

Revista Galega de Educación

Publicación de Nova Escola Galega

Número 34 · Decembro 2005 · 7 €



Unha educación diversa

Os inmigrantes en Galiza

Política educativa e diversidade

- Experiencias
- Prácticas
- Panoraula
- Materiais didácticos

A XESTIÓN LINGÜÍSTICA NA UNIVERSIDADE DE VIGO

Compromiso

A Universidade de Vigo está comprometida coa utilización e promoción da lingua propia de Galicia, o galego. Tal como se sinala no artigo 4º dos seus Estatutos, aprobados en 2003:

1. O galego é a lingua propia da Universidade de Vigo e, polo tanto, é a lingua de uso normal nas súas actividades. O galego, como lingua propia, é a lingua oficial da universidade, como tamén o é o castelán, oficial en todo o Estado.

2. A Universidade de Vigo promoverá, de acordo coas súas competencias, liñas de actuación que contribúan ao uso pleno da lingua galega en todas as súas actividades docentes, investigadoras, administrativas e de servizos.

Desde decembro de 2004, a Universidade de Vigo dispón dun Plan de Política Lingüística, que ten como obxectivos principais a promoción decidida da lingua galega en todas as actividades universitarias (principalmente a docencia e a investigación), e a promoción da utilización de terceiras linguas. A Área de Normalización Lingüística é o servizo da Universidade de Vigo que se encarga de xestionar a promoción da lingua galega e da política lingüística da Universidade.

Recursos xestionados

Área de Normalización Lingüística

Sitio web:

www3.uvigo.es/normalizacion/index.asp

Acollida lingüística e cultural

Intergalcome: www.intergalcome.uvigo.es

Asesoramento lingüístico

O galego en liña: www.galegoenlinna.uvigo.es

Plan de Política Lingüística da Universidade de Vigo

Sitio web: www.politicalinguistica.uvigo.es

Actividades

As tarefas que desenvolve a ANL organízanse en catro áreas principais: información, asesoramento, formación e dinamización.

Información

- Producción e difusión de información sobre os diversos aspectos lingüísticos, sociolingüísticos e culturais.
 - Sobre a situación da lingua na universidade.
 - Sobre acontecementos culturais e lingüísticos (letras galegas, premios e concursos, iniciativas normalizadoras, etc.).

Iniciativas recentes:

- # Datos sobre a situación das linguas na docencia.
- # Creación da lista de correo electrónico Norlin.

Asesoramento

- Corrección de todo tipo de textos, asesoramento sobre cuestións lingüísticas e terminolóxicas e colaboración na redacción de vocabularios e dicionarios.

Iniciativas recentes:

- # O galego en liña.
- # Fichas de información lingüística.

Formación

- Realización de actividades formativas presenciais e virtuais.

Iniciativas recentes:

- # Cursos de formación para o 1º cuatrimestre do curso académico 2004-2005.
- # Recursos para a aprendizaxe da lingua galega.

Dinamización

- Promoción e apoio ás actividades de promoción da lingua galega nos centros e nas actividades da institución.

Iniciativas:

- # Axudas para a investigación en galego (teses, tesinas, proxectos de fin de carreira e traballos tutelados de terceiro ciclo).
- # Premios literarios e de tradución.
- # Premios 'Dorna' de informática en galego.
- # Sitio web Intergalcome.

Vicerreitoría de Relacións Institucionais
Área de Normalización Lingüística

anl@uvigo.es

986 813574

Reitoría; Rúa do Porto, 1; 36201 Vigo (Pontevedra)
Sitio web: www3.uvigo.es/normalizacion/index.asp



Universidade de Vigo Nova
Emprendedora

EDITORIAL

A *Revista Galega de Educación* (RGE) na súa nova andaina

Amigos e amigas:

Aquí estamos de novo! Logo dunha paréntese de case catro anos, volve a *Revista Galega de Educación* co espírito democratizador e galeguizador de sempre. Aínda que a Revista non estivo presente nas nosas librerías, o certo é que neste período de tempo xerouse en Nova Escola Galega, e no propio Consello de Redacción e Editorial da Revista, un intenso debate e reflexión acerca da súa estrutura, funcionamento interno e o propio sentido da RGE no contexto da educación en Galicia. No medio de todo este conxunto de debates e reflexións, aflorou unha idea moi clara, e é que Galicia, a educación en Galicia, necesita de publicacións como a *Revista Galega de Educación*. Moitas son as razóns que avalan este proxecto. Entendemos que un ensino de calidade en Galicia precisa, entre outras cousas, de que poidamos dispoñer de publicacións que nos permitan, por unha parte, coñecer que actividades, proxectos e iniciativas que se están a desenvolver no noso país no campo educativo, e, por outra, contribuír a xerar un espazo de discusión e análise arredor do que acontece en Galicia en relación coa educación. A *Revista Galega de Educación* pretende, así mesmo, constituírse nun claro instrumento para a formación do profesorado e dos profesionais da educación en xeral. Entendemos que un mestre/a, profesor/a da escola galega, ten que coñecer, ten que respirar, ten que estar atento ao que está a suceder na educación en Galicia para logo poder fundamentar e contextualizar as súas tomas de decisións. Este recurso pretende constituírse en algo máis ca un conxunto de follas ou artigos sobre a educación. A Revista quere ser un punto de encontro dos educadores/as co que está ocorrendo en Galicia na educación, coas experiencias, co que outros e outras compañeiras realizan no noso contexto, de coñecemento de realidades e novas propostas, de análise das dificultades, etc, etc.



RGE Educación

Volvemos nun momento no que vivimos cambios políticos en Galicia, un momento no que se espera e se agarda que abrollen un intenso debate sobre a educación e propostas de actuación que contribúan realmente a un ensino de calidade no noso país. Os novos horizontes socioculturais, os retos da sociedade da información, a normalización lingüística, a escola rural, a formación do profesorado, medidas a adoptar nos centros, a iniciativa privada, os concertos educativos...; estes e outros temas son sobre os que convén reflexionar e afrontarmos sen demora. Os responsables directos desta publicación traballamos nela coa ilusión de aportar o noso gran de area para que en Galicia existan canles de discusión e debate.

Os que xa coñecíades a publicación veredes que o seu formato é algo diferente ao da primeira época, con novos apartados que darán acobillo aos intereses e necesidades actuais. Entre as distintas seccións, cómpre subliñar o papel das entrevistas a responsables de institucións e a profesionais do ensino. Outra sección de fundamental importancia para nós é a de "Prácticas", onde se recollen e recollerán experiencias relativas ás distintas etapas, ciclos e modalidades educativas, novos ámbitos e demandas que aparecen na educación en Galicia, como, por exemplo, o da Educación Social. E tamén queremos salientar a que leva por título "O Tema", onde se abordarán con profundidade e dende diferentes perspectivas asuntos de relevancia da educación. Teremos, ademais, un apartado de singular interese, dedicado aos pais e nais, e que queremos que sexa permanente, entre outros que responden ás nosas necesidades formativas actuais e tamén á filosofía desta publicación.

En fin, que como vedes a Revista nace cargada de novidades, elaborada por un ilusionado Consello de Redacción composto por Miguel Vázquez Freire, Xosé Ramos, Xulio Pérez, Manuel López, Manuel G. Seoane, Antón Costa, Carmen Díaz e Paco Veiga. O noso desexo é que a *Revista Galega de Educación* teña un oco nas vosas bibliotecas, que forme parte das conversas entre os profesionais do ensino, que se constituía nun recurso para a vosa formación.

Pero todo o que aquí aparece ou se recolle tería pouco sentido se os verdadeiros protagonistas da educación en Galicia nos negárades a vosa confianza. A RGE quere e necesita das vosas críticas, dos vosos traballos, das vosas experiencias, das vosas visións... O equipo quere invitarvos a ser copartícipes e protagonistas deste novo renacer dunha revista que dende o comezo da década dos oitenta estivo presente na vida do profesorado galego. Agardamos pois polas vosas achegas e impresións. Tan necesarias! Graciñas.

Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Consello de redacción:

Antón Costa Rico
Carmen Díaz Simón
Manuel González Seoane
Manuel López Fernández
Xulio Pérez Pérez
Xosé Ramos Rodríguez
Miguel Vázquez Freire
Francisco Veiga García

Consello editorial:

Agustín Fernández Paz
Antón Rozas Caeiro
Carmela Cons Pintos
Chis Oliveira Malvar
Emilio González Legaspi
Fina Mosquera Roel
Francisco Candia Durán
Lois Ferradás Blanco
M^a Dolores Candedo Gunturiz
Manuel Pazos Crespo
Manuel Vieites García
Marilar Jiménez Aleixandre
Mercedes Suárez Pazos
Narciso de Gabriel Fernández
Pilar Bernárdez Sanluís
Ramón López Facal
Víctor Santidrián Arias
Xosé Álvarez Castro
Xosé Lastra Muruais
Xosé Manuel Barreiro González
Xosé Manuel Cid Fernández
Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez
Xosé Manuel Rodríguez-Abella
Xulio Pérez Ramos

Contacto coa RGE:

rge.redaccion@mundo-r.com

Publicidade:

rge.publicidade@mundo-r.com

Subscricións:

Rge.subscricions@mundo-r.com

Deseño e maquetación:

Deseño Imprenta Dixital
Manuel López

Imprime:

Deseño Imprenta Dixital

Depósito legal: C-22/1986

ISSN: 1132-8932

RGE EDUCACIÓN

nova
escola
galega

01. Editorial

02. Sumario

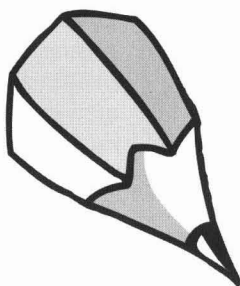
O tema

10. Xénero e diversidade: unha ollada cara ao contexto educativo galego

14. Diversidade, educación e medio rural

19. A clarificación de valores como elemento catalizador no proceso de ensino-aprendizaxe

22. Grupo XXL: máis para todos e todas



26. A interculturalidade na escola

28. Multiculturalismo.
Educación intercultural

A experiencia

43. Unha experiencia de escola infantil en contacto coa natureza

As outras escolas

52. Instituto Español de Lisboa

54. Experiencia educativa e persoal en Canadá

A voz de NEG

56. Comunicado de NEG

Futuros profesionais

58. E agora... Que?

Esríbenos

62. Carta aberta ao meu profe

O país dos brinquedos

63. O abesouro

72. Reseñas

76. Normas de publicación

78. Humor

79. Subscríbete á RGE

SUMARIO

A Entrevista

Aprender compartindo: entrevista a Nova Escola Galega nos seus 22 anos de idade **04**



O Tema: unha educación diversa



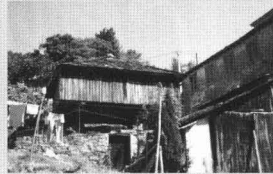
Escola inclusiva e diversidade en Galicia
08



Os inmigrantes en Galicia
13

Os nenos xitanos van á escola

16

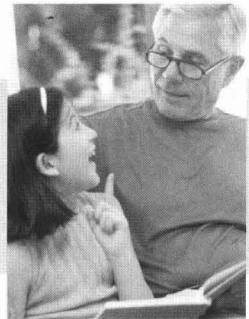


As mestras da montaña (1975-1984)

35

Educación social e escola

Os educadores/as sociais na elaboración de recursos educativos para as persoas maiores **48**

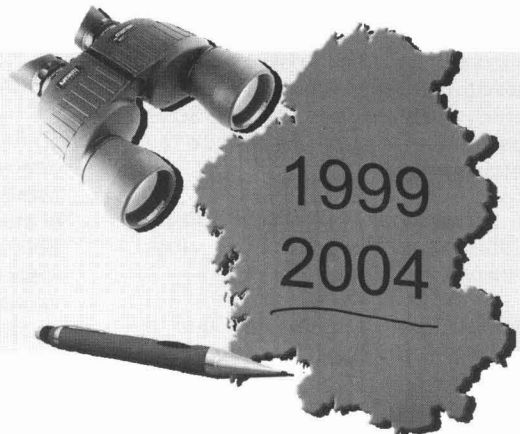


Pais e nais

Na ensinanza estamos todos **60**

Panoraula

A educación en Galicia, 1999-2004: un mundo de cousas
64



Entrevista a nova escola galega nos seus 22 anos de idade



Vinte e dous anos. Tempo para botar unha ollada ao feito, ao camiño andado: ás expectativas cumpridas, aos soños realizados e tamén, claro, ás esperanzas frustradas. Tempo, logo, de inventario, de balances. Sen nostalgia, resistindo a tentación da saudosa lembranza dun pasado en que “todos eramos tan novos”. Porque NOVA ESCOLA GALEGA segue a ser permanentemente nova, porque xa superou aquel tempo en que semellaba que fatalmente os seus anos eran tamén, inseparablemente, os que ían marcando as tempos dos asociados. A renovación pedagóxica volve ser un alento que estimula a vida profesional dos novos docentes e o tronco de NEG avivece de saíba fresca. Por iso, para darlle voz, acudimos tanto a vedraños asociados que a viron nacer como a outros que a penas superan os anos da asociación na que non hai moito entraron. Seis asociados que proporcionan unha visión diversa, mesmo non sempre en todo converxente, respondendo ao carácter aberto, libre e plural que sempre ten definido a NEG.

1. *¿Como nace Nova Escola Galega? ¿Cales son os seus obxectivos principais?*

LASTRA. Eran tempos nos que a renovación pedagóxica e outras se

facían presentes como unha necesidade. Moitos e moitas de nós viñamos de Cataluña ou do País Vasco, dunha emigración forzada e constituímos pequenos grupos de zona pola necesidade de modificar a escola. Estes grupos, como Avantar, do que eu procedo, xuntámonos para facer unhas colaboracións en prensa e vimos a posibilidade e a necesidade de constituírmonos todos xuntos nun nivel maior. O resultado foi Nova Escola Galega.



2. *¿Cal era o panorama especificamente educativo naqueles intres?*

SILVIA LIJÓ.- O primeiro atranco foi dentro da propia vida da organización. Estabamos nacente e debíamos definir o modelo de escola que pensabamos defender. Tiñamos na cabeza moitas ideas pero había que organizalas, debatelas e plasmarlas en documentos escritos. Despois estaban os atrancos exteriores, que viñan en dúas vías:

1) A Administración educativa tardou moito tempo en ter en conta as nosas propostas (as dos MRPs en xeral).

2) O propio profesorado. Non había (en xeral) mentalidade de renovación (agora tampouco) e nos centros os compañeiros tiñan serias dificultades para modificar o seu “facer” escolar. Tendiamos a reproducir nas aulas os modelos coñecidos, calquera cambio producíanos moita inseguridade. Moitas compañeiros entendían e compartían a necesidade de variar as estratexias metodolóxicas mais cando chegaban ao centro aparecía ese sentimento de “illa” no medio do océano que facía recuar ata aos máis convencidos.

3. *Desde o primeiro momento, a defensa do noso idioma e a loita a prol da súa normalización foron finalidades esenciais da acción de NEG. ¿Cal era a situación naqueles anos?*

S. L.- Neste apartado vou falar da miña experiencia particular. Traballei e sigo a traballar na zona rural, onde a situación do uso do idioma difire doutras experiencias en vilas ou cidades. A lingua utilizada polo 100% dos rapaces e das súas familias era o galego. O profesorado, pola contra, utilizaba nas aulas o castelán como

idioma escolar, na maioría dos casos por ser a lingua na que se expresaban habitualmente. Ao estaren instalados no castelán defendían que todo o proceso de lecto-escrita en Ed. Infantil e 1º ciclo (naqueles tempos ciclo inicial) fora tamén en castelán. Tiñan ao seu favor que non existía ningún material en galego, o que servía de escusa para non forzar o cambio. Sempre os problemas eran de orixe externa ao alumnado. Nalgún caso, houbo certa oposición das familias á utilización do galego como lingua única de aprendizaxe, pero viña dada polos “medos” a que os rapaces non aprendesen o castelán, ¡que era tan importante para andar polo mundo!. A verdadeira batalla foi o profesorado, que era realmente o sector máis remiso ao cambio.



4. *¿Que cambios se produciron neste campo? ¿Ata que punto pensades que neses cambios puido ter incidencia relevante a actividade de NEG e doutras organizacións?*

PACO VEIGA.- Eu creo que a estratexia calada e sen estridencias que sempre caracterizou a NEG foi a mellor arma para ir dando pasos firmes, aínda que é ben certo que a situación do idioma segue sendo crítica. Con todo, o feito de que as propostas de NEG sempre partisen dunha análise rigorosa da realidade e, como é o caso da última revisión do noso Modelo, da intención de levar ata o último extremo a aplicación da legalidade vixente, eu creo que contribuíu en boa medida a que a conflitividade fose perdendo intensidade cabe preguntarse se en exceso, a teor da realidade actual- e que tamén aos poucos moitas das nosas propostas fosen asumidas, como é o caso da existencia dos Equipos de Normalización de Centro.

5. *Outro dos aspectos respecto dos que NEG manifestou, practicamente desde o primeiro momento, unha especial sensibilidade foi a escola rural, un ámbito particularmente relevante en Galicia, dadas as características específicas da distribución da poboación no noso país. ¿Cal foi a posición adoptada por*

NEG respecto dos problemas asociados con este ámbito?

S. L.. A primeira posición importante de NEG foi asumir a existencia dunha “escola rural” en Galicia. Parece unha cuestión obvia pero outros movementos de renovación non o tiñan tan claro. Nesa preocupación formouse un grupo de traballo, con gran forza na súa orixe, que tentaba crear alternativas á situación. Nese momento os mestres das escolas rurais sufrían un forte illamento profesional. A falla de recursos materiais, pertencer a concellos con baixos investimentos en materia cultural e educativa e ter moitas dificultades. Para traballar dun xeito máis coordinado eran os principais atrancos. O grupo de escola rural realizou moitos encontros e xornadas para analizar a situación e buscar unha definición da Escola Pública no medio rural. Había que darlle un tratamento diferenciado, cuns criterios que estivesen adaptados á realidade. A Administración debería compensar, co que se deu en chamar discriminación positiva, as diferenzas que eran tan acusadas entre o medio rural e o urbano. Había que evitar supresións, evitar longos traxectos de transporte escolar, internados, concentracións non necesarias.... Creo que tamén foi importante xuntarnos mestres de lugares moi afastados, con gran sentimento de soidade e con ganas de facer que a escola rural non perdese os sinais de identidade pero que fose tamén un servizo público de calidade, e que puidésemos intercambiar experiencias e traballar en grupo.

6. *A reforma educativa promovida polo goberno do PSOE, coa posterior aprobación e aplicación da LODE e a LOXSE, supuxo un punto de inflexión indubidable no debate sobre a transformación das prácticas educativas. ¿Cal foi a posición adoptada e as intervencións realizadas por NEG, tanto nese debate como na posterior posta en práctica da reforma?*

CARMELA CONS.- Creo que en xeral, as persoas que formamos parte dos MRPs amosamos unha moi boa disposición para valorar o que de positivo podían ter as iniciativas lexislativas da administración pública. A miña vivencia a través dos anos non cambiou neste sentido: sempre fomos moi coidadosos á hora de criticar, se non era con razóns moi meditadas, e cada medida da administración que parecía prometedora provocaba unhas manifestacións de apoio e colaboración que desgraciadamente moitas veces non se viron recompensadas.

P. V..- Desde a perspectiva que dan os anos transcorridos, eu creo que NEG

creu firmemente na LOXSE, aínda que non ás cegas, e mesmo tamén me atrevo a dicir que esta posición de apoio crítico lle ocasionou non poucos problemas de entendemento con outras organizacións. Non cabe ningunha dúbida de que a LOXSE viña darlle corpo legal a moitas das propostas realizadas polos MRPs historicamente. Outro tema diferente foi a maneira en que foi levada á práctica, claro.

7. *As veces tense criticado aos MRPs por un excesivo “seguidismo” da LOXSE durante eses anos. Mesmo tamén se ten sinalado que moitos cadros dos MRPP acabaron integrándose nas estruturas burocráticas xeradas pola LOXSE, perdendo a autonomía para marcar obxectivos diferentes dos propios da administración. ¿Cres que estas críticas están xustificadas?*

C. C..- A verdade é que si que creo que os MRPs perdemos espazo e función neses momentos porque non soubemos manobrar cando empezaron a ocuparse da formación do profesorado. Faltáronnos reflexos para ver que as propostas que eles organizaban eran moi limitadas e as veces moi pouco innovadoras; creo que estivemos bastante paralizadós sen saber moi ben que facer para competir e bastantes de nós acabamos sendo colaboradores directos da administración, con aquela filosofía de “hai boas intencións neste goberno e desde dentro sempre será máis fácil que acepten propostas interesantes”.

P. V..- Non sei se houbo tal, pero en todo caso eu creo que non debe existir o medo a asumir responsabilidades nas tomas de decisións, chegado o caso no que se presenta a oportunidade de poder facer realidade aquilo no que cres. O día a día, así e todo, foi duro ás veces e existiron queimes e certas vivencias un pouco esquizofrénicas, todo hai que dicilo. Persoalmente, incluso creo que todo isto tivo moito que ver con puntos de inflexión no traballo asociativo en NEG, aínda que debo dicir tamén que nunca me sentín traizoado por ningún compañeiro ou compañeira que estivese ocupando algún chanzo administrativo.

8. *Parece claro que, durante os anos de goberno do PP, se produce un retroceso dos MRPS (incluíndo á propia NEG), tanto en canto a militancia, como a influencia entre os docentes e, consecuentemente, tamén na capacidade para facer oír a súa voz no contexto educativo e influír nas prácticas docentes. ¿A que cres que se pode atribuír ese retroceso?*

C. C.- Foron os anos escuros do PP, cada ano un pouco máis escuro que o anterior. Paréceme que todos viñamos como un pouco “resacosos” da época PSOE: uns desilusionados porque o proxecto LOXSE finalmente quedara tan limitado na súa posta en práctica, en parte porque os docentes (como colectivo) non fomos quen de aplicalo respectando o seu espírito e noutra parte porque desde a administración non puxeron os medios necesarios para que se puidera facer; os outros porque viviran eses anos anteriores como unha ameaza contra os seus valores e intereses, así que en cando tiveron ocasión saíron a campo aberto (eu penso que nunca deixaron de moverse e intentar boicotear os pequenos avances progresistas, nos centros e dentro da administración) berrar de todos os xeitos e maneiras que todo era un desastre, que estabamos peor que nunca e que o remedio sabían eles. Tamén é certo que tivemos dificultades para formular propostas que entusiasmasen á sociedade en xeral: que pareceran realistas, realizables e que soluciónasen nun prazo razoable os problemas que temos na sociedade e nos centros educativos.

P. V.- É rigorosamente certa a afirmación, aínda que eu empezo a percibir esta realidade, xa, en pasado. As razóns seguramente viñeron dadas pola desmobilización social en xeral, pola desilusión de moitos elementos activos e pola ilusión que nos transmitiron dunha realidade perfecta. No caso de NEG creo que esta situación foi palpable uns anos atrás, e entendo que é perfectamente lóxico que isto sucedese así, precisamente por non ter NEG o aparato dunha organización política ou sindical por detrás. Precisamente por iso, polo enorme mérito que ten que conservemos a día de hoxe unha estrutura organizativa estable nesas condicións, creo que NEG está curada contra calquera mal desmobilizador. Os compañeiros e compañeiras, novos en idade, que están actualmente desenvolvendo un traballo asociativo destacado así mo confirman día a día.

9. *A recente derrota electoral da dereita (gobierno do PP), ¿abre un novo período na loita pola transformación da escola? ¿Que posición defende NEG respecto da nova proposta para o debate promovida desde o actual goberno do PSOE?*

L.- A nosa posición ante este debate ten trazos semellantes aos citados con relación á anterior reforma do

PSOE. Por un lado, aspectos cos que concordamos inicialmente falta logo ver como se levan a unha lei e, por outro, puntos cos que estamos en absoluto desacordo: a concepción da escola pública, a presenza da relixión na escola ou a excesiva concreción que coarta as capacidades lexislativas de comunidades coma a nosa, son algúns exemplos.



MONTSE.- Por un lado fomentouse a participación tanto a nivel colectivo como individual. Por outro, respecto ás propostas concretas, sinalar que se propoñen aspectos interesantes que difiren do establecido na Lei de Calidade, e outros que no fondo veñen ser moi parecidos aos establecidos nesta lei. En todo caso, ao meu entender é preciso abordar unha serie de cuestións vitais para afrontar con certas garantías os retos aos que se ten que enfrontar o sistema educativo. Estas cuestións poderíanse situar en torno a: reestruturación da formación do profesorado, tanto a nivel inicial como continua; reestruturación da organización e o funcionamento dos centros, convertelos en centros abertos á comunidade onde o alumno/a poida pasar máis tempo; avaliación do sistema educativo cun carácter formativo que permita a mellora do proceso educativo, avaliación tanto interna como externa xeneralizada; financiamento suficiente para o ensino público que permita afrontar estas necesidades e cambios.

10. *Fagamos un reconto rápido destes vinte e cinco anos. Comecemos polo tema da normalización lingüística. ¿Cal credes que é a situación actual do noso idioma nas aulas en relación coa que NEG se encontrou cando comezou a súa andaina?*

L.- Cando NEG comezou, a escola e os escolares eramos case analfabetos no noso idioma. Porén, en xeral había unha postura moi favorable ao seu coñecemento e á recuperación de ámbitos de uso, malia os prexuízos presentes na sociedade. Nos anos que pasaron fómonos alfabetizando e paralelamente ritualizando a lingua de tal xeito que hoxe a situación é radicalmente a contraria. Case non se fala galego nas xeracións máis novas e, de non lle poñer remedio, todo parece conducir a que acabemos ‘queréndoa tanto que non a usemos’. Este

xa se sabe que non é labor só da escola. Que se precisa unha acción institucional decidida, e unha toma de conciencia social, e uns ámbitos que favorezan o seu uso, e uns medios de comunicación que axuden. Pero sobre todo, o que se precisa é a interacción de todos eses elementos nun gran pacto social e nacional pola lingua. Se non, hai pouco que facer. NEG estivo e está sempre nesa dirección. E estará sempre alí onde se poida axudar a conseguir ese obxectivo, que é o noso.

MONTSE.- Respecto ao tema da normalización lingüística coido que a situación é preocupante, case desesperada diría eu. Certo é que o estado da cuestión no ensino con respecto a hai 25 anos é mellor, sen embargo paréceme demagóxico que non se cumpra e non se poñan os medios para facer cumprir o establecido sobre normalización lingüística, sen entrar a debater se son suficientes ou non as medidas lexisladas. As leis están para cumprilas e a Administración debe ser o garante de que se cumpran. Ata hai practicamente uns meses, a situación do ensino en galego non era nin tan sequera considerada por parte da Administración, cada profesor/a facía o que lle parecía oportuno malia haber unha lexislación clara ao respecto, e actualmente en moitos casos segue a existir a mesma situación. Dito isto, coido que a situación da lingua é máis complexa que o feito do ensino en galego. Cómpre, polo tanto, conformar unha estratexia global de potenciación do galego, con fortes investimentos na xeneralización do noso idioma en todos os ámbitos, non só no educativo. Dificil tarefa polo momento...

11. *En canto á escola rural, o debate nestes últimos anos xirou arredor da problemática das escolas unitarias e, entre outras cousas, o impulso desde a administración dun novo modelo para o rural a través dos CRA. ¿En que medida os cambios foron na dirección desexada por NEG e en que medida non? ¿Cales deberían ser os obxectivos no futuro inmediato?*

S. L.- A creación dos CRA foi unha medida de achegamento ao que os MRPs defendían como proxecto de zonas escolares para a escola rural. Considerabamos que algúns problemas, como a falla de recursos materiais e persoais, deixaban nunha clara inferioridade de condicións aos alumnos do rural, que non podían acudir a unha biblioteca, nin ter un laboratorio, nin medios audiovisuais... e ademais existía unha sobrecarga de traballo nos mestres que tentaban suplir estas carencias coa imaxinación. Parecía que a

organización en zonas escolares era a solución máis progresista para solucionar moitos dos problemas que tiñamos. O que pasa é que CRA hai moi poucos, houbo un descenso considerable da poboación infantil e ter abertas todas as escolas non era “rendible” e moito menos ampliar cadros de profesorado, mellorar os recursos,... Houbo unha tendencia por parte do profesorado a tentar solucionar o seu problema profesional e persoal e en moitos casos forzamos nós mesmos ao cerre de moitas escolas, os nenos víronse obrigados a trasladarse a centros de primaria máis grandes (¡para estaren mellor atendidos! Agora mesmo non teño moi claros os obxectivos que tiñamos que ter no futuro inmediato. Penso que o primeiro sería seguir a falar de escola rural, porque hai certa tendencia a pensar que iso xa non existe, que todos son vilas ou cidades, e a esquecer que a xente das zonas rurais vivimos doutro xeito, respiramos, observamos, gozamos e perdemos o tempo doutra maneira e que non queremos ser absorbidos, nin asimilados á maneira urbana de vivir e, polo tanto, de facer escola. Non quero que se me entenda mal, pero xa non teño demasiado claro se pagou a pena cambiar a relación estreita que mantiñamos cos nenos e nenas, cos seus pais, os paseos polo campo e ata o frío das escolas, por ter ordenadores, laboratorios, horas “libres” e claustros. Estamos perdendo a identidade.

12. *Sigamos co reconto. ¿Poderíades facer unha análise comparativa entre a escola que NEG encontrou cando comezou e a escola actual? ¿En que se avanzou? ¿Houbo retrocesos? ¿Cales son os obxectivos que deberían caracterizar a un MRPS de inicios do século XXI?*

C. C.- Na escola de cando eu empecei a traballar, que coincide coa miña incorporación a NEG, había como agora dous sectores moi diferentes que, de xeito un tanto simplista, podo definir como o tradicional e o innovador. Eu atopo a diferenza maior con respecto ao momento actual, na ilusión e nas ganas de facelo mellor e cun certo compromiso renovador. Si, a min paréceme que antes era máis fácil atopar actitudes como a que describo; se cadra porque eu tamén era nova e eses eran sentimentos moi a flor de pel. Non sei se son obxectiva do todo, pero paréceme que agora hai máis preocupación por cumprir minimamente con (parte) da legalidade e non crear conflitos coas familias, dar boa imaxe: a formación “que vale” xa a ofrece unha administración nada sospeitosa de ideas revolucionarias; a vida actual é

complicada e os ideais e as expectativas cambiaron nas familias e no profesorado; as experiencias innovadoras teñen pouco recoñecemento social, a memoria é feble e o compromiso coas ideas é pouco valorado ... Na escola de hoxe vívese máis a competitividade, o individualismo, a descualificación dos diferentes ... ¿Demasiado pesimista? ¡Oxalá!

P. V.- A escola mudou substancialmente ao longo de todo este tempo, e eu creo, como non podería ser doutro xeito, que mudou para ben. Pensemos, por exemplo, e con todos os reparos aos que haxa lugar, nos medios dos que dispoñemos ou na nosa propia formación como educadores e educadoras. Con todo, non considero que Galicia teña aínda, por dicilo de maneira que todo o mundo poida entender, o sistema educativo que merece, fundamentalmente pola súa falta de asentamento no medio. Non falo xa só da cuestión lingüística, absolutamente preocupante, senón tamén desde unha perspectiva cultural, social e económica máis ampla. Ás veces semella evidente que a escola lle dá as costas ao país, aínda que se me antolla que isto tamén ocorre con excesiva frecuencia en realidade, digamos, normalizadas. Creo que a militancia nos MRPs é a única que permite, hoxe por hoxe e sen intereses espurios, a procura desa escola que Galicia precisa.

MONTSE.- Entendo que nestes 22 anos houbo avances indubidables e incuestionables, por citar só algúns: escolarización obrigatoria ata os 16 anos, inclusión en centros ordinarios do alumnado con necesidades educativas especiais, autonomía pedagóxica dos centros, integración nos centros da orientación dun xeito xeneralizado, participación democrática da comunidade educativa... todo isto axudou a mellorar os procesos educativos. Sen embargo cómpre ter en conta que nestes 22 anos tamén xurdiron novas necesidades e realidades que fixeron o labor educativo moito máis complexo, podemos citar como exemplo a aparición de novos axentes socializados moi potentes, como os medios de comunicación, as novas realidades dentro da familia... que fan preciso cambiar a concepción do sistema educativo e da súa organización e funcionamento.

13. *Para concluir, ¿que lle diríades a un novo profesional da educación para convencelo da importancia de se comprometer nun MRP como NEG?*

S. L.- Creo que lle falaría da miña experiencia persoal. É evidente que a administración oferta numerosísimas posibilidades de formación nas cidades (recordemos que iso do rural non existe demasiado, son reminiscencias dalgún que outro bucólico). Entón ¿para que serve estar en NEG, se ademais debo pagar unha cota anual?. É un foro onde tes garantidos uns participantes que apostan

por unha escola pública de calidade (non é fácil atopalos todos xuntos en moitos sitios). É un lugar onde seguimos analizando criticamente todo o que estea relacionado co ensino. Onde buscamos alternativas a problemas educativos tanto concretos, da práctica diaria, como ideolóxicos. Onde hai boa xente e ademais xente boa, que sigue aí despois dos anos defendendo e apostando por esa escola de calidade. Onde podes coñecer persoas de gran calidade humana, especie en vías de extinción. Onde sigo sentíndome mestre, galega e progresista. E onde aprendín compartindo algo que segue marcando a miña práctica diaria: intentar aprender a respectar ao neno real que teño diante miña cada día e de quen teño moito que aprender.

Quen e quen?

LASTRA. Xosé Lastra Muruais, natural da Pontenova e mestre en Ferrolterra. Actual Presidente de Nova Escola Galega.

SILVIA LIJÓ. Silvia Lijó López, mestra na Ponte do Porto. Ten desenvolvido a meirande parte da súa traxectoria profesional en Bergantiños e na Costa da Morte.

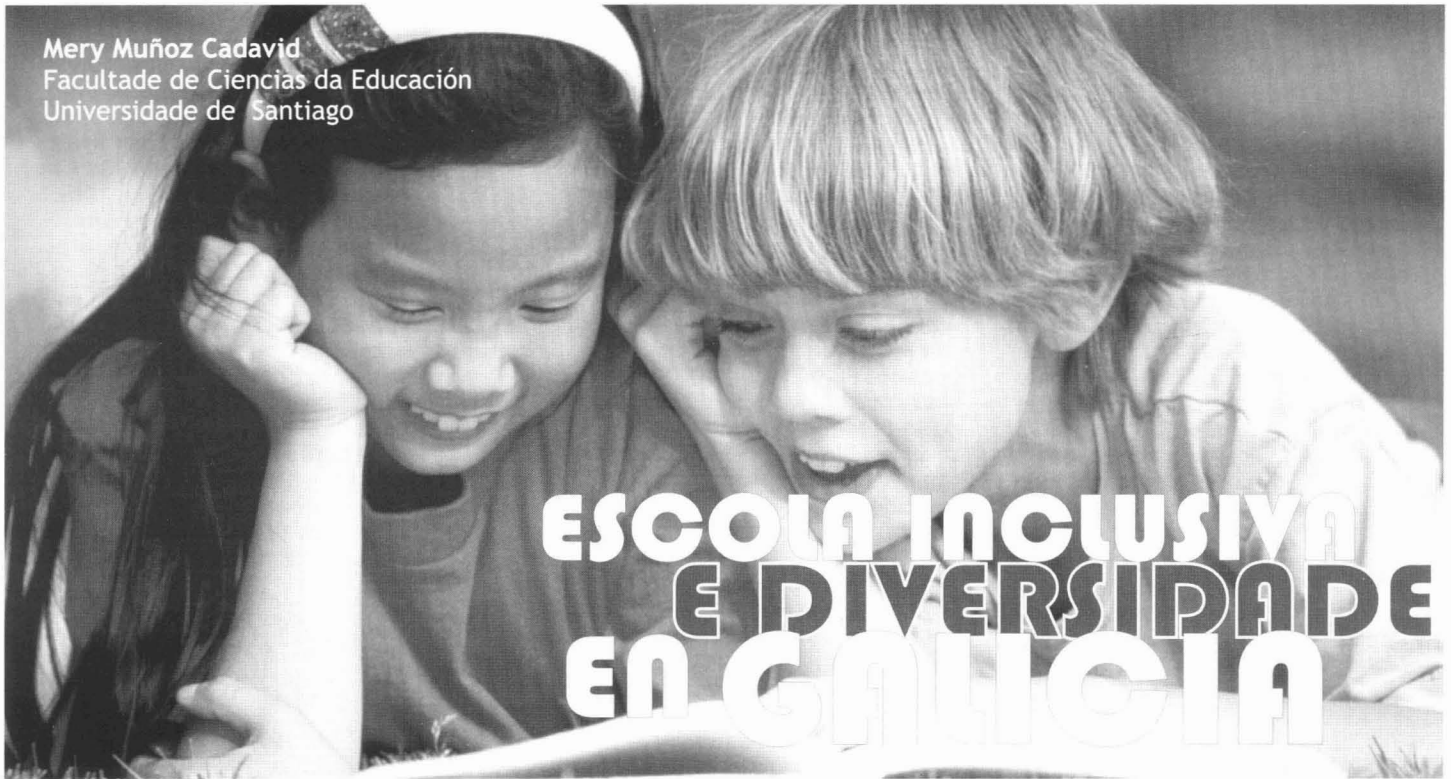
PACO VEIGA. Francisco Veiga García, natural da Terra de Miranda. Profesor de Lingua e Literatura no IES de Melide. Ex-Presidente de Nova Escola Galega.

MONTSE. Monserrat Castro Rodríguez, natural de Friol e mestra na Serra de Outes. Forma parte das xeracións integradas en NEG nos últimos anos.

CARMELA CONS. Carme Cons Pintos, mestra en Ames, forma parte de Nova Escola Galega desde o seu nacemento, tendo sido especialmente destacado o seu papel dentro do Colectivo Cambela.

ANA POSE. Ana Pose Blanco. Educadora galega residente actualmente en Cataluña, forma parte do grupo máis novo de afiliados/as, sendo na actualidade unha das responsables da edición do Boletín Interno de Nova Escola Galega.

Mery Muñoz Cadavid
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago



ESCOOLA INCLUSIVA E DIVERSIDADE EN GALICIA

Cando se considera a temática da escola inclusiva e a atención á diversidade no noso contexto, creo que non se pode facer unha radiografía única, xa que se están desenvolvendo prácticas diversas que fan subsistir formulacións tamén diversas. Por isto cabe preguntarnos acerca de que aconteceu no noso contexto desde que M. Warnock tratou no Reino Unido a necesidade dun cambio substancial na Educación Especial; ata onde chegamos na formulación de escolas e comunidades inclusivas para atender á diversidade?; pódese dicir que a escola que temos é unha escola que atende á diversidade segundo formulacións democráticas que parten da igualdade de dereitos de todos os alumnos a unha escolarización digna?

Para tratar de dar resposta a estes interrogantes cómpre ter presente que a escolarización na escola ordinaria de alumnos diferentes implica a necesidade de que os centros educativos se preocupen pola atención á diversidade como eixe básico sobre o que articular un proceso educativo que aposta pola inclusión, por unha escola na que nenos diferentes poidan aprender facendo cousas xuntos. En consonancia con isto, as escolas deberán adoptar medidas de acción que permitan a todos os alumnos participar da vida na mesma e acadar o máximo rendemento na súa escolarización.

Tomando estes referentes como punto de partida, vou tratar de realizar unha serie de reflexións acerca de como se formula a escola inclusiva e a atención á diversidade na nosa comunidade. Para isto partirei do centro educativo como unidade de análise, por considerar que é neste contexto no que debe tomar forma calquera política de inclusión, xa que para que a atención á diversidade xere verdadeiras escolas eficaces, escolas para todos os alumnos, mesmo para aqueles considerados diferentes ou portadores de algunha discapacidade, debe ser o propio centro educativo o que debe formular a resposta á diversidade do alumnado tomando en consideración aspectos vinculados ao currículo e á comunidade escolar.

Así pasarei revisión a diversos aspectos que teñen que ver co desenvolvemento de comunidades escolares inclusivas, tales como:

1.- O centro educativo: é a propia escola a que debe ser capaz de modificar tanto a súa actitude vital como a súa organización para ser un lugar onde se aprenda a ser persoa, e se desenvolvan prácticas educativas e un currículo comprensivo onde teñan cabida todos os alumnos.

Por isto nos PEC, nos PCC, e nos Planos de orientación e Tutoría se debe contemplar a atención á diversidade e mesmo recoller liñas

de actuación que favorezan esta atención nos centros concretos. Pero pódese dicir que na maioría dos centros isto queda relegado a unha mera documentación e vemos, por regra xeral, que estes non se implican como deberan, polo que quizais siga quedando a atención á diversidade relegada a cada un dos profesores. Creo que no caso da nosa comunidade estamos lonxe dunha situación na que os centros funcionen como verdadeiras comunidades de apoio para a atención á diversidade e sexan capaces, en consecuencia, de desenvolver apoios e recursos que favorezan a escolarización de todos os alumnos.

2.- A normativa: non cabe dúbida de que é necesario un marco normativo que apoie o desenvolvemento de escolas inclusivas. No ámbito lexislativo podemos dicir que desde que en 1990 se aproba a Loxse, suscítase como unha realidade posible, ao unificarse a educación ordinaria e a educación especial, a normalización escolar e a integración dos ata entón considerados alumnos diferentes. Séntanse así as bases, como xa sinalaba Birch en 1974, para o desenvolvemento da integración escolar, iniciándose un proceso que implica grandes cambios, tanto para a educación ordinaria como para a educación especial.

Neste senso debemos estar alerta para que o conseguido no

ámbito da inclusión desde o punto de vista legislativo non supoña un retroceso no caso de aplicarse algunhas das medidas promulgadas na LOCE, ata estes momentos en paralización.

Cómpre non esquecer que para calquera alumno é un dereito inalienable que a súa escolarización sexa nos centros do seu contorno. Ditos centros deberán estar dotados de recursos que fagan factibles unha escola eficaz para todos e cada un dos seus alumnos. A escola, desde os postulados ecolóxicos de Bronfenbrenner, debe estar inmersa na comunidade e, só se isto é así, se garantirá a continuidade do proceso educativo dos alumnos en todos os niveis. Como profesionais, debemos esixir que a resposta á diversidade contemple os dereitos de todo cidadán a unha escolarización digna e sen ser separado da comunidade na que se desenvolve o seu proxecto de vida.

3.- As actitudes: practicamente todos os colectivos implicados no proceso educativo manteñen, en principio, unhas actitudes favorables á escolarización nos centros e nas aulas ordinarias dos alumnos diferentes e móstranse favorables a que a atención á diversidade sexa na aula ordinaria, pero non sempre estas actitudes se traducen en prácticas educativas consecuentes coas mesmas.

En liñas xerais pódese dicir que hai un discurso teórico impregnado pola integración e mesmo, nestes intreos, pola inclusión, pero este discurso en moitas ocasións non se ve acompañado por unhas prácticas realmente inclusivas. Asistimos a unha certa contradición entre o que dicimos e o que facemos, xa que somos partidarios da integración, pero non somos capaces aínda de poñer en marcha nos nosos centros verdadeiras prácticas inclusivas.

4.- Os recursos: atopámonos con que malia que melloraron en varios aspectos tales como a dotación de profesorado de apoio... pódese dicir que mesmo naqueles casos nos que o profesorado se implica no proceso de integración estes seguen sendo escasos tanto para favorecer a inclusión como para a propia formación dos profesionais.

5.- Os apoios: a pesar de que se insiste na necesidade de que a escola inclusiva xere actuacións na que o apoio sexa de colaboración,

atopámonos que na maioría dos centros o apoio segue sendo un apoio terapéutico, centrado en cada neno, sendo a súa función básica a atención directa aos alumnos con n.e.e. e só existen conatos de colaboración para a realización das ACI.

Estamos aínda nun momento en que a atención á diversidade se focaliza moito nos especialistas e estes profesionais dan un apoio directo ao alumno ou ao profesor seguindo referentes de traballo máis terapéutico que de colaboración, centrándose este apoio especializado nos alumnos diferentes ou considerados con algunha discapacidade.

6.- O profesorado: precísase dunha formación adecuada pero tamén dun cambio de actitudes e dun compromiso cara ao que significa ser profesor nunha escola comprensiva.

No caso da nosa comunidade atopámonos con que coexisten formulacións educativas diferentes segundo o profesional que as faga ou segundo o tipo de n.e.e. ou mellor de diversidade que se formule.

Existen tamén centros nos que os profesores están intentando instaurar cambios en aspectos que teñen que ver coa súa propia práctica, pero non sabemos se estes cambios benefician ao amplo abano da diversidade que pode haber na aula, ou se beneficia soamente a algúns sistemas e/ou necesidades educativas concretas.

En canto á formación, seguen faltando proxectos de innovación vinculados á atención á diversidade que se desenvolvan nos propios centros e nos que se vexa involucrada a comunidade educativa na súa totalidade.

7.- As estratexias: predominan para atender á diversidade actuacións especializadas que se centran na atención persoal a alumnos con problemas, e respóndese a un modelo clínico de actuación e non a un modelo de colaboración no marco dunha escola inclusiva.

Entre as medidas máis utilizadas para atender á diversidade están as ACI, xa que segue sendo a elaboración destas unha das demandas que máis solicita o profesorado da aula ordinaria e unha das respostas máis dada polos profesores de apoio, e son moito menos frecuentes estratexias metodolóxicas que permitan un traballo máis vinculado ás aulas inclusivas tales como agrupamentos flexibles, adaptacións metodolóxicas,

utilización de técnicas e recursos vinculados ao traballo cooperativo, adaptación do currículo, programación de aula diversificada e incorporación da familia e da comunidade no proxecto educativo.

Estou convencida de que para o desenvolvemento dunha educación inclusiva, dunha educación na que alumnos diferentes poidan aprender facendo cousas xuntos, o eixo de traballo ten que pasar pola posta en práctica de unidades didácticas adaptadas, que impliquen aulas diversificadas, tratando de implantar unha programación onde a través de actividades con diferentes niveis de dificultade, se acade que nenos diferentes, xa sexa polas súas condicións persoais ou sociais podan traballar xuntos nas tarefas do currículo escolar.

A modo de reflexión final quixera sinalar que a atención á diversidade conleva unha nova forma de enfrontarse á educación que implica unha filosofía de base: a idea de que calquera persoa polo feito de ser diferente ten dereito a ser respectada e a ter as mesmas posibilidades educativas. Por iso, para crear e manter auténticas escolas e comunidades inclusivas, seguindo a Sapon-Shevin, tanto os nenos como os mestres deben considerarse axentes de cambio, dispostos a afrontar e opoñerse aos estereotipos e aos comportamentos opresores e discriminadores.

Pero para conseguir isto necesítase cambiar a escola e non será posible se non somos capaces de cambiar o pensamento e as prácticas de todos os que estamos involucrados no proceso educativo. Cómpre reflexionar acerca de se se coñecen todos os compoñentes que propician o cambio, xa que é necesario encontrar estratexias que propicien un cambio organizativo que favoreza a atención á diversidade desde dentro e desde a realidade específica de cada institución. Neste camiño quizás sexa de utilidade tomar como punto de partida os referentes sinalados por Booth e Ainscow no "Índice de Inclusión", favorecendo na nosa comunidade o desenvolvemento de investigacións acerca de como se está levando a cabo a atención á diversidade nos centros educativos, xa que existe pouca información sobre experiencias realizadas nos propios centros para tratar de instaurar prácticas educativas inclusivas.



XÉNERO E DIVERSIDADE: UNHA OLLADA CARA AO CONTEXTO EDUCATIVO GALEGO

Pretender abordar dun xeito xeral a problemática que o xénero suscita no momento presente no eido da educación formalizada en Galiza é tanto como debuxar as liñas mestras dun dos eixes da atención á diversidade así como establecer certas pautas que han de guiar no futuro inmediato a acción didáctica neste ámbito. Sen embargo, calquera aproximación analítica ao respecto queda eivada por mor das limitacións que a extensión deste traballo impón, e así ha de ser necesariamente fragmentaria e de profundidade limitada. Limitareime pois a partir dun esbozo xenérico no que situar a problemática nos nosos centros escolares para determe despois brevemente nalgunhas reflexións puntuais referidas á súa situación real no contexto galego actual.

Cómpre situar, en primeiro lugar, como marco xeral no que se localizan as desequilibradas relacións diferenciadas entre os xéneros na educación, ao denominado “Sistema Sexo-Xénero”. Este sistema configura unha construción formada por elementos socioculturais de aparencia natural, que se

atopa asociado á dualidade biolóxica dos sexos e que se caracteriza pola pervivencia de dúas categorías xerarquizadas e profundamente asimétricas -“masculino” e “feminino”- con procesos diferenciados que afectan ao desenvolvemento da identidade persoal, á atribución de ámbitos segregados -o público para o masculino e o privado para o feminino- e á diferenciación de roles sociais que configuran unha sociedade de tipo patriarcal. O sistema dá lugar, na opinión de Oliveira, a unha persistente e a miúdo oculta-discriminación sexista que se sostén apoiada parcialmente en estereotipos que se proxectan en todos os ámbitos relacionais do ser humano.

Historicamente a institución escolar adoptou tamén en Galiza distintos “sistemas culturais”, de acordo coa terminoloxía adoptada por Bonal, que permitiron vertebrar a relación entre as dúas categorías do sistema sexo-xénero con respecto á educación. Pasouse así dende a segregación inicial de sexos nos centros escolares á adopción xeralizada do formato de escola mixta. O actual sistema cultural encóntrase situado no paso

dende a escola mixta a unha coeducación real que supere realmente as aparencias e que oriente axeitadamente os aspectos máis ocultos que aínda posibilitan a pervivencia sexista no marco da escolarización mixta. A pesar dos significativos cambios producidos en relación á superación da discriminación sexista nos contextos educativos existen aínda numerosas resistencias nos centros escolares, en especial nos adicados ao ensino secundario, cara ao avance nesta dirección. Tales resistencias aparecen relacionadas cos vectores ideolóxicos que caracterizan institucionalmente a cada centro, coas características definidoras dos respectivos contornos socio-culturais, coa inercia e rutinización da práctica educativa así como con factores relacionados co pensamento individual do profesorado. Cómpre igualmente non esquecer que os avances cara á superación da discriminación sexista constitúen un proceso de deconstrución con respecto á servidume do sistema sexo-xénero.

A evolución cara a unha escola galega realmente integradora dende o punto de vista do xénero

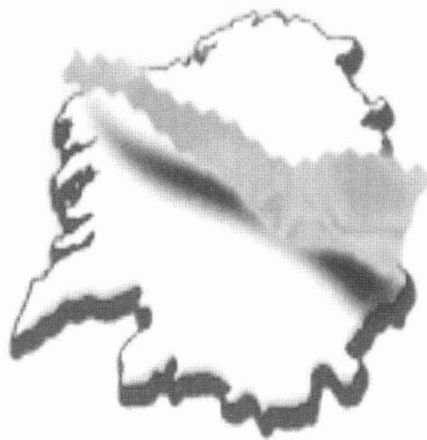
conleva a necesaria análise dalgunhas variables e axentes que inciden na práctica educativa. É aquí onde cómpre traer as pequenas reflexións ás que antes fixen referencia e que poñen de manifesto algunhas eivas relevantes:

En primeiro lugar hai que salientar a existencia dunha orientación non sexista nos documentos-guía que dirixen a práctica educativa en cada centro escolar galego en especial o PEC, o PCC e máis a acción titorial e orientadora- resulta decisiva para que exista unha completa atención á diversidade. Trataríase de elaborar “Proxectos Coeducativos” que actuasen como o substrato no que enraicen as diversas planificacións que dirixen a acción didáctica. Ao respecto é necesario ter en conta que as prioridades adoitan ser diferenciadas en función dos contextos e que polo tanto tales marcos coeducadores deben de caracterizarse por ser abertos e flexibles. Sen embargo, nos nosos centros galegos de ensino secundario -tamén nos de ensino primario- os principios de equiparación entre os xéneros non son habitualmente tidos en conta máis que de xeito puntual, escasamente integrado e case nunca constitúen un principio organizador nin da práctica educativa nin da documentación que a regula.

De entre as técnicas con maior implantación e difusión entre o profesorado galego, en especial o de ensinanza secundaria, para o desenvolvemento da atención equiparadora a aspectos derivados do xénero salienta a efemerización: intensificación puntual de actividades en torno a datas promovidas institucionalmente e relacionadas coa igualdade de oportunidades entrambos sexos (“Día da muller traballadora”, etc.). Dita técnica, para ser optimizada en termos pedagóxicos, habería de ser aplicada dun xeito integrado en itinerarios que lle confiran sentido e a contextualicen. Por outro lado, a investigación por parte do alumnado e a resolución de situacións problemáticas, así como a incorporación aos centros escolares de modelos prestixiados, non constitúen

técnicas de grande implantación práctica nos centros galegos. Polo demais, atopamos con frecuencia unha notable controversia resolta nun claro rexeitamento por parte do profesorado galego- en torno a unha cuestión específica: a discriminación positiva feminina no marco escolar. Aínda que esta cuestión non deba nunca constituír un obxectivo dunha educación integradora e unicamente fundamenta boa parte da súa xustificación na superación de eivas determinadas, o certo é que na maioría dos centros escolares galegos non ten sido nin tan sequera considerada como posible instrumento de atención compensatoria á diversidade do alumnado.

A investigación ten posto de manifesto que os recursos didácticos que con maior prevalencia son utilizados en Galiza polo profesorado no desenvolvemento escolar da equiparación de xéneros son os de tipo bibliográfico (libros, guías didácticas, bandas deseñadas...). Sen embargo, este tipo de recursos adoita estar aínda caracterizado por unha notable presenza de trazos de carácter sexista certamente non sempre explícitos que se manifestan en aspectos tales como a linguaxe, as representacións icónicas ou a atribución estereotipada de tarefas. Nesta liña presentan maior interese os recursos que incorporan as novas tecnoloxías da información e da comunicación e que con frecuencia aparecen máis depurados de sesgos sexistas. Sen embargo, son notables as eivas relacionadas co acceso aos ditos



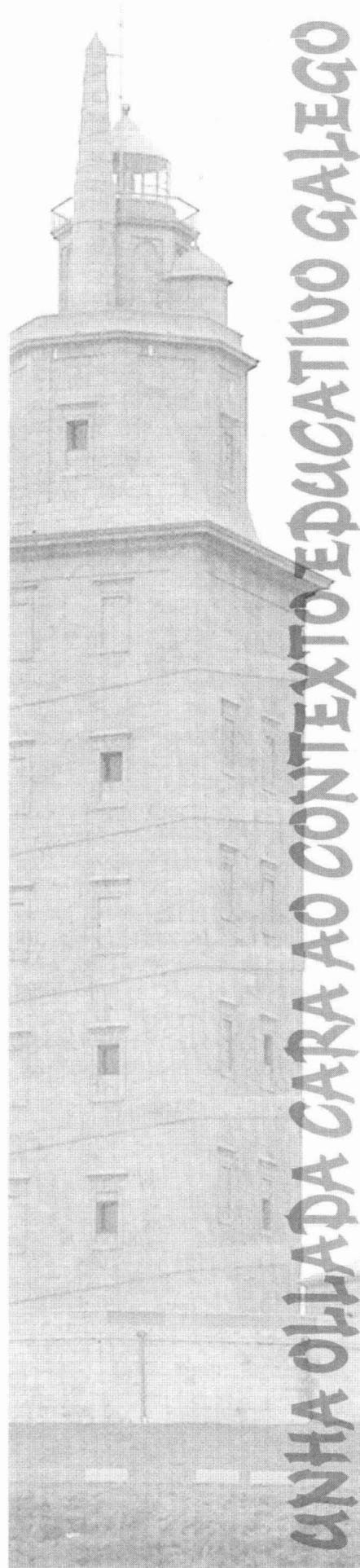
recursos e coa formación do profesorado para a utilización didáctica optimizada dos mesmos.

Por outro lado a avaliación en relación á actuación dos centros escolares na atención á diversidade dende a óptica do xénero deba de ser idiográfica e partir da identidade individual e grupal do alumnado, tomando en consideración o seu momento evolutivo. Igualmente, a avaliación de actitudes ha de adecuarse á esixencia de sistematización e caracterizarse por ser cualitativa, procesual, global e integral. A observación, a análise de producións do alumnado, a interacción oral e a utilización de instrumentos específicos configuran ferramentas axeitadas de cara á recolleita da información necesaria para o proceso avaliador. Pero o certo é que o profesorado galego, e de xeito especial o de ensino secundario adoita recoñecer dificultades para avaliar contidos actitudinais, para tomar en consideración os ditos contidos e para o manexo dos instrumentos adecuados para esta avaliación.

De entre os axentes implicados no tratamento da equiparación de xéneros cómpre salientar como factor relevante de atención á diversidade dende o ensino, loxicamente, ao profesorado. A investigación confirma que profesores e profesoras proxectan sobre o alumnado as súas propias actitudes -mediatizadas polas experiencias e crenzas particulares- e adoitan atopar dificultades para realizar unha autoanálise referida á incidencia do sexismo na súa propia práctica educativa dado que tal incidencia aparece vehiculada basicamente mediante elementos implícitos e conformadores do currículo oculto de dita práctica. Tanto a formación inicial como a actualización en exercicio do profesorado constitúen requisitos básicos e imprescindibles para que a igualdade de oportunidades sexa optimamente desenvolvida nos centros escolares. O modelo de formación continuada do profesorado que neste eido posúe maior eficacia é o desenvolvido en torno a propostas formativas contextualizadas nos propios centros escolares dado que estas posúen maior potencial de resposta ante as

necesidades sentidas en cada contexto. É tamén fundamental o papel dinamizador, facilitador e de apoio que desenvolven as estruturas institucionais estables adicadas á formación continuada do profesorado (en Galicia os Centros de Formación e Recursos). Sen embargo, unha análise detallada das accións formativas desenvolvidas en torno á igualdade de oportunidades no contexto galego, tanto de tipo centralizado como autónomo, permítenos extraer a conclusión de que, en xeral, teñen sido relativamente escasas e case sempre afastadas de calquera itinerario formativo planificado e adecuado ás necesidades.

Por último, e a xeito de conclusión, é necesario subliñar que na loita para que a educación respecte o feito diferencial sen que esa diferenza estigmatice a igualdade real de oportunidades de cada persoa, nos centros educativos deberíase de reflexionar, tanto dun xeito individual como dende a dimensión colexiada das institucións escolares, sobre o alcance da discriminación de “xénero”, que a miúdo permanece inzada de estereotipos aínda vixentes e de gran persistencia. Ademais, esta reflexión que ha de levar aparelado un amplo labor de investigación ao respecto dirixido tanto ao explícito como ao oculto, ten que dar lugar a procesos de investigación que permitan posteriormente o establecemento de estratexias concretas para desactivar o que de sexista poida seguir implantado no noso actual ensino mixto. Obviamente, son tamén necesarias actuacións decididas e claras da Administración Educativa galega nesa dirección: promoción de programas, dotación de recursos materiais e humanos suficientes e adecuados, elaboración e difusión de materiais didácticos, control sobre aspectos explícitos da práctica educativa relacionados coa equiparación de oportunidades entre os sexos, etc. Tan só deste xeito se poderá poñer en valor o feito diferencial e atender satisfactoriamente ás necesidades que Jacobson definiu como de equiparación inclusiva de homes e mulleres.



BIBLIOGRAFÍA

Alario, M. T. (2002). Óllanos. Sobre sexos, identidade, imaxes e educación. *Andaina*, 30, 39-45.

Bonal, X. (2000). *La coeducación como democratización de la enseñanza*. Aula de Innovación Educativa, 88, 28-29.

Espín, F. V. Educación non sexista. Análise de materiais e recursos educativos. En Jato, E. e Iglesias, L. (Coords). *Xénero e educación social*. Santiago:Laiovento, 37-56.

Fernández Vázquez, X. R. (2002). Educación e igualdade de oportunidades entre os sexos: situación actual e liñas de desenvolvemento curricular no marco do ensino ourensán. *Revista de Innovación Educativa*, 12, 373-379.

Fernández Vázquez, X. R. (2003). *Educación e igualdade de oportunidades entre sexos*. Barcelona: ICE-Horsori.

Jacobson, J. L. (1994). *Discriminación de género. Un obstáculo para un desarrollo sostenible*. Bilbao: Bakeaz.

Oliveira, M. (1998). *La educación sentimental*. Barcelona: Icaria.

Pino, M. R. (2003). Etiología de la desigualdad de la mujer. Alternativas pedagógicas para el cambio social. *Revista de Innovación Educativa*, 13, 179-194.

Rosales, C. (1997). *Aproximación a los temas transversales*. Santiago: Tórculo.

Rosales, C. (1999). Textos para la enseñanza de temas transversales. Santiago: Tórculo.

Santos Guerra, M. La sexualidad en las organizaciones escolares. En Ramos, J. (Coord). *El cambio hacia una escuela coeducativa*. Morón: MCEP.

Solsona, N. A diversidade do alumnado en función do xénero. *Ensaio*, 3 (maio-xuño), 56-59.

Torres, X. La reconstrucción de los discursos de género en las instituciones escolares. En Fernández Sierra, J. (Coord.) (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en la educación secundaria*. Málaga: Aljibe, 46-72.

Tusón, A. (1999). Diferencia sexual y diversidad lingüística. En Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes?. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, 85-100.

Juan José Bueno Aguilar
Universidade da Coruña



OS INMIGRANTES EN GALICIA

“A educación democrática, que leva á civilización e á cultura, é a única vía de saída que permitirá a eclosión das nosas propias personalidades e á vez a de todo o pobo.”

Victor Omgba

A inmigración é un tema complexo e dinámico que afecta a toda a sociedade galega, e de maneira cada vez máis evidente ao mundo da educación. É complexo porque se deben considerar moitos factores para a súa análise. Ademais, debemos engadir que ten un carácter interdisciplinar na forma de interpretar as diferentes perspectivas e modelos e, incluso, cando se fan reflexións desde a política, a economía, a socioloxía e, por suposto, desde a educación mesma.

Este carácter dinámico vese reflectido en como vai mudando de maneira constante cuantitativa e cualitativamente a forma de interpretar a situación da poboación inmigrante na nosa comunidade, por exemplo, nos fluxos de poboación magrebí e latinoamericana cara a Galicia que varían en número e perspectivas de vida nos últimos anos. A construción desta diferenza aparece tamén nas distintas terminoloxías utilizadas para abordar a situación de inmigración, desde o denominado “efecto chamada” ata “o retorno”; na consideración da situación como persoas “ilegais” ou como persoas “sen papeis”; desde os modelos asimilacionistas a aqueles que se consideran máis integracionistas; desde as políticas de expulsión ás que propugnan unha regulación destes fluxos migratorios.

Aínda que tamén se pode engadir que a inmigración é un feito diferencial singular que se cruza coa nova situación da globalización en todo o mundo, que permite cada vez máis a libre circulación de mercadorías, mais regula e impide a libre circulación de persoas. Todos estes aspectos, e moitos outros, conforman o marco de análise e estudo do fenómeno migratorio na sociedade actual e na educación en particular.

Galicia, como realidade máis próxima que nos interesa analizar, pódese dicir que experimentou un cambio moi profundo e radical durante os últimos anos en relación coa inmigración. Nos primeiros dous terzos do século vinte a gran maioría partía da nosa terra para os diferentes países receptores (Arxentina e toda Latinoamérica, sen esquecer algúns países de Europa Occidental). Pero agora o efecto é contrario, cada vez veñen máis inmigrantes de alí cara a aquí. Cabe salientar as persoas retornadas desde Latinoamérica por mor da crise que están a vivir algúns países como Arxentina ou Venezuela. O colectivo dos emigrantes retornados a Galicia é moi elevado, 10.050 en 2002, e está incrementándose, o que lle supón ser a primeira comunidade deste importante continxente de poboación. A maioría son familias que retornan con fillos e fillas en idade escolar que deben integrarse no sistema educativo galego.

Aínda que pareza unha pequena contradición, resulta importante destacar que a poboación inmigrante entre nós está en torno ao 5% -fonte do Instituto Nacional de Estatística-, moi por debaixo dos índices que teñen Alemaña, Francia ou Inglaterra, e por debaixo da media de toda España.

Neste ámbito de traballo resulta interesante subliñar algunhas pautas de intervención para contrarrestar os efectos negativos que se están a debuxar en contra da inmigración, esquecendo o transfondo positivo que a inmigración ten nesta construción da nova realidade multicultural entre todos e todas. Neste sentido cabe expresar algunhas tarefas fundamentais que están no horizonte de traballo da Educación Multicultural como obxectivo inesquecible dentro do sistema educativo. Así, deben formularse accións de mediación intercultural entre os distintos colectivos e a escola; a reflexión e análise sobre os temas concernentes á propia multiculturalidade como o tema do racismo ou a inmigración como fenómeno social; a busca de lugares de encontro na sociedade actual; o estudo da representación dos “outros” nos medios de comunicación e temas que salientan en relación á multiculturalidade. A participación e o contacto coas familias dos inmigrantes e grupos minoritarios é outra das tarefas ineludibles que se deben traballar desde a Educación Multicultural, no fomento de canles de integración das familias do alumnado inmigrante nas ANPAS con claros exemplos de hibridación e mestizaxe.

Mais a Educación Multicultural neste sentido non é, nin debe identificarse, coa simple educación de inmigrantes ou colectivos minoritarios, senón que abrangue a educación de todas as persoas para poderen convivir dentro dunha sociedade multicultural xusta e democrática. Mais é moi importante que escoitemos as súas voces para construímos un diálogo coa vontade de entendemento e comunicación polas dúas partes como propón Victor Omgba na cita que inicia este artigo.

A Educación Multicultural e a integración da nova inmigración na sociedade son tarefas de todas as persoas que temos unha responsabilidade manifesta na construción da convivencia e na articulación de novas canles de diálogo entre a maioría e a minoría inmigrante, para un futuro mellor.

Neste sentido resulta moi importante non esquecer a nosa historia recente para poder traballar moito mellor e na procura de integrar satisfactoriamente os novos inmigrantes no conxunto da sociedade. É necesario aprendérmolo.



DIVERSIDADE, EDUCACION E MEDIO RURAL

Santiago Prado Conde
Departament d'Antropologia Social.
Universidade Autònoma de Barcelona

Os cambios levados a cabo pola LOXSE, como a obrigatoriedade ata os dezaseis anos, a flexibilización do currículo, o discurso da riqueza da diversidade nas aulas, a comprensividade para o acceso dunha maior poboación e a atención á diversidade como práctica que xera a non segregación, fixeron emerxer unha nova realidade educativa. Uns cambios que xa non teñen volta atrás, malia a nostalxia por unha situación anterior que xa non existe. Uns cambios que afectaron aos axentes implicados da ensinanza nas institucións escolares, tanto se os rexeitaron ou criticaron, como se os apoiaron.

Uns cambios que posibilitaron a visibilidade física, entre outros colectivos, do alumnado con procedencia rural na educación secundaria na Terra de Melide*. Un alumnado excluído no xa caduco BUP e que, agora, mediante o acceso obrigatorio á educación secundaria, a pesar do descenso da poboación rural, levounos a ocupar unha situación de maioría numérica dentro da propia institución.

A mesma Xunta de Galicia, facéndose eco dos cambios, desenvolveu unhas medidas de carácter organizativo e curricular para atender á diversidade na ESO. Unhas medidas que teñen como punto de partida un paradigma psicossocial que, contraditoriamente, abandonan ao contemplar a diversidade como a demanda de "actuación extraordinarias" (XUGA, 1999: 5) e, finalmente, como algo anómalo, non "normal". Unhas medidas, polo tanto, cun forte carácter segregacionista e estigmatizador, xa que unicamente se fai referencia á diversidade en base a unha proposta de medidas para aquel alumnado que non pode conseguir os obxectivos académicos, ocultándose, así, un concepto de cultura que non se basea na diversidade cultural como base constitutiva de toda sociedade. Xerarquíxase, desta maneira, a diversidade cultural e simplifícase dito concepto en relación a grupos con características culturais diferentes, reducíndoos, ademais, a carencias e necesidades.

Con todo, a situación da maioría do alumnado rural no IES de Melide a partir do ano 1996 non xerou a introdución de ningún tipo de medidas relativas á contextualización do currículo e á

aprendizaxe na aula. A súa representación pexorativa na comarca e, sobre todo, no ámbito de maior lexitimidade social como é a vila de Melide, levou a que a súa incorporación á sociedade e á institución académica se fixese de maneira subordinada e discriminatoria. Un proceso no que a mesma institución académica segue a desenvolver a súa vella función de reprodución da desigualdade social, excluindo na LXE e situando, coa LOXSE, a este alumnado nunha situación de risco académico, co seu desencadeante de fracaso escolar e abandono, e, como non, lexitimando a estrutura social desigual. Un proceso reprodutivo que, lonxe de levarse a cabo de maneira lineal e determinista, se sitúa na oposición e no conflito, o que se manifesta mediante unhas resistencias que se desenvolven ante a situación de desprestixio e exclusión a nivel social e escolar, xerando como consecuencia unhas estratexias de supervivencia, en termos de Ogbu (1987, 1993). Estas resistencias vense, ademais, reforzadas dende o seu marco cultural de referencia, dende os grupos de iguais e dende a propia construción, recreación e “producción cultural”, en termos de Willis (1988).

Como instrumento para a interpretación dos conflitos, oposicións e resistencias aos que nos estamos a referir, podemos fixarnos, por unha banda, na teoría das continuidades-discontinuidades, que subliña que os resultados académicos e as oposicións se deben a diferenzas culturais entre o grupo de procedencia e a cultura escolar (Erickson, 1987; Delpit, 1995), e, por outra banda, na aproximación a nivel múltiple ou ecolóxico-cultural, en termos de Ogbu, segundo a cal son as diferenzas culturais secundarias as que explican os conflitos, despois de teren contacto directo os membros de dous grupos, pasando a participar un dos grupos nunha institución (como é o caso das institucións educativas) controlada polo outro grupo, que actúa como grupo hexemónico, e xerando, finalmente, a dominación dun grupo polo outro (Ogbu, 1987). Estamos, logo, diante dunhas diferenzas culturais e dun proceso minorizador que levan ao alumnado que constitúe o grupo non hexemónico a xerar unha oposición fronte ao tratamento subordinado e discriminatorio recibido, o que non é máis que a construción de respostas adaptativas diante do status imposto e a estigmatización conseguinte. Polo

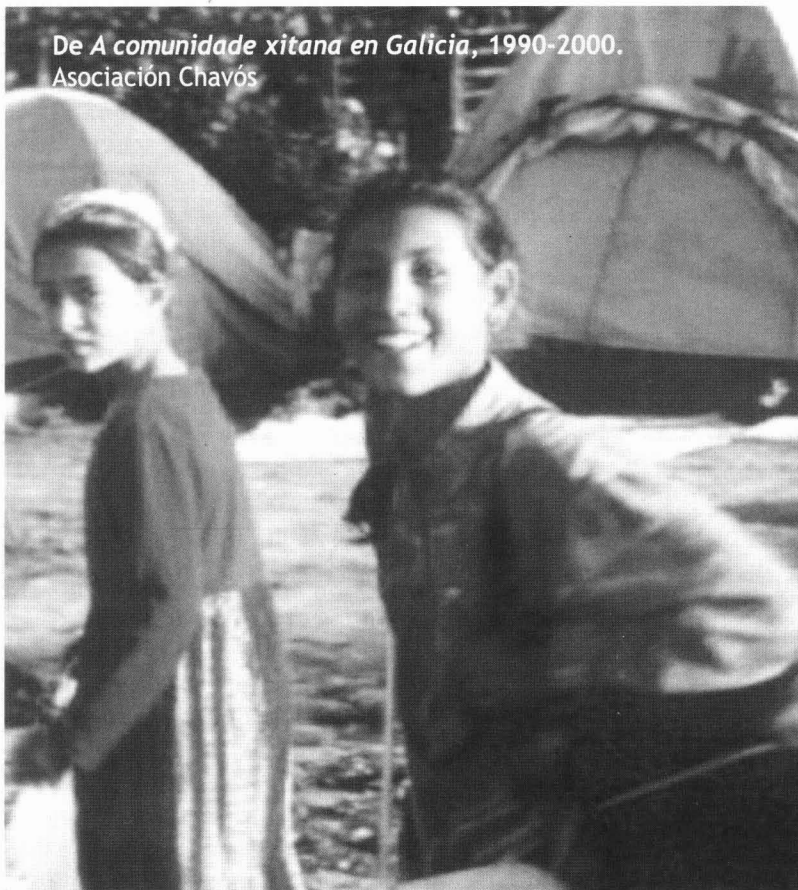
tanto, as resistencias que desenvolve este alumnado son o resultado dunha resposta adaptativa producida como consecuencia da negación da propia bagaxe cultural por parte da institución escolar e, lonxe de ser asimilado, xera as súas propias expresións de oposición no centro académico e novas formas identitarias que o levan a rexeitar tanto ao medio rural de procedencia como ao propio mundo urbano no que se sitúan, transformándose, co novo papel que están a xogar as vilas galegas (Pereiro, 2005), en “rurbanos”.

Para rematar, soamente expoñer que o proceso de reprodución oculto pasou a visibilizarse coa LOXSE, o que nos estimula a procurar procesos de cambio, co fin de que a resistencia non xere, unicamente, reprodución en oposición. Uns posibles cambios que, na miña opinión, só poden pasar polo recoñecemento da experiencia do alumnado, deixando de ser contemplado coma un simple obxecto a educar e pasando a recoñecelo como un suxeito que constrúe, reconstrúe, transforma, cambia..., é dicir, un suxeito activo nos espazos e tempos nos que interacciona.

* Para saber máis, a nivel teórico e empírico, pódese consultar: Prado, S (2002), *Terra de Melide. Oportunidades Educativas y Desarrollo Comunitario*. Barcelona, UAB, Departament d'Antropologia Social. Tese de máster, non publicada; (2002), “Nuevas minorías en las instituciones educativas: el alumnado con procedencia rural”. En: Actas IX Congreso de Antropología FAAEE. Barcelona: ICA (Edicación en CD-ROM en 2003); 2004, “Educación secundaria y medio rural. Nuevos discursos y nuevas formas de exclusión”. En: Actas do II Congreso Internacional de Investigación e Desenvolvemento Sócio-Cultural. Póvoa de Varzim: AGIR (Edición en CD-ROM).

BIBLIOGRAFIA

- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Erickson, F. (1987). Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18, 4.
- Ogbu, J. (1987). Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of a Explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, 18, 4.
- Pereiro, X. (2001). *Galegos de Vila. Antropoloxía dun espacio urbano*. Policopiado.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- XUGA (1999). *Atención á diversidade. Medidas organizativas*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.



De A comunidade xitana en Galicia, 1990-2000.
Asociación Chavós

OS NENOS XITANOS VAN Á ESCOLA

No ano 1990 a Consellería de Educación asume parcialmente o proxecto de apoio e seguimento (só no referente ao nomeamento de persoal docente e restrinxido ás localidades da Coruña, Santiago, Vilagarcía, Ferrol e Lugo), aínda que con posterioridade abríriase algunha nova escola exclusiva (A Coruña e Ribeira). No curso escolar 1992/93 había, fronte aos 268 alumnos matriculados en escolas exclusivas, 442 alumnos integrados en centros públicos ordinarios. Na actualidade, se ben continúan abertos centros exclusivos, o modelo de escolarización exclusiva ten carácter residual, pero segue a faltar un programa de compensación educativa.

En Galicia hai aproximadamente 1.610 alumnas e alumnos xitanos matriculados en educación infantil, primaria e secundaria, sobre un total de

A traxectoria educativa da comunidade xitana galega é relativamente recente, contando con preto de 30 anos de antigüidade. É nos anos 70 cando a escolarización comeza a chegar aos nenos e nenas xitanos. Ata esas datas as escasas experiencias educativas obedecen a esforzos particulares de educadores ou relixiosos, maioritariamente fóra da institución escolar, ou a aquelas familias xitanas que se asentaron primeiramente, ou que xa tiñan unha bagaxe educativa previa.

A partir do ano 1978 o Ministerio de Educación asume o mantemento do programa Escolas-Ponte (escolas exclusivas de xitanos), no que se contemplaba a súa dotación con funcionarios docentes. No ano 1982 existían en Galicia 20 aulas exclusivas para alumnado xitano. No curso escolar 1987/88 as aulas exclusivas para alumnado xitano, en número de 23, incorpóranse á rede educativa ordinaria da Consellería de Educación. As aulas exclusivas eran practicamente a única opción escolar para os xitanos galegos, e nas localidades sen aulas-ponte os niveis de escolarización desta comunidade eran mínimos.

No curso 1986/87, o profesorado da Escola Exclusiva de Ferrol presenta a través da Asociación Sociopedagóxica Chavós, sen obter resposta da Consellería de Educación, un proxecto de apoio e seguimento escolar para a atención da poboación xitana de Galicia, co obxecto de lograr a desaparición das escolas exclusivas e a integración do alumnado xitano en centros ordinarios, dentro do marco da Lei de Educación Compensatoria de abril de 1983, e na liña dos programas que se estaban a desenvolver en distintas zonas do Estado, (profesorado de apoio, educadores sociais, axuda domiciliaria, recursos económicos e materiais ós centros escolares de recepción...).



2.256 nenos e nenas de entre 3 e 16 anos. A taxa de matriculación varía considerablemente entre os diferentes niveis educativos, de forma que é do 63% en EI, do 94% en EP e do 40% en ESO. Se consideramos exclusivamente o tramo de poboación comprendido entre os 6 e os 14 anos, o índice estimado de poboación escolarizada elévase ata o 86%, cerca de 20 puntos máis que en 1990.

En todo caso, o principal avance na escolarización dos nenos e nenas xitanos non está relacionado fundamentalmente cos índices de escolarización, senón coa forma en que a dita escolarización se materializa. Se en 1990 aínda unha terceira parte do alumnado estaba escolarizado en centros exclusivos, fóra da rede normalizada de centros, na actualidade o alumnado de etnia xitana escolarizado en centros exclusivos non supón nin o 5% do total da matrícula.

Como pode observarse, a relación da comunidade xitana coa escola experimentou grandes cambios nos últimos 30 anos. A última década, a que transcorre desde 1990 a 2000, foi para a gran maioría da comunidade xitana a da transición desde as escolas exclusivas (ou desde os seus fogares) aos centros ordinarios. Parece, polo tanto, que se están a sentar as bases para unha normalización da escolaridade xitana. Existen sen embargo algúns elementos que poden dificultar este proceso e que, se ata agora podían permanecer ocultos nos centros exclusivos, agora adquiren plena resonancia coa presenza dos nenos e nenas xitanas nas aulas.

A incorporación dos nenos e nenas xitanas ás aulas ordinarias prodúcese nunha situación de desvantaxe con

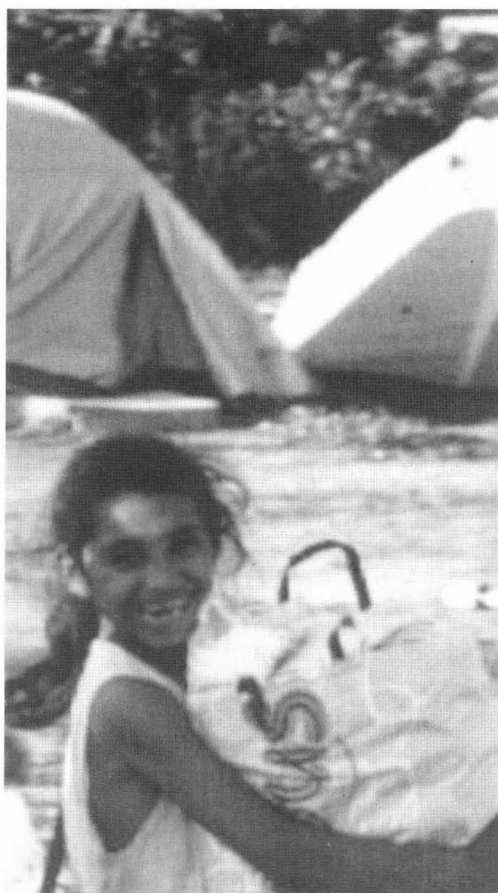
respecto á maioría dos seus compañeiros, xa sexa polas deficiencias na súa experiencia educativa previa (no caso de alumnado que se incorpora a unha certa idade) ou, na xeneralidade, polos déficits de carácter social e cultural. O analfabetismo dos pais, a falta de medios (libros, material de apoio, profesores particulares ou espazos onde estudar), a ausencia de exemplos a seguir, por non existir unha tradición escolar, ou a sobreprotección das fillas, son hándicaps aos que se enfrontan os alumnos xitanos. Cando estes nenos e nenas proceden de asentamentos chabolistas con situacións graves de deterioro social, estes hándicaps poden facerse insalvables se non se intervéñ sobre o contorno.

A LOXSE supuxo, entre as súas principais innovacións, a elevación da idade de escolariza-

ción obrigatoria desde os 14 aos 16 anos, pero na práctica, para a comunidade xitana, a aplicación da lei supuxo, máis que unha efectiva ampliación dos anos de escolarización, unha dificultade engadida na súa incorporación ao mundo escolar. A aprobación da LOXSE produciuse nun momento en que os rapaces e rapazas xitanas aínda non tiñan consolidada a súa presenza nos últimos cursos da EXB, e que apenas estaban empezando a incorporarse á ensinanza secundaria. A lei introduciu unha ruptura no proceso educativo do alumnado ao rematar a ensinanza primaria, obrigándoo a realizar un proceso de transición a outro centro, nunha idade crítica para os nenos e nenas xitanos.

Os centros de secundaria, presentan unhas características menos adecuadas ás necesidades dos alumnos xitanos. Na ensinanza secundaria o alumno non encontra a tutela e control que existe na primaria. Esta maior liberdade ou autonomía dos alumnos, xunto coa convivencia con rapaces e rapazas de maior idade entra en contradición coa sobreprotección dos nenos e especialmente das rapazas xitanas por parte destas familias. Como consecuencia, os niveis de matriculación e asistencia descenden significativamente na ESO, presentándose unha diferenza negativa de máis de 10 puntos para as rapazas e unha desescolarización efectiva de case tres de cada catro alumnos. Igualmente a porcentaxe de rapaces e rapazas de entre 13 e 16 anos que acadan os seus obxectivos educativos queda reducido ao 4% do total.

Fronte a esta realidade, os centros escolares presentan unha insuficiencia de medios para atender con efectividade as



necesidades de compensación educativa que ten gran parte deste alumnado. Ademais os estereotipos e prexuízos fronte á comunidade xitana, presentes en toda a sociedade, teñen tamén a súa incidencia no ámbito escolar e dificultan ás veces o adecuado entendemento entre o profesorado e os seus alumnos e alumnas xitanas, así como coas súas familias.

A presenza nas aulas de nenos e nenas con déficits educativos ou procedentes de hábitats que non reúnen as suficientes condicións de habitabilidade, sexan xitanos ou non, é unha dificultade no traballo docente. Neste sentido, case a metade do profesorado pensa que a presenza de alumnado xitano distorsiona o traballo nas aulas. Pero máis do 65% dos mestres opinan que esta distorsión non é maior da que poda provocar calquera outro grupo de alumnos.

A avaliación que fai o profesorado do seu alumnado xitano sitúao por debaixo da media do alumnado non xitano que comparte con eles as aulas. Isto non impide que en xeral os profesores valoren positivamente a presenza dos nenos e nenas xitanos na escola, sendo moi minoritarios aqueles aos que lles parece negativa esta integración escolar. Os mestres valoran positivamente o efecto de socialización da escolarización, tanto pola convivencia cos compañeiros, como pola aprendizaxe e a adquisición de habilidades sociais, facendo referencia ao impulso que supón para a futura integración social dos nenos e nenas xitanos. Existe unha postura firme entre o profesorado en favor da integración dos nenos e nenas xitanos nas escolas e aulas ordinarias, xunto cos demais rapaces. Unicamente entre un 7% e un 8% dos titores afirman que os nenos e nenas xitanas deberían estudar en escolas ou aulas exclusivas, mentres que son a inmensa maioría os que pensan que o correcto é que estuden cos demais rapaces en centros ordinarios.

Igualmente son maioría os mestres que pensan que non existen medios suficientes para atender adecuadamente á educación do alumnado xitano, e que sería necesario dedicar máis recursos. Esta percepción está relacionada co retraso da administración educativa na regulación das accións de compensación das desigualdades educativas contemplada no título V da LOXSE. O retraso no desenvolvemento legislativo, e a conseguinte ausencia dun programa de compensación educativa, plásmase nas dotacións de medios humanos para apoio e seguimento da escolarización de nenos e nenas xitanos con necesidades de compensación educativa, que no curso escolar 2000/2001 reducíanse a 15 profesores na provincia da Coruña e un na provincia de Lugo, sen dotacións para as provincias de Ourense e Pontevedra, e moi lonxe dos máis de 500 profesionais que existían na Comunidade Autónoma de Madrid, e na actualidade practicamente se mantén a mesma dotación.



A CLARIFICACIÓN DE VALORES COMO ELEMENTO CATALIZADOR DO PROCESO DE ENSINO-APRENDIZAXE

igualdade
xenerosidade
respeito
solidariedade
cultura
xustiza

Elvira de Gabriel Fernández
Orientadora no CPI Dr. López Suárez de Friol (Lugo)
Correo electrónico: edegabriel@edu.xunta.es

<O que ten claro o “que” atopa o “como”>. A sabedoría popular, con frecuencia, é clara, concisa e sinxela na explicación dos fenómenos complexos.”

Estaremos de acordo en que a realidade educativa é certamente complexa, pois hai moitas variables relevantes que están interactuando e influíndo nos resultados acadados. Pensamos que o feito de ter unha meta clara e valiosa é unha desas variables relevantes que poden repercutir, sensiblemente, na forma de abordar as aprendizaxes escolares.

Na nosa actividade diaria, cada vez que unha alumna ou un alumno da ESO é remitido ao departamento de orientación por non se implicar nas tarefas escolares, unha das primeiras cuestións que lle suscitamos é que pensa facer ao rematar a ESO. A resposta, case sempre, é: “non sei, nunca pensei niso”. Non hai unha meta que dea sentido ao traballo diario e que anime a continuar cando aparecen os atrancos. Cando isto sucede non hai motivación.

Estamos motivados para realizar unha actividade cando se dá, cando menos, unha das seguintes circunstancias:

-a actividade supónnos un certo “reto”, un desafío ás nosas capacidades,

-sentímonos capaces de levala a cabo,
-gozamos coa súa realización,
-somos conscientes dos logros que imos acadado,
-esperamos conseguir unha meta valiosa trala súa realización.

Nos primeiros anos de escolaridade vemos como o alumnado goza e participa activamente das actividades da aula. Está motivado porque, en xeral, gústalle o que fai; empeza a descubrir o mundo e séntese ben con cada nova aprendizaxe, con cada pequena “conquista” do seu pequeno mundo, porque percibe como os seus logros se van incrementando día a día.

Os nenos, ademais, reciben moitísima información sobre os seus propios logros en forma de gabanzas e ánimos por parte dos adultos que están pendentos deles. Por certo, a meirande parte dos nenos/as, teñen ben “claro” as súas metas vitais máis importantes: non hai neno ou nena que cando se lle pregunta que vai ser de maior, non teña algún gran proxecto de futuro.

Porén, moitos deses alumnos e algunhas alumnas cando chegan á ESO, cambian a súa actitude de cara aos estudos. Séntense desmotivados, non teñen visión de futuro, renuncian a implicarse nas máis pequenas tarefas e, dende logo, non queren saber nada da súa propia evolución escolar.

As causas deste cambio, por suposto son múltiples. Pero podemos intuír algunhas das máis importantes:

En primeiro lugar, o mundo dos adolescentes amplíase: a familia e a escola, os dous puntos de referencia básicos na primeira infancia, pasan a ser tan só dous elementos difusos nun mundo de referencias moito máis amplo constituído polo grupo de iguais e, fundamentalmente, os medios de comunicación.

Daquela, os modelos -de comportamento e de logro- que se lles propoñen aos adolescentes, teñen pouco que ver coas súas verdadeiras capacidades e case nada con posibles proxec-

tos realistas de futuro: a fama fácil e a riqueza, o lecer como obxectivo supremo, a renuncia a todo esforzo, son parte deste espellismo proposto en series televisivas e concursos infantís que atrae fatalmente á xuventude.

A meta última -o “querer ser de maior”-, entón, desvirtúase. As capacidades reais dos rapaces non teñen nada que ver coas que esixen as mitoloxías mediáticas. A frustración polo “querer ser e non poder” é canalizada, non cara a mecanismos substitutorios (“se non podo ser cantante de moda, vou procurar ser un bo profesional”) se non por vía da evasión en actividades de aturdimiento e alienación.

Pensamos que para contribuír ao incremento da motivación do alumnado, ademais de facilitarlles as axudas que requiran para que poidan recuperar o pracer de aprender, o de descubrir quen son, en que mundo están a vivir, e que mundo queren preparar para si mesmos, é clave axudalos na clarificación dos valores persoais polos que paga a pena loitar (quen ten claro o que sempre atopa o como).

Que entendemos por valor? Non resulta fácil a súa definición; é unha desas palabras difícil de desenlear doutras como: motivación, autonomía, autoestima, autorrealización... Tampouco é algo que se pode ensinar explicándoo, mais ben é



algo que se sente e se apreza, como a beleza, a cultura, a liberdade, o amor, a amizade, a xustiza, a solidariedade....

Os valores non se ensinan por demostración intelectual senón por impregnación vivencial; non é un coñecemento a transmitir verbalmente senón un xeito de ser que pasa directamente de

- máis autonomía respecto a un mesmo. Mellora da autoestima, e polo tanto incremento do benestar personal,

- máis autonomía respecto aos demais. Máis asertividade, máis seguridade en si mesmo, máis posibilidades de aceptar ao diferente e, polo tanto, mellora das relacións

polos demais, que nos marcan os prazos para a súa execución. Se ben, o carácter de importante outorgámolo nós, en función da propia escala de valores.

O apremio da “urxencia” fai que deamos prioridade ás actividades para ás que se nos impón un prazo na súa execución, sexan ou non importantes.

	URXENTE	NON URXENTE
IMPORTANTE	Cumprir a temporalización dos contidos	Educar en valores
NON IMPORTANTE	Entregar o inventario no prazo sinalado	Navegar por Internet sen rumbo fixo

pais a fillos, de profesores a alumnos, de colega a colega, de líder a subordinado, e, neste xeito comprometido e inmaterial de transmisión, radica a súa máis grande dificultade.

Sabemos que o que non nos deixa indiferentes e nos move a actuar constitúe un valor para nós. Os valores son os principios orientadores na vida que actúan como mediadores ou catalizadores da acción. Por iso consideramos importante que a escola axude ao alumnado, mediante a educación en valores, a clarificar cales son os propios para que os rapaces e rapazas saiban cara a onde queren camiñar e se impliquen nas actividades que os aproximen ás súas metas.

Non é tarefa doada abordar dende a escola a educación en valores, pero o intento ben paga a pena polas consecuencias positivas que conleva:

interpersoais.

Precisamente porque non é fácil, a dos valores segue sendo unha materia pendente, e non só en todos os foros educativos, senón tamén nos diversos medios de comunicación, estase a falar da súa importancia.

É evidente que a escola, neste eido, sen a colaboración dos demais axentes educativos pouco pode facer, xa que resulta moi difícil nadar contra corrente. Hai que estar dispostos a realizar moito esforzo e ver escasos resultados.

Se situasemos todas as tarefas da institución escolar nos eixos “URXENTE/IMPORTANTE”, posiblemente a educación en valores estaría situada no cadrante superior dereito: importante pero non urxente.

A urxencia dunha tarefa vennos imposta dende fóra,

Sen embargo, unha institución é máis eficaz cando adica máis tempo ás tarefas “IMPOR-TANTES-NON URXENTES”.

Se axudamos a que o noso alumnado identifique os seus valores persoais e se comprometa nas actuacións que son coherentes cos mesmos, sen dúbida estaremos contribuíndo á súa formación integral como persoa e, polo tanto, ao progreso social.

A educación en valores facilítase cando o proxecto educativo do centro deixa de ser un mero trámite burocrático, para converterse nun documento no que se plasman os valores da comunidade educativa, e serve de medio para a reflexión e análise de se o que estamos a facer é coherente cos mesmos. Neste campo dos valores ensinamos máis co que facemos que co que dicimos.



Dolores Varela Salgueiro
Profesora de Ensino Secundario no IES Leiras Pulpeiro (Lugo).

Os grupos de estudantes con dificultades acaparan grandes esforzos por parte dun profesorado que moitas veces sente impotencia ante a imposibilidade de atendelos en contextos ordinarios de aprendizaxe, pola falla de alternativas organizativas adecuadas para a súa formación e pola falla do apoio pedagóxico, psicolóxico e social que precisan.

As medidas organizativas para atender á diversidade céntranse nos apoios (fóra da aula, na maioría dos casos, co profesorado de pedagogía terapéutica), nos agrupamentos específicos (para o alumnado con dificultades dentro do seu nivel educativo) e nos programas de diversificación curricular, a partir dos 16 anos. Antes desta idade hai alumnado con grandes dificultades académicas e condutuais aos que é moi difícil de “aturar” no contexto ordinario e que alteran o desenvolvemento da clase. Co afán de atender a este alumnado con dificultades organízanse como se pode, ou como se sabe, alternativas con grandes doses de voluntarismo e esforzo por parte dos compañeiros e compañeiras que os levan adiante.

PORQUE NACE A IDEA DO GRUPO XXL?

Na última avaliación do mes xuño pasado, nun IES calquera, o profesorado de 2º de ESO, curso que agrupa a moitos repetidores con problemas

académicos e condutuais, propón a organización dun grupo que se deu en chamar XXL. Parte dos alí presentes comprométese a intentar desenvolver unha actividade máis flexíbel e individualizada con estes alumnos e alumnas que, de non ser así, están abocados a un fracaso certo. O grupo está formado por trece alumnos e alumnas como grupo de referencia.

A primeira dificultade que debemos sinalar son as diferentes “finalidades”, “obxectivos” e mesmo “expectativas” do grupo de profesores que inicia a experiencia.

Observamos en primeiro lugar as dificultades de aprendizaxe, as carencias formativas e confirmamos a súa relación co comportamento. Non traballan porque non poden seguir o ritmo da clase... o que provoca mal comportamento. Algúns dos alumnos verbalizan “en confianza” que non queren ir ao grupo de apoio pola “significación que ten”, “nenos torpes”, “máis pequenos”, por encontrarse fóra de sitio e por verse dalgunha maneira sinalados.

QUE SE INTENTA FACER?

En primeiro lugar e sobre todo “mellorar a súa autoestima”, limpar a súa propia imaxe. Eles vense de maneira moi negativa, pero esta visión, curiosamente, foi construída e reforzada desde fóra. Teñen asumido que son así porque os demais llelo din (e eles mesmos

MÁIS PARA TODOS E TODAS

Que é o que lles ensinamos aos nosos fillos?
Pois ensinámoslles que dúas e dúas son catro,
que París é a capital de Francia.
Cando lles ensinaremos, ademais, o que son?
A cada un deles deberíamos dicirlle:
Sabes o que es? Es unha marabilla.
Es único

Pau Casals

así o cren) e non teñen solución... O máis triste é que están profundamente convencidos...

Gañar a súa “boa disposición” para que comecen a funcionar é imprescindible, cousa que tropeza con dificultades, como que o seu contorno non lles axuda ou que cando están sós atopan moi poucos reforzos.

En segundo lugar definimos unha base de actividades instrumentais básicas e de hábitos de traballo e intentamos facerlles entender para que lles serve o que fan.

Estes aspectos básicos debemos combinalos coa integración da “disciplina” no seu comportamento, que implica orde no seu material e no material das distintas áreas, a orde na aula, a limpeza...

A adquisición de hábitos de traballo debe partir de tarefas coas que poidan comprobar que son capaces de superalas, pois deben facerse conscientes do proceso, para ir afianzando a súa seguridade.

Problemas cos que nos atopamos: Os avances son moi lentos e non satisfacen a todos os que traballan con eles e “reciben broncas” que non entenden porque eles senten que realmente están facendo un importante esforzo que ás veces nin se percibe nin se valora. É necesario pensar nun traballo “no tempo” con profesorado coas mesmas expectativas.

A estas alturas de curso (mes de xaneiro) constatamos unha mellora da súa actitude e comportamento, ao igual que nos seus hábitos de traballo e na súa integración social. Os resultados académicos van por detrás deses avances que consideramos imprescindibles para superar a marxinalidade na que se situaban estes alumnos que non tiñan nada que perder, e que a cotío creaban conflitos disciplinarios importantes. Todos estamos de acordo en que “non corren pero camiñan...”

Os profesores implicados entendemos que debemos pensar a diversidade superando o voluntarismo ou o pasotismo que, nuns casos ou noutros, acostuman guiar a práctica educativa. Como?:

1. Con **medidas educativas organizativas** (as que hai non dan respostas a moitos dos casos que temos nos centros).

É preciso:

- reducir as ratios,
- realizar desdobres en todas as áreas do currículo,
- organizar aulas de apoio e reforzos na aula,
- organizar PDCs (aos 14 anos?), sendo necesaria a súa xeralización,
- Fomentar a optatividade nos currículos e
- implicar aos servizos sociais.

Na nosa práctica imponse entender que os alumnos con dificultades son responsabilidade de todo o profesorado que lle dá clase e non só dos especialistas de apoio e potenciar o apoio na aula.

2. Coa **selección de contidos** que permitan “a experiencia do éxito”. Os contidos deben ser accesíbeis, escollendo aqueles máis funcionais, que permitan unha aprendizaxe significativa e relacionada coa experiencia propia. Por iso debemos revisar os currículos dado que:

- son amplos e inabarcábeis,
- están baseados en feitos e conceptos (fomentan a memorización e o academicismo)
- debemos renunciar ao Decreto de Humanidades: aumento das materias en 2º de BAC, Hª de España e Hª da Filosofía.
- debemos recuperar os contidos procedimentais (A LOCE suprimiunos) e actitudinais.
- debemos reducir as áreas do 1º Ciclo e tamén revisar os libros de texto dada a súa presentación fragmentada das unidades

temáticas.

- debemos definir contidos básicos, e isto debe supoñer a selección de contidos, en función dos procedementos e da profundización nas unidades temáticas que permitan conseguir a significatividade para o alumnado.

Isto debe traducirse nun acordo colectivo do Departamento Didáctico implicado en cada caso para realizar a selección e secuenciación dos contidos. Debemos suprimir a clase maxistral que busca a presentación de “saberes” para introducir no seu lugar procedementos que promovan a actividade do alumnado. Cómpre repartir o tempo de clase entre exposición do profesor/a (< tempo a < nivel educativo) e as actividades do alumnado. Promover a súa actividade mental.

3. Co cambio da mentalidade avaliadora

Debemos revisar a avaliación que practicamos xa que se é sancionadora (premio/castigo) non promove a interiorización dos saberes, nin valora os procesos de aprendizaxe.

Reparemos, a este respecto, en que os nosos alumnos e alumnas verbalizan que estudan para aprobar e non para aprender. De aí que estuden para un exame e para aprobar.

Por contra, os contidos e avaliación deben promover a aprendizaxe significativa e crear expectativas de éxito. Isto implica partir do nivel de coñecementos (accesibilidade), que se ten que permitir o desenvolvemento de capacidades a través do traballo cotiá e realizar a avaliación de todas as actividades de aprendizaxe.

Na nosa práctica, pois, debemos diversificar os instrumentos de avaliación, podendo utilizar

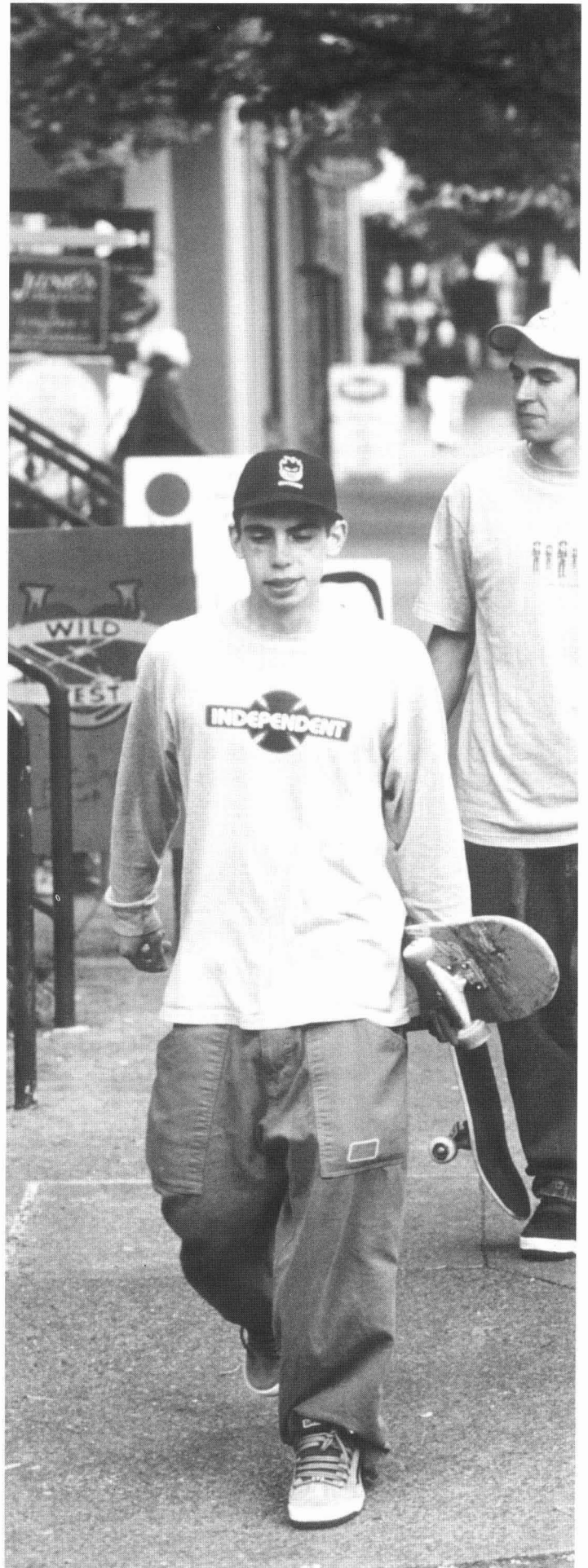
- Exames
- Traballos (pautados)
- Produccións escritas
- Diarios de clase
- Lectura
- Avaliación de actitudes (diferenciar do comportamento)

Debemos cambiar a práctica avaliadora consensuando entre os membros dos departamentos didácticos as ponderacións (asignación dunha porcentaxe da nota ás actividades de avaliación). O alumnado deberá ser informado ó comezo do curso ou de cada trimestre das ponderacións correspondentes.

Exemplo 1

Ponderación en función dos distintos contidos

- 70% Exame (contidos conceptuais)
- 20% Traballos, producións escritas, lecturas... (contidos procedimentais)
- 10% Actitudes: esforzo, traballo, comportamento social,...(contidos actitudinais)



Exemplo 2:

Ponderación en función das diversas actividades de aprendizaxe

20% Exame 1

30% Exame 2

10% Produción texto (argumentativo, explicativo, narrativo ou outros...)

20% Traballo sobre o libro de lectura

10% Diario de clase

10% Actitudes

4. Coa mellora do perfil profesional docente

Debemos entender que o noso traballo docente ten que integrar tarefas tamén diversas e múltiples ademais das directamente lectivas e avaliadoras; como

- as titorías. (Atención a pais, alumnos, controis de asistencia...)

- as de análise da disciplina (informes se son precisos...)

- as coordinacións didácticas (Reunión de Departamento, CCP, Equipo de Nivel, reunións cos orientadores) para a toma de decisións; para así:

- definir os contidos para cada nivel.

- secuenciar actividades (profesores do mesmo nivel).

- intercambiar experiencias e materiais, e tomar acordos conxuntos diante de problemas disciplinarios...

- a atención á diversidade. Coordinación co profesor/a de apoio (dentro da aula e fóra dela). Elaboración de materiais adecuados.

- Debemos ser conscientes da formación continua no centro de traballo.

O Traballo docente é máis eficaz e gratificante na medida en que as decisións se tomen conxuntamente e de xeito colectivo.

No traballo con alumnado ou grupos difíciles precisamos entender ás persoas que temos diante para que eles se entendan a si mesmos. Isto é un paso previo para que acepten que “aprender é necesario”.

Desa interacción cotiá xorde unha experiencia enriquecedora para eles e para nós. Enriquecedora para todos.

Outras medidas

Ademais destas medidas nas que o noso labor docente e a autonomía dos centros de ensino son fundamentais para poder desenvolvelas, están estoutas máis relacionadas cos deseños e modelos educativos.

Os centros educativos como espazos de traballo

O tamaño das aulas deberá permitir o traballo individual e en pequeno grupo. Isto esixe dotación de materiais de traballo nas aulas (dicionarios, mapas...).

- Son necesarios os espazos de usos múltiples e un salón de actos.

- As cafeterías e os patios de xogo son espazos de relación e de aprendizaxe.

- Hai que revisar o tamaño dos centros, sabendo que a organización e control disciplinario é moi difícil de xestionar en centros moi grandes.

A incorporación das novas tecnoloxías

- Cómpre incorporar as novas tecnoloxías e o uso dentro do currículo da informática debe realizarse con funcionalidade en relación coas áreas. A este respecto non é suficiente unha aula de informática para a optativa.

- Cómpren medios audiovisuais nas aulas.

O que se pide da administración educativa

- Investimentos en educación.

- Normas educativas respecto das liñas comentadas, avaliadas no seu cumprimento.

- Formación e apoio ao profesorado: plans concretos para a incorporación das novas tecnoloxías e mellora da valoración social do profesorado.



Alba Díaz Fernández
C.E.I.P Virxe da Soidade (Lugo)



A interculturalidade na escola

A escola é, en boa medida, o reflexo da realidade social existente ao noso redor. Por esa razón, ten que ir á par das transformacións sociais que acontezan no seu medio.

A inmigración, cada vez maior no noso país, altera, na miña opinión positivamente, a realidade social á que nos referimos. O que antes era unha sociedade maioritariamente monocultural converteuse nos derradeiros anos nunha sociedade inegablemente multicultural.

Na actualidade constatamos que practicamente en todos os centros educativos conflúen nenos pertencentes a nacionalidades, etnias, relixións e culturas diferentes.

Penso que esta circunstancia se debe aproveitar como un valioso elemento enriquecedor e creador de referentes didácticos.

Este ano estou a impartir clases como titora de Primeiro Ciclo, 2º nivel, de primaria que se corresponde con nenos e nenas de idades comprendidas entre sete e oito anos.

A clase ten dezaoito alumnos e alumnas, dos cales oito son de etnia xitana. Un deles é de orixe marroquí, e outro colombiano; o resto son de nacionalidade española.

O curso presentaba diferentes problemáticas. Podemos dicir que o alumnado estaba dividido en dous grupos:

1. Os que acadaban sen maiores dificultades os obxectivos previstos para o seu nivel.

2. Os que presentaban dificultades de aprendizaxe e que, por tanto, non acadaban estes mesmos obxectivos; este grupo, xustamente, era o máis numeroso.

A clase nun principio carecía de cohesión, debido ás súas diferenzas tanto culturais como académicas. Non existían estratexias que favorecesen a cooperación e o diálogo a prol da superación das barreiras existentes.

A partir deste punto optei por utilizar esas diferentes realidades sociais e académicas do alumnado como material didáctico integrador para que esas diferenzas que os separaban fosen as mesmas que ao final os conseguisen unir.

Tendo en conta o alto número de nenos e nenas de etnia xitana existente na escola, foi moi importante a intervención específica sobre este colectivo na procura de favorecer o desenvolvemento equilibrado dos pequenos coa finalidade de impulsar a súa autoconfianza e autoestima.

Cómpre ser conscientes de que a inserción deste colectivo é unha tarefa ardua e difícil dado que as súas características, entre outras, son: pobreza, escaseza de habilidades sociais (tendo en conta a falta de nexos entre a súa cultura e a nosa), escasa formación e escolarización dos pequenos, rexeitamento e exclusión por parte do alumnado non xitano, analfabetismo, problemas de saúde, entre outros.

Era importante crear un clima harmónico para que estes nenos e nenas participasen dun xeito máis activo nos procesos de ensinanza-aprendizaxe; resultaba evidente que se debía buscar o xeito de potenciar a súa autoconfianza e desinhibición, xa que tiñan moitas e moi boas cousas que aportar.

A tal fin, utilicei unha serie de medidas como son:

1. Charlas, coloquios e debates: propuña situacións sobre múltiples aspectos, enfocadas cara ao coñecemento das diferentes culturas existentes na clase. Así mesmo, axudaba a salientar as inxustizas que a miúdo acontecen no contorno familiar e escolar, diante das que os pequenos tiñan que chegar a unha conclusión final valorativa por medio do diálogo.

O obxectivo primordial consistía en loitar contra a supremacía dunha cultura sobre outra, en romper coa idea dunha sociedade monocultural, na procura dunha mentalidade máis aberta e máis receptiva cara ao contorno propio, e da comunidade, no que todos debían integrarse.

Neste punto resultou particularmente gratificante observar as variacións no comportamento por parte do grupo-clase. Da expectación e receos iniciais pasouse a unha participación máis activa. Especialmente relevantes foron moitas das participacións dos nenos e nenas de etnia xitana, non xa só pola desinhibición que amosaron ao

expresárense ao cabo de certo tempo, senón polo interese que suscitaban no resto dos compañeiros, o que fomentaba o respecto mutuo. Dun lado, o sentirse escoitado e por tanto, valorado e, por outro, o valor que representaban esas experiencias para o resto do grupo-clase.

2. Potenciar o traballo cooperativo. Gustárame facer especial fincapé neste punto xa que axudou a incrementar o seu nivel académico.

Ao existiren diferentes niveis no mesmo curso optamos polo traballo en grupo. Colocamos a uns cativos con dificultades de aprendizaxe cabo doutros avanzados. Deste xeito conseguimos dúas cousas: por un lado, que os que tiñan dificultades se sentisen integrados e axudados polo resto dos seus compañeiros e, por outro, que os máis adiantados se sentisen cunha maior implicación nos procesos de ensinanza-aprendizaxe, desenvolvendo o rol de profesor as veces que lles fose requirido polos seus compañeiros ou compañeiras.

3. Propúxenme como obxectivo diario mellorar a súa hixiene considerándoa como un factor importante para a súa integración no grupo e motivador da autoestima.

4. Propuxen, tamén, a elaboración dun dicionario. Pareceme que ofrecerlle ao alumnado un achegamento á linguaxe específica das diferentes etnias e culturas posibilitaría, sen dúbida, unha maior interacción entre eles.

A diversidade cultural da clase converteuse nunha fonte de experiencias, coñecementos e aprendizaxes enriquecedores que serviron para unir e integrar unha heteroxeneidade nun principio moi dispersa, converténdose nun verdadeiro grupo que respectaba e valoraba positivamente as súas diferenzas sociais, culturais e económicas.

En definitiva, a conclusión que podo ofrecer da miña experiencia apuntaría, non tanto a traballar sobre o concepto de tolerancia, demasiado abstracto para nenos e nenas de sete ou oito anos, como na procura metódica, valéndose das propias diferenzas manifestadas no grupo, da aceptación e interiorización dunha realidade social que, neste caso, consiste na diversidade.

MULTICULTURALISMO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

M^a Carmen Fernández Fernández
Pedagoga e orientadora.

As transformacións que se produciron ao longo dos últimos anos deron lugar á coexistencia de varias culturas nun mesmo espazo e, como consecuencia, ao nacemento de sociedades multiculturais que hoxe son unha realidade.

Estas transformacións, aínda que de xeito máis tardío, tamén se produciron na nosa comunidade, dando lugar a que pasásemos de país de emigrantes a receptor daqueles que buscan mellorar as súas condicións de vida ou escapan á persecución dos seus gobernos, é dicir, a que hoxe conformemos unha sociedade multicultural. Como a escola é un reflexo da sociedade, o feito educativo deberá abordarse desde esta nova perspectiva, buscando estratexias de actuación ante a pluralidade cultural, lingüística e étnica. Recoñecer as diferenzas entre iguais e acoller a diversidade, implica unha intervención, teórica e práctica, enmarcada dentro do concepto de transversalidade.

As respostas dadas a esta diversidade crecente seguiron diferentes camiños que, a súa vez, reflectíronse nos sistemas educativos:

a) segregacionismo ou marginación.- Nega a diversidade coa intención de apartala ou aniquilala. Supuxo a creación de reservas ou “guetos”;

b) asimilacionismo.- Supón acomodación das culturas consideradas diferentes ou minoritarias á maioritaria. Tende a eliminar as diferenzas ao escolarizar a todo o alumnado co currículo da cultura maioritaria.

Así, rapaces e rapazas de culturas diversas adoptan forzosamente a cultura do país receptor;

c) a educación compensatoria.- Pon o acento en programas de reforzo e de recuperación dirixidos a rapaces e rapazas con déficit en relación co alumnado autóctono. É unha resposta máis respectuosa coa pluralidade pero non aborda a cuestión de fondo, quédase na superficie. Trata de transmitir coñecementos da cultura receptora e de salvagardar, ao mesmo tempo, os trazos culturais dos grupos minoritarios pero non contempla a posibilidade de encontrar puntos de convivencia construtiva e enriquecedora.

Estas respostas son o froito de varios tipos de crenzas ou enfoques que se poden chegar a adoptar:

a) Etnocentrismo.- Consistente en acercarnos a outras culturas interpretándoas desde a nosa. As consecuencias son falta de comprensión e, moitas veces, de respecto.

b) O relativismo cultural.- Entende e valora a todas as culturas por igual. Aínda que en principio esta actitude é positiva, pode caer en graves erros, como a guetización, que se dá cando hai desinterese e indiferenza cara ao medio cultural. Esta postura confórmase co respecto entre culturas pero non pretende o encontro e a comunicación entre elas.

Pero recoñecer as diferenzas entre iguais e acoller a diversidade, implica superar estes modelos monoculturais e etnocéntricos escasamente

respectuosos coa diversidade e coa diferenza.

Supón buscar o encontro e a comunicación entre as persoas de diferentes culturas en condicións de igualdade e con visión crítica, tanto cara a outra cultura como cara a propia. Deste xeito o contacto é enriquecedor, porque permite o descubrimento de valores culturais alleos e favorece o desenvolvemento das culturas en contacto. Esta actitude asociárase a “integrarse con”, “integrarse mutuamente”, é dicir, a unha resposta educativa INTERCULTURAL, resposta que se dirixe non só ás minorías senón a todas e todos os escolares e que debe impregnar a totalidade do currículo.

Obríganos á reflexión sobre o concepto de pedagogía intercultural, concepto respecto do que o Consello de Europa dá esta definición:

“(…) unha pedagogía intercultural non é nin a xustaposición de materias, nin a amalgama das mesmas. O obxectivo que se persegue non é unha hibridación intelectual do alumnado mediante unha manipulación pedagóxica, senón un enriquecemento e comprensión mutuos a través de aprendizaxes baseadas sobre o fondo cultural de cada un coa finalidade de que se respecte a cultura de cada quén, se valorice aos ollos dos demais, e de que a práctica pedagóxica se apoie sobre unha práctica cultural, en lugar de negala.”

Desde esta filosofía, todas as culturas presentes na aula son valoradas por igual e, a través dunha aprendizaxe baseada no

fondo cultural de cada un e na cooperación, favorécese a aceptación, a estima da diversidade, o desenvolvemento da propia identidade cultural e dunha autoestima positiva e, por conseguinte, o desenvolvemento integral da persoa.

Neste panorama multicultural, á escola pídeselle e inténtase traspasarlle (sobre todo na sociedade occidental) a responsabilidade de socialización do alumnado. É certo que a escola constitúe un espazo privilexiado

para a interculturalidade, é un lugar que permite exercer certo "control" sobre como se producen as interaccións entre as persoas, onde se poden xerar relacións, marcos de participación, intercambios e prácticas que poden realizarse en condicións razoables de diversidade, é dicir, un lugar no que se poden organizar relacións interculturais.

Aínda contando con boas doses de actitudes persoais e grupais do profesorado, caracte-

rizadas polo diálogo, o compromiso, o respecto, a tolerancia e a acción; é difícil abordar desde a institución escolar, en solitario, a educación INTERCULTURAL cando, por unha parte, o profesorado non posúe experiencia nin formación adecuada para abordar esta situación, e por outra, carece da dotación de recursos humanos e materiais necesarios; pero aínda tendo todas estas necesidades cubertas non sería suficiente, pois a educación intercultural esixe respostas holísticas e globais.

Principios

A importancia e a complexidade da aceptación e o desenvolvemento da multiculturalidade fai conveniente apoiala nunha serie de principios que presidan a actuación da sociedade e dos centros educativos.

Entre os principios que, dadas as características das actuacións, sería conveniente atender, estarían:

• **A normalización na atención.**

A atención ás necesidades que presentan determinados grupos de emigrantes realizárase no ámbito dos servizos existentes para o conxunto da poboación, de forma que se evite a creación de estruturas paralelas. Este principio non está rifado coa articulación de servizos específicos, cando sexa necesario.

• **Aglobalidade.**

As accións previstas acometeranse desde todas as áreas de actuación, tendo presente toda a poboación e recollendo as medidas dirixidas a todos os sectores.

• **Aparticipación.**

Intervirán activamente todos os axentes, tanto no proceso de planificación como no de desenvolvemento das actuacións, de forma que estas sexan o resultado do consenso de todos os grupos afectados, en especial de aquel



que é obxecto da intervención.

• **A coordinación.**

Estableceranse canles para a coordinación e complementariedade das actuacións que realizan os distintos axentes, co fin de optimizar os recursos existentes, aumentar a eficacia da intervención e axustar as respostas ás novas necesidades que vaian xurdindo.

• **A individualización.**

É dicir, precisar e axustar cada actuación ás peculiaridades e necesidades específicas de cada zona ou comunidade escolar concreta.

• **Implicación e compromiso.**

Nestas actuacións é necesario a implicación e compromiso de todas as administracións, das institucións locais, así como dos axentes sociais, asociacións e organizacións non gobernamentais.

A educación intercultural non debe ser entendida como un conxunto de actuacións ou estratexias dirixidas a atender, de maneira específica, os membros dun grupo cultural concreto, senón que deberá supoñer un cambio de mentalidade, un recoñecemento respectuoso e aberto a outras culturas e unha capacidade para integrar valores alleos. Implica, polo tanto, unha proposta de intervención que non só estará baseada nos procesos de ensino-aprendizaxe, senón que tamén terá como referencia o modelo social comunitario.

O fenómeno da interculturalidade social e as súas implicacións no ámbito escolar están fortemente influídas pola política de inmigración que se mantéña a escala xeral, e polos seus compoñentes económicos e sociais. Imponse, polo tanto, unha acción concertada das administracións públicas para abordar o problema, pois se este se enfoca desde unha perspectiva exclusivamente educativa, soamente se lle ofrece tratamento parcial.

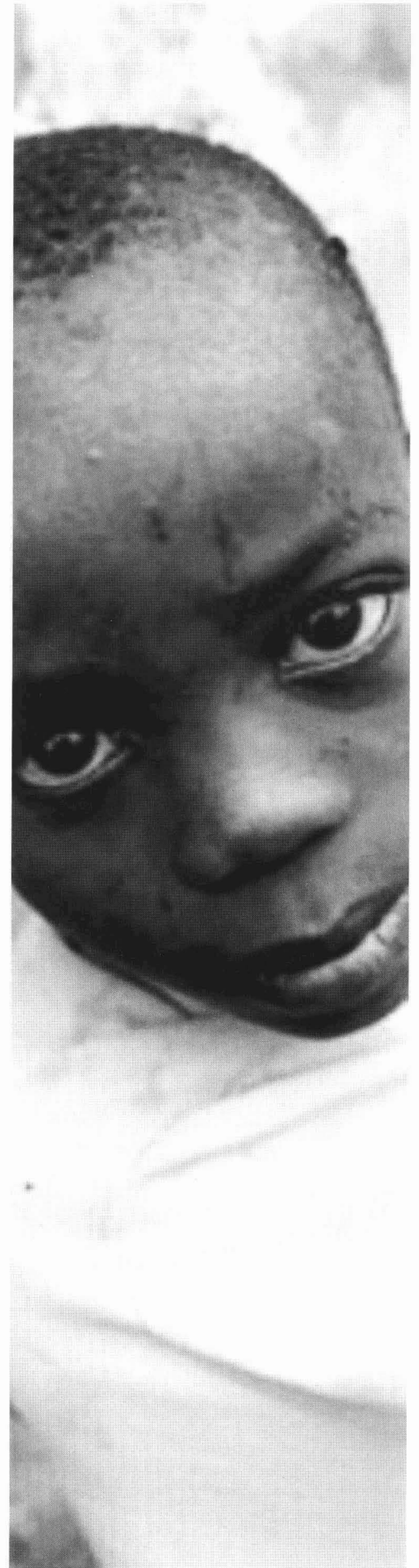
Finalmente, só cabe engadir que a educación intercultural esixe unha actitude activa e de compromiso por parte de todos, é dicir, fai falla a implicación e a coordinación de todos os axentes sociais significativos.

• **Cooperación institucional**

Como podemos observar, faise necesaria a cooperación e colaboración institucional se realmente queremos acurtar a distancia entre as declaracións de intencións (documentos oficiais, medidas programáticas, discursos), as decisións de política educativa e as prácticas reais desenvoltas nos centros educativos.

Esta cooperación tería que ir dirixida a:

- Diseñar e desenvolver plans e programas de colaboración desde as distintas administracións con diferentes países e coas comunidades autónomas.
- Apoiar, por parte das distintas administracións, con maior intensidade, a convocatoria para a realización de proxectos experimentais de educación intercultural, cun talante de integración educativa e social de cara a unha maior inclusión, dándolles a cobertura precisa.
- Establecer convenios entre a Administración educativa e as asociacións, organizacións ou institucións sen ánimo de lucro que traballan con poboación inmigrante. A finalidade será impulsar o intercambio de experiencias e de materiais que favorezan unha mellor formación, tanto na aprendizaxe das linguas, como das vías de participación social, así como poñer a disposición do alumnado inmigrante as ferramentas básicas que lle permitan comprender e analizar o conxunto de situacións e procesos nos que está implicado no seu novo contorno cultural.
- Colaborar coas institucións oficiais que promoven o desenvolve-



mento e a igualdade da muller, co fin de que desde a educación se progrese ata unha sociedade igualitaria e respectuosa cos dereitos das mulleres. Esta colaboración pode ser mesmo máis necesaria no caso dalgunhas mulleres emigrantes.

Plan e programas de actuación a realizar dende a administración educativa:

- Elaborar un plan de actuación para o alumnado inmigrante por parte de cada comunidade autónoma, que aborde a maneira de lles dar respostas ás necesidades deste colectivo, xa que a procedencia, número e, consecuentemente, as necesidades do alumnado inmigrante varían moito dunhas comunidades a outras.

- Crear comisións de escolarización que deberán manterse activas durante todo o curso para conseguir unha escolarización equilibrada do alumnado inmigrante entre todos os centros sostidos con fondos públicos, e garantir o control e o seguimento da escolarización, de acordo cos criterios de escolarización establecidos, en especial cando esta se produza fóra do período ordinario.

- Establecer criterios de escolarización do alumnado inmigrante que contribúan a paliar o forte desequilibrio da distribución escolar do alumnado dentro da rede de centros finan-

ciados con recursos públicos e que eviten os riscos de formación de "guetos escolares".

- Promover, a través dos centros de formación e recursos, a produción, adaptación e difusión de materiais didácticos que adopten perspectivas interculturais nas diferentes áreas. Crear bancos de datos a disposición dos centros, nos que se recollan programas de educación intercultural doutras comunidades autónomas, materiais didácticos, enderezos de grupos de educación intercultural, etc.

- Subvencionar asociacións e organizacións non gobernamentais que traballan coa inmigración e desenvolvan proxectos de mantemento de lingua e cultura de orixe do alumnado inmigrante e mediación intercultural entre o centro educativo e as familias.

- Subvencionar asociacións de pais e nais de alumnos que desenvolvan proxectos que favorezan a integración e a solidariedade na comunidade educativa. Proxectos como a preparación do plan de acollida ás familias, actividades interculturais, etc.

- Introducir nos programas de formación do profesorado a perspectiva intercultural. Esta formación debe adoptar as formas de seminarios, grupos de traballo, intercambios de experiencias, proxectos de formación en centros, redes de centros e profesores, etc. No campo da interculturalidade, resulta especialmente recomenda-

da a estratexia de identificar centros e grupos de profesores que desenvolvan boas prácticas interculturais e servirse delas nos procesos de formación do profesorado.

- Promover programas de colaboración entre equipos de orientación, concellos, traballadores sociais, organizacións de inmigrantes e ONG para traballar na dirección dunha educación intercultural nos centros e dunha mellor integración social dos colectivos de inmigrantes. Nesta dirección debería promoverse a gratuidade do material escolar, a promoción de actividades de tempo libre, etc. nas zonas de atención educativa preferente, desde o punto de vista da interculturalidade.

- Promover a formación de profesores e mediadores nativos que actúen como nexos entre as comunidades de inmigrantes e a escola e que proporcionen unha oferta razoable de formación na lingua e na cultura de orixe dos inmigrantes, contribuíndo ao enriquecemento cultural de todo o alumnado.

- Promover a investigación por parte da universidade, en colaboración cos centros educativos, sobre as relacións entre inmigración e sistema escolar, de forma que se constrúa un coñecemento teórico e práctico que permita dar respostas fundadas ás demandas educativas derivadas da maior



autos
LUNTERO S.L.

UN TRANSPORTE DE CALIDADE PARA
UN ENSINO PÚBLICO DE CALIDADE

Telf. 981 506 206
Fax. 981 505 669
Móbil. 610 449 261

Camiño de Santiago, 17
15800 MELIDE (A Coruña)



I. CI. GA.
INSTRUMENTACIÓN CIENTÍFICA DE GALICIA

SUBMINISTROS PARA
LABORATORIOS

Agustín Noya Nieto
629 310 719

R./ Xoana Nogueira, 5 baixo esqda. Teléfonos (981) 52 27 28
Apartado 1049 Fax (981) 59 54 85

15702 SANTIAGO DE COMPOSTELA



diversidade étnico-cultural do alumnado: aprendizaxe das linguas, currículos interculturais, estratexias de ensino intercultural, mecanismos de mediación intercultural, etc.

- Campañas de sensibilización entre a poboación inmigrante para a escolarización dos nenos e nenas na educación preescolar.

- Facilitar e potenciar os servizos complementarios de comedor, transporte e, se é o caso, residencia para favorecer o acceso á escolarización obrigatoria e tamén para que poida continuar estudos despois de cursar as ensinanzas obrigatorias.

- Apoio a programas para a aprendizaxe e o desenvolvemento da lingua e cultura maternas. Realizaranse convenios con entidades que ofrezan estas aprendizaxes e que poidan desenvolvelos dentro do marco escolar, aínda que fóra do horario lectivo.

- Subvencionar entidades locais e asociacións que traballen con poboación procedente doutras culturas para a implantación de programas dirixidos á educación de persoas adultas e/ou de garantía social coa finalidade de asegurar a continuidade na súa formación e facilitar a súa inserción laboral.

- Lexitimar o acceso do mediador sociocultural ás institucións escolares.

- Incrementar a colaboración cos servizos de apoio en mediación intercultural de cada comunidade autónoma.

- Formalización de convenios con entidades sen ánimo de lucro para establecer a figura do mediador intercultural e social, coa correspondente profesionalización e formación.

- Promover actividades, xornadas, campañas, etc de sensibilización e interculturalidade.

Medidas de acción educativa, propiamente ditas ou medidas internas a cada centro:

Estas deben aplicarse a partir do principio de que é o recurso o que debe ir ao alumnado e o seu centro e non o alumnado ao recurso.

1. Faise necesaria unha intervención educativa de carácter intercultural que afecte a todo o alumnado do centro e que se plasmará no PEC, PCC e RRI.

2. Revitalización dos temas transversais no currículo (educación para a tolerancia, para a paz, dereitos humanos...).

3. Reforzo da acción titorial como axente esencial de relación entre familias e centro educativo, mediante a utilización da titoría compartida, individualizada e titoría entre iguais.

4. Establecer plans de acollida co fin de incorporar as familias nas tarefas educativas e na vida asociativa do centro como factores decisivos para lograr unha integración real do alumnado estranxeiro.

5. Suscitar a coordinación entre familia/titor/es, mediador cultural, orientador/a e servizos sociais do concello.

6. Elaboración de material informativo, nas linguas máis

frecuentes na zona, onde se explique: estrutura do sistema educativo, normas de convivencia, horario, avaliacións.

7. Presentación do alumnado inmigrante ao grupo, baixo un punto de vista intercultural e procurando unha recepción afectiva.

8. Determinación, durante os primeiras semanas da incorporación ao centro, do nivel lingüístico (lingua de acollida e materna), nivel de competencia curricular e integración no grupo para poder axustar a resposta educativa ás necesidades e características do alumnado inmigrante.

9. Fomento de métodos de traballo cooperativo como medio de aprendizaxe e integración.

10. Para a necesaria adquisición da competencia lingüística, utilizaranse varios métodos, como a inmersión na aula ordinaria e a permanencia temporal e parcial na aula de acollida.

O alumnado, desde o primeiro momento, terá un grupo ordinario de referencia.

Nese grupo cursará as áreas que lle propicien máis a socialización, como por exemplo a música, plástica ou tecnoloxía.

Nas aulas de acollida o alumno adquirirá as habilidades lingüísticas necesarias para a súa integración proveitosa no seu grupo ordinario, así coma conceptos básicos doutras áreas instrumentais. A permanencia nestas aulas será temporal e o seu obxectivo final é a normalización.

A integración realizárase no grupo ordinario, onde terá os apoios necesarios no marco da programación xeral de educación compensatoria e atención á diversidade. Son interesantes os grupos flexibles en áreas instrumentais. Tamén a diversificación curricular pode resultar adecuada.

11. Procurarase o cultivo da lingua e da cultura materna (sobre todo en idades temperás) para evitar a perda da propia identidade.

12. Incorporación da figura do mediador social, traballador social e educador social na medida das necesidades de cada centro.

13. En canto á formación inicial e permanente do profesorado, esta debería contemplar:

A creación de Centros de Recursos para a Educación Intercultural que permitan aos centros dispoñer de:

Elaboración e intercambio de materiais didácticos de contido intercultural para as distintas áreas.

Recursos informáticos e medios audiovisuais

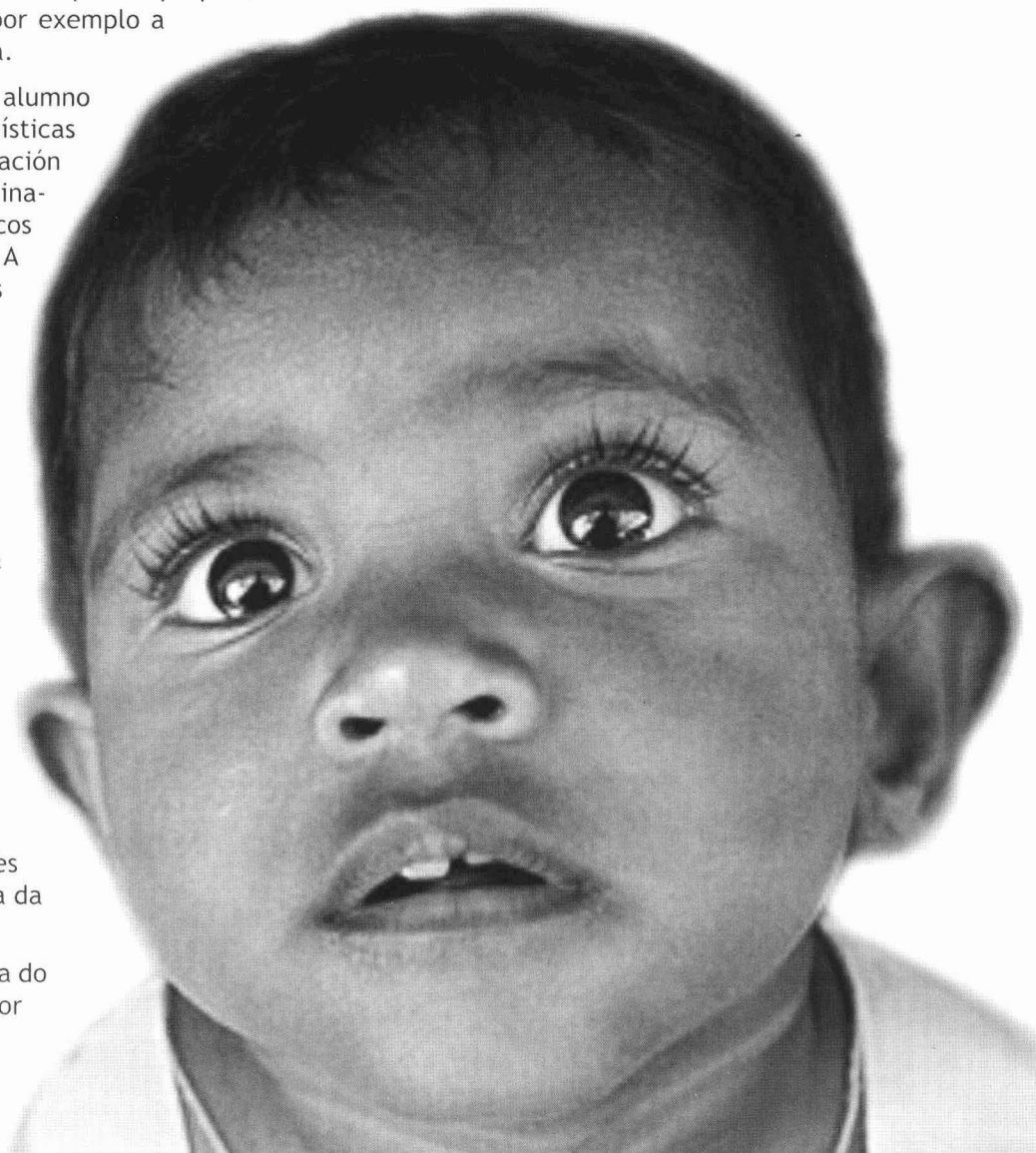
Inclusión na formación inicial de módulos de educación intercultural.

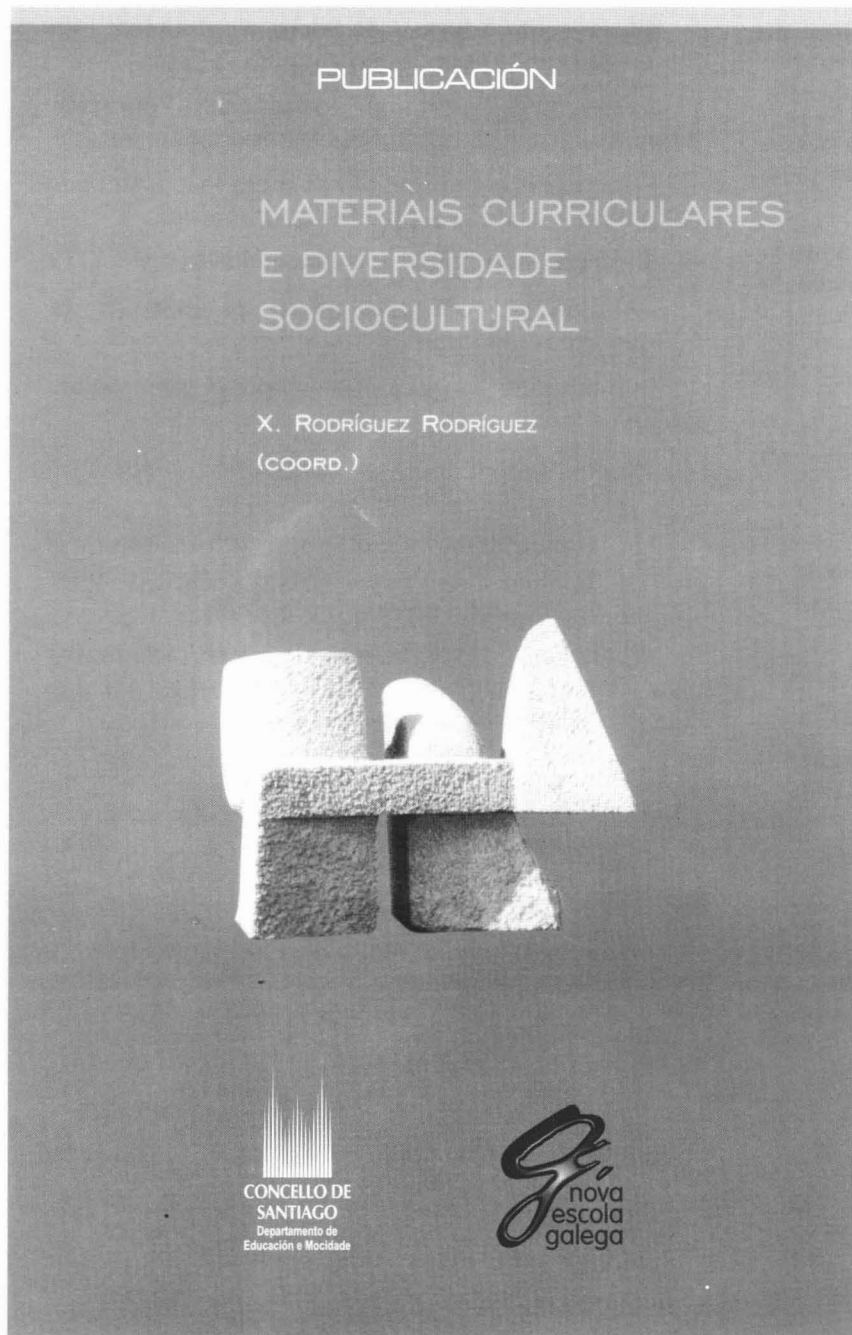
Proxectos de formación nos centros, seminarios, grupos de traballo.

14. Promover o apoio ás familias na búsqueda de axudas: becas, comedor, transporte.

15. Actividades extraescolares, de reforzo escolar e lúdicas, dirixidas a favorecer a competencia curricular, habilidades sociais e o nivel de integración.

16. Provisión de fondos económicos en cada centro para atender as demandas máis urxentes de escolarización (libros de texto, material escolar)

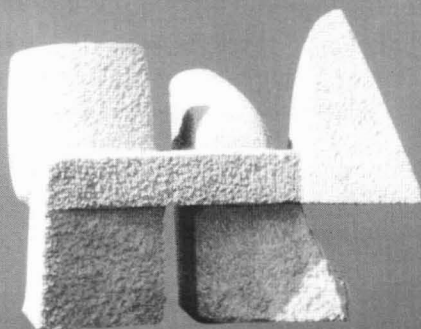




PUBLICACIÓN

MATERIAIS CURRICULARES
E DIVERSIDADE
SOCIOCULTURAL

X. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
(COORD.)



CONCELLO DE
SANTIAGO
Departamento de
Educación e Mocidade

nova
escola
galega

Traballar coa diversidade é un reto actual do noso sistema educativo que está lonxe de ser resolto. No transcorrer deste congreso púxose de manifesto que esta é unha realidade que urxe ser estudada e analizada, porque a diversidade é un dos eixes básicos co que nos atopamos constantemente nos nosos centros, nas nosas aulas, nos recreos... Consideramos que todas as reflexións e materiais que se expuxeron, estudaron e debateron neste congreso axudaron a ofrecer propostas que poderán resultar útiles nos diferentes contextos educativos socioculturais.

O tratamento da diversidade e a existencia dun currículo aberto posibilita que o profesorado poda buscar non só as estratexias de aprendizaxe máis axeitadas, senón que tamén poda definir os contidos e o grao de aprendizaxe máis adecuados ás necesidades educativas do alumnado, o que fai que no momento de revisar as características dos materiais curriculares sexa imprescindible propoñer alternativas que consideren a diversidade, e, polo tanto, a adaptación a múltiples contextos educativos.

Analizar detidamente o que aparece nos materiais e o seu uso foi unha oportunidade para pñer de relevo moitos dos conflitos subxacentes nas nosas sociedades e de ver como os distintos autores de materiais interpretan os valores e os trasladan ó contido e filosofía dos mesmos.

O estudo da diversidade nos materiais non pode facerse á marxe do conxunto dos elementos que configuran o contexto escolar. Foi por este motivo que consideramos fundamental afondar nos distintos aspectos que afectan ás decisións sobre os materiais, decisións tomadas na aula, no centro educativo, no contexto político-administrativo...

Supuxo, así mesmo, unha gran preocupación para nós, tentar abrir portas e reflexións sobre os materiais tanto nos espazos formais e non formais, posibilitando a reflexión e a análise dos distintos profesionais da educación.

pickin'pack

- Material papelería
- Consumibles informática
- Mobiliario de oficina
- Imprenta dixital
- Fotocopias b/n e color

Dig-mar Papelería S.L.
Avenida de Vigo, nº 5
36003 Pontevedra
T. 986 866 141 F. 986 868 767
www.pickingpack.com

LIBRERÍA ITES



**Librería técnica especializada
en psicopedagogía e
material psicotécnico**

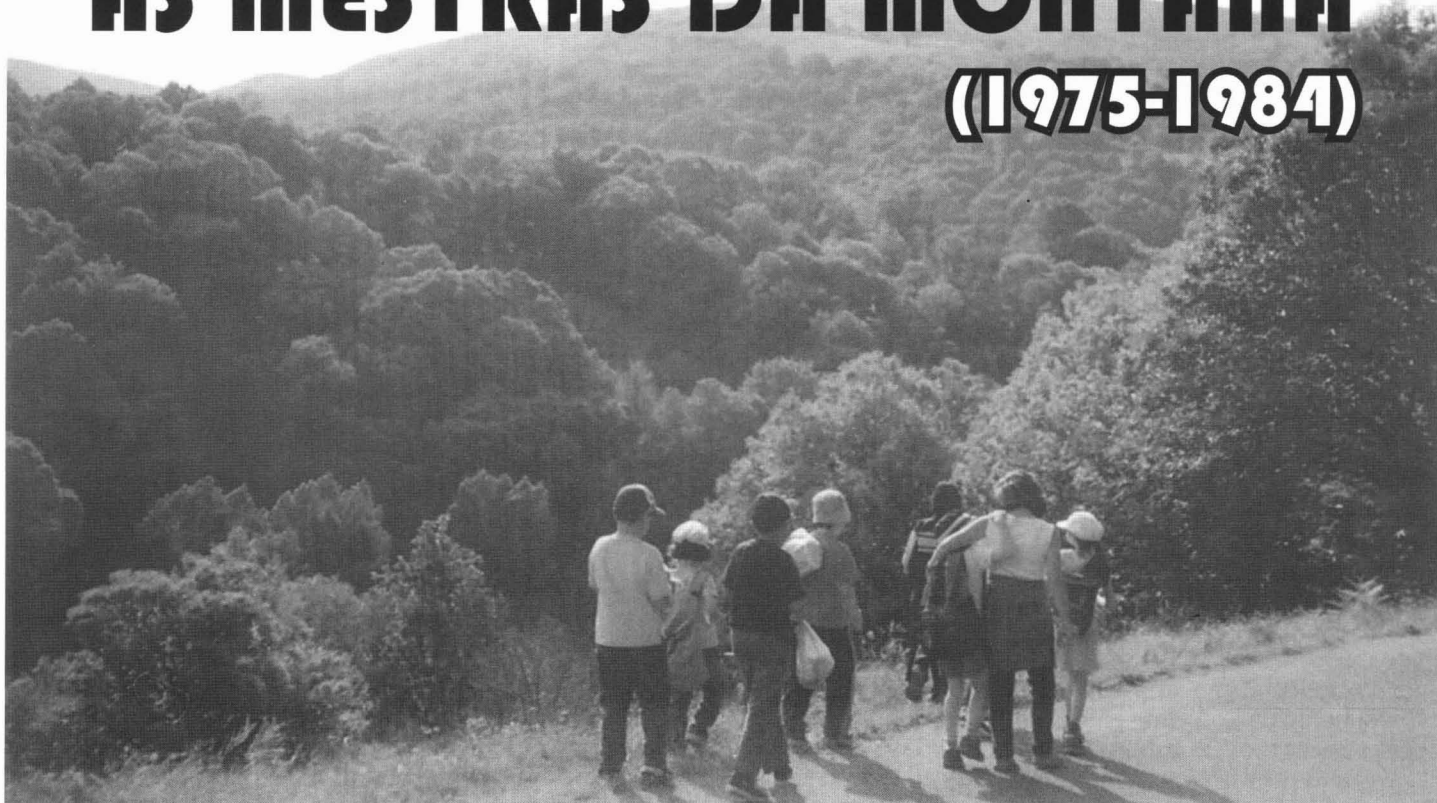
Mosteiro de Caaveiro, 4, baixo - 15.010 A Coruña
Alcalde Gregorio Espino, 85, baixo 36.205 Vigo

Alicia López Pardo
CEIP Couceiro Freijomil-Pontedeume

Isabel Vázquez Fernández
CEIP A Gándara - Monforte de Lemos

AS MESTRAS DA MONTAÑA

(1975-1984)



Entre o ano setenta e cinco e ata mediados dos oitenta aquelas mestras fomos coincidindo nos nosos destinos, en Escolas Unitarias Mixtas, nas aldeas da zona da montaña lucense que abrangue os municipios de Cervantes, Pedrafita e O Courel. Algunhas de nós coñecíamonos con anterioridade por traballar no grupo de renovación pedagóxica A.C.I.E.S (Asociación para Correspondencia e Imprenta Escolar), fundamentado na pedagogía de C. Freinet, e outras atopámonos por primeira vez alí. A casualidade xuntou un grupo de mestras que oscilou entre 8 e 12 segundo tempadas, e dependendo da inestabilidade nos destinos das mestras provisionais, espalladas e illadas nas diferentes escolas da montaña. Diríamos que nos unía unha inquedanza que ía mais alá do que ata entón se

entendía por dar clases nunha escola, así coma un definido amor polo rural. Dalgún xeito intuíamos que a vida do rural ía camiño do esnaquizamento, e era a escola unha das “cuñas” empregadas polo sistema para fomentar tan sinistra desfeita. A traveso daquela política educativa, e con obxectivos moi claros, pretenduse, e por desgraza conseguiu-se, desarraigado á infancia e á xuventude do seu medio, infravalorando a súa propia cultura a base de impoñer unha cultura allea, estereotipada e orientada á conquista da urbe.

Con esta lembranza intentamos transmitir a voz conxunta das “mestras da montaña”. Unha voz que aínda hoxe sentimos latexar coa forza de cando viviamos aquela comprometida experiencia.

PROXECTO DE ESCOLARIZACIÓN PARA AS ZONAS DA ALTA MONTAÑA LUCENSE. ALTERNATIVA ÁS “ESCUELAS HOGAR”

Aquelas mestras da montaña xa non tiñamos que agardar, para velo vir, os máis de trinta anos que pasaron ata estes tempos. Naquel crítico momento comezou a nosa teima pola defensa e dignificación do rural. Desde esta conciencia xorde a nosa loita por unha escola rural que se desenvolvera parella a unha nova infraestrutura económica, social e cultural. Con esta coherencia embarcamos nunha das meirandes batallas que na escola rural se afrontaron. Nada menos que se tratou de por en marcha unha alternativa para frear o proxecto de escolarización máis desatinado que naquel momento estaba a impoñer a Administración educativa, co



consenso de forzas políticas municipais. Como primeiro paso xa supoñía un arriscado enfrontamento coas forzas gobernantes e cos seus tentáculos caciquís. É preciso lembrar aquel contexto no que as forzas de orde pública de cada zona tiñan obrigada misión de controlar, e con estrito seguimento, a cada mestra que chegaba a unha escola. Tense chegado ao caso da intervención da Garda Civil para impedir reunións que algunhas mestras facían cos pais e nais dos alumnos/as, co prexuízo de que puidese tratarse dalgún mitin. Tamén hai que dicir que houbo mestras que sufriron fortes asedios e ameazas. A pesares daqueles acosos, propios para provocar medos e submisión de todo tipo, para nada se freou o ímpeto. Unha situación tan inxusta e opresora supuxo un desafío para a nosa ética humana e profesional.

A primeira alerta xorde polo ano 76 ante a creación dunha “Escuela Hogar” en Cervantes. Esta foi a solución disposta pola Administración para suprimir

todas as escolas unitarias. Con esta medida todos os escolares irían internos a San Román de Cervantes, a localidade máis descentrada deste municipio, situada xusto nun extremo e que foi elixida para sede do evento. A reacción de todas as familias afectadas, pertencentes á maioría das aldeas espalladas polos sectores xeográficos de máis difícil acceso, foi rotunda e inmediata. Unha total negativa a que os seus fillos, dende as idades máis tenras, tiveran que sufrir un internamento que, no tempo das nevadas, en varias aldeas obrigaríalos a botar varias semanas sen poder seren transportados para ir ás súas casas. Para organizar unha resposta a este disparate, o primeiro apoio saíu de mestras sensibles á situación. Nisto tamén se implicaron activamente a maioría dos cregos de Cervantes así como algún moi significado de Pedrafita e O Courel. Nesta lembranza é xusta unha memoria de homenaxe ao benquerido e recentemente finado José Luis Sáez Moreno, forza e facho para moitos dos que nos amparamos nos seus pasos. A

elaboración dunha alternativa xusta e axeitada a aquela realidade requiriu o despregue dunha admirable organización, tendo en conta os impedimentos existentes. Moita xente colaborou para levar a cabo un estudo que ía ser pioneiro. Era precisa unha loita en dúas fronteas parellas: Unha oposición dirixida aos estamentos responsables, na que a veciñanza destas aldeas, do xeito máis ardente e espontáneo, se organizou en mobilizacións sen precedentes, ao tempo que se traballaba na fronte da elaboración da alternativa. Tratábase de facer o que nunca a Administración abordara integrando todos os aspectos orográficos, climatolóxicos, demográficos, socioeconómicos etc., e, sobre todo, analizando os prexuízos humanos e sociais que deparaba aquel disparate da sonada “Escuela Hogar de San Román”, símbolo claro dunha política prepotente.

Con moito esforzo, e contando co voluntariado de técnicos expertos, púxose a andar, e a marchas forzadas, un

dos traballos máis ambiciosos para aqueles tempos. No ano 77 presentábase na montaña o primeiro modelo de escolarización racional defendido para Galicia. Dábase unha resposta irrefutable desde este “Proxecto de Escolarización para as Zonas de Alta Montaña Lucense”. Nel resumíase unha contraposta aos Plans de Escolarización en réxime de “Escuela Hogar” que o Ministerio de Educación propoñía dun xeito incoherente, ante a imposibilidade de levar adiante o programa de concentracións, por non existir unha infraestrutura viaria, contradiciéndose cos presupostos educativos que a propia Lei Xeral de Educación contemplaba. Dito plan respondía soamente a un sistema arbitrario de concentración económica de escolantes e nenos e nenas. Analizabamos neste Proxecto os prexuízos que orixina un réxime de “Escuela Hogar”, fronte aos beneficios dunha planificación escolar axeitada á realidade de nenos e nenas, poñendo de relevo aspectos deficientes como os seguintes:

- A desintegración psicoafectiva do neno/a, por mor da privación do agarimo familiar e do contacto co seu medio social e natural máis entrañable.

- As trabas a unha educación personalizada. Arrincar ao neno da súa realidade supón privalo de madurar na vivencia do seu propio mundo, base fundamental para desenvolver a apertura do ser humano a outros mundos. Isto contribúe á inseguridade e a orixinarlle problemas de adaptación, ao pechalo no sufrimento dun internado.

- Á familia dificultábase a normal implicación no proceso educativo dos seus fillos, dado o afastamento material destes centros, ademais do sufrimento moral e o desacougo que supoñía para os pais e os fillos ter que separarse dende a súa tenra infancia.

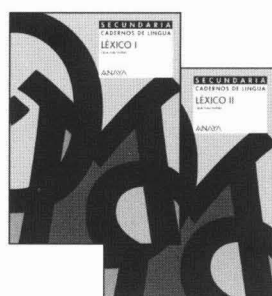
- Impoñíase un plan de transporte, en base a uns percorridos

perigosos e desatinados, que supoñía esixir un sacrificio dos nenos.

- Producíase o abandono da educación preescolar debido a que sería tanta atrocidade o internamento a esa idade coma someter aos nenos a semellante transporte.

- Freábase unha auténtica socialización, dado que nesas primeiras etapas esta só se pode desenvolver a partir da afectividade, da seguranza e da autoestima saídas das vivencias máis achegadas, no seo familiar e da veciñanza. Este feito reflectiríase, con graves consecuencias, na propia sociedade rural. Acuartelar os nenos supón un grande baleiro nas aldeas. Este é o comezo do desmantelamento das máis básicas estruturas sociais. Co afastamento da escola as comunidades rurais envellecen, perden entidade e vida social e cultural.

CADERNOS DE LINGUA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



LÉXICO I

Corpo humano. Vestiario. Familia. Casa. Paisaxe urbana. Deportes.

LÉXICO II

Alimentos. Plantas. Animais. Tempo cronolóxico. Paisaxe. Oficios. Doenzas.

ORTOGRAFÍA I

Letras. Sílabas. Acentuación. Maiúsculas. Puntuación.

ORTOGRAFÍA II

Letras. Grupos consonánticos. Palabras con dificultade. Sílabas. Acentuación. Maiúsculas. Puntuación (repaso). Abreviaturas. Símbolos. Siglas. Acrónimos.

MORFOLOXÍA I

Substantivo. Adxectivo. Determinantes. Pronome persoal. Numerais. Verbo (estrutura, regulares). Adverbio. Preposición.

MORFOLOXÍA II

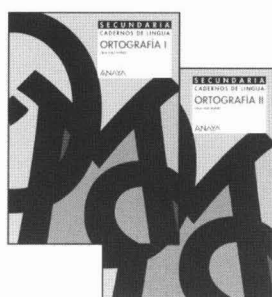
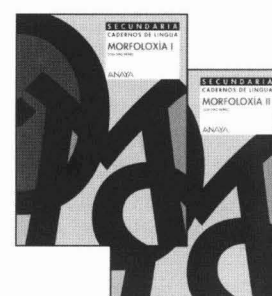
Substantivo e adxectivo. Artigo. Demostrativo. Posesivo. Pronome persoal. Verbo (alternancia, irregulares, infinitivo conxugado, perífrases). Adverbio.

EXPRESIÓN ESCRITA I

Técnicas de traballo. Propiedades do texto escrito. Tipos de textos.

EXPRESIÓN ESCRITA II

Texto descritivo. Texto narrativo. Texto dialogado. Texto monologado. Texto dramático. Texto poético. Texto argumentativo. Texto periodístico.



ANAYA

ADAPTADOS Á NOVA NORMATIVA

ANAYA

A alternativa de escolarización proposta era a “Planificación de pequenas concentracións”, isto emprenderíase:

-Axeitando, no que cómpre, o calendario e o horario escolar ás esixencias climatolóxicas destas zonas; creando o número de centros necesarios para cada caso,

-Adaptando o número de unidades á cantidade de alumnos.

-Contando coas instalacións necesarias para poder levar adiante as actividades que esixe a planificación educativa e as vivendas para acoller ao persoal docente.

As razóns que xustificaban as “Pequenas Concentracións” eran, entre outras, as seguintes:

-Supoñían o único xeito de axustarse ás esixencias da nosa xeografía, evitando internamentos e minimizando o problema de transporte escolar.

-Evitaban as concentracións masificadas e inhumanas, con todo o que isto leva aparelado en calidade de ensino e en discriminación positiva do neno do rural.

-Resolvían de modo idóneo no aspecto psico-afectivo e social do neno/a, evitándolle estrés e sufrimento, desenvolvendo con el un traballo integrador. Isto tamén supón o respecto ao papel protagonista da familia.

-Só desde esta planificación se podería atender a educación infantil.

-Estes edificios escolares poderían ser utilizados para moitas actividades dirixidas ás xentes novas e maiores carentes doutras posibilidades de formación e actualización cultural.

Este “Proxecto de Escolarización para a Alta Montaña Lucense” fora tomado como referencia pola “Coordinadora Estatal de Escuela Rural”, que se organizou por aquelas datas e resultou ser un proxecto pioneiro e orientador para adaptar modelos de escolarización no rural noutras Comunidades do Estado.

Cómpre dar testemuña dos froitos daquela aferrada loita levada no concello de Cervantes, que contou con moitos apoios doutras xentes, como as mestras dos concellos veciños que chegaron a mobilizarse de xeito insólito. Pódense considerar históricas as manifestacións reivindicativas diante do Goberno Civil, así coma da Delegación de Educación de Lugo (cursos 78 e 79). Fóronse acadando logros á forza de presión e constancia para defender un novo modelo de escola e reclamar unha solución provisional de atención aos escolares de escolas suprimidas. Deuse o caso de que, nas unitarias suprimidas, aqueles escolares resistiron sen escola durante un trimestre, porque os seus pais se negaron ao internamento. Foi exemplar aquela firmeza en espera dunha alternativa de agrupamento provisional improvisado. Grazas á constancia daquelas xentes conseguiuase que fora adiante o proxecto para a construción das dúas pequenas agrupacións, en Doiras e Donís. Con estas primeiras pequenas concentracións contradiciuse con feitos a disparatada inversión feita na dita “Escuela Hogar de San Román”.

Máis tarde, con loitas semellantes e nesta mesma liña de traballo, conseguíronse os minigrupos de Pedrafita e Zanfoga no Concello de Pedrafita do Cebreiro, e os de Folgoso e Seoane no Concello de Folgoso do Caurel.

AORIXE DOS “CENTROS AUTÓNOMOS”

Dábase o paradoxo de que as mestras das Escolas Unitarias preparabamos aos nenos/as ata 8º de E.X.B. sen que se nos recoñecera a competencia para facerlles os exames de acceso ao título de Graduado Escolar. Competencia que exercían os mestres do Centro Comarcal a onde había que



trasladar aos alumnos para seren examinados e cualificados.

Este feito era unha clara discriminación e inxustiza con todas as súas consecuencias, tanto para os mestres coma para os nenos e nenas considerados coma de costume “cidadáns de segunda”.

Sen profundar máis no tema, que daría para moito, incluída apertura de expedientes académicos ás mestras que defenderon esta causa, cómpre dicir que, como resultado das loitas mantidas, se conseguiu a creación dos “Centros Autónomos” que aglutinaban ás Escolas Unitarias pertencentes a un mesmo Concello e representadas polo mesmo grupo de mestras titulares.

É dicir, autorizábaselle ao mesmo mestre que formaba para cualificar e conceder o Graduado Escolar aos seus alumnos dende o Claustro formado por todos os mestres que formaban o Centro Autónomo.

OS ALBORES DE “PREESCOLAR NACASA”

Neste ámbito de compromiso coa montaña dáse a coincidencia cunha iniciativa promovida por Cáritas Diocesana de Lugo. Un grupo de mestres, cregos e relixiosas da Compañía de María implícanse activamente no desenvolvemento dun programa dirixido aos nenos desatendidos na etapa preescolar. A partir desta necesidade vaise definindo



un plan de voluntariado disposto a iniciar un traballo directo coas familias e cos nenos máis illados da montaña. Coa orientación dos mestres máis avanzados na renovación pedagóxica do momento vaise deseñando os primeiros materiais, e con recursos moi escasos comézase aquela aventura de traballar por unha causa nunca considerada desde a Administración. Comezouse por organizar unha acción de atención a pais e nenos. Froito deste compromiso por parte daqueles idealistas, cunha clara vocación, dispostos a ampliar a súa actividade despois das súas horas de traballo respectivo, moitas veces en fins de semana, vaise desenvolvendo outro proxecto cooperativo e de voluntariado. Ninguén podería predicir que aquel xermolo, tan cativo coma verdadeiro e intenso, chegaría á

categoría que en pouco tempo acadou “preescolar na Casa”. Pódese deixar testemuña dos momentos iniciais do intento lembrando reunións en Doiras ou en Cervantes, ás que asistían máis de 50 persoas convocadas por unha mestra - colaboradora voluntaria-. Aqueles pais e nais reunidos nunha palleira, ilusionados por aprender para eles mesmos traballar na casa cos seus fillos, apreciaban ao máximo aquelas sinxelas orientacións e o primario material que alí se lles entregaba. Hai que engadir a este cadro a intromisión de mandados da Garda Civil, tratando de atemorizar á xente que asistía, sinalando como acto político aquel pedagóxico encontro.

Despois de tres décadas resulta insólito, e case milagroso

<ul style="list-style-type: none"> ■ Distribucións médico-cirúrxicas ■ Aparellos e material hospitalario ■ Vestiario sanitario e desbotables ■ Cadeiras de rodas e mobiliario clínico ■ Axudas técnicas de rehabilitación ■ Produtos medicina deportiva ■ Materiais de laboratorio 	 portomédica s.l.
	<p>C/ Rodríguez Carrocido, 5 - baixo Telfs.: 981 59 82 00 - 59 82 16 - Fax: 981 59 82 74 e-mail: portomedica@infonegocio.com 15701 SANTIAGO DE COMPOSTELA</p>

Librería



TRAZOS



so, presenciar a evolución deste programa, hoxe referencia a nivel mundial, lembrando aquelas primeiras intervencións. Para que tal utopía se fixera realidade foi decisiva a implicación dunha persoa á que cómpre nomear. Trátase dun entrañable amigo do colectivo da montaña, entregado plenamente no proxecto; o xa finado crego de Lugo Antonio Gandoy.

REVOLUCIÓN E INNOVACIÓN. TRABALLO COOPERATIVO ARREDOR DA PEDAGOXÍA DE C. FREINET

“As mestras da montaña”- como se nos chamaba- como colectivo aglutinado dun xeito espontáneo, pronto callou nun traballo cooperativo e con fondas inquedanzas para afondar no senso pedagóxico. O grupo como xeito de intercambio e debate faise imprescindible na defensa dunha escola de calidade específica para ás necesidades do mundo rural. A referencia ideolóxica que nos alentou foi a pedagogía de C. Freinet. Unha escola comprometida co neno e o seu medio, co desenvolvemento da conciencia crítica, coa metodoloxía natural, coa construción dos coñecementos a partir das propias vivencias e experiencias e da investigación do medio natural e social, coa correspondencia

escolar e moitos máis fundamentos freinetianos. Estas bases foron sólidos recursos naquela atrevida renovación, que para moitos estamentos oficiais aínda tiña cariz revolucionario. Na renovación pedagóxica galega temos moito que agradecer aos pioneiros gromos que naquel momento se orientaron en torno ao que nun principio foi A.C.I.E.S., e que máis tarde se chamaría MCEP (Movemento Cooperativo de Escola Popular). Na actualidade, e a nivel internacional, o MCEP segue a merecer cualificación máxima na investigación pedagóxica, na renovación, na defensa da calidade e no compromiso coa escola pública.

Uníanos unha idea que aínda segue a ser revolucionaria e de vangarda: unha educación axeitada ás necesidades do neno, que desenvolva as súas capacidades para afrontar con responsabilidade os desafíos da vida. Unha escola sen competitividade, na que o individuo e o grupo participan nunha celebración do traballo, respectuosamente e segundo as súas posibilidades.

A SITUACIÓN NAS ESCOLAS DA MONTAÑA. PROCURA DA RESPOSTA A CADA REALIDADE

As escolas da montaña non tiñan acceso por estrada, algun-

has contaban cunha mala pista de terra, chegábase normalmente a pé, a cabalo ou, no mellor dos casos, nun “todo terreo” alugado. Ao illamento contribuían as nevaradas que durante o inverno podían chegar a privar de pasar dunhas casas as outras na mesma aldea. Os locais nalgúns casos eran escolas construídas polos veciños, mais, a meirande parte das veces, eran simples palleiras ou alpendres miseramente axeitados onde a falla de luz e o frío impedían toda normalidade no traballo.

Estas e outras limitacións impulsábanos para que o noso traballo fora máis alá da escola, movéndonos a necesidade de concienciación duns pobos que tiñan que esixir uns dereitos para os seus fillos e unha mellora nas súas condicións de vida. Desde estas andanzas, e a través de diferentes movementos sociais, conquistáronse os primeiros mínimos que supuxeron un comezo nas melloras das infraestruturas que pouco a pouco se foron logrando.

Debido á dificultade que tiñan os nenos de acceder ao mercado das librerías, e guiadas por métodos naturais de aprendizaxe, non traballabamos con libros de texto propiamente ditos. Dispoñiamos do material funxible necesario, duns cantos libros de apoio, libros de contos e algún xogo didáctico. O currículo elaborabámolo adaptándoo ás necesidades e aos intereses dos escolares. Era o xeito de acadar os obxectivos propostos e o cultivo das súas facultades, a través de contidos saídos das súas vivencias e da valoración do seu mundo. Desde estas escolas tratábase de ofrecerlles importantes oportunidades, de vivir novas experiencias, de amosarlles outras realidades. Sentiámonos acertadas, e sen escatimar esforzos, vendo a enorme evolución dos nenos mentres medraban seguindo o seu propio ritmo evolutivo, gozando do espazo e do tempo precisos para o seu desenvolvemento, recreándose en aprender, cheos de ledicia, en harmonía coa súa cultura natural.

Algo ben distinto ao que propicia o actual sistema de concentracións: un xeito de traballo illante da realidade rural, uns ritmos contra natura e fortes presións de contidos, carentes de motivación, decididos desde o mercado editorial. Todos os resortes propios dunha sociedade acelerada e sen norte.

Do senso de escola daquelas mestras da montaña poderíamos escribir un libro, pero aquí conformarémonos con deixar unha sinxela testemuña dos resultados, froito daquelas vivencias, que aínda hoxe perduran nas almas dos que tiveron a oportunidade de gozalas.

EXPERIENCIAS CON MENSAXES VIXENTES

Unha das experiencias máis fermosas e que máis transcendeu, polo insólito do feito e pola maxia que encerra, foi a da pita que por ela mesma elixiu a escola de Os Prados para pór os seus ovos e para convivir con aqueles escolares. Unha pitiña tan especial converteuse na alma desta escola durante máis de tres anos. O testemuño da historia da pita recolle a fondo a sensibilidade pedagóxica, a marabilla do espírito freinetiano daquelas escolas, sen deixar de ser unha denuncia da crúa realidade, da inxustiza e do abandono das aldeas da montaña. Expresada polos propios escolares e a súa mestra, quedou reflectida no libro publicado por Galaxia *Historia da pita que elixiu a nosa escola para poñer*. O significado desta vivencia tan entrañable e profunda, perpetuouse na vida dos que un día foron os afortunados escolares. É hoxe o día no que manteñen aqueles vínculos. Temos o honor de rememorar na lembranza deste feito á meirande voz da montaña: a Uxío Novoneyra. Grazas ao seu compromiso coas escolas e co mundo rural seguiu de preto o acontecer desta historia tan querida para el. O seu apoio foi decisivo para que este libro chegara a publicarse. Un poema que dá entrada ao libro

reflicte a sintonía que o entrañable Uxío chegou a ter coa pitiña dos Prados e con toda a mensaxe que este libro recolle.

A experiencia da creación das primeiras revistas escolares, elaboradas co sistema de impresión con xelatina, levaríanos á creación conxunta entre as escolas de Busgulmar, Ferreiras, Foxos, Veiga de Brañas, Rabaceira e Louzarella dunha fermosa revista chamada “Estrelampando” Nela, os nenos recollían a literatura popular: contos, ditos, refráns, adiviñas, cantigas... contadas polos maiores, vivindo a escola fóra do edificio e educándose no amor, respecto e admiración cara aos máis vellos. Tamén se recollían na revista as actividades propias de cada estación; os diferentes oficios, o tempo que se aproveitaba para visitar os artesáns e falar con eles, ampliando así coñecementos e vocabulario arredor das diferentes ferramentas ou xergas utilizadas en cada oficio. Traballos de estudo feitos polos nenos sobre costumes, tradicións, festas, arquitectura popular: hórreos, pallozas, muíños... Outra parte da revista era dedicada aos traballos creativos dos nenos. Noticias e pasatempos completaban o traballo así como esporádicas

entrevistas a xentes destacadas. Sirva de mostra a entrevista a “Xulio do Queixón”, nome do quincalleiro ourensán que percorría durante os meses de inverno as aldeas da montaña, cargando ó lombo un caixón duns vinte e cinco quilos que, como personaxe de conto, abría ante a ollada expectante de nenos e grandes, saíndo del todo un mundo de atractivos e necesarios trebellos: agullas, pendentes, navallas, reloxos... Vinte anos máis tarde os fillos de Xulio viñeron coñecer as aldeas e as xentes que deran pan e pousada ao seu pai, coa referencia da revista que no seu tempo os escolares enviaron a Xulio. Hoxe poderíamos poñerlle o titular de “escola viva nos tempos”.

A revista cobraba vida co noso traballo nas fins de semana multicopiando as follas cunha “vietnamita” cedida por Cáritas Diocesanas de Lugo.

Os nenos e nenas das nosas escolas tamén aprendían viaxando. O primeiro obxectivo foi coñecer Galicia, e viaxamos de Norte a Sur, da montaña ao mar, incluíndo colonias de verán. Tamén fomos visitar a capital de España. Para coñecer outras culturas viaxamos por Andalucía durante oito días. Tamén se



facían excursións para todas as idades nas que tanto gozaban os nenos coma os mozos e os vellos. Aquelas excursións foron as primeiras oportunidades de coñecer o mar para moitos avós e avoas.

No cadro destas actividades cómpre destacar tamén a creación dun almanaque feito entre todas estas escolas ata a data, continuado polo colectivo Estiño que vén de cumprir o seu 25º aniversario. A composición facíase cos debuxos dos nenos/as en relación a un tema elixido sobre a cultura popular. A venda deste almanaque cooperativo converteuse nunha das fontes de ingresos para custear as excursións. Hoxe fálase fácil de viaxar; daquela, conseguir que estes nenos viaxasen sen custes supoñía sacar cartos con mil ocorrencias.

Por suposto, criamos nunha “integración total”. Nas nosas escolas había nenos de todas as idades e condicións. Na escola de Busgulmar, por exemplo, entre trinta nenos había unha nena muda e un neno autista, que, Teresa, cunha capacidade vocacional e profesional extraordinaria, conseguira integrar, de xeito admirable, na dinámica da escola. É de lembrar o caso de Olga, nena escolarizada como xordomuda. Máis tarde a propia mestra levouna a unha terapeuta que a diagnosticou como “mutismo selectivo”. Os logros en falar foron sorprendentes, chegando tamén a ler e a escribir.

O espírito de traballo nas nosas escolas estaba na onda de Lorenzo Milani, párroco de Barbiana, símbolo dunha revolución pedagóxica que, iniciada tamén nun recanto da montaña italiana, estendeuse por todo o mundo demostrando que, a pesar de todo, non podemos perder a esperanza. As mestras destas escolas estabamos dedicadas a xerar nos nosos nenos un entusiasmo por aprender, cun programa de estudos, bastante máis completo que o que se presumía dar nos masificados e despersonalizados Colexios. Cun método

que eliminaba a presión competitiva das notas e os premios, facendo que o interese e motivación xurdira de dentro do propio alumno co que se creaba unha relación de recoñecemento e valoración, como alimento básico para a súa autoestima.

Outro elemento particular era a adaptación dinámica dos programas de estudo á evolución no desenvolvemento do neno, chegando case sempre a cumprir os obxectivos, é dicir, adaptar os programas aos nenos e non os nenos aos programas. Impartiamos os coñecementos básicos sobre linguaxe e matemáticas. Estudábase a historia dándolle máis importancia aos feitos históricos e as súas causas que a aprender datas ou biografías de personaxes. Estudabamos a xeografía partindo do seu contorno, empezando por facer o plano da escola, a aldea, a comarca... percorrendo un treito de río para estudar as súas características, observando e analizando estruturas e formacións, etc. O estudo das ciencias naturais aproveitábase para desenvolver no neno a capacidade de maravillarse ante o prodixio da reprodución dunha semente, o crecemento dunha árbore, o paso das estacións, o comportamento dos animais que nos rodeaban, dende o máis pequeno mosquito ata o máis grande boi; a sensación de describir o corpo humano e as relacións vitais que nel se producen, etc. Levábanse a cabo todas as actividades que cultivan a imaxinación como o recitado de poesías, recreación de contos, debuxo, pintura, teatro, música... todo dende unha educación que respecta a natureza do neno e ten en conta as súas etapas evolutivas.

Como era natural, o ensino facíase na lingua materna, o galego. Era o único xeito de facer unha aprendizaxe significativa e polo tanto verdadeira, como era o único xeito de integrarse na realidade dos nenos e das nenas. Nuns tempos nos que traballar en galego estaba totalmente penalizado, e moi lonxe de ser

legal o seu emprego no ensino, isto foi unha das fortes apostas que se fixo en defensa da nosa lingua. Estas posicións eran vistas como unha provocación por parte de moitas das nosas autoridades educativas. Algunhas mestras chegaron a recibir ameazas. Grazas a loitas coma aquela foise avanzando cara a unha lei de normalización lingüística.

PARA REMATAR

Hoxe, todos os sistemas educativos declaran explicitamente perseguir a educación plena e integral das nosas xeracións. A realidade demostranos, unha vez máis, que no mundo educativo, salvo dignas excepcións, a retórica vai moi por diante da práctica. As escolas da montaña coido que foron unha destas dignas excepcións.

O grupo da montaña que se foi aglutinando durante a última etapa de supervivencia das escolas, sen coincidir nos mesmos períodos todas as participantes, estivo integrado polas mestras mencionadas en relación aos seus destinos:

No concello de Cervantes: Manola González en Piornedo, Adela Ibáñez en Vilarello e Alicia López nos Prados. No concello das Nogais: Ana Vila en Ferreiras e Teresa Vila en Busgulmar. En Pedrafita do Cebreiro: Charo Abeledo en Busnullán, Isabel Vázquez en Foxos, María Villanueva en Veiga de Brañas, María Celia González en Rabaceira, Paquita Lozano en Riocereixa, Pilar Oleiro na Silveta e Teresa Cabello en Louzarella. No Courel: Esther López en Noceda. Entre as relixiosas da Compañía de María atopábanse: Emilia Naveiras, Encarna Cánovas, Justa Fernández, Margarita Sáez e María Wirtz.



UNHA EXPERIENCIA DE ESCOLA INFANTIL EN CONTACTO COA NATUREZA

DESCRIPCIÓN DA ESCOLA

A escola de Xanza atópase no concello de Valga, integrada no contorno dunha carballeira no campo da festa do mesmo nome. Dispón de dous edificios de pedra que albergan tres locais, nun están as dúas aulas e no outro o ximnasio. O edificio onde están as dúas aulas ten diante un xardín e por atrás un patio, común a ambos edificios. Nel encóntrase o bosque no que se desenvolveron as actividades que a continuación se relatan.

Neste centro escolarízanse 26 nenos e nenas de 3 a 6 anos que se reparten en dous grupos:

Grupo A: 13 nenos e nenas de 3 anos e unha nena de 4

Grupo B: 10 nenos e nenas de 5 anos e 2 nenos de 4 anos.

Ademais das dúas titoras, e por estar integradas nun C.R.A., dispoñen de mestras especialistas en E. Física, Inglés, Música, Relixión e Pedagogía Terapéutica.

Por coincidir o outono co primeiro trimestre, e por ser o grupo de tres anos tan numeroso, a maioría das actividades desenvolvidas foron levadas a cabo por nenos e nenas pertencentes ao grupo B (4 e 5 anos).

No noso bosque dispoñemos, entre outras árbores, dunha nogueira, tres castiñeiros, e dúas abeleiras, e o traballo educativo centrouse nestas árbores xa que nos interesan por dous aspectos:

- as follas e os cambios no outono, e
- os froitos: noces, abelás e castañas, todos con sementes comestibles.

O esquema de traballo que se seguiu consta de cinco partes ou momentos que denominamos así:

1.- O TRABALLO DE CAMPO

Este traballo consistiu fundamentalmente nas seguintes actividades:

M^a de la Paz Gey Víturro
M^a José Iglesias Valiño
Ana M^a Fariñas Pérez.
Escola de Educación Infantil de Xanza- A Valga

-Observación, primeiro espontánea, e logo dirixida: similitudes e diferenzas entre as árbores, tanto vistas dende cerca como dende lonxe e en perspectiva, recollida de follas e froitos caídos da árbore que se estaba a estudar.

-Recollida de follas que por ser desprazadas polo vento non se atopaban na base da árbore e tiñamos que recorrer a ela para contrastar e saír de dúbidas.

-Xogos de desprazamento nos que a unha orde dada tiñan que colocarse a carón da árbore que se nomeaba. Debían xustificar por que estaban colocados xusto na árbore que se pedía e non noutra. Sobre todo ao principio xurdían dúbidas e confusións que arranxaban entre eles debatendo.

O traballo de campo fíxose moitas veces e en moitos momentos deste trimestre, de xeito que tiñamos unha mostraxe dos cambios de tonalidade que tiveron e se ían recollendo os froitos segundo ían caendo.

Este traballo de campo permitiunos saber que os primeiros froitos que recollemos foron as abelás, ás que seguiron as primeiras castañas e logo as noces. Os últimos froitos que recollemos foron o resto das castañas. Observamos tamén que a nogueira foi a primeira árbore que perdeu a totalidade das follas (xa en novembro) e que os castiñeiros se puxeron un manto

de cores antes de que lles caeran todas en decembro e que as abeleiras as perderon ao mesmo tempo, pero que non adquiriron a policromía das anteriores.

Ao caso debemos mencionar tamén que se recollían as cousas case diariamente porque, ademais de que lles gustaba facelo, interesábanos traballar coas follas que estaban no chan en bo estado e así non ter que danar as árbores sacándolles dun xeito artificial.

2.-TRABALLO NA AULA

Ao traballo de campo seguía un traballo na aula que implicaba unha nova identificación e clasificación para logo seren prensadas. O prensado facíase dun xeito sinxelo: colocabámolas entre follas de xornal e con libros encima, permanecendo durante polo menos dúas semanas. As follas da nogueira son compostas e prensáronse así. Contrastamos follas prensadas con outras que non o foran e vimos a utilidade do prensado para a posterior realización de experiencias. Isto deu pé á terceira parte deste traballo.

3.- O TEMPO DE INDAGACIÓN E DA CIENCIA

Ao prensado seguía unha nova identificación e clasificación, pois nas caixas de zapatos nas que rotulamos o nome da

árbore gardamos tanto os froitos que daba, como as follas correspondentes. Este traballo levárono a cabo os alumnos sos sen moita dificultade. As dúbidas soluciónábanas entre eles e, empregando o método científico, comprobabamos “in situ” se a clasificación se fixera axeitadamente. Saímos ao bosque a solucionar as dúbidas as veces que fixo falta, para que a clasificación se fixera sen ningún erro. A preguntas da mestra, expresaban oralmente por que unha folla se situaba en tal grupo e non noutro; ás veces, facíalles xogos consistentes en cambiar algunhas follas de sitio ou situar os froitos nun lugar equivocado para ver as súas reaccións. Cambiaba tamén as tapas das caixas e tiñan que ler e verificar que realmente o que estaba escrito alí era o nome da árbore á que pertencían os elementos introducidos.

Coas follas e froitos recollidos fixemos un mural de cada árbore. Para iso primeiro miramos como era a forma do tronco, cal era a súa cor e textura, a que altura do chan saían as primeiras pólas... Situamos despois as follas de cada árbore. Foi preciso saír ao exterior e comprobar que as follas se unían polo rabo ou peciolo (repasamos novamente as partes das follas) tamén para poñelas no lugar axeitado, pois un neno situábaas no tronco principal, preto do chan. Tamén pegamos en cada unha a semente



Degustación de froitos do outono



Experiencias realizadas coas follas de nogueira prensadas: aros de pano de mesa, mural, traballos libres de plástica.

correspondente e a súa envoltura (recordemos que a parte comestible da abelá, noz e castaña é a semente e esta e o seu envoltorio forman o froito), e buscamos as letras que compoñían o seu nome.

Despois fixemos coas follas experiencias variadas, sobre todo de plástica; como foron:

- marcos de fotos,
- felicitacións de Nadal,
- adornos de manteis,
- separadores de libros,
- traballos libres: árbores, persoas...,
- aros de pano de mesa.
- receitas de cociña: follas de castiñeiros bañadas en chocolate.

Cos froitos tamén fixemos diversos traballos como barquiños coas nozes, e instrumentos musicais coas abelás (maracas con botellas), ademais de saborealas e de plantalas. No

caso das castañas, ademais da degustación en cru, e de asalas no forno da escola dándolles un pequeno corte previamente, fixemos unha receita con castañas que lles pedimos que trouxeran peladas da casa, coa intención de cocelas. As familias aportaron receitas que tiñan como ingrediente as castañas e escollemos unha fácil de preparar con axuda dos nenos. Escollemos facer un puré de castañas.

Traballamos a receita: escribimos e lemos os ingredientes, pesamos cantidades, medimos o tempo, empregamos tamén medidas de capacidade, introducimos o nome de utensilios de cociña e colocamos a mesa, (empezando por adornar o mantel estampando follas de castiñeiro).

Enriquecemos a utilización de froitos recollidos na escola para as merendas escolares pedíndolles ás familias que lles mandaran froitas que tiñan nas súas casas, como: uvas, figos, mazás, pexegos..., para así

potenciar o uso das froitas como alternativa aos produtos elaborados polas industrias, traballar os sabores, o tacto, os olores..., podendo ver así mesmo a diferenza entre os froitos secos e os que non o son, cal é a parte que se come de cada froito e outros aspectos.

4.- O MOMENTO DA GLOBALIZACIÓN

Cando decidimos abordar este proxecto non só pensamos na adquisición de obxectivos da área do medio físico e social senón que estando con nenos e nenas de Educación Infantil só podíamos planear o traballo pensando na globalización de todo o proceso. Por iso, ao tempo que clasificabamos e identificabamos as follas das árbores, tamén estaban escribindo os seus nomes e o dos froitos, narraban coa axuda de fotos ou imaxes a secuencia de acontecementos, fomentábase o debate para consensuar, aclarar ou resolver





conflitos...

Coa elaboración de receitas de cociña abordábase tanto a linguaxe instrutiva como conceptos matemáticos de capacidade, de peso, numeración, que aparecían contextualizados e podían apreciar a súa utilidade na vida real e cotiá: medir os litros de auga, contar os pratos que fan falta para poñer a mesa...

O alumnado foi adquirindo os conceptos, procedementos e actitudes en relación con algo próximo, aprendendo e gozando co seu entorno.

Pero non só se incidiu na área de comunicación e representación, tamén a Educación Artística ten cabida neste proxecto: facemos collage con elementos da natureza, composicións con follas, gradacións de follas pola súa cor, ...

5.- REFLEXIÓN SOBRE A EDUCACIÓN EN VALORES.

O desenvolvemento deste tipo de experiencias no medio natural esperta e fomenta, xa dende os primeiros anos, os valores sociais e os valores ambientais, tan intimamente relacionados que resulta difícil discernir se os valores ambientais se acadan a partir dos valores sociais ou viceversa.

A programación e realización das actividades descritas desenvólvense cunha metodoloxía baseada:

- na aprendizaxe colaborativa,
- na responsabilidade,
- na participación e
- na experimentación.

A propia metodoloxía de traballo leva, pois, intrínsecos, valores sociais como a RESPONSABILIDADE, a COLABORACIÓN-COOPERACIÓN, a PERSEVERANZA... que favorecerán a aparición de valores ambientais.

A partir das actividades realizadas atopamos comportamentos e actitudes nos nenos que revelan os devanditos valores:

- A recolleita de flores e froitos "caídos", e incluso lonxe da propia árbore, está dominada pola RESPONSABILIDADE individual e colectiva (do grupo) e polo RESPECTO (do latín "respectus": atención, consideración), é dicir, por unha actitude de non destrución.

- A observación das árbores e das follas e froitos co fin de identificalas e clasificalas denota PERSEVERANZA, no sentido de dispor de tempo para analizar, contrastar, etc.

- A realización de distintos traballos de plástica tamén require destrezas e habilidades ao

mesmo tempo que impulsa a creatividade individual e alenta o REXEITAMENTO DO CONSUMISMO ou, alomenos, nunha educación para un consumo racional.

- A recompilación de recitas amósase como un exemplo de REVALORIZACIÓN DO SABER POPULAR que albergan os nosos maiores.

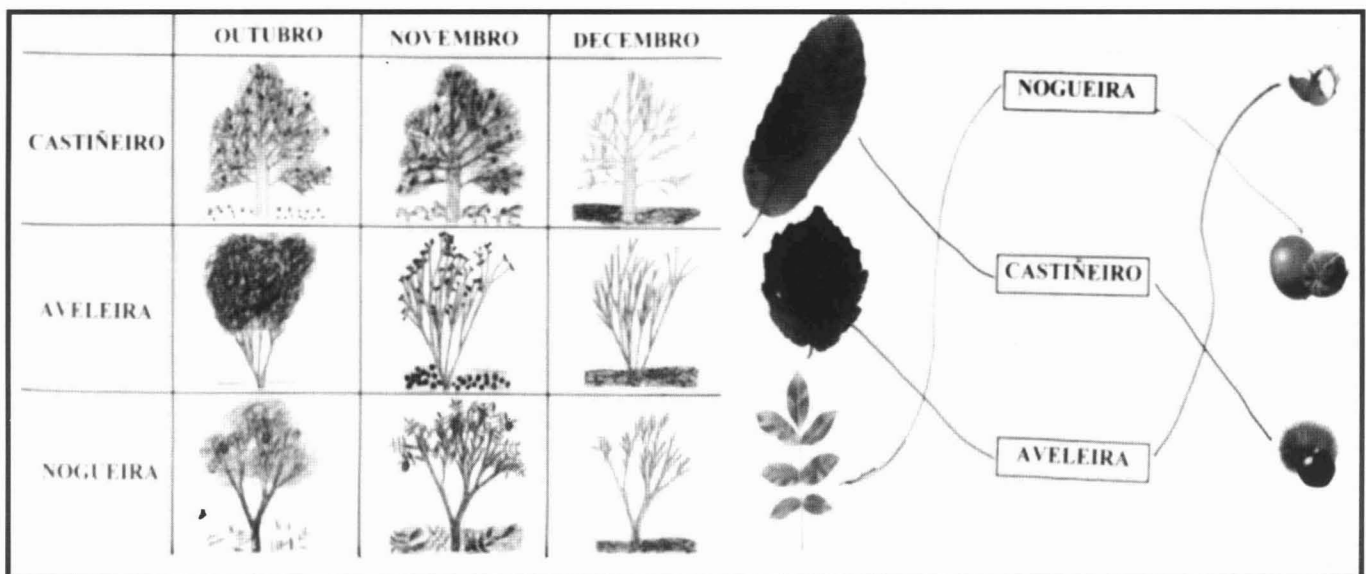
- A degustación de froitos promove hábitos de alimentación saudable que provoca a REVALORIZACIÓN DO SAUDABLE.

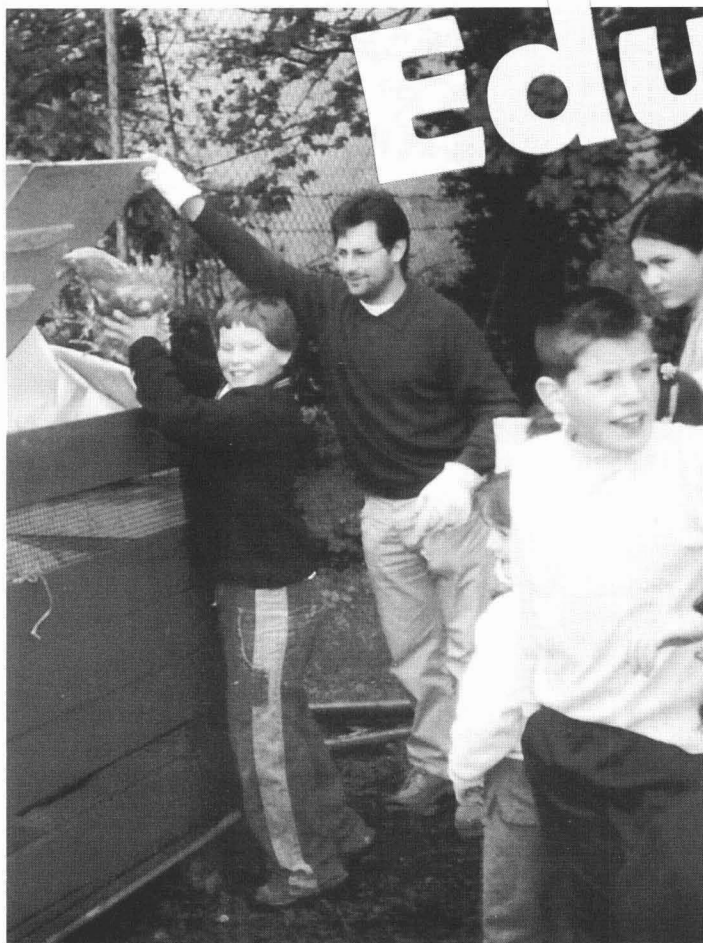
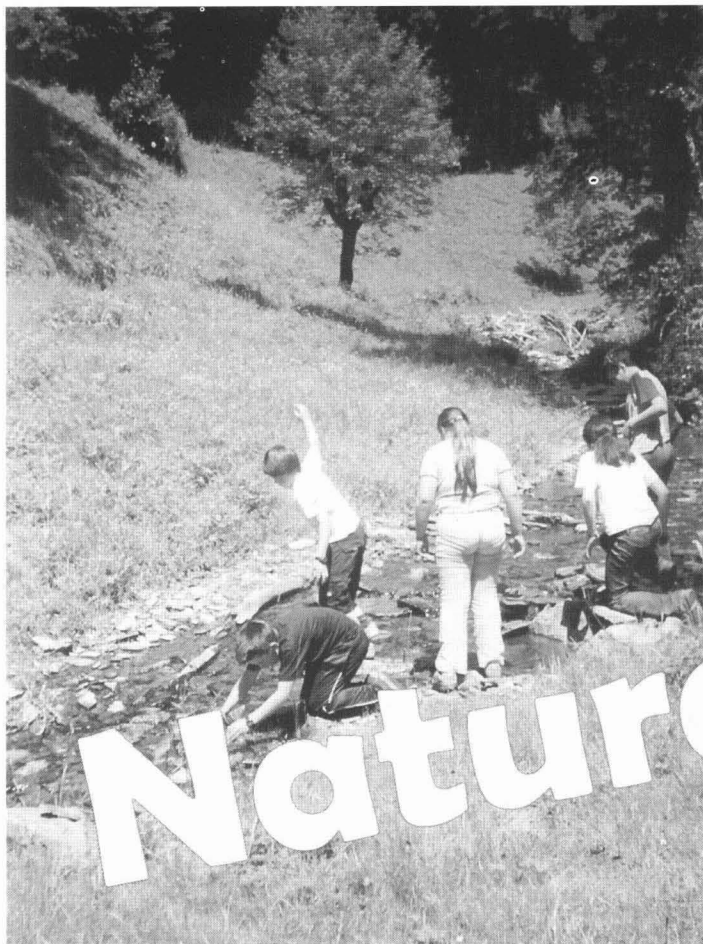
- A resolución das dúbidas que se presentan, non inmediata nin directa por parte das docentes, faise mediante o contraste ou o debate. Este último permite aprender a resolver discrepancias ou conflitos co fin de acadar o consenso.

A aceptación destes comportamentos e actitudes embebidos en valores sociais, redundan nun comportamento ambiental, é dicir, nuns valores ambientais que xorden encadeados, como son:

- A concienciación ambiental ou sensibilización.
- O respecto á natureza.
- A conservación e protección do medio.

Finalmente, desembocarán na sostibilidade, que é o fin último da Educación Ambiental.

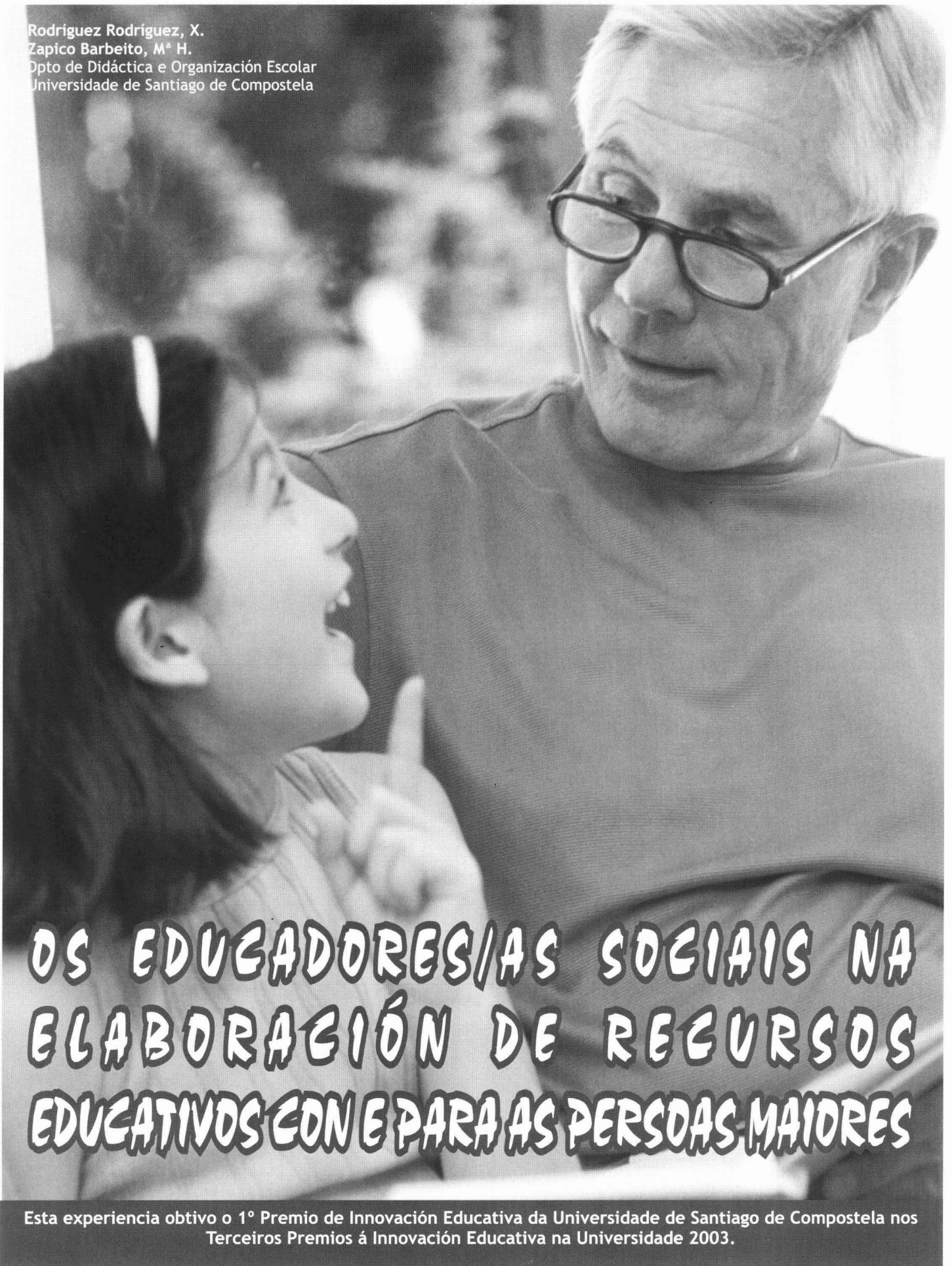




Natureza Educativa



Rodríguez Rodríguez, X.
Zapico Barbeito, M^a H.
Dpto de Didáctica e Organización Escolar
Universidade de Santiago de Compostela



OS EDUCADORES/AS SOCIAIS NA ELABORACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS CON E PARA AS PERSOAS MAIORES

Esta experiencia obtivo o 1º Premio de Innovación Educativa da Universidade de Santiago de Compostela nos Terceiros Premios á Innovación Educativa na Universidade 2003.

CONTEXTUALIZACIÓN

Esta experiencia naceu na Facultade de Ciencias da Educación de Santiago de Compostela, no marco da materia de Didáctica da Educación de Adultos de terceiro de Educación Social. Entre as temáticas e preocupacións que son obxecto de estudo na nosa materia está a referida á carencia de recursos educativos adaptados ás persoas maiores e que nos axuden a facilitar os procesos de ensinanza-aprendizaxe con este colectivo. O obxectivo xeral da experiencia sustentouse na proposta de elaboración de materiais didácticos con e para persoas maiores, co propósito de mellorar a súa calidade de vida. Para iso, propúxose aos alumnos/as de Educación Social que identificasen contextos de traballo con maiores, especialmente aqueles que se atopasen nunha situación de risco social (illamento, marxinación, dependencia...), para que, unha vez detectadas as súas necesidades e limitacións, tentasen responder ás súas demandas a través da creación de experiencias e materiais diversos cos que se puidese igualmente atender aos diferentes estilos de aprendizaxe de cada individuo, aos múltiples hábitos de traballo, así como á dispoñibilidade de cada suxeito.

As unidades didácticas e os materiais podían estar dirixidos tanto ao ámbito formal, coma ao informal e non formal, podendo tratarse tamén dunha unidade didáctica dirixida conxuntamente aos distintos ámbitos. Para nós era unha premisa fundamental que os maiores se constituían en autores ou coautores dos seus recursos, pois consideramos que este tipo de materiais son os que mellor poden responder ás necesidades de cada contexto e facilitar deste xeito os procesos de intervención socioeducativa.

Para facilitar a posta en marcha da iniciativa, proporcionóuselles aos alumnos/as de Educación Social unha "Guía" de axuda onde se lles pedía que a proposta de material e unidades

didácticas contivese, cando menos, os seguintes apartados: título, contextualización, obxectivos, contidos, estratexias, desenvolvemento do material, avaliación, resultados do desenvolvemento do traballo, conclusión, bibliografía e fontes consultadas. Así mesmo, levamos a cabo unha pequena sesión formativa onde clarificamos o sentido e o significado do que supón elaborar e adaptar materiais e unidades didácticas con persoas maiores, anticipando posibles dificultades, problemas, limitacións, etc. Hai que ter en conta que, para unha boa parte dos alumnos, era a primeira vez que realizaban unha experiencia de elaboración de material didáctico e, para a maioría, era a primeira vez que participaban en procesos de elaboración de materiais no contexto non formal.

Cada unha das propostas debía incluír tamén un apartado final de valoración onde se reflexionara tanto acerca do que supuxo o traballo realizado para os alumnos, como sobre o que lles aportou aos propios destinatarios da actividade. Unha boa parte das experiencias foron gravadas en vídeo para a súa posterior visualización e análise.

Tras a presentación da actividade, no desenvolvemento de cada clase dedicamos aproximadamente quince ou vinte minutos en cada sesión a realizar un seguimento das propostas. Cabe destacar finalmente que a maioría dos suxeitos participantes eran maiores de sesenta e cinco anos.

OS RECURSOS ELABORADOS

Froito do traballo desenvolvido durante un período de seis anos, xurdiron preto de sesenta experiencias, que se poderían agrupar nunha serie de bloques temáticos, atendendo á temática común ou semellante que en cada un deles se trata. Velaquí unha exigua descrición das características ou esencia fundamental de cada un deses bloques:

- Transmisión do acervo cultural dos maiores: Dentro deste bloque enmarcáronse materiais dirixidos a preservar a bagaxe cultural e experiencial dos nosos maiores, así coma o folclore cultural galego. Atopámonos así con propostas de elaboración de libros en base ás experiencias vitais e recordos dos maiores, coa creación dun receitairo de cociña entre avoa e neta, ou coa construción dunha revista ou un dossier de relatos no marco dunha residencia para persoas maiores.

- Relacións interxeracionais: Aquí encontraríamos experiencias coma o "Primeiro encontro interxeracional: Nadal '99", consistente nun conxunto de dinámicas que implicaban a participación colaborativa de todas as persoas de distintas idades pertencentes a unha aldea; unha proposta de aprendizaxe interxeracional na que varias persoas maiores ensinaban dun modo práctico aos alumnos do Colexio Público de Sarreus o proceso de fabricación do pan, os pasos a seguir na elaboración do liño, transmitíndolles así mesmo coñecementos populares en relación ás feiras, festas e romarías, xogos e cancións populares da súa comarca... ou a experiencia "Música e aprendizaxe interxeracional", na que un grupo de adultos da Banda de Música de Ribadulla actuarían como improvisados mestres de educación musical cos alumnos de 3º de primaria do colexio desa localidade.

- Potenciación da memoria: Neste bloque temático enmarcaríanse unha serie de materiais destinados a exercitar e mellorar a memoria das persoas maiores implicadas nas experiencias, aplicando técnicas, dinámicas e estratexias de estimulación diversas.

- Educación para a saúde / exercicio físico (relaxación...): Aquí situaríanse experiencias destinadas a potenciar a adquisición de hábitos e estilos de vida máis saudables por parte das



persoas maiores, centrándose na aplicación de técnicas de relaxación, a mellora da autonomía na organización de inxestión de fármacos, a preparación física, a alimentación...

- Potenciación de habilidades cognitivas / Formación básica: Este bloque incluiría materiais orientados a “descubrir” novos intereses culturais e educativos dos maiores, proporcionándolles coñecementos e experiencias moi variadas e tratando de diminuír posibles carencias culturais básicas. Ese é o caso da experiencia “Avoíños, ¿que aprendemos hoxe?”, na que unha alumna de Educación Social deseñou para os seus avós actividades de compensación alfabetizadora, talleres formativos en torno ao mundo das flores, charlas informativas, visitas... Tamén aquí encontraríamos materiais nos que se introducía aos maiores na análise da influencia dos medios de comunicación na sociedade actual, no mundo da “ecoloxía” e a educación ambiental, ou no manexo da nova moeda, o euro.

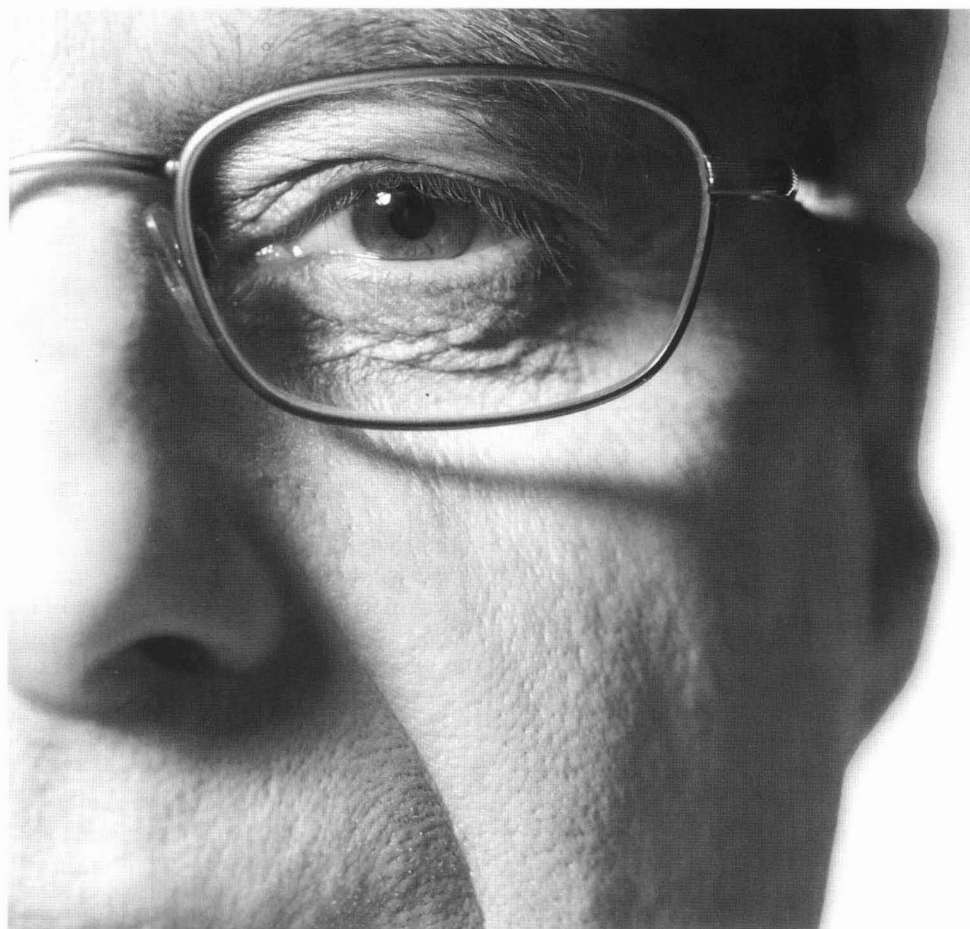
- Aproveitamento formativo do tempo de ocio: Este bloque está formado por un compendio de materiais diversos cuxo obxectivo último era o de estimular as capacidades físicas, psíquicas e sociais dos maiores a través dunha utilización productiva do seu tempo libre. Algunhas das experiencias que o constitúen serían: o deseño e representación dunha obra teatral entre profesionais e maiores dunha residencia; un cineforum sobre a temática da velez; unha “micro-ruta Xacobeá”; a creación dun programa ou festival de variedades (tertulias, espectáculos musicais, entrevistas, etc.) no seo da Asociación de Mulleres Xestas...

- Novas tecnoloxías: Dentro deste bloque situaríanse experiencias que pretendían achegar ás persoas maiores ao mundo da informática e Internet, así coma ao manexo de electrodomésticos e aparellos electrónicos diversos.

OS CONTEXTOS

En canto aos contextos nos que se desenvolveron as activida-

des, cabería destacar a súa riqueza e diversidade e, dun modo esquemático, poderíamos dicir que os materiais elaborados sitúanse nos seguintes ámbitos específicos: medios rurais (en aldeas de: Louro, Boiro, Sarreus, Laza, A Estrada, Marín, Rianxo, Meixoeiro, Chantada, Arzúa, Ribadulla, Foz, Xove, Campo Lameiro, Zas, Vioxo), medios urbanos (Santiago de Compostela, A Coruña, Pontevedra, Vigo), parroquias enteiras (veciños da aldea de Brandomil), grupos veciñais e asociacións socioculturais e lúdicas (Asociación de Mulleres Xestas, no Municipio de Vigo; Asociación Xuvenil San Fernando, de Santiago de Compostela; Banda de Música de Santa Cruz de Ribadulla, no municipio de Vedra), colectivos de inmigrantes (tres familias caboverdianas do Concello de Foz), centros socioculturais, formativos ou lúdicos para maiores (Aulas da Terceira Idade de Santiago de Compostela), centros de formación de adultos (Aulas de Educación de Adultos da Asociación Rexurdir, de Marín; Aula de Graduado Escolar de Rianxo), residencias da terceira idade e centros xerontolóxicos (Residencia da Terceira Idade de Campolongo, en Pontevedra; Residencia-Fogar da Terceira Idade “Porta do Camiño”, emp. azada en Santiago de Compostela; Residencia da Terceira Idade de Válidos de Meixueiro, en Vigo; Residencia da Terceira Idade de Chantada; Residencia da Terceira Idade de Marín), ONGs (sede da Cruz Vermella en Santiago de Compostela), marco escolar en actividades interxeracionais (Colexio Público de Sarreus, na Baixa Limia), marco empresarial e da reciclaxe profesional (empresa téxtil da Estrada) e ámbitos familiares (sendo os destinatarios os propios familiares, amigos e veciños dos alumnos/as que deseñaron y puxeron en práctica as experiencias e que, sendo adultos ou persoas pertencentes ao colectivo da terceira idade, presentaban algún tipo de carencia, limitación, inquietude ou demanda de calquera índole, xa fose formativa, lúdica, sociosanitaria, cultural, relacional...).



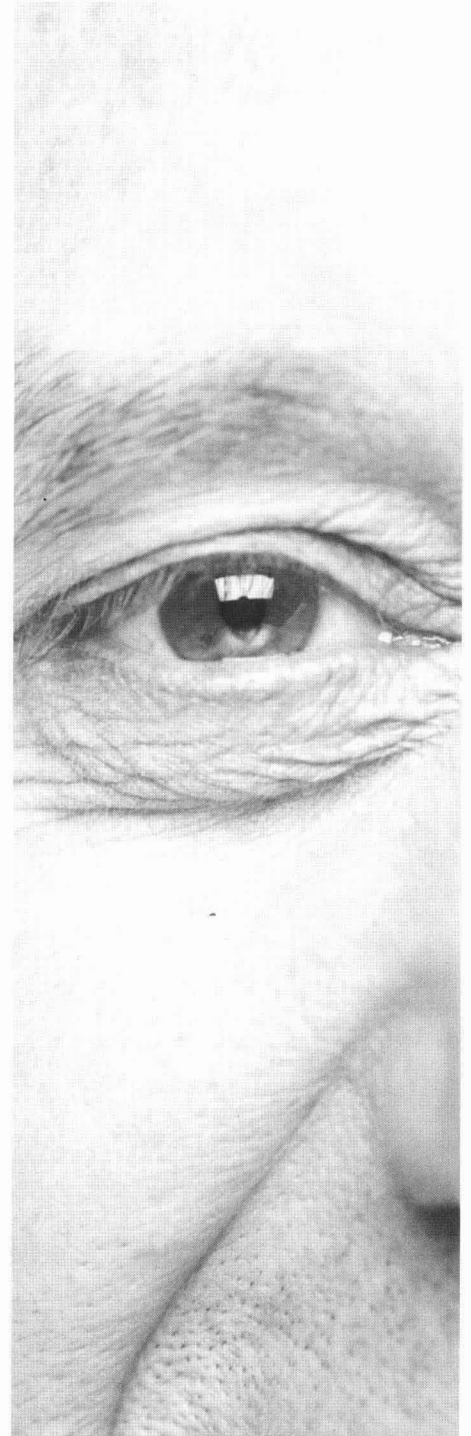
VALORACIÓNS FINAIS

En primeiro lugar, cómpre destacar que o desenvolvemento das iniciativas que durante un período seis anos impulsamos dende a materia de Didáctica da Educación de Adultos supuxo converter o traballo sobre os materiais nunha boa oportunidade para estender a función da universidade máis alá da propia aula, contribuíndo a atender a cuestións sociais de crecente interese e importancia en relación co colectivo das persoas maiores, tales como a soidade, o aproveitamento do tempo libre, a resposta ante carencias culturais ou socioafectivas, limitacións físicas, psicossociais ou formativas, familiares, de saúde, etc. E así, co desenvolvemento deste conxunto de iniciativas, puidemos constatar como a elaboración, adaptación e/ou utilización dos materiais didácticos supón un excelente vehículo de potenciación do desenvolvemento persoal, social, cultural e mesmo económico das persoas adultas. As experiencias contribuíron á mellora das condicións e calidade de vida dos adultos, potenciando un maior grao de autonomía nas persoas maiores; favorecendo a superación de obstáculos de participación social; estimulando as relacións interxeracionais ou o propio autoconocemento e autoestima, a través do descubrimento e desenvolvemento de capacidades e habilidades descoñecidas; buscando alternativas de educación de adultos/as no mundo cambiante do traballo e da continua reciclaxe formativa, que entroncan coas necesidades derivadas da educación permanente, etc. De

igual xeito, contribuímos en gran medida á recuperación e preservación do patrimonio lingüístico e cultural de Galicia, en tanto que se trata dun eido no que os nosos maiores desempeñan un papel substancial, que cómpre revalorizar.

Por outra parte, a posta en práctica das iniciativas supuxo o desenvolvemento dun intenso traballo colaborativo entre distintos profesionais, educadores, animadores, familias, etc., constituíndose nunha magnífica oportunidade para o enriquecemento persoal e profesional. Nesta liña, cómpre tamén mencionar que para os alumnos de Educación Social a participación nesta experiencia didáctica supuxo xa non só un enriquecemento persoal, formativo e profesional en múltiples eidos, senón tamén a oportunidade “única” de por en práctica moito do adquirido ao longo de toda a carreira: nos distintos ámbitos de deseño, avaliación, programación... A creación e posta en práctica dos recursos implicou ter que asumir unha serie de roles diversos cos que non estaban familiarizados (organizadores, coordinadores, mediadores...) o cal deu lugar ao desenvolvemento de funcións coas que terán que lidiar na súa futura profesión.

En definitiva, unha fonte de enriquecemento para alumnos e maiores, non exenta sen embargo de limitacións coma a optimizable calidade técnica dos materiais deseñados que supoñen sen dúbida un grande e estimulante reto de cara ao futuro.



BIBLIOGRAFÍA

- Caride Gómez, J. A. (2000) (Coord). *Educación Social y Políticas Culturales*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- García Mínguez, J. y Bedmar Moreno, M. (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- Gutiérrez Moar M^a C. e Gutiérrez Moar, T^a M. (2002). Una población que envejece, un modelo de formación/actuación para el voluntariado. *Actas IV Congreso de Innovación Educativa. Voluntariado y función docente*, 375-382.
- Requejo Osorio, J. (2003). *Educación Permanente y educación de adultos: intervención socioeducativa en la edad adulta*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2003) (coord). *Materiais Curriculares e Diversidade Sociocultural en Galicia*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago/Nova Escola Galega.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2005) (coord). *A elaboración e a adaptación dos materiais polos propios profesores*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago/Nova Escola Galega.
- Rodríguez Rodríguez, J. E Zapico Barbeito, M^a H. (2004). *A elaboración de materiais didácticos por e para adultos/as. Unha experiencia didáctica innovadora co alumnado de 3º de Educación Social*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Rodríguez Rodríguez, J. e Zapico Barbeito, M^a H. (2004). Materiales didácticos para personas mayores. *Cuadernos de Pedagogía*, 338, 39-43.
- Zapico Barbeito, M^a H. (2003). *A terceira idade nos materiais curriculares de Galicia*. Traballo Academicamente Dirixido. Departamento de Didáctica e Organización Escolar.

INSTITUTO ESPAÑOL DE LISBOA

DESCRIPCIÓN E LOCALIZACIÓN

O Instituto Español de Lisboa (I.E.L.) é un centro dependente do M.E.C, que imparte de acordo co sistema educativo español, ensino de Ed. infantil, Primaria, ESO e Bacharelato.

Empezou a funcionar en 1933 e a partir do 18 de outubro de 2004 pásanse a denominar “Giner de los Ríos”. Está situado na freguesía de Alges.

Consta de tres edificios:

- Un edificio do século XVII, coñecido como edificio nobre. Nel están situados os servizos administrativos, a dirección, o salón de reunións e as salas da ANPA.
- O edificio de aulas de Ed. Infantil, Primaria, salón de actos, bibliotecas, laboratorios, enfermería e comedores.
- O edificio de aulas de ESO, Bacharelato, sala de profesorado.
- Tamén posúe un ximnasio e varios patios de recreo .

ÓRGANOS DE GOBERNO

Unipersoais: O Equipo Directivo está composto pola Directora, a Xefa de Estudos de Secundaria, o Xefe de Estudos de Ed. Primaria e o Secretario.

Colexiados: Consello Escolar e Claustro de profesorado.

O Consello Escolar está composto por: a Directora, a Xefa de estudos de Secundaria, o Secretario , 7 representantes do profesorado, 4 representantes do alumnado, 3 representantes dos pais/nais, un representante da Misión Diplomática Española e un representante do persoal de Administración e servizos.

ALUMNADO

A maioría do alumnado é español e portugués, se ben tamén o hai doutras nacionalidades, chegando na actualidade á existencia de alumnos de 19 países.

Debido ao elevado número de solicitudes a maioría das clases acada a ratio máxima permitida pola normativa vixente. Na actualidade (Curso 2004-05), ten 1.079 alumnos e alumnas.

Todas as materias se imparten en español durante toda a escolaridade por parte de profesorado español. A partir de 1º de Ed. Primaria iníciase o estudo obrigatorio da lingua portuguesa, impartido por profesorado portugués.

SERVIZOS ESCOLARES

Entre os servizos que o I.E.L ofrece destacamos os seguintes:

Seguridade. Hai un servizo de portería e un garda de seguridade

Enfermería. Posúe un servizo permanente de enfermería, atendido por unha enfermeira

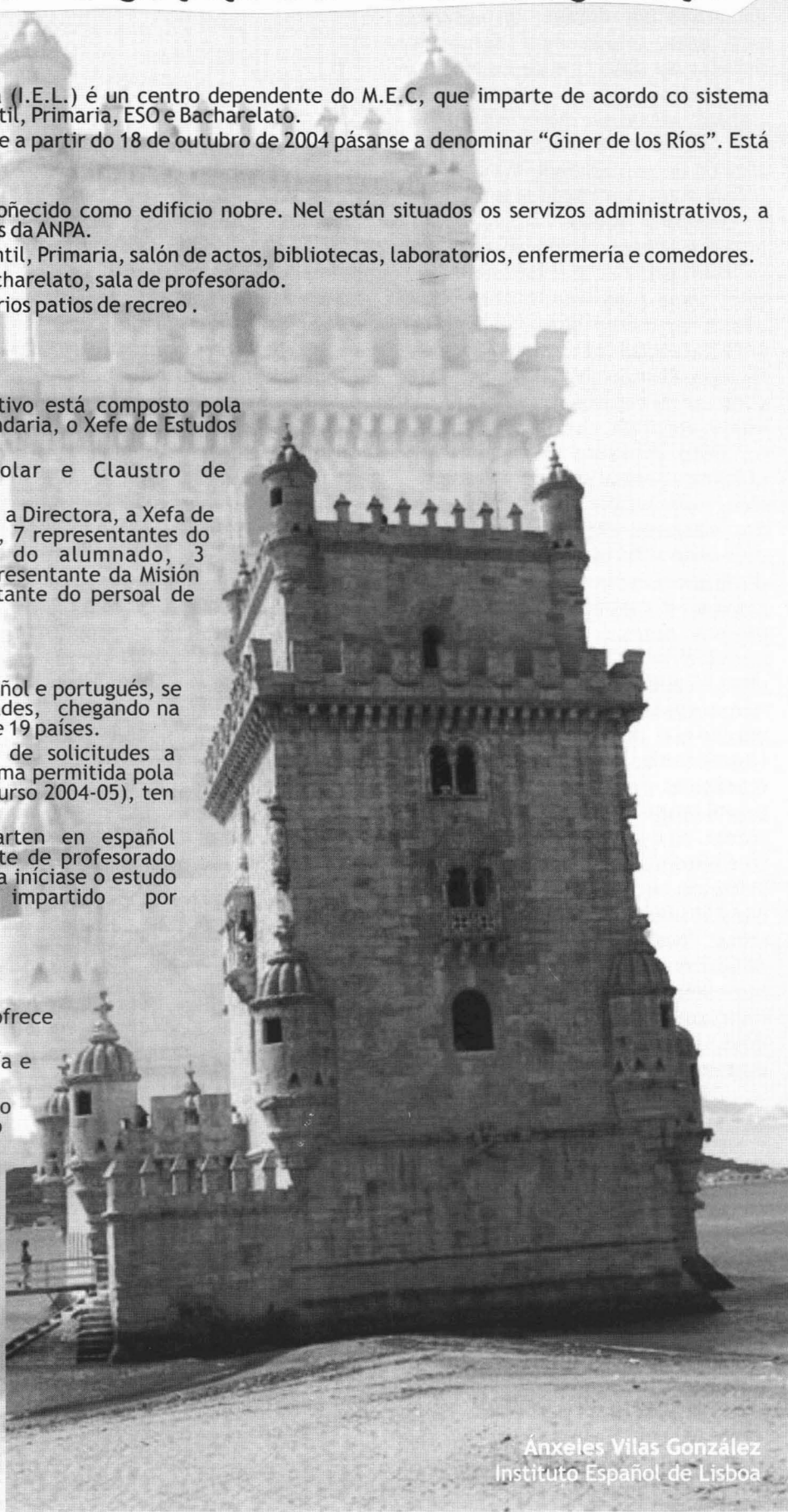
Transporte escolar

Comedor Escolar. Este servizo esténdese a todo o alumnado do Centro, o profesorado, o persoal de administración e servizos e as nais e pais.

O comedor , así como o recreo de mediodía, está vixiado por coidadoras.

HORARIO XERAL DO CENTRO

O Centro ábrese ás 8:25 horas e as clases remátanse ás 16:00 h., habendo diferentes horarios para as distintas etapas.



Ángeles Vilas González
Instituto Español de Lisboa

Educación e Mocidade

programas e recursos



COMPOSTELA, CIDADE EDUCADORA

www.santiagodecompostela.org



As municipalidades exercerán con eficacia as competencias que lles correspondan en materia de educación. Sexa cal sexa o alcance destas competencias, deberán desenvolver unha política educativa ampla, de carácter transversal e innovador, incluíndo nelas todas as modalidades de educación formal, non formal e informal e as diversas manifestacións culturais, fontes de información e vías de descubrimento da realidade que estean presentes na cidade.

O papel da administración municipal é establecer as políticas locais que se revelen como posibles e avaliar a súa eficacia, ademais de obter os pronunciamentos legislativos oportunos doutras administracións, estatais ou rexionais.

Principio 5. Carta de Cidades Educadoras

Xénova, novembro de 2004

EXPERIENCIA EDUCATIVA E PERSOAL EN CANADÁ

Aterricei nun nevado Calgary a finais do mes de xaneiro no ano 2000. Incorporeime inmediatamente ao segundo semestre do William Aberhart High School que comezaba nun febreiro para eles suave, xa que non baixara aínda dos 10°C.

En seguida levoume Donna á escola para que a coñecera sobre o terreo. Na primeira reunión do claustro coñecín as maneiras canadenses: os profesores que nos incorporabamos novos ao centro fomos presentados oficialmente entre cafés, madalenas, zumes e bolos e como regalo de benvida déronnos unha taza co logo da escola.

A continuación, acompañáronme á aula de español para coñecer os textos cos que ía traballar aquel ano redactados nun perfecto mexicano. Aquel primeiro día paseino recibindo a benvida dos compañeiros que foron pasando pola aula.

Entre visita e visita informáronme de que estaba na segunda mellor escola de Calgary. Os alumnos obtiñan os mellores resultados académicos e a maioría ían continuar os seus estudos na universidade.

O día comezaba ás 8:30 cunha hora adicada á titoría para atender as dúbidas dos alumnos, para a entrega de deberes dos días que non viñan á clase ou ben para facer algunha consulta. As clases duraban 70 minutos e tiña catro sesións con cada un dos catro grupos: dous de Español 10 (4º ESO), un de Español 20 (1º Bac), e un de Español 30 (2º Bac). En Canadá dáse toda a materia nun semestre e os alumnos elixían as que querían ter en cada momento do curso. As clases remataban ao redor das 17:00 h.

Entre os profesores do Departamento de Linguas



Inés Iglesias Rois
Profesora de inglés no IES Fonmiñá - A Pastoriza (Lugo)

Estranxeiras había un ambiente cordial e pronto comezaron a explicarme como se traballaba e como se avaliaba alí. Poucos alumnos suspendían e o normal era que obtiveran boas notas. Se observaba que un alumno non ía ben na clase e que non traballaba o suficiente, falaba con el e cos seus pais e moitas veces o suspenso podíase evitar con isto. Incluso alumnos con condutas distorsionantes na clase ou ben abandonaban a asignatura ou finalmente a aprobaban.

A avaliación non era continua, era constante... No primeiro día de clase entregábaselles aos alumnos unha folla explicativa dos contidos do curso e da avaliación, indicando porcentaxes: o 70% referida aos contidos da asignatura e o 30% restante para a actitude.

Recordo que todo era susceptible de ser cualificado e os alumnos preguntaban que valor tiña a actividade que estabamos a facer na nota final. Con todos estes interrogantes pedín orientación; a solución estaba na clave secreta para entrar no sistema de avaliación informatizado do centro. Entrei nun programa de avaliación tipo Xade evolucionado no que aparecía unha folla de cálculo con porcentaxes. Só tiña que introducir as variantes e o ordenador faría os cálculos. Así que sabendo todo o que se tiña en conta, introducín variables como: deberes, exposición oral, traballo en equipo, redacción, participación activa nos debates e discusións, etc. dándolles a cada unha delas unha porcentaxe. Na clase adicábame a recoller notas das actividades que me parecían concluíntes e así me fun adaptando ao seu xeito de avaliar. A actitude na clase tamén era cualificada numericamente.

Non se celebraban reunións de avaliación -aínda que si nas etapas educativas anteriores- e algúns profesores botábanas de menos. Cada dous meses mandábanse as notas e daban unha semana para introducir as cualificacións no programa do centro e dende a secretaría enviábanas á casa.

Tamén se publicaban na porta da clase pero por respecto á intimidade do alumno non se escribía o seu nome, senón o número de matrícula no centro ou o do carné de identidade. Así mesmo, nunca se daban as notas en voz alta senón que se daban individualmente.

As reunións de Departamento celebrábanse de novo arredor do café e das madalenas. Convertíanse en verdadeiras sesións metodolóxicas e de autoavaliación. Discutíanse os obxectivos que cada profesor se propuxera acadar aquel ano, pero os obxetivos referíanse a propostas que se fixera cada un para mellorar o seu labor docente de tipo: "estreitar a miña relación cos alumnos participando en actividades conxuntamente con eles" e non se referían a saídas ou visitas de estudo senón a colaboracións na organización de actividades propostas polos alumnos do centro como era recoller cartos en beneficio dalgunha causa ou unha festa de disfraces adicada aos anos 70, ás que eran tan afeccionados. Á parte estaban, claro, as actividades extraescolares que estabas obrigado a ofertar do tipo adestrar o equipo de baloncesto ou de loita grecorromana na escola, etc. Eu conformeime con vivir a sala de pesas unha vez por semana onde se reunían todos os tipos "cachas" do ximnasio que poñían as máis groseiras cancións

de rap pensando que non me enteraría do contido das letras (e menos mal que non me decatara de todo...).

Preto do final de curso entregábanse uns premios aos mellores alumnos de cada asignatura e cada profesor tiña que preparar un corto discurso contando as virtudes de cada alumno premiado. Esta cerimonia tan propia deles era levada con toda a pompa: no salón de actos cón pais e nais invitados, os xefes dos seminarios, ben vestidos para a ocasión, facíamos entrega dunha estatuíña, tipo cerimonia dos Óscars. Algúns dos profesores máis novos cos que tiveren moi boa relación tiñan unha gran capacidade para rir de si mesmos e dos actos que organizan como a tan pomposa cerimonia de graduación que por outra parte é tan importante para os rapaces alí.

Con todo isto e outras moitas cousas máis, a experiencia tanto educativa como persoal en Canadá significou un incentivo para reflexionar sobre a miña práctica docente. Vivir formas distintas e que ao mesmo tempo están de acordo coa miña visión do que é ensinar e de como vexo a relación cos alumnos e cos compañeiros cambioume dalgunha maneira. A miña forma de avaliar mudou dende aquela: teño en conta máis aspectos á hora de avaliar, como os traballos feitos na clase e utilizo un sistema de porcentaxes.

Sempre estarei agradecida ós canadenses que atopei polo seu carácter aberto e confiado, pola experiencia educativa e persoal que me brindaron e pola oportunidade que tiveren de coñecer unha forma de ser diferente que me resultou moi proveitosa e inspiradora.

María Jesús San Segundo
Ministra de Educación e Cultura



NOVA ESCOLA
GALEGA valora posi-
tivamente as modi-
ficacións da LOE
con respecto á
LOCE, ao tempo que
critica a falta de
decisión política
para efectuar cam-
bios máis profundos
na política educati-
va española.

COMUNICADO DE NEG


nova
escola
galega

NOVA ESCOLA GALEGA realiza unha primeira valoración positiva das modificacións que o proxecto da LOE introduce respecto á LOCE, por canto que se encamiñan a un modelo educativo de maior acento democrático, participativo e público, volvéndose ademais ao espírito do modelo de educación comprensiva que en maior medida caracterizaba á LOXSE. Pero fai unha valoración crítica a respecto da orientación burocratizante e técnico-administrativa do conxunto das modificacións propostas, pois entende que se quere eludir unha revisión máis profunda da política educativa, evitando unha resposta máis esixente ao binomio calidade-equidade social. Aínda así, a LOE modifica o discurso conservador, selectivo, clasista e privatizador dominante nos últimos anos, para abrir perspectivas que conectan coa renovación pedagóxica, a defensa da escola pública e o cambio social democrático.

NEG valora de xeito positivo a recuperación da Educación Infantil que debe ir acompañada dunha intervención pública esixente na extensión da rede escolar, fronte á actual política privatizadora dos concertos; o control e a limitación no uso das medidas de repetición de curso, en troques da intensificación das medidas de apoio escolar; a eliminación de itinerarios na ESO, acompañados de alternativas de educación compensatoria; a redución de materias no primeiro ciclo da ESO suliñando, con todo a necesidade de modificacións superiores; ou a creación de comisións de garantías para a escolarización con alcance ao conxunto dos centros de educación públicos e concertados, malia observar con preocupación o silencio a respecto da revisión responsábel da política de concertacións.

Outras medidas valoradas positivamente son: a avaliación diagnóstica prevista ao finalizar o 2º ciclo e primaria e 2º curso da ESO, pero considerando que non debe ser realizada á marxe da autoavaliación do centro; o impulso proposto da autonomía organizativa dos centros públicos, co reforzo do papel do Consello escolar e do Claustro na elección dos órganos directivos unipersoais; a organización do profesorado en equipos de nivel na educación secundaria, medida que repercutirá de xeito notábel na organización, ou o esforzo pola integración das TIC; pero tratando de corrixir o seu carácter simplemente instrumental, sendo necesario “alfabetizar”, introducindo os rudimentos de comprensión e análise da linguaxe audiovisual.

Ademais, existen outros aspectos que NEG considera oportuno ter en conta, En primeiro lugar, o principio do laicismo, que debe presidir a intervención educativa no conxunto dos centros públicos. Por iso, o ensino de calquera fe relixiosa debe permanecer fóra dos horarios académicos ordinarios e xerais e do cómputo avaliativo, así como a presenza de materias alternativas. En segundo lugar, a ausencia de alusións á autonomía curricular, tanto organizativa como pedagóxica ou funcional debería significar que a lei incorpora esta autonomía a través dos PEC. En terceiro lugar, a avaliación do sistema educativo citando exclusivamente como un dos parámetros a utilizar o rendemento dos estudantes, é particularmente deficitaria, pois este tipo de estudos debe de resaltar precisamente a introducción de criterios que analicen a situación do centro, a súa organización, a súa implicación no ámbito de

actuación, os recursos cos que conta, a situación sociolóxica no que está inscrito, etc. Isto debe facerse explícito nos termos formais da Lei. En cuarto lugar, convén evitar a dependencia dos libros de texto, favorecendo a elaboración e a adaptación dos materiais didácticos nos centros educativos. No caso de que se decidan empregar materiais pre-elaborados, deben poñerse en práctica as medidas axeitadas para que sexan seleccionados desde unha perspectiva profesional, á marxe de criterios comerciais. Por outro lado, os materias deben ser de calidade e gratuitos.

A presente valoración quere tamén sinalar a insatisfacción que producen os silencios actuais con respecto ao Estatuto Docente. A súa necesaria revisión política e negociada é unha condición necesaria para promover os aspectos máis progresistas da LOE, pois de non ser así esta, sen dúbida máis lograda que a conservadora LOCE, derivará e confirmará a orientación liberal conservadora que se afasta do horizonte das transformacións sociais democráticas. Xa, por último, débese engadir a necesidade de que a LOE vaia acompañada da correspondente lei de financiamento, que indique a votade de compromiso coas necesarias reformas e ao mesmo tempo garanta a súa correcta aplicación.

Secretariado de Nova Escola Galega

Asemade, NEG quere dar as grazas aos asistentes (estudantes, profesores, profesionais) que veñen participando nas diferentes actividades formativas organizadas.

E agora que...?

Fernando Vieites e Elba Aradas
Nova Escola Galega

Cando estás a piques de rematar unha carreira universitaria sempre xorden incógnitas arredor do futuro laboral, por iso móstranse a continuación múltiples alternativas para conseguir entrar no mundo do traballo.

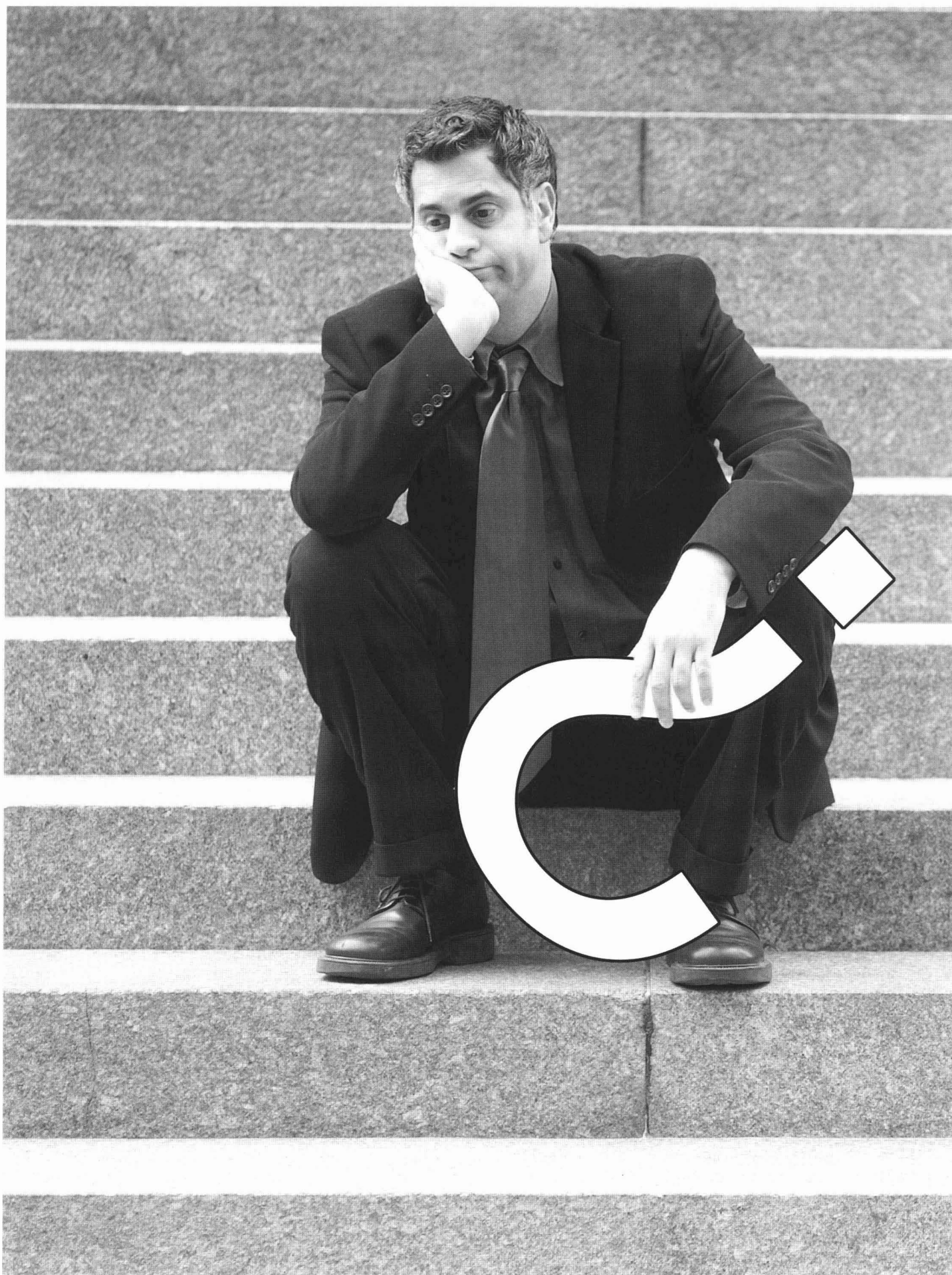
Mentres somos universitarios hai que lembrar aspectos como: a formación académica non só da propia titulación, senón de todos aqueles cursos e seminarios que se ofertan. A experiencia profesional; na maioría de ocasións, contabilízanse as prácticas realizadas na propia titulación, aínda que existe a alternativa de facer prácticas en empresas de maneira voluntaria (nos meses de verán); isto permitirá adquirir experiencia e a posible admisión nun futuro próximo nesa ou noutra empresa. Cada vez máis, os idiomas adquiren maior importancia nos ámbitos internacionais; existen dúas alternativas básicas: ou ben facer cursos de perfeccionamento ou realizar intercambios noutras universidades do estranxeiro. Polo que respecta á informática, na actualidade é preciso dominar o sistema operativo Windows, procesador de texto, follas de cálculo, bases de datos e, Internet. É importante tamén realizar outro tipo de complementos moi necesarios como o carné de conducir B1, estancia noutros países,...

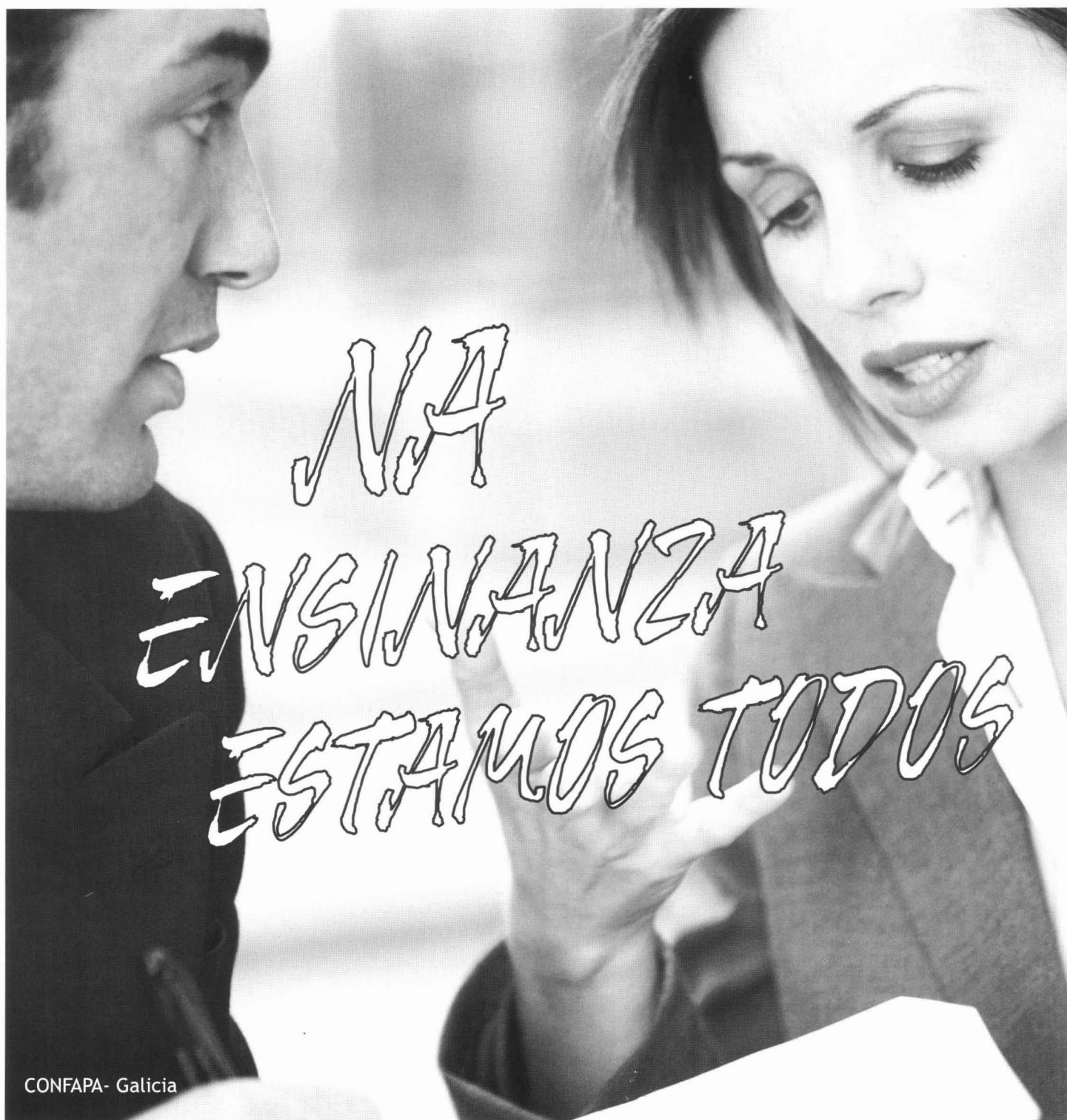
Cando xa somos titulados... É conveniente adquirir todas aquelas competencias que se demandan no mercado laboral; é necesaria, por tanto, a formación continua. O primeiro que se debe facer é ter o currículum sempre actualizado en poucas follas e ordenado cronoloxicamente. Posteriormente, as alternativas máis recorridas como demandantes de emprego son: rexistrarse no Servizo Galego de Colocación (que conta cun servizo de orientación laboral); Empresas de Selección de Persoal; Empresas de Traballo Temporal (ETT); Colexios Profesionais; anuncios en xornais; e Internet. Por outra banda, tamén se pode optar a ofertas de emprego público: local, rexional, estatal e europeo; neste caso aparecerán as convocatorias en: Oficinas de Información da Comunidade Autónoma; BOE; guías do opositor; Delegacións do Goberno; Oficinas de Emprego; Consellerías; Publicacións Rexionais; Taboleiros Municipais; xornais; COIE; etc. Aínda existen outras dúas alternativas: continuar a nosa formación académica (sen perder de vista o mercado laboral) e deseñar a nosa propia empresa.

Constancia... Insistir unha e outra vez ata conseguir ese desexado traballo.

Adiante.







CONFAPA- Galicia

Moito se ten falado nas últimas décadas sobre participación social no ensino. Lonxe deberían quedar as ideas nas que a escola era un instrumento pechado ás decisións do dono, ben fose patrón privado ou funcionarios que representaban ao Estado. Por fortuna, inda que lentamente, a Escola Pública vaise democratizando, incidindo positivamente na calidade.

A escola debe estar preparada para poder dar aos rapaces a oportunidade de tomar parte en tarefas

significativas que lles fagan sentirse útiles na escola e no mundo dos adultos, ofrecéndolles participación nas decisións. É necesario, sen dúbida, abrir a escola á sociedade e ás informacións e coñecemento doutras entidades, grupos e persoas.

A Lei Xeral de Educación de 1970 reconece en varios artigos o dereito dos pais a participar nas institucións educativas onde acoden os seus fillos, e a posibilidade de organizar asociacións de pais e nais, pero non se potenciaron nin desenvolveron as súas funcións.

O restablecemento da democracia posibilitou a expansión das APAs, conformando un movemento asociativo cuns fins e un estilo de traballo propios, que reivindica a importancia que para o futuro da sociedade ten unha escola pública de calidade.

Comeza esta nova etapa coa Constitución de 1978 ao recoller este dereito no seu art. 27.7 onde se indica textualmente que “os profesores, pais e, no seu caso, os alumnos, tomarán parte no control e xestión de todos os centros sostidos con fondos públicos, nos termos que a Lei estableza”.

A LOECE (1980), a LODE (1985), a LOPEG (1995) e os seus respectivos desenvolvementos, concretan lexislativamente este dereito constitucional.

As asociacións creadas polos pais e nais de alumnos dun centro escolar teñen, a efectos legais, o carácter de APAs e representan para eles a forma máis eficaz de organizarse dentro da escola.

AS ASOCIACIÓNS DE PAIS E NAIS EN GALICIA

Dentro dese movemento, o 14 de marzo de 1987 constituíuse a Confederación Galega de APAs de Centros Públicos (CONFAPA-GALICIA), integrada na actualidade polas catro Federacións Provinciais (A Coruña, Lugo, Ourense e Pontevedra), que representan a un total de 518 Asociacións de Pais e Nais de todo Galicia. Ademais, CONFAPA-GALICIA está integrada na Confederación Española de APAs (CEAPA).

A presidencia neste momento recae na provincia da Coruña, e ten a súa sede na rúa Orzán nº 21 da cidade, compartindo o seu espazo coa Federación

Provincial. Olga Patiño Doval é a actual presidenta da Xunta Directiva, composta ademais por tres vicepresidentes (Lugo, Ourense e Pontevedra), secretario, tesoureiro e seis vogais nomeados polas federacións que non ostentan a presidencia.

Para o cumprimento dos seus fins, CONFAPA-GALICIA réxese polos seguintes órganos de goberno:

- Asemblea Xeral.
- Xunta Directiva.
- Presidente, ou quen o substitúa estatutariamente

Os nosos estatutos recollen obxectivos indiscutibles e irrenunciáveis dos que podemos poñer de exemplo:

- Coordinar as actuacións das Federacións,
- Representar ás APAs federadas ante a Administración Autónoma e o Estado,
- Promover a participación dos pais e nais a través das APAs nos órganos de goberno dos Centros Públicos e nos órganos de participación na Administración Educativa que a lexislación vixente determine,
- Potenciar a cultura en Galicia,
- Promover todo tipo de accións tendentes a que os grupos marxinados socialmente por razón de etnia, diminución física, sensorial ou calquera outro motivo, sexan integrados nos centros e admitidos con normalidade na comunidade educativa
- ...

Existen ademais outros obxectivos que vimos demandando e sobre os que vimos traballando dende hai anos como son: a

gratuidade do material escolar, o acompañante no transporte, persoal de apoio nas aulas de educación infantil, financiamento de comedores e actividades extraescolares pola Consellería de Educación, constitución dos Consellos Escolares Municipais, e un longo etcétera que é o noso interese ir comentando en futuras colaboracións.

Temos representación no Consello Escolar de Galicia e no Consello Escolar do Estado, e tamén, entre outras, nas Comisións de Escolarización, Gratuidade de libros de texto e Rutas Literarias. Participamos puntualmente en campañas propias e de colaboración con outras entidades como son, por exemplo: “Eleccións Consellos Escolares”, “Por unha Escola Laica”, “Educa, non pegues”, “Ningún neno sen xoguetes”.

O noso quefacer inclúe tamén un labor de publicación e difusión de diversos materiais e monografías, do que temos amplas mostras tanto en publicacións propias como en colaboracións con revistas, entidades e organismos de ámbito educativo.

Esta posibilidade que se nos ofrece de ser un máis no seo da Revista Galega de Educación, ten para nós un especial significado polo que representa no camiño cara ó encontro e suma de esforzos que precisa o ensino público para ser realmente de calidade. Agradecemos profundamente a oportunidade de darnos a coñecer, de intercambiar ideas e opinións, e de poder expoñer que pensamos e que facemos as nais e os pais.

CARTA ABERTA AO MEU PROFE

Prezado profe: O que máis desexaría no mundo agora mesmo é que esta carta non fose necesaria. Que houbera por parte de quen sexa unha sensibilidade que me aforrase a min ou a calquera ter que dicir certas cousas.

Supoño que te decataches de que eu falo en galego. Fágoo cos meus compañeiros en todas as situacións e tamén nas clases cada vez que ergo a man para intervir. É certo que ti nunca me privaches de facelo así a non ser nas clases de lingua castelá; tamén é certo que ti sempre me respondiches en español a non ser na clase de lingua galega. E eu con isto último, por varias razóns, xa non contaba, agardaba de ti outra cousa, quero dicir unha certa cortesía que te levase a me responder en galego, a non me ollar coma se fose eu o raro. Pensei que para os do teu oficio o de “en Galicia en galego” viría, como se di tanto en informática, cargado por defecto.

Lembro cando fun falar contigo para dicirche que eu quería que as clases fosen en galego e preguntáchesme se falaba no nome do todos os meus compañeiros e compañeiras. Como eu só falaba no meu nome respondíchesme que iso non podía ser porque había rapaces e rapazas que as querían en castelán. E aí volvo ao de “por defecto”, porque iso deuse por suposto sen que ninguén manifestase tal vontade. Quero dicir que cando ninguén se manifesta nin por unha lingua nin pola outra ti decides facelo en castelán e cando eu digo que as quero en galego ti dis que os outros as queren en castelán e así seguirán. Vamos, que para que as clases sexan en galego é precisa a unanimidade (ti incluído) e para que sexan en castelán nin sequera fai falla a maioría.

Dáste de conta do disparate no que estamos metidos? Resulta que o Estatuto de Galicia di no seu artigo cinco que “a lingua propia de Galicia é o galego” e para que as cousas sexan en galego hai que facer

manifestación expresa de tal vontade, e aínda así todo son dificultades nadas da preservación dos dereitos dos falantes da outra lingua. E os meus dereitos? Porque non se trata de que eu pretenda que haxa alguén a quen non se lle atendan os seus, é que eu pregunto como se atenden os meus. Aonde teño que ir para que se me dean as clases en galego en Galicia?

Non me veñas dicindo que non sabes ou que así están as cousas, de ti teño dereito a agardar que me axudes a defender e a exercer os meus dereitos. Quero dicir que tamén espero que ás veces sexas esixente, mesmo inflexíbel na defensa da miña lingua que de tanta flexibilidade no seu tratamento sempre lle toca perder ou, polo menos, ceder. Non hai moito que che escoitei ser moi comprensivo cuns teus compañeiros e compañeiras que tiñan a obriga legal de dar as súas clases en galego e non o facían, a min gustárame terche escoitado dicir que non estaban cumprindo nin coa súa obriga nin co compromiso aceptado cando accederon ao seu posto de traballo, entón pareceríame que eras unha persoa xusta, que non estabas sempre na defensa do

forte, que tiñas un lugar no teu corazón para o débil. E non é que as linguas sexan fortes ou débiles por si mesmas, refírome á posición de forza ou debilidade na que nós as poñemos.

Escoiteille a meu pai moitas veces que a el lle prohibían falar en galego, a min non mo prohiben, a min simplemente pónenme cantos atrancos poden, fan o posíbel para que canse de pelexar, porque me vexa coma “o raro”. Non sabes canto me doe comprobar que ti estás entre os que me fan difícil o camiño, entre os que queren que abandone e me entregue.

Podo esperar que algún día me atendas? Que chegue o momento no que me axudes a descubrir o veo que oculta a miña lingua? Ti, que sempre dis que estás en contra das imposicións, decatárate algunha vez de que non estás respectando a miña lingua e estasme impondo outra?

Gustárame moito que mañá na clase me respondeses a esta carta diante de todos os meus compañeiros e compañeiras, para que eles tamén tomen en consideración os meus dereitos.

Sen outro particular por hoxe, envíoches unha forte aperta.



XOGUETAINAS e BRINQUETAINAS

O ABESOIRO

Antón Cortizas

DESCRICIÓN

Collemos un anaco de cana o máis grosa posíbel, dunha lonxitude de oito cm máis ou menos, aberta por riba e por baixo. Unha das aberturas tapámola cun papel de seda ou cun peleso, a modo de parche de tambor, ténsase e átase fortemente para que se non solte.

No centro do peleso facemos un furadiño e pasamos por el unha seda de cabalo ou un cordel de dous furcos de lonxitude. No extremo oposto fáiselle unha pequena lazada, ou un nó frouxo, co que se asegura a unha vara de dúas cuartas. Nesta temos que ter feita unha entalla acanalada nun extremo, para que o cordel vire nela e non se despenda.

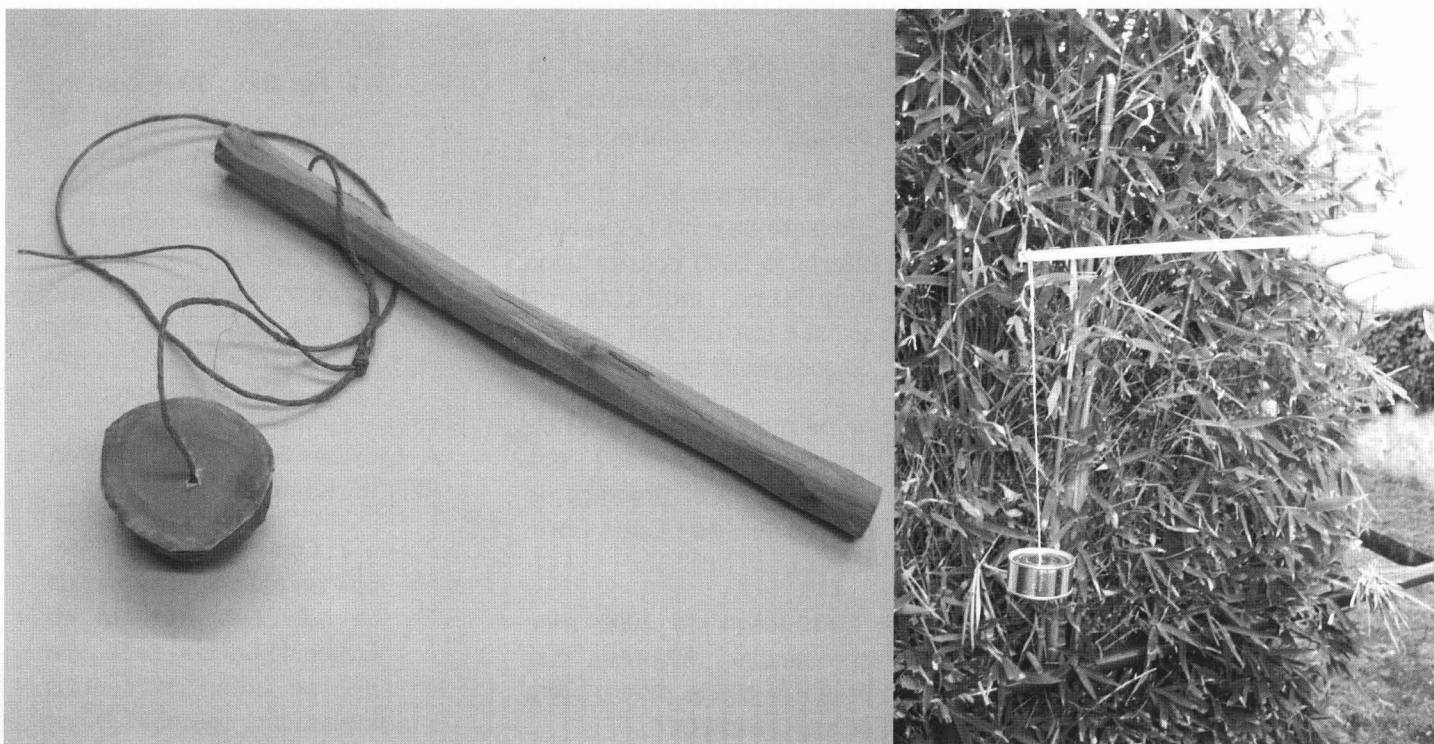
No lugar de cana pódese utilizar para o mesmo ixolo media casca de noz na que se pega ou tamén un peleso, un pergameo ou un plástico que vibre ben. Previamente teremos metido o cordel como anteriormente foi explicado. O resto é a mesma cousa.

Aínda temos un abesoiro de máis doada feitura: Precisamos apenas unha lata de conservas pequena e redonda, desprovista de tampa. No centro do fondo da lata, que fará de parche, facemos un pequeno furadiño polo que introducimos un breimante e seguimos o mesmo procedemento que nos casos anteriores.

FUNCIONAMENTO

Agárrase o abesoiro polo pau e dásele movemento circular á corda, para que vire o lazo na entalla. O breimante vibrará ao virar e transmitirá a vibración á membrana, que por mor da caixa de resonancia, que vén ser a cana, a media casca de noz ou a lata, producirá un zunido semellante ao voo dun abesoiro ou ao raufiñar dunha ra. Para que soe ben o brinquedo hai que mollar a parte do cordel que está seguro ao pau; pero aínda mellor soarán se botamos na entalla resina de piñeiro ou cerdeira.

Este brinquedo tamén é coñecido polos nomes de ra, xoia, rouco ou roncha. Está espallado polo mundo adiante.



A EDUCACIÓN EN GALICIA, 1999 - 2004: UN MUNDO DE COUSAS

Antón Costa Rico

Dpto. de Teoría e Historia da Educación Universidade de Santiago

Un percorrido que procura mostrar dinámicas, iniciativas, proxectos, e experiencias arredor do mundo da educación, que é felizmente moi vivo no presente do noso País.

Non se poderá reflectir todo, e mesmo faltarán cousas, datos, referencias. En todo caso, o que se sinala, sempre de modo esquemático, busca informar e dar pistas achegándonos a “un mundo de cousas”. No fondo do escenario están as realidades político administrativas, que aquí se sinalan comezando.

UN PERCORRIDO POLA POLÍTICA EDUCATIVA

A escala estatal

- Iniciabamos 1999 co borrador do R.D. que establecía os Ensinos Mínimos na ESO, cun R.D. de 18 de Decembro do 98, de desenvolvemento da autonomía na xestión económica dos centros docentes públicos e cunha Orde con normas de modificación dos concertos educativos, contestada desde a esquerda parlamentaria e social.
- O ministro Rajoy substituíu a Esperanza Aguirre, sacando adiante as transferencias das CCAA de “vía lenta”.
- En marzo de 1999, o Consello Escolar do Estado instaba a respectar un curriculum común e

básico, mentres afloraba de novo o debate sobre a presenza curricular do ensino da relixión.

- En maio, os MRPs, reunidos no XVIII Encontro Estatal en Gandía (“Traballar sobre a diversidade”) pronunciábanse contra a diversificación curricular no 2º ciclo de ESO.

- En maio do 2000, gañadas as eleccións por maioría absoluta por Aznar, era nomeada Pilar del Castillo como ministra de Educación, séndoo até a primavera de 2004, cando o PSOE configura con apoios parlamentarios unha nova maioría.

- En xullo de 2000, a Real Academia da Historia aproba o seu soado Informe sobre as “Humanidades”.

- No 2001 apróbanse os novos ensinamentos mínimos de educación secundaria.

- Na primavera do 2002, o proxecto de nova Lei Universitaria (a LOU) concita unha amplísima mobilización social e institucional, a pesar do que resulta aprobada.

- De modo similar, o 23 de decembro de 2002 era aprobada a Lei Orgánica de Calidade da Educación (LOCE).

- Ao longo do 2003 irían aprobándose algunhas das posicións claves para a posta en marcha da LOCE.

- No ano 2004 prodúcese o triunfo do PSOE que abre unha nova etapa, coa paralización dos RRDD da LOCE, ao tempo que a Igrexa Católica manifesta a súa contrariedade por diversas medidas e propostas do novo Goberno.

- A pedagoga Marta Mata é nomeada Presidenta do Consello Escolar do Estado, e, en setembro, o MEC presenta as súas propostas de reforma da Lexislación Educativa, abríndose un tempo de debate social e institucional. O día 1 de Abril de 2005 o Ministerio de Educación presenta a súa proposta de reforma educativa (a LOE) ante a Conferencia Sectorial de Educación.

- No ano 2004 cumpríronse os 25 anos da Confederación Estatal de MRPs e da CEAPA e preséntase o último Informe PISA da OCDE con algúns datos críticos sobre rendemento académico do sistema educativo español, segundo datos de 2003.

A ESCALA GALEGA / OUTRAS REFERENCIAS AUTONÓMICAS

- Comezaba o ano 1999 coa recente aprobación da Lei de Cooperativas do Ensino de Galicia, co D. polo que se crean os centros integrados, coa nova O. de

implantación da xornada lectiva en sesión única, coa regulación por D. dos ensinos de EPA e a aprobación de distintos currículos de ciclos formativos de Grao Superior de FP.

- Durante o mesmo ano de 1999 prodúcese a dimisión de 93 directores de IES en demanda de maiores fondos económicos para gastos de funcionamento.

- A Consellería de Educación aproba un D. que regula a formación permanente do profesorado de niveis non universitarios.

- Co comezo do curso 1999-2000, 350 CEIP comezan a impartir inglés aos escolares de catro anos.

- Entre tanto, en Cataluña créase unha Comisión para o estudo da escolarización de nenos inmigrantes, o Instituto da Infancia e do Mundo Urbano e o Programa Educalia, como comunidade educativa virtual. Rosa Sensat convoca a 34 Escola d'Estiu con 2300 inscritos.

- Pola súa parte, Andalucía aprobaba a Lei de Solidariedade Educativa, e Euskadi iniciaba a revisión dos seus modelos de ensino en éuscaro, para un mellor avance de normalización lingüística, e dos seus programas de formación permanente do profesorado.

- Durante o ano 2000 en Galicia, a Consellería aprobaba unha O. para a implantación do Bacharelato, e creaba o MUPEGA. Tamén Xesús P. González

Moreiras substituíu a Manuel Regueira á fronte da Dirección Xeral de Política Lingüística.

- No 2001 a Consellería de Educación chega a trasladar diariamente 800 escolares con algunha discapacidade, 200 deles mediante coches adaptados debido as súas particulares minusvalías graves.

- Neste mesmo ano de 2001 créanse en Euskadi o Instituto Vasco de Avaliación e Investigación Educativa, os Centros de Apoio á Formación e Innovación Educativa, papel que en Galicia tamén desempeñan os red denominados Centros de Formación como CEFORES, e a Axencia Vasca de Calidade da FP. En Canarias créanse os Centros de educación de Atención Preferente.

- O curso 2002-2003 sera o curso da catástrofe do Prestige que asolou de chapapote e de marea negra as costas de Galicia, e da guerra do Iraq, levando intensas dinámicas de acción e de formación aos centros educativos, o que fixo que o Presidente Fraga esixira "orde" nos centros.

- Tempo de espera foi o do 2004. A comezos de setembro o parlamento galego aproba unha proposición non de Lei, presentada polo Goberno, contendo o "Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega".

- É de salientar o considerable incremento de estudantes de orixe estranxeira, con máis de 6700 no curso 2004-05 (un 56% deles

de procedencia latinoamericana, e un 10% africanos), acadando o 2% do alumnado galego de niveis non universitarios, lonxe, en todo caso, do 4,4% da Comunidade de Madrid.

LIBROS SOBRE A POLITICA EDUCATIVA NO PERIODO

- MARCHESI, A., Controversias en la educación española, Alianza, Madrid, 2000.

- FEITO ALONSO, R., Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreformas educativas en la España actual, Siglo XXI, Madrid, 2002.

- FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO, Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo, Santillana, Madrid, 2002.

- FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO, Análisis y situación educativa de las Comunidades Autónomas, Santillana, Madrid, 2004.

- CARBONELL, J. (Dir.), El sistema educativo. Una mirada crítica, Praxis, Barcelona, 2004.

O MUNDO EDITORIAL E O ENSINO

- Foron abondosos e crecentemente diversificadas pola súa materia as edicións de libros de texto en galego e de materiais complementarios, a cargo de Edicións Xerais de Galicia, Obradoiro/Santillana, Rodeira/Edebé e Tambre/Edelvives.

- Foron varios os cader nos didácticos editados por Lea de Santiago de Compostela e por Laiovento;

Xuntanza Editorial sacou en 1999 a súa colección de traducións de clásicos en edición popular; tamén Galaxia sacou distintos títulos de Clásicos, en colaboración co Consello da Cultura Galega.

- En relación cos recursos (dicionarios e outros para aprendizaxe da lingua) hai que destacar as edicións de Xerais, de Cumio, de Galaxia, e de Ir Indo.

- A Nosa Terra sostén coleccións como a Historia Universal Infantil, a Enciclopedia Temática, os Contos Populares e os Espazos Naturais. E neste campo cómpre destacar así mesmo as coleccións Bahía Verde de Editorial Bahía da Coruña.

- Sotelo Blanco, Galaxia, Xerais e Kalandraka manteñen notable vigor nas súas coleccións para lectores pequenos e mozos. A literatura infantil e xuvenil é ademais o centro de atencións no caso de Kalandraka, desde Pontevedra. Neste campo Edebé e Everest Galicia tamén destacaron neste tempo.

- Edicións do Cumio e Sálvora atenderon á edición de recursos para a xeografía. Cumio aportou ademais láminas de historia natural, cadernos de educación sexual e afectiva e música para nenos. Toxosoutos, pola súa parte, ofrece cómics sobre a historia de Galicia. Nova Galicia emprendeu con vigor a edición de extraordinarias obras sobre a arte en Galicia e os artistas plásticos. A editorial Galaxia comezou tamén a editar a Biblioteca de Teatro.

- Para saber puntualmente sobre o mundo dos libros en galego, da imaxe e mesmo da música, sae o bimensual Biblos.

- Saíu a colección 120 de *La Voz de Galicia*.

- Xerais, o Castro, o ICE da Universidade de Santiago e o Consello Escolar de Galicia editaron distintos traballos de pensamento educativo, informes sociolóxicos e estudos históricos.

- O xornal Galicia Hoxe de El Correo Gallego e A Nosa Terra fan posible unha lectura próxima, diaria ou semanal en galego, como instrumentos, ademais, de amplo uso escolar.

PUBLICACIÓNS PERIÓDICAS E ENSINO

Son varias as revistas científicas e profesionais que arredor das cuestións psicopedagóxicas se editan en Galicia, nalgún caso só en castelán, tal como a veterana *Padres y Maestros* elaborada desde o colexio dos xesuítas da Coruña; noutros, de modo bilingüe, aínda que fundamentalmente en castelán, como son os casos de *Innovación Educativa* (Univ. de Santiago; nº 14 de 2004), de *Adaxe* (Univ. de Santiago; nº 19, 2003), e da *Revista Galega Portuguesa de Psicología e Educación* (Univ. da Coruña; nº 8, 2003); noutros, de modo bilingüe ou maioritariamente en galego: *Quinesia* sobre cuestións de educación especial (nº 34, 2003); e *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* (as tres Universidades; nº 8, 2004); noutros, por fin, en galego: *Revista Galega do Ensino* (Conseillería de Educación; nº 41, nvbro. de 2003), a *Revista Galega de*

Educación (promovida por Nova Escola Galega), varias publicacións dos CEFOREs como *Idea* de Ferrol, os *Cadernos de Psicología* do Colexio de Psicólogos de Galicia, a revista *Fadamorgana* de literatura infantil e xuvenil (Santiago; nº 10, 2004), e diversos Boletins: o de Nova Escola Galega (nº 51, 2004), o das Ciencias de ENCIGA (nº 51, 2004), os varios de carácter sindical, Preescolar na Casa con mais de 100 numeros editados, Saudina (Xunta de Galicia; temas transversais; nº 10, de 2004), e da UNESCO. Nestes anos tamén hai que sinalar que rematou unha etapa da *Revista Galega de Educación* e deixaron de editarse a *Revista Galega de Psicopedagogía* (Univ. da Coruña), e *Profesionais da Educación* (promovida por FETE).

UN MUNDO ASOCIATIVO E FORMACIÓN DO PROFESORADO

Interesa sinalar a existencia dos seguintes colectivos docentes mais significados polas súas actividades no campo da formación do profesorado:

CON PRESENZA NO CONXUNTO DE GALICIA

- Asociación SocioPedagóxica Galega (ASPG), que organiza xornadas de educación xerais ou temáticas en diversas cidades e vilas galegas, en colaboración coa CIG, en diversos momentos do ano.

- Escola Viva, vinculada á FETE, que realiza semanas de educación en diversas cidades e vilas no mes de setembro.

- Nova Escola Galega, que organiza xornadas temáticas en diversas cidades e vilas, en diversos momentos do ano.

CON PRESENCIA LOCAL E DE MENOS ALCANCE TERRITORIAL

- Asociación sociopedagógica galaicoportuguesa (ASPGP).
- Asociación de Ensinantes do Salnés Candeia.
- Instituto Galego de SocioPedagogía (IGPS).

CON ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA

- Asociación de Profesores de Francés de Galicia.
- Asociación de Profesores de Inglés de Galicia (APIGA).
- Asociación de Ensinantes de Ciencias de Galicia (ENCIGA).

• Asociación Galega de docentes de Educación Física.

• Varias asociacións de Directores de centros escolares.

• Asociación Galega de Mestres de Educación Infantil (AGAMEI).

• Chavós, de atención ao alumnado de etnia xitana.

• Seminario Galego de Educación para a Paz (SGEP).

• Fundación Quinesia, de atención ao campo da educación especial.

• Aula Castelao de Filosofía.

• Sociedade Galega de Educación Medio Ambiental.

ORGANIZACIÓNS SINDICAIS

• CIG Ensino

• Federación do ensino de CCOO, coa Fundación FIES.

• FETE UGT.

• Sindicato de Traballadores do Ensino de Galicia (STEG).

ENTIDADES DE ATENCIÓN Á INFANCIA (SELECCIÓN)

• Colectivo do Menor.

• Preescolar na casa, fundada en 1978 e que atende a mais de 3000 familias.

• Meniños. Fundación para a Infancia.

• Madres en acción

NOVIDADES XERAIS



Historia da educación e da cultura en Galicia (Séculos IV-XX)

Antón Costa Rico

Unha obra fundamental de estudo, de referencia e de consulta obrigada, sobre a nosa historia cultural e educativa, elaborada con criterio académico e tamén marcadamente didáctico, de interese para profesores de todos os niveis educativos, estudosos, curiosos e lectores no campo da historia, da literatura e a filoloxía, a filosofía e a educación.

XERAIS

xerais@xerais.es • <http://www.xerais.es>



(Vigo), contra o maltrato infantil.

- Aldeas Infantis (San Martino de Ventosela, Redondela).
- AIND Compostela, en relación coa integración educativa.

PLATAFORMAS SOCIAIS RELACIONADAS CO ENSINO

- Plataforma polo ensino en galego, en relacións coa Mesa pola Normalización Lingüística.
- Plataforma en defensa do ensino público.
- Mesa de educación no rural, con Encontros en 2004.
- Plataforma pola educación infantil.

ONG CON ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

- Intermón
- Intered
- Manos Unidas
- Caritas

INICIATIVAS PROMOVIDAS POLA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E A XUNTA DE GALICIA (Selección)

- **INICIATIVAS PROMOVIDAS POLA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E A XUNTA DE GALICIA (Selección)**
- Varias xornadas galegas de educación medioambiental.
- Convocatoria anual de Premios á Innovación Educativa.
- Museo Pedagóxico de Galicia, con certames de

historia escolar e publicación do Calendario anual, entre outras actividades.

- Mostras do Ensino en Santiago e Ferrol.
- Encontros pedagóxicos de Galicia / Norte de Portugal, desde 2001.
- Programas de convivencia escolar.
- Xornadas galegas de Nais e Pais educando para a igualdade.
- Organización do XII Encontro estatal de Consellos Escolares en 2001.
- Organización do Encontro Internacional Programa Sócrates en 1999.
- Programa de Escolas Viaxeiras.
- Programa Comenius, no que xa participaron mais de 500 centros de educación.
- Iº Foro de Museismo Pedagóxico.

CONVOCATORIAS DE PREMIOS

- A Consellería de Educación convoca anualmente os Premios á Innovación Educativa, e realizou varias convocatorias sobre o deseño de páxinas web, así como en relación co MUPEGA.
- O Concello de Santiago, en colaboración con Nova Escola Galega, realizou varias convocatorias anuais do Premio EducaCompostela.
- A Facultade de CC. da Educación da Universidade

de Santiago convocou no ano 2000 o Premio María Barbeito, obtendo o primeiro premio o CEIP de Palmeira.

- Están abertas as convocatorias do Ministerio de Educación dos Premios Giner de los Rios, que obtiveron algúns centros galegos, e do Premio Nacional de Investigación Educativa, que gañou no 2002 o profesor da Universidade de Santiago Xesús Rodríguez coa investigación sobre os materiais curriculares impresos en relación coa reforma educativa en Galicia.

LITERATURA INFANTIL E XUVENIL

Entre as múltiples iniciativas existentes neste campo e alén das coleccións editoriais xa citadas, poden ser salientadas:

- As convocatorias anuais de Premios Xerais e Barco de Vapor de SM, e o Premio de narracións xuvenís Rúa Nova de Caixa Galicia.
- As xornadas e actividades convocadas pola Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil (GALIX), actualmente presidida pola profesora Pili Sampeiro.
- Un libro: Gramática insubordinada (Xerais, 2004), froito do obradoiro de lingua Gianni Rodari de Vigo (dez profesor@s, coa coordinación de Bernardo Carpentel).
- Deixou de editarse a

publicación Golfino, logo de varios anos de saída.

- Fadamorgana é o elo de coordinación de diversos impulsos.
- Desde o Premio Nacional obtido por Pazo Martín con Das cousas de Ramón Lamote no ano 1986, os autores galegos son recoñecidos con numerosos premios de ámbito supranacional, entre outros: Fina Casalderrey (Premio Nacional 1996, Premio Edebé), Ana María Fernández (Premio Lazarillo), Agustín Fernández Paz (Premio Edebé, Premio Lazarillo), Xosé Antonio Neira Cruz (Premio Lazarillo), Xabier P. Docampo (Premio Nacional 1995), Gloria Sánchez (Premio Edebé, Premio Lazarillo).
- Tamén no campo da ilustración, os ilustradores galegos probaron a súa calidade con dous Premios Nacionais: Óscar Villán (1999) e Federico Fernández (2002).

OS CONCELLOS

- Desde Foz a Redonde-la, desde Allariz a Lugo, desde Muros a Burela,... son relativamente numerosos os concellos con iniciativas para o mundo da escola e da educación. Santiago, A Coruña e Vigo ofrecen quizais os programas máis completos e os recursos máis notados: desde unha “casa para os peixes” (“casa de los peces”: más fino) até concertos musicais con carácter didáctico e un mosaico de pequenas edicións didácticas.

CONGRESOS

Entre outros, no tempo que vai de 1999 a 2004, celebráronse:

- Varios congresos de educación infantil (AGAMEI).
- Xornadas de Orientación escolar (ASPG e Nova Escola Galega).
- Congresos de Pedagogía da Imaxe
- O IIIº Congreso Internacional de Psicología e Educación (Facultade de Psicología de Santiago).
- Xornadas de Lingua e Literatura Galega (CIG/ASPG).
- Congreso sobre Bilingüismo (Univ. de Vigo, 2002).

APROLDAGALEGUIZACIÓN

Ademais das iniciativas arriba aludidas e sen esquecerse das desenvolvidas polos moitos Equipos de Normalización de centros escolares, hai que deixar constancia da convocatoria anual do “Correlingua” con ocasión do Día das Letras Galegas, das iniciativas de Política Lingüística (“Entre nós, en galego”, e “O autobús da lingua”), ou da campaña promovida hai varios anos pola Universidade de Vigo “Fachendos da nosa lingua”.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS (Mostra)

- Na convocatoria do 2004 de proxectos de innovación educativa da Consellería de Educación participaron 30 centros de toda Galicia, obtendo o primeiro premio o IES Lagoa de Antela de Xinzo

de Limia co seu traballo “Plano de acollida e integración do alumnado inmigrante”. Tamén entre outros foron reconecidas as experiencias do Campo Longo de Pontevedra e do Seis de Nadal de Vigo.

- O IES de Coroso (Riveira) gañou no 2004 o concurso español de innovación educativa coa súa experiencia didáctica, en contra do fracaso escolar.
- No 2001 o Centro de educación especial Nosa Señora de Lurdes da Coruña gañou o único premio español do Certame Euroescuela do Parlamento europeo, recoñecendo o seu labor a prol da integración, recibindo recoñecementos o IES Rosalía de Castro de Santiago e o IES de Gondomar.
- No 2002 a plataforma <raescuela.net> do Colexio Nosa Señora do Faro de Ponteceso resultou premiada pola Consellería de Educación, polo seu portal virtual.
- O colexio Santiago Apóstol de Pontearreas recibiu o Premio Nacional ás mellores prácticas educativas na Convocatoria do MEC do curso 2003-04.
- A escola ProVal de Gondomar gañou tamén un premio na súa participación en proxectos educativos europeos no ano 2004 e conmemorou case un século desde a súa fundación polos emigrantes galegos.

- Pódese destacar a constante actividade da Asociación comarcal de Porriño a prol da educación especial (Aceesca), con actividades educativas, ocupacionais e asistenciais.
- Destacou no 2004 o CEIP A Silva d'A Coruña como exemplo de integración educativa de nenos (22 alumnos) de etnia xitana, con programas de actuación específicos.
- No 2004 rematou Bemposta.
- O Pelouro segue reclamando atención internacional.
- No colexio marista de Tui veñen desenvolvendo un fermoso traballo sobre vexetación de horta, con alumnos de ESO.
- As numerosas experiencias arredor da Marea Negra e da guerra no curso 2002-2003.

EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL

A destacar:

- As actividades da Escola albergue rural de Vilar dos Santos en Ourense e as da Granxa de Barreiros en Sarria.
- As actividades das seis Aulas da Natureza existentes en Galicia. A do Caurel recibe o maior número de visitas.
- A aula de ciencias

existente en Vigo no Parque Forestal de Saians.

- As numerosas experiencias organizadas arredor do programa Voz Natura da Voz de Galicia.
- As Xornadas convocadas pola SGEA (Sociedade Galega de Educación Ambiental: as Terceiras, realizadas en Nadal de 2004, dispuxeron dun intenso e interesante programa.

ETNOGRAFÍA E CULTURA POPULAR

- As actividades do Departamento de Educación do Museo do Pobo Galego e os programas de visita do Museo Liste, en Oseira e en Vigo.
- O CEIP de Esteiro de Ferrol creou no 2002 un Museo dos Xogos Populares. O CEIP da Capela mantén vivo o seu museo de tradicións populares.
- Fermosa a exposición de "enredos e ixolas" que organizou o Museo do Pobo Galego, con ocasión do Día das Letras Galegas 2004 arredor de Xaquín Lourenzo.
- As convocatorias etnográfico escolares do Museo de Pontevedra.

SOBRE RADIO, CINE E TELEVISIÓN

- As convocatorias internacionais de "Ponten... nas Ondas", que promove, entre outros, o profesor Santiago Veloso, coa implicación de máis de 40 centros educativos.

- O programa de radio escolar da Radio Galega.
- A difusión de experiencias que se promove desde o programa "Educar hoxe" da TVG.
- O grupo de traballo "O cinema da escola" do CEFOR de Ferrol.
- A película *A lingua das bolboretas*.
- O programa Audiovisual nas Aulas, iniciado no curso 2003-04, promovido polo Consorcio Audiovisual de Galicia e as Consellerías de Cultura e Educación.

SOBRE MÚSICA, TEATRO E TITERES

- O disco *A campa da lua* con cancións de berce, preparado por Carlos Villanueva.
- Os cursos de teatro da CIG/ASPG.
- O Festival de Títeres de Redondela.
- A colección de pequenas pezas editadas por Editora Fervenza d'A Estrada.
- O Certame anual de Teatro intercentros, coordinado polos equipos de Normalización Lingüística e a concellería de educación do Concello de Santiago. "Un mundo de cousas". Marzo de 2005.



ACTUALIDADE DOS CENTROS DE FORMACIÓN E RECURSOS

De xeito sistemático, daremos conta nesta sección das iniciativas e novidades que se produzan nos Centros de Formación e Recursos, por ser as institucións que teñen a responsabilidade de desenvolver a Formación Permanente do Profesorado, tarefa que foi e segue a ser un dos eixes da preocupación dos Movementos de Renovación Pedagóxica. Neste momento queremos destacar da súa actividade o seguinte:

-Os CFR teñen convocados, por quinto ano consecutivo, cursos de Iniciación á informática nos centros, dirixidos ao profesorado para conseguir a optimización dos recursos informáticos que os centros foron dotados. Ofértanse tres niveis: o primeiro é un contacto inicial con este medio para coñecerlo e descubrir as súas posibilidades e hoxe xa ten menos demanda por ter pasado por el un moi importante número de profesores e profesoras; no segundo nivel faise un achegamento ás ferramentas mais importantes susceptibles de ser usadas polo profesorado; e no terceiro, que se estrea nesta ocasión, abórdanse cuestións como presentacións, control da propia aula de informática, etc., xa aplicables á súa utilización directa na aula. O formato destas actividades está dentro da concepción da formación en centros; posto que o profesorado debe ser do mesmo colexio ou instituto (mínimo dez) e mesmo pode ser impartida por un profesor do centro, situación non habitual noutras iniciativas formativas.

-Por primeira vez se están a poñer en marcha os cursos para os directores en prácticas,

produto da convocatoria do concurso convocado baixo as disposicións da LOCE, que teñen carácter obrigatorio para os que non estiveran acreditados para o exercicio da función directiva nin unha experiencia de tres anos no cargo; son cursos de longa duración (100 horas) e moi apegados ás necesidades da xestión e da vida interna dos centros.

-Nesta mesma liña de formación, e tamén por vez primeira, realizárase un curso dirixido a profesorado novel (en prácticas), por mor do disposto na última convocatoria de prazas para mestres e profesorado de educación secundaria. Por primeira vez aparece unha formación específica para o profesorado de nova incorporación coa finalidade de proporcionarlle unha información que lle sirva para facerse con claves útiles no desenvolvemento do seu traballo; por mais que a dispersión xeográfica e as diferenzas nos horarios impidan unha contextualización máis acaída dos contidos a abordar.

PARA REMATAR

-A Aula CASTELAO de Filosofía organizou en Pontevedra a XXII edición da Semana Galega de Filosofía entre os días 28 de marzo e 1 de abril de 2005. Esta edición celebrouse baixo o título de Filosofía e Sustentabilidade. Dispoñen dunha páxina Web na que pode obterse máis información, no enderezo www.aulacastelao.com.

-As profesoras Luisa Márquez e Sofía de la Piñera recibiron por quinta vez o premio Innovación Educativa pola Paz e o Multiculturalismo. Nesta ocasión realizaron un proxecto de investigación escolar sobre as

redes de escravos. Foi un proxecto controvertido xa que o anterior goberno español prohibiu a participación ás escolas UNESCO españolas coa argumentación de que España nunca fora un país escravista.

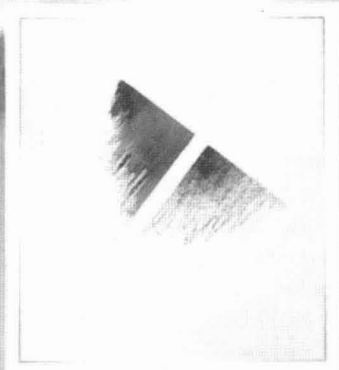
-A Candidatura de Patrimonio Inmaterial Galego-Portugués está a recoller adhesións, tanto individuais como colectivas, para que a UNESCO recoñeza a riqueza deste patrimonio común aos territorios galego e portugués, e que sexa declarado como Obra Mestra do Patrimonio da Humanidade para, desta maneira, espertar o interese por esta cultura milenaria. A súa web é www.iniciativa-patrimonio.org.

No mes de marzo tiveron lugar no Parque Ferial Juan Carlos I de Madrid dous importantes eventos relacionados co mundo da educación. Por unha banda, a decimo terceira edición de AULA, Salón Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa (9-13 de marzo), destinado a estudantes, profesorado...con exposicións sobre estudos universitarios, estudos no estranxeiro, organismos oficiais, etc. Por outra, INTERDIDAC, Salón Internacional do Material Educativo (9-12 de marzo) contou con exposicións de material didáctico, equipamentos e servizos para centros escolares, etc. Información na rede : www.interdidac.ifema.es e www.aula.ifema.es.

- Hai en funcionamento en toda Galicia 85 experiencias de Escolas taller e casas de oficios.
- Páxinas web de centros escolares: véxase o amplo repertorio existente no portal www.vieiros.com, sen perder de vista os seus "enlaces". Un portal sempre vivo.

Bolboretas

Xabier P. Docampo Xosé Cobas



EVEREST
GALICIA

Título: Bolboretas
Texto: Xabier P. Docampo
Ilustración: Xosé Cobas
Editorial: Everest Galicia / Colección Rañaceos. A Coruña, 2004.

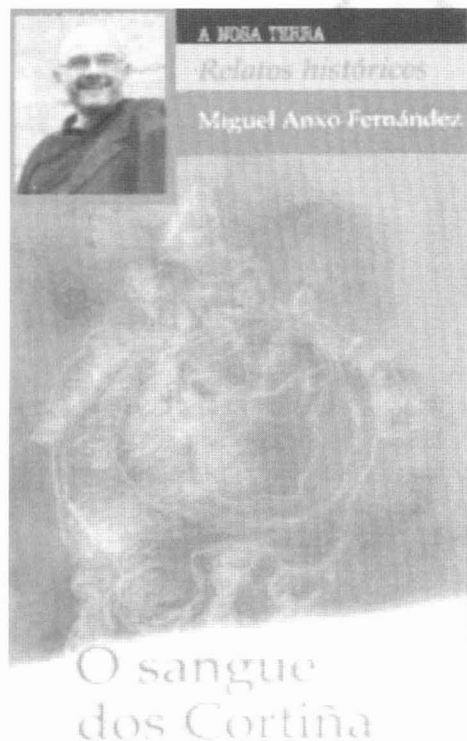
Un álbum ilustrado para lectores a partir de dez anos é unha rareza editorial. Medrar non é de balde e coa adquisición de competencia lectora pagamos un canon que reduce de maneira drástica as ilustracións que acompañan os textos cos que nos enfrontamos. Unha redución que arrastra tamén ás cores neste camiño cara á madurez: das páxinas a toda cor aos debuxos a dúas tintas, do branco e negro á nada. Sorprende atopar, por tanto, unha proposta plástica xenerosa en formato e cores destinada a preadolescentes.

“Daquela sentín milleiros e milleiros de bolboretas voando dentro de min”. Son as palabras que cerran este conto ocupando a base dunha folla en branco e que teñen o seu reflexo pictórico nunha páxina a toda cor. A colaboración entre Xabier P. Docampo e Xosé Cobas forxada en gran número de traballos en común, trae nesta ocasión unha atinada coreografía para bolboretas, palabras e pinceladas. Hai no texto un contar calmoso e sinxelo que percorre o relato recreándose nos sentidos, nese xogo que lembra o rapaz protagonista. Un xogo no que descobre e nos fai saber como se pode chegar a sentir o agradable revoar dunha bolboreta dentro da boca. Presta demorar a lectura para saborear imaxe tan delicada e compartir co protagonista a lembranza dun primeiro bico de amor.

Este catálogo de sensacións aparece plasmado nunha interesante colección de ilustracións que delimita dous espazos, un exterior con apuntes dos mozos e outro interior cun desenvolvemento en cores da zona íntima das emocións. A transición entre estes dous mundos resulta fluída grazas á combinación de elementos realistas con creacións abstractas arredor de imaxes suxeridas pola forza poética do texto.

Un pequeno mundo de afectos e emocións posto en palabras e en imaxes, un álbum do que poden gozar diferentes idades, unha rareza.

Magdalena de Rojas.



Título: O sangue dos Cortiña
 Autor: Miguel Anxo Fernández
 Ilustrador: Pepe Carreiro
 Editorial A Nosa Terra - Relatos históricos
 Xoves lectores (+ de 15 anos) e adultos

Unha novela breve pero intensa, que abre unha físgoa pola que botar unha ollada a un momento da historia deste país que, aínda parecendo distante, pois van aló dous séculos dende a guerra contra os franceses, presenta elementos comúns con certas situacións de actualidade que nos asaltan día tras día nas páxinas dos xornais e nos noticiarios televisivos.

O sangue dos Cortiña fala de pobos que son invadidos e fala de resistencias, de xentes que asisten impotentes ao paso dos exércitos polo seu territorio; fala das vidas truncadas e do odio e dos desexos de vinganza que xorden no corazón dos homes e mulleres feridos no máis íntimo, cando os soños se espaxen e o futuro non se albisca; fala das mulleres que antes como agora séguen a ser vexadas e utilizadas para humillar con elas e nelas ao inimigo (pasou en Kósovo, e segue a pasar impunemente en Iraq, en Colombia, en África...) e fala da paixón pola vida que, ao cabo, leva aos pobos a erguerse e loitar.

Miguel Anxo Fernández, bo coñecedor da linguaxe cinematográfica, relata de forma moi visual uns acontecementos desacougantes, con linguaxe rica, ritmo rápido e gran expresividade.

O texto resulta enriquecido co traballo plástico de Pepe Carreiro nunhas ilustracións nada convencionais. A violencia dos feitos narrados cuspe sangue nas páxinas engadindo dramatismo á novela, que se le cun certo abraio porque a crueldade non é invento deste século ou porque aínda non fomos quen a desterrara.

O país de amarnos

Ana María Fernández



Título: O país de amarnos
Texto: Ana María Fernández
Ilustracións: Xosé Cobas
Colección: Punto de encontro
Editorial: Everest Galicia, 2004

Con Amar e outros verbos, premio Lazarillo 2001, Ana M^a Fernández fixera a súa entrada nese territorio no que agora se instala, a poética do amor. O país de amarnos é un título aberto, dos que non pasan desapercibidos senón que nos prenden despertando evocacións, como fixera aquel outro de Manolo Rivas ¿Que me queres, amor?

Unha cantiga de amigo introduce o poemario, no que a voz de muller vai debullando o tempo compartido e paseando pola xeografía das emocións. Así, o libro parece unha longa declaración de amor, un agasallo de palabras.

O país de amarnos está construído con versos libres e argamasa de ritmo. É este un país “onde o ouriolo canta e medra a herba” pero tamén “onde agachan a cabeza os que máis sofren” e “onde non sobreviviron as cantigas”. Podería ser o país do Nunca Máis do que falara unha das premiadas na entrega dos Goya. É, sen dúbida, un país de escenarios íntimos, no que a historia recolle o relato dos días, e o mapa reflicte a casa habitada.

O amor non ten idade, dise, e os libros de amor, tampouco. Non hai data de caducidade nin tampouco de comezo. Ana María Fernández, que desde sempre nos mostra o seu compromiso con esta lingua adoptiva, é fiel tamén ao destinatario “infantoxuvenil”, de aí que o libro apareza nesta colección; desta maneira chama aos lectores adultos a que se aproximen a esta literatura que “tamén eles poden ler”, mentres non o fagan estaranse perdendo grandes obras enganados por formatos ou marcas de colección. Perderíanse, por exemplo, os “libros con santos”, nos que as ilustracións nos achegan unha nova visión, unha recreación do texto no código plástico.

Neste caso, as ilustracións de X. Cobas van da figura recoñecida á abstracción, xogando con trazos e manchas, experimentando nos remates e texturas e achegándose, nalgún caso, a unha estética oriental.

A cor das páxinas vai cambiando levemente para que o produto final sexa aínda máis delicado.



Título: Postais do camiño

Texto: Marilar Aleixandre, An Alfaya, Xoán Babarro, Paula Carballeira, Fina Casalderrey, Agustín Fernández Paz, Ana María Fernández, Paco Martín, Antonio García Teijeiro, Gloria Sánchez, Helena Villar Janeiro.

Ilustracións: Lázaro Enríquez

Colección: Árbore

Editorial Galaxia, Vigo, 2004

Este é un libro que cabería esperar no 2004, un ano de camiños e peregrinos, o primeiro xacobeo do século XXI. Con este motivo un feixe de escritores e escritoras deciden realizar ese percorrido a través de relatos que sitúan ao longo do camiño francés, e o volume chamarase así Postais do camiño.

Comeza o itinerario Marilar Aleixandre, en Saint Jean Pied de Port, con **A canción de Roldán**. Agustín Fernández Paz sitúa nas terras de Navarra **Unha historia de fantasmas**. En Santo Domingo de la Calzada ubícarase **A fita vermella** de Paco Martín e **Búscase psiquiatra para polos** de An Alfaya. Xoán Babarro localiza **Vintedous milagres** do Camiño polas terras de Castela. Fina Casalderrey sitúa en León **Perigo** na catedral e Ana María Fernández **Tres tempos** nos Montes de León. O Cebreiro é o lugar de **As lentes de John Lennon** de Antonio García Teijeiro e tamén **Os ollos de Galahaz** de Helena Villar Janeiro. **Prata lavada** de Paula Carballeira sucede en Pambre e o **Sainete no camiño** de Gloria Sánchez en Labacolla.

Algún deles xa tiña tratado este tema como Agustín Fernández Paz en **A vella foto das estrelas** recollido no libro **Tres pasos polo misterio**, Fina Casalderrey en **Refacho de néboa** que aparece en **Lúas de nácara**, Paco Martín en **O pozo** e **Pierre** do volume **Auga para encher un cesto** ou Gloria Sánchez que con Miguel Vázquez Freire acadara o Premio Obra de teatro de monicreques no 1º Concurso de Obras de teatro inéditas do Camiño de Santiago, con **A princesa Socorro**, o **trobeiro Carolo** e o **demo dos cornos**.

Todos os textos son narrativos agás a peza teatral de Gloria Sánchez; sen embargo, aínda que ningún dos autores teña adoptado o verso como expresión, a poesía faise presente en moitos dos relatos e as referencias a poetas como Ángel González, José Ángel Valente, o Marqués de Santillana ou Ramón Cabanillas son parte fundamental dos textos.

Lázaro Enríquez realiza unhas ilustracións nas que xoga con liñas de plumilla e manchas de acuarela. As pegadas do calígrafo fanse presentes ao longo das imaxes.

A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

A Revista Galega de Educación (RGE) ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións.

O Consello de Redacción dará preferencia aos artigos dirixidos á sección "Prácticas e experiencias", que acolle traballos de todos os niveis do ensino non universitario.

AS COLABORACIÓNS DEBERÁN AXUSTARSE, OBRIGADAMENTE, ÁS NORMAS SEGUINTE:

1. Colaboracións:

- Que sexan inéditas.
- Poderán estar dirixidas ás seguintes seccións da RGE e deberán axustarse, obrigatoriamente, á extensión sinalada:

- **Prácticas e experiencias:** 5.428 caracteres con espaciado incluído.
- **Proposta de unidade didáctica:** 32.300 caracteres con espaciado incluído.
- **Reflexións, resultados investigacións, etc.:** 5.428 caracteres con espaciado incluído.
- **Escríbenos:** 2.127 caracteres con espaciado incluído.

Para calquera suxestión, comentario, proposta, etc., sobre estas ou outras seccións da RGE, por favor, poñédevos en contacto co Consello de Redacción (correo electrónico: rge.redaccion@mundo-r.com)

Todas as aportacións deberán ser redactadas na fonte de letra **Times New Roman**, tamaño **12** e con **interlineado simple**, e remitidas por medio de calquera dos seguintes medios:

a) En soporte informático (disquete ou cd), acompañadas sempre dunha impresión en papel tamaño DIN A4.

b) Por correo electrónico a:
rge.redaccion@mundo-r.com

2. Na cabeceira do artigo figurarán: o título, o nome do autor/a ou autores/as, a profesión e o lugar ou centro de traballo. E ó final do mesmo, o enderezo postal, o/s teléfono/s de contacto e o enderezo de correo electrónico.

3. Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederáse de acordo co seguinte modelo: apelidos;

nome ou inicial, con punto, do autor; paréntese para o ano de publicación; punto; título do libro en cursiva, punto, lugar de edición; dous puntos, editorial; punto.

Fernández Paz, A. (1992). *Os cómics nas aulas*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Se houberse varios traballos publicados por un mesmo autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e, logo: a, b, c...

Vázquez Freire, M. (1992,a). *Que é a Reforma?* Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Vázquez Freire, M. (1992,b). *O currículo*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

4. Nas referencias e citas bibliográficas de artigos de revistas procederáse de acordo co seguinte modelo: tralo autor e ano, título do artigo; punto; nome da revista en cursiva, número da revista, coma, páxinas con guión intermedio, punto.

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. *Revista Galega de Educación*, 13, 6-9.

5. As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente sempre entre parénteses ou con grafía saltada (ex: ⁽¹⁾ ⁽²⁾ ⁽³⁾...), deben incluírse ao remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

6. Se no texto se quere facer unha referencia xenérica a os ditos libros, sen concretar páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma, ano de edición, paréntese.

(Fernández Paz, 1992)

No caso de que se queira facer unha referencia ao número da páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma, ano de edición, dous puntos, páxina, paréntese.

(Fernández Paz, 1992: 32)

7. No caso das citas tomadas de Internet, poderase seguir, en liñas xerais, a seguinte proposta:

Serra, A. Las redes ciudadanas, ¿una vía para los países en desarrollo?, WEB: <http://bcnet.upc.es> e <http://bcnet.upc.es>

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

- Se a frase textual, ocupa menos de dúas liñas redactarase de corrido no texto, entre comiñas.
- De ocupar maior extensión, escribirase á parte, precedida de dous puntos e sangrada na marxe esquerda, podendo empregar outro tamaño de letra e reducir o espazo interlineal.

9. As colaboracións deberán acompañar das ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, figuras, cadros...) que se consideren necesarias, sinalándose claramente no texto, mediante acotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse: (INSERTAR IMAXE: "aula_natureza.jpg").

Sería altamente recomendable que as colaboracións referidas ao apartado "prácticas e experiencias" fosen achegadas con material gráfico ilustrativo da experiencia.

Poderán enviarse as fotografías ou imaxes en formato impreso ou ben en formato dixital (disquete, CD, correo-e) cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG ou TIFF.

10. No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica práctica pódese empregar o seguinte esquema referencial (coas adaptacións precisas):

- Contexto do centro e da experiencia.
- Nivel educativo.
- Obxectivos da experiencia.
- Desenvolvemento concreto: actividades realizadas ou que se propoñen.
- Comentarios sobre o seu desenvolvemento.
- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado; reflexión sobre o realizado.
- Perspectivas abertas a partir de aquí, crítica, cambios necesarios, etc.
- Referencias bibliográficas.

10. Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, segundo a normativa vixente aprobada pola Real Academia Galega. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que considere máis oportunos para a publicación da colaboración, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE.

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

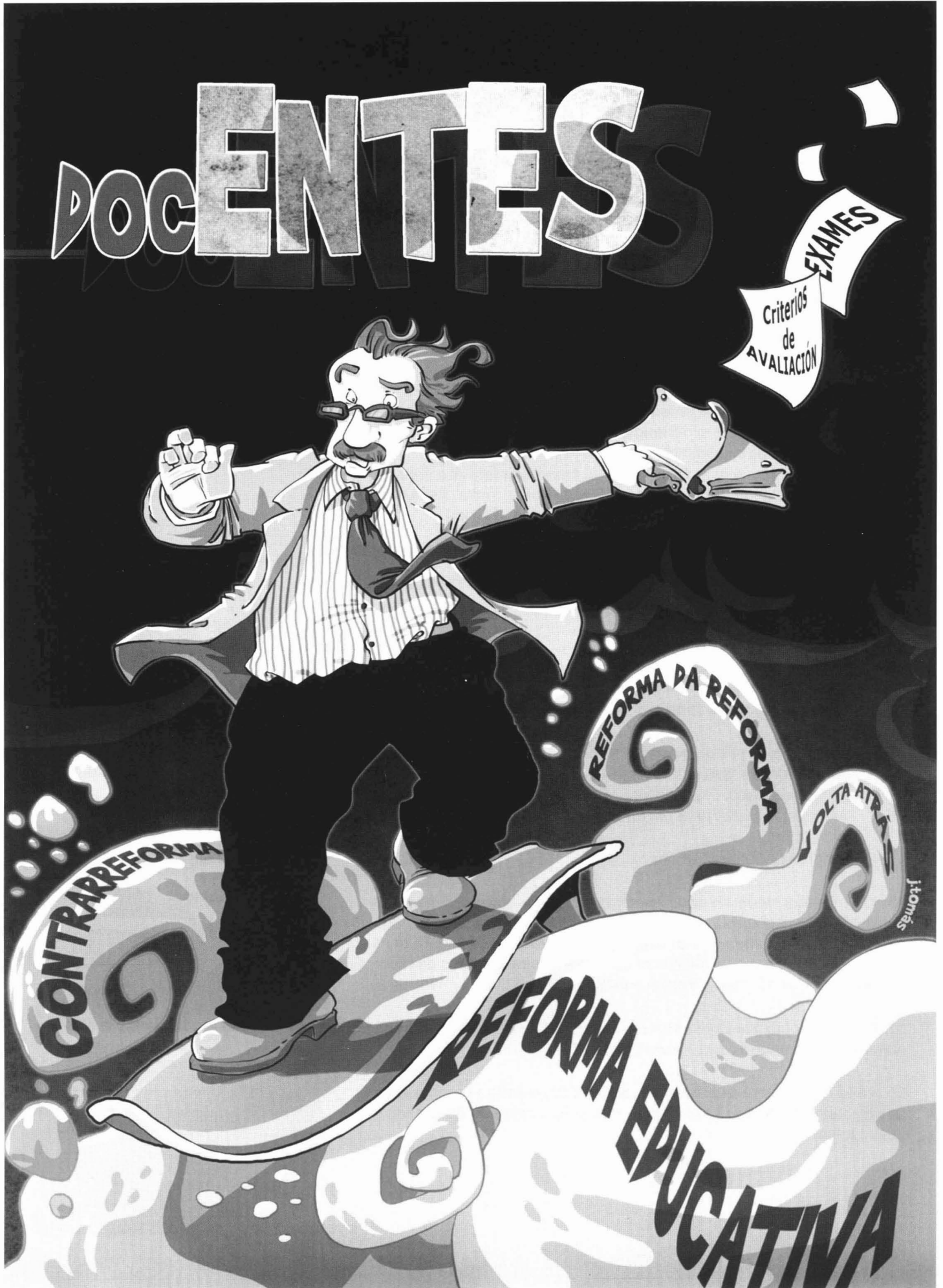
12. A RGE comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo, e, no seu momento, a súa aceptación, ou non, para a publicación.



Enviar as colaboracións escritas a:
Xesús Rodríguez Rodríguez
 Director da Revista Galega de
 Educación

Facultade CC. da Educación
 Campus Sur
 15.782 - Santiago de Compostela
 A Coruña

DOCENTES



BOLETÍN DE SUBSCRIPCIÓN

Si, desexo facerme socio/a de NOVA ESCOLA GALEGA (movemento galego de renovación pedagóxica)

DATOS DO/A ASOCIADO/A

APELIDOS E NOME: _____ NIF: _____

ENDEREZO: Rúa: _____ Nº: _____ Esc: _____ Piso: _____ Porta: _____

LOCALIDADE: _____ CONCELLO: _____ C.P.: _____

PROVINCIA: _____ TELÉFONO: _____ CORREO-E: _____

SITUACIÓN LABORAL (sinalar cun "X")

Estudiante En activo En paro Centro de destino: _____

Concello: _____ Teléfono: _____ Correo-e: _____

Domiciliación bancaria en conta

(Faga constar os 20 díxitos que componen o C.C.C.)

Banco ou Caixa: _____

Titular da conta (se é distinto do/a subscritor/a): _____

Nivel no que traballa: (sinalar cun "X" so no caso de ensinantes)

Educación Infantil Educación Primaria Educación Secundaria Universidade Outros

Áreas de traballo da súa preferencia _____

Sr./Sra. Director/a:

Prego que con cargo á miña conta, indicada máis arriba, sirvan atende-lo recibo que anualmente lles presentará a Asociación NOVA ESCOLA GALEGA, para o pagamento da cota de asociado/a, a partir da data da sinatura.

_____ de 200_____

Sinatura

ENVIAR A:

Nova Escola Galega

Apdo. 586

15700 Santiago de Compostela (A Coruña)

Secretariado Nacional NEG

Rúa Betanzos, Nº1. 1º esq.

15703 Compostela.

Tlf. e Fax: (981) 56 25 77

Galicia

Cuota anual:

Parados e estudantes 18 €

Xeral: 36 €

<http://www.nova-escola-galega.org>

Correo-e: neg@mun-do-r.com



Traballando a prol dun ensino



Democrático Público
De calidade
Galego

nova escola galega



ESCOITA, OBSERVA, ACARICIA...
A CULTURA, UN PRACER PARA
TÓDOLOS SENTIDOS.
NA DEPUTACIÓN DA CORUÑA
TRABALLAMOS PARA DARLLE Á CULTURA
A IMPORTANCIA QUE SE MERECE.
E, SOBRE TODO, PARA QUE SEXA UN
PRACER Ó ALCANCE DE TODOS.
PORQUE É TÚA E FORMAS PARTE DELA.



É túa.
Traballa
para ti.



DEPUTACION DA
CORUÑA
www.dicoruna.es

A dixitalización destes documentos foi posible grazas á axuda concedida a Nova escola Galega da Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica (Consellería de Industria - Xunta de Galicia), do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, así como do Plan Avanza e do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (FEDER), ao abeiro da *Orde do 31 de decembro de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión, en réxime de concorrència competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

