíanse escoitar a cotío.

O libro integrouse con normalidade na vida escolar, ás veces a Comisión de Normalización Lingüística propuña actividades complementarias, outras veces eran as titoras ou titores os que traballaban por propia iniciativa arredor dos contidos do conto. O profesorado apoiou e colaborou na experiencia.

No mes de xuño, presentáronse as últimas páxinas adornadas cos debuxos dos cativos e cativas de primeiro, e o epílogo, no que se invitaba ós nenos e nenas a desfrutar inventando e lendo contos "no maxín de cada neno e nena hai miles de contos durmidos, cómpre espertalos..." ... Tamén o trasno escribiu unha carta na que contaba a aventura do xabaril Pin nadando na ría de Vigo, baseada nun feito real que aconteceu en Moaña.



Un proxecto que continúa...

En setembro do 99 despois duna análise e valoración do traballo realizado o pasado curso, e visto o interese despertado nos nenos e nenas, a equipa de Normalización Lingüística acordou continuar a experiencia elaborando o libro "A lavandeira curiosa e o seu amigo o trasno Contacontos II". Nesta ocasión o principal obxectivo foi **compoñer unha historia de todos e entre todos**.

Cunha presentación de similares características á do curso pasado, un libro grande e un mural nun lugar central da escola, os diferentes grupos de alumnos responsabilízanse por quendas da narración dun capítulo coa orientación titorial. Cada grupo encárgase de seguir contando a historia e das ilustracións correspondentes. Os protagonistas mantivéronse e apareceron novos personaxes e diferentes vicisitudes.

Así mesmo, os alumnos e alumnas con axuda dun ordenador da escola, escriben e despois ilustran o texto elaborado. A participación do alumnado en todo o proceso resulta manifesta, deste xeito acadamos **unha historia de todos e todas**.

Este proxecto representou no seu conxunto, un estímulo e unha novidade por tratarse dun **proxecto de centro** aberto a nenos e nenas, profesoras e profesores. Ademais, cómpre subliña-la súa función como potenciador do pracer pola lectura e a escritura.

Sen dúbida, o proxecto esperou sensibilidade e fomentou valores.

