

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



reportaxe
novas tecnoloxías
experiencias
educación social
panoraula

A ARTE DA EDUCACIÓN

**Hai moitas formas de aprender,
a cuestión é chegar onde ti queres**



mergúllate
uvigo'es



Universidade de Vigo

NOTAS PARA A AXENDA DE POLÍTICA EDUCATIVA

A crecente complexidade social dunha parte, e doutra o valor que socialmente recoñecemos á educación como instrumento que pode favorecer a integración e a activa participación social, convidánnos a todos a intervir na formulación da axenda educativa do conxunto da sociedade española da que formamos parte, coa consciencia de que as propostas partidarias, nin por máis abranxentes e globais que elas sexan, abondarán para trazar con precisión a ruta que debemos seguir.

Sendo así, van aquí, nos límites que traza unha páxina editorial, as contribucións que desde esta Revista formulamos:

1. As leis cámbianse, sen dúbida. E as leis orgánicas con prudencia. Polo tanto sería moi recomendable, esixible máis ben, concedernos unha estabilización, cando menos, de máis de dúas legislaturas, despois da inestabilidade que vimos de sufrir.

2. Sobre tal base de estabilización, coidamos oportuno avanzar en Galicia cara a definición dun compromiso colectivo pola educación, desde a participación e a corresponsabilización das instancias políticas e institucionais e dos axentes e organizacións profesionais e sociais implicadas, para a formulación dun proxecto e dun horizonte de desenvolvemento educativo público, como marco ordenado desde o que facer posible a medio prazo a elaboración e aprobación dunha Lei Galega de Educación, e tamén a concreción de contratos-programa territoriais e de centro que permitan impulsar unha axeitada contextualización que posibilite a innovación e a equidade educativa.

3. Como política xeral, tanto no eido estatal como autonómico, cómpre investir máis e mellor en educación; destinar máis PIB á educación e á investigación, a semellanza co que fan outros Estados pertencentes á OCDE.

4. Precísanse exercicios de corresponsabilización entre as diversas Administracións Central, Autonómica e Municipal, en atención a criterios de eficiencia técnica, economías de escala e eficacia social. E isto pasa pola definición do compromiso colectivo.

5. Nun contorno de globalización e de tan profundos cambios sociais, culturais e tecnolóxicos, os programas de innovación e de calidade cónfórmanse como instrumentos estratéxicos, pero non menos estratéxicos socialmente son as políticas de igualdade de oportunidades e os programas sostidos contra a exclusión e a discriminación social e territorial, e a prol da integración democrática.

6. A educación non se limita ás políticas extensivas de escolarización, como as desenvolvidas durante o século XX. Vai máis alá. Será preciso ir redefinindo os currículos básicos axeitados á nosa sociedade, interdependente e globalizada, e combatendo vellas inercias. Unha tarefa ordenada resolta a través do adecuado entramado organizativo institucional, técnico e social, para o que é necesario crear, a partir da Consellería de Educación, un instituto galego de desenvolvemento curricular e da avaliación educativa.

7. A conciencia eco-ambiental debe traducirse nunha estratexia galega e española de sostibilidade, con programas educativos específicos.

8. Necesitamos formular unha aposta democrática pola laicidade pública, tendo en conta o contexto dunha sociedade pluricultural, e respeitosa coas crenzas relixiosas particulares, en tanto que signos todos de habitabilidade tolerante e democrática. Unha aposta que sexa, ao tempo, expresión dunha cidadanía autónoma e crítica feita de saberes e competencias liberadas, se preciso, dos dictados marcados polo mercado capitalista e polo tecido empresarial produtivo e/ou polas definicións morais arraizadas en idearios filosófico-teolóxicos particulares.

9. O principio do servizo público educativo debe ter carácter estratéxico e non subsidiario da iniciativa privada, do desde onde se establecerán as oportunas concertacións.

10. Para nós, a normalización lingüística e cultural é e segue a ser un reto estratéxico, fonte precisa de identidade e modo de estar equilibrado nun mundo diverso, pluricultural e plurilingüe. Fonte patrimonial, elo social e fonte de valores. Ningún paso atrás nos podería conducir a mellor horizonte.

11. Neste contexto propositivo, os centros educativos deben facer dos seus proxectos educativos, formulados con autonomía, pero tamén con sentido público, un instrumento vivo de guía, de adecuación e de resposta ao medio, e, por tanto, de calidade. Neste senso, como unha das posibles manifestacións, o calendario, a xornada escolar e o horario laboral docente deben establecerse a partir das necesidades educativas do alumnado, o que obriga a que non poidan resolverse a través da exclusiva negociación entre as Mesas Sectoriais Docentes e a Consellería de Educación.

12. A formación do profesorado vai alén das importantes cuestións organizativas e de especialización académica, cara a confrontarse tamén cos retos formativos, culturais e sociais do noso tempo. Unha axenda ampliada e concertada de formación e, pois, algo a definir, para o que non abundan os mecanismos tradicionais de programación. Para atender tanto á formación permanente, como á formación inicial que, como graos e postgraos, comezan a definir as Administracións e as Institucións universitarias. Tamén tal axenda debe contemplar os perfís formativos e a definición do catálogo profesional dos novos formadores e técnicos, presentes cada vez máis nas estruturas educativas.

Sen dúbida, esta ducia de notas non serán todas as precisas, pero, sen embargo, sinalan asuntos que non deberían ser desconsiderados.

6 O tema
A arte da educación

68 Educación Social e escola
Experiencias rurais e urbanas coas tic na educación de persoas adultas
José Luis Aspas, Enrique García

78 A Lingua
CELGA: o novo certificado de lingua galega
Margarita Chamorro Díaz

83 Novas tecnoloxías
Que ocorre na realidade escolar coa integración das tic? Un exemplo
María del Pilar Vidal Puga

88 A escola rural

- Observatorio de educación no contexto rural catalán: Un instrumento ao servizo da comunidade rural
Roser Boix
- Conclusións do II encontro de debate "medio rural galego, unha ollada ao futuro da educación no medio rural"
Nova Escola Galega

95 Experiencias

- Como ensinar filosofía en inglés en Galicia e sobrevivir para cantalo?
Manuel Torres Cubeiro
- A Axudadora
Gemma Argüelles Botana
- Xogos para todos e todas no colexio de Baralla
María José Castro Girona
- O MP3 nunha clase de lingua estranxeira
Miguel Cumbras Álvarez
- Familia, comunidade e desenvolvemento infantil a través da música
Un concerto para bebés
Ana Isabel Santiso Gómez
Mª Sara Paz Combarro
- Mellorar a eficacia das reunións de traballo nas organizacións escolares
Emilio González Legaspi
- A innovación na escola
Mª Dolores Fernández Tilve
Mª Laura Malvar Méndez
- Por outro tratamento da literatura hispanoamericana en segundo curso de bacharelato
María del Rocío Gómez Arias
- O servizo de recursos psicopedagóxicos
Paula Outón Oviedo, Esther Vila Couñago, Miguel A. Nogueira Pérez, Mª del Mar Fernández Sestelo

142 Desde a USC para todos

As redes sociais da arte na universidade de Santiago de Compostela
Carlos Toural

144 Recursos do contorno

Centro de Interpretación Aquis Querquennis
Araceli Serantes Pazos

146 Páxina do alumno/a

De estudantes a profesionais na acción socioeducativa e cultural local
Juan José Lorenzo Castiñeiras
Pablo Montero Souto

152 Pais e nais

Quen teme a papá lobo? Ou a ditadura do profesorado
Francisco J. Pernas Lorenzo

154 Familia / Escola

Os centros escolares como recursos da comunidade: familias e centros
Consuelo García Álvarez.

160 Xoguetainas e brinquetainas

Un xogo da terra de Melide, de nome inconfesable
Manuel Rodríguez Vázquez.

162 Panoraula

180 Reseñas

Clásicos da literatura infantil en lingua galega

O r i a r i a s

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 40
Abril 2007

Director:
Xesús Rodríguez Rodríguez

Consello de Redacción:
Antón Costa Rico
Carmen Díaz Simón
Manuel González Seoane
Xulio Pérez Pérez
Ana Mª Pose Blanco
Xosé Ramos Rodríguez
Miguel Vázquez Freire
Francisco Veiga García
Mª Helena Zapico Barbeito

Consello Editorial:
Xosé Álvarez Castro
Xosé Manuel Barreiro González
Pilar Bernárdez Sanluís
Manuel Bragado Rodríguez
Mª Dolores Candedo Gunturiz
Francisco Candia Durán
Xosé Manuel Cid Fernández
Carmela Cons Pintos
Agustín Fernández Paz
Lois Ferradás Blanco
Narciso de Gabriel Fernández
Emilio González Legaspi

Marilar Jiménez Aleixandre
Xosé Lastra Muruais
Ramón López Facal
Fina Mosquera Roel
Chis Oliveira Malvar
Laura Lodeiro Enjo
Manuel Pazos Crespo
Xosé Manuel Rodríguez-Abella
Xesús Rodríguez Jares
Antón Rozas Caeiro
Victor Santidrián Arias
Mercedes Suárez Pazos
Manuel Vieites García



A ARTE DA EDUCACIÓN

9 Fotografiarte:
Identidade, fotografía e
arte contemporánea
María Jesús Agra Pardiñas
José María Mesías Lema

14 Que teñen en común
Fragonard, a experiencia da
lectura e o descubrimento
da intimidade?
Fernando Hernández

18 Actitudes éticas na
educación das artes visuais:
Implicacións docentes
Sergio Villalba Jiménez

22 Educación artística
baseada na rede para
a aprendizaxe das artes
visuais
Dolores Álvarez Rodríguez

28 A complicada vida
en parella entre mestres e
museos
Ricard Huerta

34 Deseño de
actividades para a
comunidade escolar
en museos de arte
contemporánea: O singular
enfoque do MACUF
Jorge Núñez Lodeiro

37 Estratexias docentes
e técnicas plásticas na
Educación Infantil
Carmen Franco Vázquez

42 Como utilizan a cor
os nenos e as nenas de 5 e
6 anos nos seus debuxos?
Pedro Chacón Gordillo

45 Xogando a ser
artistas! Miró e Klee na
Educación Infantil
Marta Rio Rey

48 Pechar os libros de
pedagogía, psicoloxía e
didáctica: Reggio Emilia
Koldo Valencia

52 A aventura da arte:
Exposición sociocultural
organizada polo alumnado
Gentzane Martín

55 O PAXARO DE LUME
Libros de Artista e Película:
Un proxecto do Estudo de
Arte ECO desenvolvido por
nenos de entre 7 a 14 anos.
Elena Cristóbal Ochandío

59 Imaxinando palabras:
Un proxecto entre a escola
e o museo
Gael Zamora Lacasta

63 Para saber máis...
José María Mesías Lema

Redacción: rge.redaccion@mundo-r.com
Publicidade: rge.publicidade@mundo-r.com
Subscripcións: rge.subscripciones@mundo-r.com

Deseño: Acordar
Maquetación: Gairí Barreiro
Impresión: Litonor

D.L.: C-22/1986
ISSN: 1132-8932

Deseño da cuberta: José María Mesías Lema
Asesor de fotografía e identidade visual: José María Mesías Lema

Agradecemos aos nenos/as do centro de educación especial A Barcia e a súa mestra María Pita Braña, polos debuxos elaborados para a revista.

A A R T



EDUCA

José María Mesías Lema
jmmesias@usc.es
Coordinador do monográfico

TEEDDA

O título deste monográfico xorde no ano 2006 cando, nesta mesma revista, publiquei un pequeno artigo, cuxa reflexión finalizaba cunha pregunta que deixaba suspendida no aire: atoparemos algún día a arte da educación?

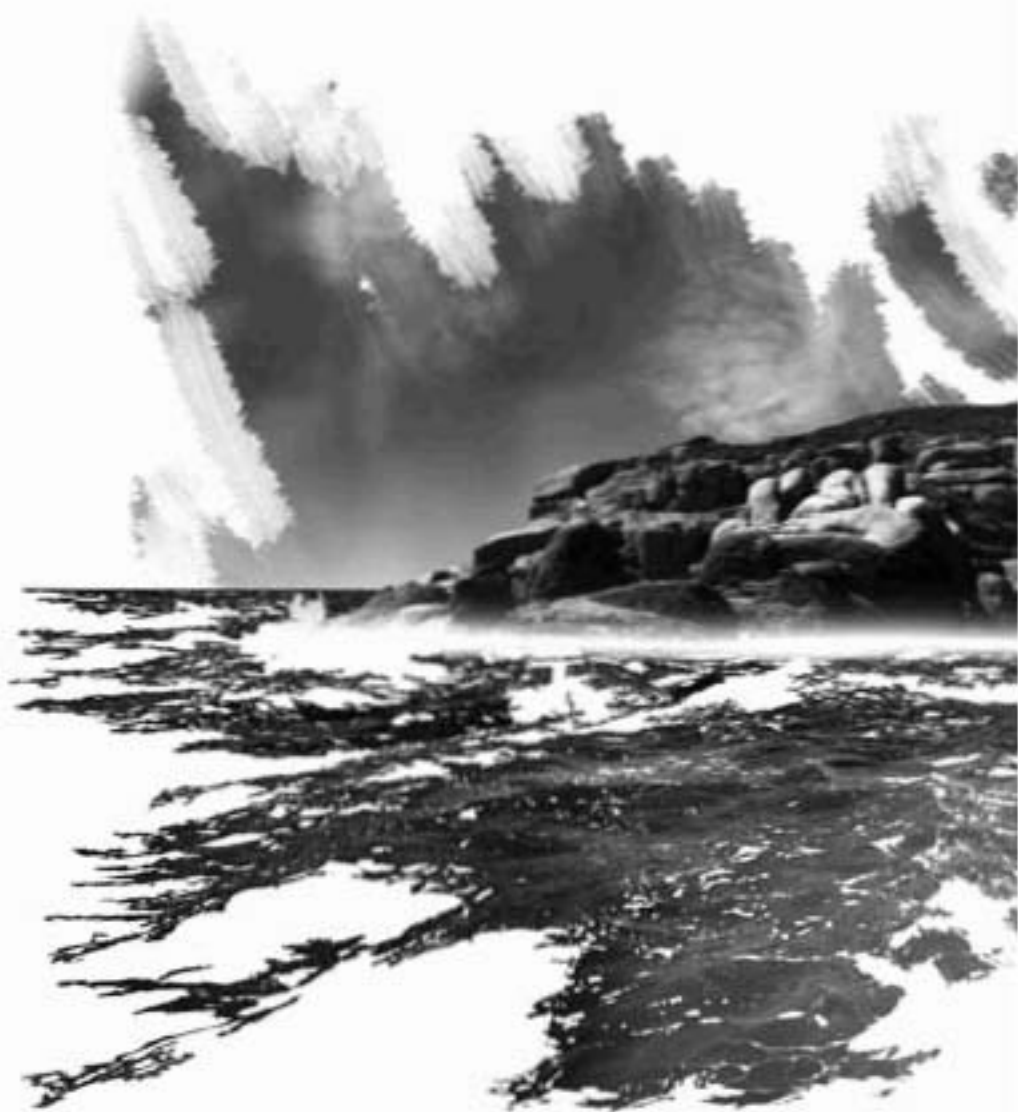
Cando rematei ese texto, na miña cabeza roldaron moitas máis dúbidas que cando comezara a escribilo e, a pesar diso, penso que canto máis nos cuestionamos as cousas, máis aprendemos de nós mesmos e das persoas que comparten as mesmas preocupacións ca nós. Quizais intuía moitas das respostas das que vos falo, pero non tiña argumentos suficientes, polo que acudín a diferentes amigos e amigas cos que comparto ilusións, todos eles grandes profesionais do campo da Educación Artística.

Agora, grazas á dirección da Revista Galega de Educación, podo convidaros a un diálogo aberto de experiencias, investigacións e reflexións sobre o ensino e a aprendizaxe das artes visuais nas escolas, nos museos ou mesmo na internet. Os artigos que aquí presentamos non son, nin moito menos, conclusións pechadas senón que todos eles perseguen o obxectivo de crear conexións e redes entre a arte e a educación. Así pois, neste monográfico da RGE imos tropezar con moitos temas actuais que atinxen ás artes visuais en contextos “formais” e “non formais”.

Non podo deixar de manifestar, unha vez máis, o meu agradecemento aos colaboradores que fixeron posible este monográfico: a María Jesús Agra e Carmen Franco, profesoras da Universidade de Santiago que fan da miña estancia no departamento un lugar de traballo moi agradable; a Fernando Hernández, profesor da Universidade de Barcelona experto en proxectos de traballo e Cultura Visual; a Sergio Villalba, profesor da Universidade de Sevilla e estudioso dos valores éticos na educación artística; a Dolores Álvarez, profesora da Universidade de Granada especializada na aprendizaxe das artes visuais on-line; a Ricard Huerta, profesor da Universidade de Valencia cunha ampla traxectoria na relación da arte, educación e museos; a Jorge Núñez, incansable coordinador da área educativa do MACUF; a Pedro Chacón e Gael Zamora, amigos incondicionais de batallas; a Marta Río MESTRA con maiúsculas; aos meus compañeiros de doutoramento Koldo Valencia e Gentzane Martín; e a Elena Ochandío, unha auténtica freelance da educación artística santiaguesa. E, sobre todo, a Suso Rodríguez quen, co seu esforzo e confianza na xente nova, soubo dar un novo impulso a esta revista. A todos eles e a todos vós, seguidores da RGE, graziñas.

ACIÓÓN

Unha provincia que medra



E con ela o firme *compromiso* que, dende
longo tempo atrás, nos vincula con ilusión
aos seus lugares e as súas xentes.

Para seguir celebrando xentes

FOTOGRAFIARTE: Identidade, fotografía e arte contemporánea



Una amiga mía estudia la vida rural de África central. Hace unos años hizo su primera visita a una zona remota donde iba a efectuar su trabajo de campo. El día que llegó la invitaron a una casa local para pasar la velada. Esperaba averiguar algo sobre los entretenimientos tradicionales de esta comunidad aislada. En vez de ello, se encontró con un pase de Instinto básico en vídeo. La película, en aquel momento, no había ni llegado a los cines de Londres.

(Giddens, A. 2001:19)

O sociólogo Anthony Giddens relata esta interesante anécdota, unha metáfora que, dende logo, manifesta a globalización dos acontecementos visuais e audiovisuais que se producen nun mundo cada vez máis tecnolóxico. Por un intre, situémonos no contexto do relato. Estamos ante unha perda de identidade individual e cultural debido ao trepidante desenvolvemento tecnolóxico? Se nunha poboación rural terceiromundista de África, chega unha das últimas longametraxes da factoría americana de Hollywood... que sucede nas sociedades capitalistas moito máis avanzadas científica e tec-

María Jesús Agra Pardiñas

agrar@usc.es

José María Mesías Lema

jmmesias@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela.

noloxicamente? que efectos producen as imaxes na creación da identidade? como se trata este tema dende a educación e dende a arte contemporánea? que estratexias podemos utilizar na aula para configurar proxectos artísticos dende a perspectiva da pedagogía crítica? Son cuestións que, como formadores de profesorado, están presentes na nosa práctica diaria coas alumnas e alumnos da Facultade de Ciencias da Educación.

A arte da educación contemporánea

A razón de ensinar artes visuais nas facultades de educación e belas artes responde, entre outros motivos, á preparación de futuros mestres e profesores que interpreten o mundo social e cultural dende a perspectiva artística e desenvolvan así os seus propios proxectos docentes acadando unha maior satisfacción persoal. Segundo Arthur Efland, Kerry Freedman e Patricia Stuhr (2003: 125) estes mundos son representacións creadas a partir das calidades estéticas dos medios artísticos.

Pensamos que, hoxe en día, precisamos adoptar posturas máis flexibles, acorde coas prácticas artísticas e docentes contemporáneas, sensibles ás particularidades de cada situación e capaz de estruturar a súa docencia dende diferentes perspectivas. Perspectivas que esixen de nós mesmos a necesidade de establecer novas pautas de aproximación á globalización e complexidade do contemporáneo e o deseño de estratexias acordes coas esixencias dos novos contextos e dos trazos da identidade dos seus protagonistas (Agra, 2005: 95).

Nos últimos anos estamos presenciando un cambio "post-modernista" no contexto educativo en xeral, e na educación das artes visuais en particular. As implicacións definidas por Efland (2003) pódennos axudar a entender a necesidade de cambio:

- Poñer unha maior énfase nas pequenas narrativas en lugar dos grandes relatos das civilizacións occidentais.
- Estudar as relacións entre poder e coñecemento (que tipo de arte está incluído e cal está excluído).
- Incorporar a idea de deconstrución e intertextualidade, centrando o obxectivo en atopar as oposicións inherentes ás obras de arte e como son interpretadas.
- Incorporar a idea de que algunhas obras de arte son formas con múltiples códigos e identidades culturais diferentes, o que implica interpretacións diferentes segundo os grupos.

Pero, de que serve falar da contemporaneidade dende unha perspectiva teórica da Educación Artística se as prácticas concretas están á marxe dos problemas que esta presenta? Para situarnos nun discurso no que cobren sentido as prácticas educativas que esixe a cultura contemporánea temos que provocar os detonantes que favorezan esta transformación. A educación artística precisa atopar e utilizar métodos e estratexias máis coherentes coa práctica artística contemporánea.

Por outro lado, resulta paradoxal o feito de comprobar a enorme distancia que parece existir entre a arte contemporánea e a maioría dos espectadores. Mentres que as importantes transformacións orixinadas du-

rante a metade do século XX e que afectaron practicamente a todos os ámbitos da vida cotiá de calquera persoa, dende o vertixinoso avance dos medios de transporte e comunicación, ou dende o desenvolvemento tecnolóxico ao nacemento de novas ideoloxías feministas, ecolóxicas, consumistas... a maior parte da xente parece resistirse a aceptar que a arte cambia como o fai case todo o que nos rodea.

Neste senso, aínda que os mozo se mozas non poden subtraerse ao espírito dos tempos, carecen dos códigos e claves para a reconversión de antigas ideas herdadas, que na maioría das veces maniféstanse máis como crenzas ou mitos que como ideas. Alleos, dun modo inconsciente, aos valores da postmodernidade, utilizan recursos (incredulidade, ahistoricidade, fragmentariedade e falta de dogmatismo) e discursos (apropiacionista, deconstrucionista, multiculturalista, etc) en diversas esferas sociais, que chocan frontalmente coas perspectivas establecidas en torno á arte contemporánea (Agra, 2005: 96).

Este é o contexto polo cal nos movemos, o noso compromiso é o de atopar estratexias que posibiliten aos alumnos descubrir e deconstruír a formación artística que reclaman, é un compromiso profesional e un dos criterios para atopar a arte da educación contemporánea. Cando somos capaces de mudar esa actitude de rexeitamento mostrada polos alumnos fronte á arte contemporánea, a través dun modelo formativo eficaz, sorprende o comprobar a calidade dos proxectos presentados polos alumnos. De feito, resulta paradoxal comprobar que as propostas que eles elaboran son as mesmas preocupacións dos mozos artistas, entre eles a creación e transformación da identidade.

FotografiARTE:
[proxectos/03-07 sobre
identidade, fotografía e arte
contemporánea]:

*Nada me influíu de verdade.
E non me enche de orgullo iso.
Todo artista posúe un núcleo
completamente orixinal... unha
identidade totalmente propia.*

Edward Hopper

Durante varios anos ata a actualidade, temos abertas varias liñas de investigación e acción docente. Unha delas é a vivencia de procesos artísticos cuxo tema central sexa a identidade. Para levar a cabo os diferentes proxectos, o alumnado reclama procedementos plásticos e artísticos máis contemporáneos, sendo a fotografía dixital¹ unha das máis recorrentes, pola seguridade dos máis novos ante esta técnica e polas posibilidades estético-compositivas que ofrece este medio visual.

Isto débese a que a fotografía está fortemente implantada nas nosas vidas. Poderíamos dicir que a dous niveis: un público, a cultura audiovisual e do espectáculo que nos invade; e outro privado, a utilización da fotografía nas relacións persoais. Na esfera pública a fotografía converteuse nun hábito de consumo desorbitado, en certa medida, propiciado polos medios de comunicación. Neste senso, as investigadoras Selva e Solá (2004: 168) analizan como o cotián da fotografía xera narrativas de poder e negociación social na po-boación, porque:

...en las sociedades contemporáneas, las imágenes difundidas por los medios de comunicación

1. Tamén o vídeo dixital ten unha boa acollida, pero con menos forza que a fotografía, probablemente debido aos custos un pouco máis elevados desta tecnoloxía.

[proxecto/2007] Identidades fragmentadas:



[proxecto: Identidade fragmentada. Alumnado Procesos de Aprendizaxe Artística.]

adquieren un papel de memoria colectiva, memoria formada por experiencias mediáticas, que con su constante proliferación han poblado el imaginario de muchas personas de personajes creados básicamente por los medios de comunicación, los cuales no difunden acciones o particularidades reales de éstos, sino

que los construyen, como si se tratase de personajes de ficción.

Pero a fotografía tamén está moi presente no nivel privado e íntimo das persoas, a través da construción dos álbums familiares, un medio para narrar e inventar visualmente as nosas identidades. Cando abrimos un

[proyecto/2006] Identidades inventadas:



[proyecto: Without Roof. David Peteermans.]
Inventei un álbum familiar da vida dun "sen teito", porque poucas veces se nos amosa as accións cotiás que desenvolven no día a día estas persoas.

[proyectos/03-05] Identidades transformadas:



[proyecto grupal: Identidade transformada. 2º curso da especialidade de E. Primaria.]

álbum familiar, as fotografías que alí aparecen, responden a unha selección meticulosa. Mostran escenas, cando menos, aceptadas socialmente que narran diversos momentos das biografías e identidades dos protagonistas. Porén, ao reflexionar máis aló do aparentemente visible, o álbum familiar, no seu conxunto, ofrece imaxes tremendamente convencionais, idealizadas e estereotipadas, que reconstrúen o inconsciente familiar. Dirixen a mirada dos outros cara a identidade, é dicir, a como nos miran ou a como queremos ser mirados polos demais, a partir da narración fotográfica da vida que mostramos (Mesías, 2008).

Os artistas contemporáneos non son alleos a esta emerxente situación, e inician un proceso de

busca e reflexión que caracteriza ao propio proceso de creación. A arte contemporánea potencia a necesidade de vivir un proceso e, ofrece aos alumnos, un modelo persoal e profesional de entender o ensino e aprendizaxe da Educación das artes visuais (Agra, 2005).

Así pois **FotografiARTE** é unha retrospectiva do noso traballo docente co alumnado, unha selección de catro proxectos artísticos que veñen desenvolvéndose dende o 2003 e responden á filosofía que acabamos de expoñer. A continuación presentamos algúns fragmentos visuais dos mesmos, proxectos con preocupacións e solucións distintas en torno á identidade e ás súas múltiples interpretacións.

Bibliografía

Agra Pardiñas, M^aJ. (2005). En busca del método perdido. En *Blanco Mosquera, V. e Iglesias Forneiro, M^aI* (coords.): *Realidade e Ficción: A imaxe na arte e nos medios de comunicación*. Lugo: Universidade de Santiago de Compostela.

Costas, A. (2006). *Persoal e transferíbel*. Vigo: Centro de Estudos Fotográficos.

Efland, A; Freedman, K e Stuhr, P. (2003): *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós.

Mesías Lema, JM^a (2008). El murmullo de la circulación de la sangre: la fotografía como medio narrativo en *Educación Artística*. *Adaxe, Revista de Educación*, nº20 (en prensa).

Selva, M. e Solá, A. (2004). El imaginario. Invención y convención. En *Ardèvol, E. y Muntañola, N.* (coords.): *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona, Editorial UOC.

[proxecto/03-05] Identidades repetidas:



[proxecto: Identidade repetida. Isabel Soler.]

Ao traballar coa repetición e transformación, tratei de xogar coa cor, coa collage, coa ruptura de medios e soportes que me desen diferentes texturas a partir dunha única fotografía, e obter así moitas identidades distintas e diferenciadas.



Que teñen en común Fragonard, a experiencia da lectura e o descubrimento da intimidade?

Fernando Hernández

Universitat de Barcelona
fdohernandez@ub.edu

Introdución

Este artigo está organizado de xeito reconstutivo a partir do cruzamento de diferentes historias nas que, como educador estiven e sigo involucrado. Historias que teñen que ver co meu propósito de favorecer a construción doutras narrativas para a educación escolar.

Primeira historia

No curso 1982-83 traballei como psicólogo educacional en Esplugues de Llobregat, un municipio próximo á cidade de Bar-

celona. Era un momento de cambio na sociedade española logo de 40 anos de ditadura. A tarefa que realizabamos na Escola quería contribuír a que a sociedade non só fose máis democrática senón máis xusta. Unha Escola xestionada dende o municipio permitía contribuír a este proxecto social ao responder de xeito máis próximo ás necesidades dos cidadáns. Diversas tendencias pedagóxicas convivían nas prácticas escolares. Unha delas inspirábase nas ideas e o exemplo de Freinet. Como parte das actividades que se desenvolvían no municipio a favor da mellora da educación realizamos unha viaxe

en autobús a Italia para coñecer as experiencias de educación inclusiva e de educación municipal de Turín, e, sobre todo, o traballo que na educación infantil lideraba Loris Magaluzzi nas escolas de Reggio Emilia.

O que vin e vivín en Reggio impactoume. As conversacións con Magaluzzi, o xeito de favorecer a democracia a partir da educación da mirada, a organización do espazo escolar, a implicación das familias no proceso de aprender, o dar conta –facer público– os procesos de aprendizaxe, a participación educadora de todo o persoal causaron unha pegada profunda na miña concepción do que podía ser a educación escolar. Ao regresar a Barcelona unha idea comezou a roldarme e seducirme: a posibilidade de estender ao resto da Escola (da Primaria á Universidade) o que en Reggio concretábase na educación infantil. Aos poucos meses, deixei o meu traballo en Esplugues e entrei como profesor na facultade de Belas Artes da Universidade de Barcelona coa tarefa de organizar un curso de Psicología da Arte.

Segunda historia

En 1983 colaboraba co Instituto de Educación da Universidade de Barcelona en tarefas de formación do profesorado. A investigación na acción e o currículo baseado na escola de Stenhouse eran dous dos eixes que orientaban a miña acción. Había pouco tempo que publicara un artigo sobre a importancia da globalización da aprendizaxe. Aquel artigo fora lido por un grupo de profesores dunha escola de primaria que se presentaron no ICE para falar comigo e expoñerme unha pregunta: estamos favorecendo unha aprendizaxe globalizada nos nosos alumnos? Responder a esta cuestión supuxo unha das



aventuras máis apaixonantes que se me brindaron na miña traxectoria profesional. Permitiúme comezar a construír un saber como asesor e, sobre todo, posibilitoume poder levar á práctica o que intuía en Reggio Emilia.

Durante cinco anos revisamos as concepcións pedagóxicas que guiaban as prácticas, recolleamos evidencias do que acontecía no aula e comezamos a fundamentar desde a práctica diaria e o compartir un xeito de achegarnos á educación que denominamos proxectos de traballo. 'Proxectos' porque en Reggio a noción de "*progettazione*" era un dos eixes guía que nos remitía á indagación, a exploración, a creatividade e ao dar conta pública –e visual– do proceso de aprendizaxe. Proceso que nunca se concibía como pechado e finalizado, senón aberto a novas conexións e relacións. 'De traballo' porque no legado de Freinet estaba a idea de que aprender

supuña involucrarse de forma activa, viva, laboriosa e relacional no aprendido. A denominación de proxectos de traballo non tivo nada que ver nin coa Pedagogía de proxectos que Kilpatrick desenvolvera inspirándose en Dewey nin co Método de proxectos. Destes cinco anos demos conta nun libro (Hernández e Ventura, 1992) que serviu para que moitos educadores en diferentes países atopasen outro sentido para as súas prácticas pedagóxicas. Aínda que tamén, ao ser adoptado como referencia por diferentes reformas educativas, converteuse nunha fórmula-receita que se aplica reducindo o seu potencial e sentido de transgresión.

Terceira historia

En 1993 tiven un sabático de seis meses que pasei nos Estados Unidos. O meu interese era coñecer o que naquel entón se denominaba o desenvolvemento



do pensamento crítico (*critical thinking*), ademais de explorar como se concibía a educación das artes visuais despois do DBAE (educación artística baseada nas disciplinas artísticas).

Nos Estados Unidos comecei a urdir a fundamentación do que logo se concretou no libro *Educación e Cultura Visual* (1993, 2000). O que pretendín con este libro foi poñer en evidencia que as diferentes narrativas que guiaron o currículo de Educación Artística non teñen un fundamento esencialista e atemporal, senón que están relacionadas con diferentes conxunturas e saberes.

A partir desta análise concluía que dado, os cambios que estaban tendo lugar nas Artes Visuais baixo o influxo do debate cultural postmoderno, as transformacións nas representacións do suxeito pedagóxico medidas polo consumo, e especialmente pola influencia que os novos dispositivos tecnolóxicos tiñan na produción, distribución e almacenamento de imaxes, facíase necesario un cambio de orientación na Educación das Artes Visuais.

Este xiro non trataba só de ampliar os obxectos que podían formar parte do acervo do estudo da Educación Artística, incluíndo os que forman parte da cultura popular. O que eu propoñía non era unha cuestión de "obxectos" senón das estratexias para relacionarnos con eles. Era unha cuestión epistemolóxica, metodolóxica e política. O que significaba que a pregunta a responder non era 'que é a cultura visual e que obxectos inclúense baixo o seu paraugas' senón como favorecer o cambio de posicionamento dos suxeitos, e pasasen a constituírse de receptores ou lectores a visualizadores críticos.

Para mostrar na práctica o que esta proposta significaba desde 1995 comezamos a desenvolver proxectos de traballo nunha escola de Barcelona. Tomando como escusa a celebración dunha exposición nalgún museo ou institución cultural da cidade, puxemos en relación a experiencia dos nenos e as nenas (o que están vivindo) cunha trama de problemáticas, exploracións, percorridos que lles permiten, mediante a indagación, expandir o seu saber e aprender en ciclo.

Cuarta historia

Coas dúas mestras de primeiro de Primaria, Mercè e Montse, o último proxecto que realizamos foi a partir dunha exposición sobre Fragonard (1732-1806). ¿Como pode conectar a traxectoria e os problemas que afrontaba nas súas obras un artista do século XVIII co que hoxe viven e necesitan coñecer os nosos nenos e nenas?

Este é o desafío do que partimos uns educadores que, como escribiu Paulo Freire, cando ensinamos (ou tratamos de propiciar experiencias para que os nenos e as nenas aprendan) nós tamén aprendemos.

Que descubrimos cando os educadores concibimos a preparación dun proxecto de traballo como un espazo de formación? O primeiro que facemos é interrogarnos non só sobre o que sabemos sobre Fragonard e o seu tempo, senón o que pensamos que os nenos e as nenas poden aprender.

Na nosa indagación descubrimos que, como nos din Philippe Aries e Georges Dubuy (1989) na súa "Historia da vida privada" o século XVIII foi o século da construción social da idea do individuo. Noción que levou parella o descubrimento da intimidade e que, á súa vez, supuxo un despregamento de novas prácticas que favorecían o fortalecemento dese individuo que comezaba a pensarse desde un novo espazo social. A lectura e escritura contribuíron a esta construción a partir de experiencias como a lectura en silencio, as bibliotecas particulares, os diarios e cartas íntimas, etc.

Este coñecemento da historia permítenos trazar unha ponte coa experiencia duns nenos e nenas que están introducíndose

de xeito sistemático na experiencia da lectura e a escritura. Descubrir que o que eles e elas viven hoxe, en 2007, é unha experiencia social que comeza nalgunhas das súas formas cotiás na época de Fragonard, sérvenos de ponte para conectar a aprendizaxe coa experiencia vivida dos nenos e as nenas.

Deste modo, os dous eixes do proxecto, os seus fíos condutores, teñan que ver coa 'intimidade' e coa 'lectura', acompañada da experiencia do taller de arte que nos facilita Fragonard.

Quinta historia

En Barcelona participo nun grupo de formación que desde fai varios anos atopámonos para aprender do intercambio e da reflexión dende a nosa práctica. Neste grupo durante este ano realizamos unha investigación sobre 'que se aprende e como

se aprende na perspectiva educativa dos proxectos de traballo'. Na última sesión, mentres que reflexionabamos en torno ao proxecto a partir de Fragonard, iam sinalando algúns dos mitos, arraigados nas prácticas de moitos educadores arredor dos proxectos de traballo.

O primeiro destes mitos xira en torno ao sentido da frase –que procede de Decroly e da Escola Activa– que nos di que “hai que partir dos intereses dos alumnos”. Para nós esta frase ten os seguintes sentidos: a escoita e a observación atenta do educador da experiencia dos nenos e as nenas permite que o que se investiga 'conecte' co que están vivindo, os interrogantes que afloran e o seu desexo de coñecer; que os nenos e as nenas mostren interese por un tema é un bo punto de partida, pero non só para celebralo, senón para problematizalo, para pensalo dende

outros lugares e establecendo outras relacións.

Outro mito é que hai que seguir unha secuencia de pasos, que comeza polo que saben e queren saber arredor dun tema. Para nós os proxectos sempre teñen un xeito diferente de iniciarse e seguen un percorrido que é único e irrepitible. A capacidade de escoita da educadora, a consideración do neno e a nena como suxeitos, o que se pensa a modo de hipótese que se pode aprender, e as relacións que se van establecendo danlle este sentido único a cada experiencia de aprendizaxe.

Porque ao final, como nos di Bernard Charlot, cando aprendemos facémolo dos saberes, dos outros e de nós mesmos. O que pode ser unha aventura sempre nova e apaixonante.





ACTITUDES ÉTICAS
NA EDUCACIÓN DAS
ARTES VISUAIS:

Implicacións docentes

Grupo Hernia de Hiato-3º Educación Física-Magisterio. *Se vende*. 2005

Sergio Villalba Jiménez

Universidad de Sevilla

svj@us.es

O propósito destas liñas únese a unha continuada traxectoria profesional que busca o establecemento dunha liña de investigación baseada no encontro entre a arte, a ética e a educación. Este eixo diversificouse ao longo dos anos en dúas vertentes fundamentais: os diversos cursos e programas de doutoramento como vertebración investigadora, e a acción reflexiva e politizadora no aula, materializada nos proxectos de innovación, as propostas metodolóxicas dentro das programacións docentes, e de modo xenérico, unha concepción da arte eticamente crítica, que entendo consubstancial

á miña profesión específica e ao meu deber como cidadán. Desta forma, a conxunción dos valores éticos e os aspectos educativos trataron de promover unha vía construcionista que encaixe a tradicional confrontación de modelos de pensamento.

Cursos e Programas de Doutoramento

O actual curso *Educación dos valores éticos e perspectivas da educación das artes visuais* do programa de Doutoramento Interuniversitario *Artes visuais e*

educación: un enfoque construcionista, e a dirección da liña de investigación *Pensamento ético en educación e práctica artística*, canalizan desde o ano 2000 sucesivas edicións deste programa de terceiro ciclo nas universidades de Sevilla, Granada, Girona, Barcelona e Madrid.

Nestes casos os temas dos traballos realizados polos doutorandos xeraron unha interesante panoplia de posibilidades de investigación cun marcado carácter plural do concepto da arte. A diversidade tratada responde nalgúns casos a problemas fundamentais da arte, noutros a cuestións específicas ou eventos concretos que suscitaron polémica; igualmente, nos últimos anos deuse cabida no programa de doutoramento a alumnos e compañeiros das áreas de Música e Didáctica da Expresión Musical, reorientando nese caso as temáticas ás súas propias esferas. A continuación selecciónanse só algúns exemplos traballados nestes anos e que ben poden ilustrar ao interesado as posibilidades de investigación ético-artísticas: Deseño e publicidade: tabaco, alcol e sexo; Arte Social, Arte Público, Arte Política; Publicidade de Benetton: o polémico Olivero Toscani; O profesor de Educación Visual e Plástica: un formador sen formación; Proxectos de reconstrución das Torres Xemelgas; A violencia da arte ou a arte como violencia, etc.

Acción Reflexiva e Politizadora na Aula

Desde a solidez e experiencia que xeran os programas de doutoramento, o eixo arte-ética-educación foi transvasado á docencia habitual que veño impartindo na Facultade de Ciencias da Educación na U. de Sevilla. Fóronse incorporando nos

programas das materias apartados reflexivos sobre arte e ética, indagacións directas sobre o que as diferentes leis educativas instauran e como afectan á Educación Plástica e Visual, actividades de arte acción como medida de protesta por algún evento ético de actualidade, ou ata a xeración de materias específicas de libre configuración.

Por deternos nalgunha destas propostas, merece a pena destacar os Proxectos de Innovación financiados polo Instituto de Ciencias da Educación; na Convocatoria 2004-2005, levouse a cabo o proxecto *Ética Artística na Escola: Quimeras e Utopías*, pretendendo unha formación e reflexión docente en futuros Mestres titulados, que aínda sendo da especialidade de Educación Física (ao non existir a de Artes Visuais) puidesen ter que enfrontarse cun currículo e ma-

teria como a educación artística á que engadir aspectos non convencionais de connotación moral. Os traballos de forma grata e sorprendente, foron moi implicativos e elaborados, destacando algúns exemplos:

- Situación dos artistas en Cuba. Utilizando como vehículo e eixo transmisor a película *Habana Blues* de Benito Zambrano.

- "O Valle dos Caídos". A arte ó servizo da política concretouse en ocasións en grandilocuentes obras de referencia que perpetuaron o réxime de orixe. Retirada de símbolos franquistas no espazo urbano e arquitectónico.

- Os mozos e o automóbil. Conducir é algo máis que unha función de comunicación e transporte, converteuse nun referente das personalidades dos seus propietarios.



OTRA UNIVERSIDAD ES POSIBLE

Sergio Villalba Jiménez. *Etiqueta LOU NO*. 2002



Sergio Villalba Jiménez. *Participación frente a Indiferencia*. Facultad de Bellas Artes de Sevilla. 1994



Sergio Villalba Jiménez-Alumnos-Profesores FCCEE Sevilla. *Todos somos Víctimas*. 2003



Sergio Villalba Jiménez. *Soy TEU merezco ser TU*. 2005

- A importancia da estética nas clases sociais. A transcendencia da roupa a nivel de representación dos grupos sociais é un aspecto da estética que aumenta no tipo de organizacións sociais na que nos movemos.

- A rede metropolitana en Sevilla e a conservación do patrimonio histórico.

Estes traballos estaban incluídos como un apartado específico na programación, pero ademais, produciuse un curioso fenómeno de "contaminación" cara a outros traballos creativos do mesmo programa, que sendo de temática libre reorientáronse cara a cuestións éticas. Como mostra achégase o traballo de arte acción producido polo grupo "Hernia de Hiato" 3º Educación Física Curso 04-05 (Francisco José Santos Arjona, Cristina Esteban Tejada, Jaime Otón da Haza, Pedro Martínez Durán, Víctor Úbeda Igrexas, Fernando Castelo Sánchez, Manuel Jesús Pombal Moreno), nos restos dunha Torre Almenara da popular praia de Matalascañas, coñecida popularmente como "O Tapón". A colocación, dunha gran tea co lema "Véndese" a modo dun inmovible, pretendía levantar conciencia sobre a grave deterioración que sofre o litoral e as aberrantes políticas de especulación e construción urbanísticas.

Na actual convocatoria 2006-2007 está en marcha o proxecto *Ética, Sociedade e Información: Encuentros no Imaxinario Colectivo*. En colaboración cun compañeiro de Didáctica das Ciencias Sociais, perséguese como obxectivo unha capacidade de análise do momento histórico contemporáneo a través dunha proposta de conexión entre as artes visuais e as ciencias sociais elaborando produtos audiovisuais de carácter relativamente sinxelo (presentacións, ví-

deos, montaxes fotográficas) que a modo de información múltiple, concisa e crítica, permita analizar un feito social, político, histórico, ou estético do noso imaxinario colectivo, comprendelo e mostralo de xeito construtivo.

Finalmente e non menos importante, o que empezou sendo o xerme dunha tese, vaise transformando no eixo curricular da miña actuación docente, pasando a priorizar accións chamémoslle "libertarias" na relación profesor-alumnos-realidade social. Nestes aspectos, situacións como o conflito bélico e dura posguerra iraquí, o conxunto de lamentables medidas lexislativas universitarias que o anterior goberno español e o actual impuxeron (LOU e LOMLOU ou "LOU2"), ou actuacións restritivas da liberdade de comunicación por parte do meu propio reitorado como é a eliminación das listas de correo xerais, para evitar actuacións ideolóxicas colectivas, lévanme a unha liña docente e investigadora cada vez máis politizada, non de forma impositiva nin pexorativa, senón implicativa e comprometida cos meus alumnos. Como consecuencia directa e alternativa non só participei en manifestacións de protesta nestes casos, senón que activamente ligueime a esforzados movementos de compañeiros (non maioritarios, todo hai que dicilo) deseñei adhesivos, e incluí accións artísticas, promovendo o debate (non o dogmatismo) nas miñas clases, e facendo sinxelamente, o que cría que tiña que facer: iso é polo menos a democracia, aínda que algúns teñen pareceres distintos.

"...ao meu modo de entender, a ética é unha incomprendida e que tal incompreensión estaa deixando sen quefacer, é dicir, sen nada que facer. Sinxelamente, porque ninguén sabe

ben ás claras que facer con ela." (Cortina, 2003:27).

Esta referencia, pese ao paso do tempo, parece por desgraza seguir vixente. Esta brecha aberta pretende todo o contrario: revitalizar e promover un discurso innovador e congruente; facer da ética unha cuestión práctica, e da arte un terreo sólido.

"Sen vontade podemos estar sometidos a calquera estímulo, pero unha vontade férrea pode ser monstruosa na súa rixidez. Quen cede con facilidade é débil, quen non cede nunca pode ser un maníaco" (Marina, 1997:310).

Saír das aulas e tomar as rúas podería soar a revolucionarios trasnoitados, pero non é certo. Educar non é dar contidos, é xerar actitudes, facer pensar, crer por convencemento, loitar polo que se considera xusto. Quede esta achega para aqueles que queiran que arte, ética e educación sexan unha boa forma de cambiar o mundo, facéndoos xerminar en temáticas investigadoras consolidadas.

"...foi a principios do século XIX, cando o concepto de arte social tomou a súa verdadeira forza a través da ideas de Saint-Simon, quen coloca na súa sociedade ideal aos artistas á cabeza do país, é dicir á vangarda da civilización." (Madrigal, 2002:30).

Bibliografía

CORTINA, A. (2003). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos S.A.

MADRIGAL, A. A. (2002). *Arte y Compromiso. España 1917-1936*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.

MARINA, J. A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama.



Foro por Otra Escuela. Vigilia Laica "Corralito". 2004



Sergio Villalba Jiménez. *Aneca Coto Privado de Caza*. 2005

EDUCACIÓN ARTÍSTICA BASEADA NA REDE PARA A APRENDIZAXE DAS ARTES VISUAIS

Dolores Álvarez Rodríguez
Universidade de Granada
alvarezr@ugr.es



Internet é un medio poderoso que actualmente está cambiando as formas de relacionarse e de aprender en todos os ámbitos, tamén nas artes visuais. As posibilidades para a educación son múltiples e van dende o seu uso instrumental como ferramenta de procura de información, que non é pouco, ata unha reformulación do xeito en que se desenvolve a aprendizaxe artística e as formas de construción e de representación do coñecemento.

Analizando a situación actual da educación artística nun sentido amplo podemos preguntarnos: cal é o papel real e actual das artes visuais na educación formal?, tendo en conta as diferenzas entre dos niveis escolares, ou considerando que sucede cos contextos de educación non formal e os xeitos informais de aprendizaxe, en que casos e por que fracasan os métodos docentes tradicionais?

A aprendizaxe das artes visuais está baseado en contidos conceptuais, procesuais e actitudinais, que teñen pouco ou nada que ver coa experiencia de quen os aprende nun contexto educativo, á vez que as experiencias diarias en todos os ámbitos son máis icónicas e gráficas e o xeito en que se concatena o discurso ten máis de espazo-visual multidimensional que de espazo-lineal unidireccional. Así, o discurso docente das artes visuais fundamentado en ideas modernas da arte e o artista queda completamente superado pola realidade visual que nos rodea e polos procedementos que as xeracións máis novas son capaces de manexar para tratar as imaxes fixas e en movemento, combinalas con outros medios, construír significados, compartir conceptos visuais, etc. Estamos de novo ante o caso, varias veces repetido na historia das artes, en que a chegada dun novo procedemen-

to xera o cambio de conceptos e de actitudes que se mantiñan válidas para determinados medios, pero que as posibilidades de produción e representación visual dos novos medios requiren novos conceptos e novas actitudes.

A adopción de metodoloxías docentes baseadas en Internet pode ser moi valiosa para o desenvolvemento de competencias relacionadas coas artes visuais. Neste sentido, poden favorecer a motivación do alumnado cara á materia e a súa consideración social. De feito existe un entusiasmo por cuestións de creación e reprodución visual extracurriculares paralelo a unha desidia do que se fai na escola primaria e secundaria, tanto por parte do alumnado como dos seus pais ou ata os propios docentes.

Que significa Educación Artística baseada na Rede?

Internet é un medio asimilado para a comunicación e de forma inmediata o incorporamos á nosa vida diaria. Un exemplo claro foi a adopción do correo electrónico como forma de comunicación universal sen o cal son xa impensables as relacións humanas no lecer e o traballo. Internet é multimedia: integra contidos de tipo visual, auditivo e textual. Encerra un gran potencial para a educación nas artes visuais.

Trátase de usar a rede non só como un medio para acrecentar o interese polas artes visuais aproveitando a capacidade de atracción que poida ter para os escolares, o alumnado en diversos niveis, os participantes en prácticas de educación non formal e ata para o posible público da arte nun sentido xeral. Neste caso situaríamonos en concepcións e prácticas pedagóxicas



tradicionais incorporando a novidade do medio. Estaríamos no caso, por exemplo, dos usos primeiros que se fixeron do computador na aula de arte, consistentes en utilizar ferramentas e software para a creación de gráficos simulando na pantalla as posibilidades gráficas de uso de pinceis, brochas, aerógrafos, lapis, e outros instrumentos tradicionais (Freedman, 1991; Hubbard, 1991, 1995; Turner, 1997). A versatilidade que supón o uso destes programas na aprendizaxe artística é enorme, se consideramos os que permiten modificar imaxes que nun proceso analóxico sería custoso en tempo, materiais e aprendizaxes. Neste sentido un dos medios que máis variación experimentou nos seus procesos é a fotografía ao cambiar o laboratorio tradicional polo computador. Outro cambio espectacular é o que se está producindo na realización de vídeos xa que con poucos medios poden editarse narracións visuais

en movemento. Un segundo uso bastante común que se lle deu á Rede en Educación Artística ten que ver co seu carácter enciclopédico e a súa capacidade de interconexión. Baséase no potencial desta para acceder a información en forma de texto ou imaxes, ata de recursos educativos, algúns bastante elaborados e de gran calidade, dispostos a ser compartidos e reelaborados (Ahs, 2000; Sinker, 2001). Estas posibilidades implican xa un potencial inmenso para a aprendizaxe artística pero aínda maiores se temos en conta as características propias da rede, ou sexa, co uso do hipertexto como forma de linguaxe multimedia non lineal, na súa dimensión de produto cultural e, ligado a iso, os conceptos de conectividade e interacción.

Trátase dunha idea non excluínte senón que pretende formar parte das prácticas en educación artística, ampliándoas a



un medio xa usado polo alumnado que á vez resulte motivador. Pensamos que se pode establecer unha aprendizaxe integrada *blended-learning*, que incorpore o uso de ordenadores nas aulas como sucede na vida diaria, cada

vez, con máis frecuencia. A idea é ofrecer un abanico máis amplo de experiencias para a aprendizaxe nas artes visuais, como forma de comprensión cultural intentando conectar cos intereses sociais do alumnado (Hernández, 2000). É importante tamén, que o alumnado consiga interactuar co medio elaborando propostas propias que contribúan ao universo visual creado (Freedman, 2003). Estes usos son incipientes e agora empézanse a albiscar, e na medida en que se poñan en práctica poderase establecer unha valoración dos seus resultados e novas posibilidades de uso adaptadas a diversos contextos educativos (Alvarez, 2005).

Que características de Internet nos interesan especialmente para o seu uso educativo en artes visuais? Por unha banda, trátase dun medio informal para a aprendizaxe (Piscitelli, 2005) e preséntase como un espazo de comunicación afastado do aula

(Buckingham, 2004), o que en certa forma lle concede unha garantía de uso social, porque, de feito, xa é usado polo alumnado na súa vida diaria extraescolar. Ás veces ponse de manifesto a presentación pouco atractiva de contidos como un inconveniente, sobre todo en deseños instrutivos para a escola. Este pode ser o punto de partida para fomentar un tipo de aprendizaxe baseado na linguaxe do hipertexto, e facelo de forma colectiva, como un proxecto para ser publicado, xa que o medio permíteo e facilítalo. Existe, por outra banda, un paralelismo entre a rede e a cultura da imaxe visual, inmediata, ás veces tamén caótica, "non-lineal". Aadoita ser instantánea na seu coñecemento/apropiación, o que conduce a unha análise crítica e profunda, non sempre estimada, para un coñecemento reflexivo propio dos procesos de ensino-aprendizaxe, que facilitan e permiten a súa comprensión. Demándanse novas formas de alfabetización para a comprensión crítica dos novos xeitos de produción cultural. As competencias tradicionais a desenvolver na educación formal ampliáranse:

"as novas alfabetizacións esixidas polos medios modernos, tan importantes como as antigas alfabetizacións esixidas pola imprenta. Naturalmente, a comunicación implica case sempre unha combinación de diferentes modalidades, tanto visuais como verbais... No momento actual, afírmase, toda alfabetización é inevitable e necesariamente unha alfabetización multimediática. Neste sentido, as formas tradicionais de alfabetizar non son xa adecuadas" (Buckingham, 2004: 70).

Esta multialfabetización que se demanda ten que ver coas capacidades de comprensión das armazóns do poder social,

económico e institucional para salvar a brecha entre a escola e as experiencias extraescolares. Falaríamos dunha alfabetización crítica, consistente en establecer unha relación dinámica entre a práctica e a comprensión crítica, sistemática e reflexiva que curiosamente o mesmo Buckingham, teórico da educación nos medios, opón ás prácticas de educación artística.

Posibles prácticas actuais na educación artística baseada na Rede para o desenvolvemento da cultura visual

Unha das características das tecnoloxías é o seu constante cambio e evolución. Propoñemos algúns xeitos de experimentar a Rede para a aprendizaxe das artes visuais. Estas terán unhas características comúns ou condicións iniciais, determinadas polo uso desta como medio, baseando a súa formulación na natureza da linguaxe non lineal e colectiva, como se indicou anteriormente, de tal xeito que non poderían desenvolverse doutra maneira. Desta condición inicial xorden algunhas das características que as definen:

1. Usan o hipertexto como linguaxe. Isto supón unha diferenciación conceptual con respecto á forma en que culturalmente estamos afeitos construír e consumir os nosos discursos. A linguaxe interconectada é máis intuitiva e está máis relacionada coa nosa forma de pensar desde un punto de vista lóxico.

2. Teñen un carácter colaborativo, xa que diante das tecnoloxías e os seus produtos están as persoas que as usan e aproveítanas. Ata os proxectos máis persoais fanse públicos na Rede ao formar parte da colectividade. Os produtos-procesos interactivos son públicos para asegurar o carácter colectivo.



3. O contido é procesual na medida en que o produto, se se pode chamar así, créase no instante en que é consumido e polo tanto pode ser modificado. O contido é dinámico. O discurso faise no instante e créase continuamente na navegación. É imposible abarcalo todo, só se accede a fragmentos que constitúen procesos.

Destes tres aspectos dedúcese o carácter eminentemente cualitativo da Rede e, dende logo, dos procesos que xera tanto para a aprendizaxe como para outros.

A partir destas ideas básicas presentamos algunhas prácticas posibles. Nalgúns casos foron algo experimentadas e noutros o seu potencial aplicado á aprendizaxe artística está aínda por descubrirse. Preséntanse brevemente como propostas:

Aprendizaxe mediante deseños e-learning: Recoñecendo as limitacións que impón a estrutura de aprendizaxe a distancia mediante plataformas que simulan

contornas presenciais (LMS) existen vantaxes para a aprendizaxe artística e posibles aplicacións.

Uso de Weblogs para a educación artística: O uso dos blogs estase facendo cada vez máis común no ámbito educativo. A súa facilidade de creación e a súa versatilidade fan que se presenten como unha alternativa ás, moitas veces, ríxidas plataformas de teleformación, aínda que, por outra banda, están actualmente correndo o risco de converterse tamén en formatos estandarizados.

Wikis colaborativas: Trátase dun fenómeno na Internet que permite dunha forma contundente a creación colectiva. Aínda que ten forma basicamente textual, o seu desenvolvemento pode ser imprevisible porque son moi populares.

Xogos educativos de simulación: Achegan un alto nivel de motivación e o seu potencial educativo, non só nas artes visuais, aínda que aínda están por descubrir.

Material didáctico: Faíse referencia a material para a aprendizaxe no seu sentido máis amplo pero sen ser sometido ao esquema *e-learning*. Trátase de material didáctico interactivo e multimedia, deseñado e elaborado polo propio profesor segundo as súas necesidades docentes e non necesariamente para ser usado *online*.

Webquest: Trátase dunha proposta de aprendizaxe na Rede, cuxas actividades, recursos e desenvolvemento prodúcense en conexión. Ás veces toman formas bastante sinxelas: *mini-webquest*, pero moi efectivas. Adoita ser unha proposta do docente ao seu alumnado, elaborada por el mesmo ou retomada de Internet onde se comparten.

Portafolios electrónicos: Como unha variedade de material didáctico con entidade propia polas súas características peculiares e as súas múltiples posibilidades. Poden incluír material para o profesorado, como clases, monográficos, diversos material, reflexións sobre a práctica, ideas para proxectos, etc.

Proxectos Web a realizar de forma grupal polo propio alumnado: Son traballos colaborativos no aula para a consecución dun proxecto *online* común, poñendo en xogo o desenvolvendo de diversas competencias relacionadas coas artes visuais. Son adecuadas para a súa aplicación na Educación Secundaria ou en contextos non formais de aprendizaxe como comunitarios ou similares (Álvarez, 2000).

Proxectos persoais: Proxectos de diversa índole e de múltiples variedades: ás veces poden ser autobiográficos, mostran a obra artística realizada nos medios tradicionais, dixitalizadas para a súa difusión, dossiers artísticos, autobiografías, proxectos persoais,

usos expresivos ou artísticos do hipertexto como medio, etc.

Proxectos institucionais: Adoitan ser máis asépticos e estandarizados e funcionan como un escaparate ou presentación. Teñen un carácter máis práctico e adoitan ser de centros de ensino artístico, grupos diversos, organizacións, etc.

Conclusións

A importancia e a transcendencia dos medios interactivos, baseados no ciberespazo para o desenvolvemento de novas concepcións sobre a adquisición do coñecemento artístico e os estilos de aprendizaxe da cultura visual, é cada vez maior. Poderíamos movernos no marco teórico-práctico da aprendizaxe a distancia ou doutros modelos didácticos baseados na Rede. Isto supón un dilema para a aprendizaxe artística tradicional, culturalmente asumida, xa non só organizada a partir da alta cultura transmitida por expertos, senón necesitada da súa presenza física que o avale. Parece que desde o campo artístico existe unha resistencia a desenvolver propostas teóricas e prácticas de aprendizaxe a distancia pola escaseza de proxectos e a súa ausencia na literatura científica, a diferenza con outros ámbitos do saber. Pero o máis interesante é que Internet permítenos traballar de forma colaborativa para a construción de significados compartidos, xa non só como unha ferramenta calquera, senón como unha varianza máxica que converte o lineal en multidimensional, o branco sobre negro nun mundo de cor, a aula en museo, e o museo na rúa, a distancia en proximidade, a ausencia en presenza e a experiencia en competencia.

Trátase dunha proposta para a aprendizaxe das artes visuais que

pode axudar a paliar as deficiencias de formación actuais. As limitacións son aínda numerosas e evidentes, ademais de estar aínda en experimentación. Únense as propias das tecnoloxías e o seu uso educativo, ás específicas do ensino das artes visuais. Un exemplo claro das primeiras, é a brecha tecnolóxica, que vai máis aló da inicial entre países ricos e pobres cara á máis sutil entre alfabetos dixitais e analfabetos dixitais. Con respecto ás segundas, podemos falar, por exemplo, do rexeitamento disciplinar desde enfoques máis "manipulativos" da Educación Artística. Sendo conscientes destas limitacións, e outras, trátase de expoñer novas posibilidades de traballo nun campo algo descoidado a pesar do recoñecemento teórico do súa transcendencia na formación integral do individuo.

Referencias

- AHS, A. (2000). Bit the ICT Bulletin: Using the World Wide Web in Art Education. En Hickman, R.: *Art Education 11-18, Meaning, Purpose and Direction*. London: Continium.
- Alvarez Rodríguez, D. (2005). Educación artística on line: La investigación del aprendizaje artístico basado en la Red. En Marín Viadel, R. (2005). *Investigación en Educación Artística*. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Alvarez Rodríguez, D. (2000). Educación Artística On Line. En Juanola Terradellas, R. e Barragán, J. M^a: *Educación Artística: Plástica y Visual. Guías Praxis para el profesorado de ESO*. Barcelona: CISS- Praxis.
- Arañó, J. C. (2002). Cibermodernidad o la Educación Artística del Pokemon. En Hernández Belver e outros (Coords.). *Arte, Individuo y Sociedad*. Madrid: Universidad Complutense.

Buckingham, D. (2004). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaxe y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Freedman, K. (1991). Possibilities of Interactive Computer Graphics for Art Instruction: A Summary of Research. *Art Education*. 44 (3), 41-47.

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture*. New York: Teachers College.

Gregory, D. C. (1997). *New Technologies in Art Education*. Reston: NAEA.

Heise, D. e Grandgenett, N. F. (1996). Perspectives on the Use of Internet in Art Classrooms. *Art Education*. v49, n6, p.12-18.

Hernandez, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro

Hubbard, G. e Greh, D. (1991). Integrating Computing into Art Education. *Art Education*. v44, n3, p.18-24.

Piscitelli, A (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

Sinker, R. (2001). Distance No Object: Developing DARE, the Digital Art Resource for Education. *Journal of Art and Design Education*, 20 (1), 31-40.

Turner, D. (1997). The Real World: The History of Technology in Art Education. En Andersen y Bolin: *History of Art Education*. Proceedings of the Third Penn State International Symposium. The Pennsylvania State University, pp. 238-245.



EDUCACIÓN INFANTIL
CALDEIRÓN

ANAYA





A complicada vida en parella entre mestres e museos

Ricard Huerta

Universitat de València
ricard.huerta@uv.es

Presentación

Os museos necesitan públicos nas súas instalacións. O público escolar é un dos colectivos que con máis frecuencia visita os museos, o cal queda patente na realidade cotiá de devanditas institucións. Son os mestres os que organizan e xestionan de forma habitual este tipo de actividades extraescolares. As visitas a museos atópanse entre as máis xeneralizadas no ámbito escolar. Investigouse sobre a capacidade educativa e comunicativa dos museos. Pero aínda se traballou pouco de que modo se establece a relación entre os mestres e os

museos. Neste artigo expomos a vinculación entre mestres e museos en base a unha investigación na que participaron as voces de ambos os colectivos implicados. Dende o grupo de investigación "Educación Artística e Cultura Visual" da Universitat de València vimos desenvolvendo proxectos nos que abordamos dita temática, focalizando a nosa atención e o noso interese nos profesionais da educación, nos mestres e mestras. Cremos que se debe acentuar o esforzo de análise no ámbito profesional dos educadores, xa que todo o que podamos mellorar respecto diso repercutirá posteriormente de forma be-

neficioza no alumnado en idade escolar. Optamos polo título que presentamos baseándonos nas ideas expresadas no noso traballo titulado "Da aula ao museo. Usos e estratexias dos mestres nas visitas a exposicións".

Precedentes

Recentemente inaugurouse en Valencia a liña de metro Porto-Aeroporto. Nun dos despachos de billetes aos que accedo, a persoa que me atende para venderme un bono quedábase mirando e di "-Vostede non se acordará de min". Sinceramente, non me acordo. Indago ao respecto diso e refréscame a memoria: "-Fun alumno seu como estudante de maxisterio, hai vinte anos". Empezo a recompoñer fragmentos. Dígolle que si, xa comezo a recordar a súa cara. Acto seguido engade: "-Eu si que me acordo moito de vostede. Sempre nos sacaba aos museos. Gustábanme as súas clases". Vaia -penso eu-, é curioso que se acorden de ti por un motivo así, pero non está nada mal. A anécdota é recente, e pareceume oportuno citala porque define aspectos que levan cristalizando durante décadas.

Durante o curso 2005-2006 implantouse na nosa universidade unha nova materia titulada "Talleres de arte no museo". O feito de coincidir coa investigación que o noso grupo estaba levando a cabo repercutiu de forma beneficiosa na docencia de devandita materia, xa que se conseguiu actualizar o enfoque de moitos dos aspectos que poden resultar interesantes para os futuros educadores. Os estudantes das especialidades de maxisterio e doutras titulacións universitarias víronse inmersos, por primeira vez, nunha temática que é completamente nova, xa que non é habitual nunha clase universitaria

reflexionar sobre esta modalidade educativa específica referida aos museos. Outro aspecto que inflúe na boa marcha dos traballos de investigación do grupo é a existencia do posgrao "Educación Artística e Museos", unha iniciativa do Instituto Universitario de Creatividade e Innovacións Educativas, unha titulación propia da Universitat de València que leva xa sete edicións consecutivas e que segue xerando resultados positivos debido á súa proxección laboral e á orientación investigadora pola que optaron algúns dos diplomados.

Nas nosas investigacións partimos do coñecemento do que ocorre nos colectivos aos cales analizamos. Para iso baseámonos nas entrevistas persoais. Esas entrevistas parten dunha enquisa confeccionada de xeito específico para cada caso. Os cuestionarios elabóranse co asesoramento de pedagogos, sociólogos, mestres, responsables de museos, e ata estudantes de maxisterio. O contraste de diferentes perspectivas favorece unha mirada máis ampla cara á problemática exposta.

Como se confeccionou o cuestionario

Durante os primeiros meses de 2006 procedeuse a elaborar o cuestionario de 60 preguntas para conseguir que as entrevistas a profesionais reflectisen ao máximo a realidade da situación. Este cuestionario concretoouse en cinco apartados:

1. *Presenza curricular da cultura visual no ámbito escolar.*
2. *Organización das visitas a museos.*
3. *Relación coas institucións museísticas e centros de arte.*



Fig 1. Os alumnos de Talleres "de arte no museo" na visita realizada ao Museo de Belas Artes de Valencia, no recentemente inaugurado Claustro do Embaixador Vich (abril de 2007). Estes alumnos tamén realizan as entrevistas a mestres.

4. *Formación do profesorado en materia de arte e museos.*

5. *Posibles melloras nos futuros contactos entre educadores e museos.*

Os cuestionarios contestados proveñen do colectivo de mestres de primaria (basicamente alumnado de entre 8 e 12 anos) que traballan en colexios públicos e privados. Intentouse cubrir un espectro amplo (docentes de diferentes idades, sexo, condicións, etc.) co fin de dispor dunha perspectiva máis ampla e un panorama acorde coa maioría dos implicados. Un dato a ter en conta: en cada colexio existe sempre algún docente interesado neste tipo de prácticas educativas extracurriculares vinculadas ás actividades artísticas. Titulamos as enquisas que estaban dirixidas a docentes como "Enquisa sobre usos e estratexias dos mestres e mestrás nas visitas a museos".

Partindo da cultura visual

Baseámonos nos criterios dos estudos de cultura visual, que nos axudan a coñecer mellor aquilo que nos rodea, xa que detrás de cada imaxe hai tamén un estilo, unha ideoloxía, un intento



Fig. 2. Visita de alumnos ao Museo de Cerámica e Artes Suntuarias González Martí de Valencia.

de comunicación, uns referentes históricos e unha lóxica cultural que confiren unha gran complexidade a calquera elemento estudado. É con esta perspectiva ampla que se estudou cada un dos ítems dos que se partía inicialmente. Observamos detidamente os factores que unen (ou non) a educadores e museos.

Os docentes necesitan novas motivacións e opcións por ampliar a súa andamiaxe cultural. Convén favorecer o máximo de experiencias culturais das que se poidan nutrir tanto mestres como alumnos. Como profesores universitarios especializados na formación de docentes temos a responsabilidade de transmitir aos futuros educadores, novos elementos de interese polo patrimonio, así como a ampliación de perspectivas con respecto a múltiples cuestións culturais. Trátase dunha interpretación educativa da arte que entende o museo como un gran fresco de relacións, no que se poden tecer diferentes achegas e diálogos.

O museo aglutina múltiples representacións, reunindo elementos que como educadores convén saber observar e aproveitar ao tratarse de verdadeiros recursos para o ensino. Ademais,

pódense aproveitar estes contidos para extraer un coñecemento didáctico que nos sitúe máis aló da percepción externa, mergullándonos nas realidades humanas e culturais que poboan estas armazóns intensas. Trataríase de prever, desde o punto de vista pedagóxico, a posibilidade de chegar a un tratamento simbólico do patrimonio, o cal implicaría ocuparse de cuestións ideolóxicas, psicolóxicas, sociais, e humanas en definitiva, ademais das puramente históricas. De feito, a formulación didáctica da que partimos está baseada na consideración da propiedade simbólica do patrimonio cultural.

O xeito con que o alumnado chegará a entender e representar o mundo, estará en función da capacidade que terán os mestres e educadores de transmitir unha serie de intereses. Neste panorama educativo, resulta evidente a importancia que desde hai unhas décadas adquiriron os museos, centros de arte, e manifestacións artísticas en xeral. Queremos orientar aos mestres en materia de educación artística (un espazo de coñecemento que sempre foi tremendamente atractivo para os nenos), de maneira que poidan establecer conexións cos intereses dos públicos infantís, extremadamente condicionados polas novas tecnoloxías e polos medios de comunicación, ademais, os retos do século XXI pasan incuestionablemente polo cristal poliédrico do respecto á diversidade.

Os museos e centros de arte convertéronse nun polo de atracción cultural de primeira orde. As institucións xeran este interese polos centros de arte debido ao seu impacto visual e mediático (a imaxe da institución pasa por dispor dun edificio emblemático como museo). Exemplos relevantes como o IVAM, o MACBA, o CGAC, Guggenheim Bilbao, CaixaForum, o MNAC ou

o MNCARS delatan esta incidencia, dentro dun movemento que está presente en todos os países de occidente. Neste panorama internacional potenciador dos espazos expositivos, a función educadora está adquirindo unha gran importancia. Desde a universidade asumimos a responsabilidade de preparar os docentes nesta materia (as visitas a museos), máis aínda se temos en conta a transcendencia que está alcanzando. Queremos ofrecer aos mestres a posibilidade de acceder e participar nos eventos culturais dunha forma coordinada e coherente. Para facilitar esta tarefa convén dispor de investigacións que nos transmiten o panorama actual, para favorecer así o labor docente. Pensamos que os mestres, e a maioría dos cidadáns, necesitan actualizar a súa perspectiva sobre as artes visuais. Se entendemos que a figura do mestre constitúe un paradigma do que na teoría da comunicación enténdese como "gatekeeper" (gardabarreiras), entón podemos conectar a figura do educador co potencial educativo dos propios museos. Os coñecementos sobre arte e museos son tan escasos entre os estudantes de maxisterio, que un futuro mestre atópase indefenso ante os novos retos das manifestacións artísticas. Reclamamos unha formulación máis xenerosa á hora de tratar aspectos de índole cultural tan esenciais como a arte e a cultura visual en xeral. Iso repercutiría positivamente nas capacidades pedagóxicas e creativas dos mestres.

Todos os mestres enquisados responden afirmativamente á pregunta se pensan que a través da arte se poden transmitir valores importantes de tipo persoal e social. O que resulta máis interesante son algunhas matizacións ao respecto, que queremos apuntar. Destácase que a arte "facilita a integración, axuda a coñecer-

nos e a aceptarnos". Pero como moi certeiraamente apunta unha mestra: "si, como en calquera tipo de coñecemento, entón, en que medida podería a arte establecer verdadeiros escenarios particulares ou necesarios?" Outra mestra di que "quen ama a arte ama unha vida chea de beleza". E noutro caso lemos: "Se non fose así, para que serviría a arte?". Unha das pautas referidas aos sistemas identitarios clarifícanos algúns aspectos, cando un dos mestres di: "As diferentes manifestacións da arte dos nosos pobos (...) deben ser recoñecidas por nós, non como material de estudo enciclopédico-histórico, senón como experiencia de vida presente e compartida dun saber antigo que nos transmite valores e nos brinda ensinanzas certas e válidas sobre diferentes temas: o home, o medio ambiente, a vida e costumes, os mitos e lendas (...)". É nesta liña onde pensamos que se debería reforzar a tarefa: axudar aos docentes a compaxinar a tradición cos intereses actuais, e neste sentido, a arte e a educación artística teñen moito que dicir.

Fronte á resposta afirmativa de todos e todas as mestras sobre se a arte servía para transmitir valores importantes de tipo persoal e social, a totalidade dos enquisados responde negativamente á pregunta se "Considera que na súa formación como mestra se abordaron de xeito suficiente os aspectos da educación artística?". O "non" é rotundo. Ata se chega a insinuar que nin nos estudos iniciais de maxisterio nin na programación dos centros de profesores hai suficiente oferta ao respecto. Lemos: "Non, pero diso hai moitos anos", por parte dun mestre que leva 32 anos exercendo como profesional do ensino. O que debería saber este mestre é que actualmente as horas dedicadas á educación artística na carreira de mestre

(que como entón, é de tres anos) son moitas menos que antes. Se hai 30 anos nos estudos de maxisterio había coma mínimo as tres materias anuais dedicadas á educación artística, actualmente un profesional futuro mestre pode acabar os seus estudos sen ter practicamente dedicado nin unha materia cuatrimestral aos temas de arte. Quen é culpable desta situación? Non entraremos agora a valorar a cuestión.

Cando preguntamos sobre que persoa do centro suxire habitualmente as visitas a realizar, atopámonos con tres tipos de respostas: no 40% dos casos decide o equipo de ciclo, no 35% é a partir dunha proposta do mestre encargado (ou de quen sabe e coñece mellor as cuestións de arte); no 25% restante é o mestre ou a mestra que imparten a materia quen decide tanto se se fai a visita como a cal exposición ou museo irán. Unha mestra explica respecto diso que "Decidímolos entre todos, somos unha escola pequena e hai moi boa comunicación". Evidentemente é un aspecto importantísimo: a cantidade de profesionais que hai no claustro. O funcionamento variará substancialmente en función da cantidade de mestres do centro. Ata sabemos que outros factores (estabilidade da maior parte dos traballadores, interese dos pais polas propostas extraescolares...) tamén poden resultar decisivos á hora de tomar decisións.

Entramos agora nunha problemática que nos interesa especialmente como investigadores universitarios, que consiste en pescudar as dificultades de comunicación entre mestres e institucións museísticas. Saber se é antes a chegada da información ao centro, ou o que se fai é indagar na oferta que poidan ter os museos. O 80% di que se remite a ambas posibilidades. Dinnos que é a partir da "información munic-



Fig. 3. Visita ao centro cultural A Nau, da Universitat de València. Suponse que este centro é "a súa casa", pero ningún alumno da materia o coñecía. Todos coincidiron en valorar moi positivamente a experiencia.



pal, a das asociacións de pintores ou das asociacións culturais". Con iso ratifícase o que nós prognosticabamos: hai que informar con moita antelación aos centros para axudalos a programar.

Cando preguntamos aos mestres que aspecto custa máis de organizar, presentámoslles tres opcións. O 65% aseguran que a parte máis complicada de organizar é "o traslado dende o centro ao museo". Só no 15% dos casos marcaron "Distribuír ao profesorado e alumnado para a saída".

O 90% dos enquisados considera os museos como un ele-

mento importante na formación dos seus alumnos. Consideramos necesario contar coa opinión dos mestres se é que realmente queremos coñecer as súas necesidades, xa que habería que orientar as novas políticas museísticas e pedagóxicas cara a unha verdadeira adecuación á realidade actual da escola. No 20% dos casos faise referencia aos prezos do transporte que, ademais de supor desprazamentos inevitables, convértese nun gasto extra tanto para os centros como para os pais. En case a metade das respostas atopamos alusións á falta de formación e información que necesitan os docentes. E en moitas respostas argumentase a falta de adaptación aos públicos escolares, así como a pouca preparación nalgúns casos dos monitores de visitas ("sería necesario que a programación estivese máis relacionada cos intereses do alumnado", "unha maior especialización dos monitores no tratamento aos máis pequenos"). Tamén se fixo referencia ao número de estudantes que fan as actividades. E un dos aspectos que máis nos afecta: a demanda dos docentes de adecuar as visitas a museos cara aos intereses dos mozos: "posibilidade de personalizar a visita", "habilitar un aula didáctica no propio museo", "organizar actividades máis interactivas".

Polo que respecta ao que deberían potenciar os centros educativos para mellorar as visitas a museos, atopámonos con tres aspectos destacados:

- En primeiro lugar a *formación e información dos docentes, e ás veces tamén outros estamentos como pais e alumnado.*

- En segundo lugar a *reivindicación da educación artística como elemento prioritario, vinculante esta adscrición á realidade artística máis próxima.*

- *E en terceiro lugar unha modernización dos sistemas de intercambio entre a aula e o museo, ben aplicando medidas de actualización aos museos, ben introducindo as TIC.*

Algunhas conclusións da investigación

Tras analizar e contrastar as 200 entrevistas realizadas a mestres chegamos a conclusións como as seguintes:

Existe un evidente distanciamento entre os intereses dos educadores e dos museos, así como nas accións que ambos levan a cabo.

Este distanciamento obedece a unha serie de factores relacionados co currículo escolar, coa formación dos profesionais e coas funcións que predominan por parte de cada institución.

Entre o profesorado detéctase unha falta de formación en materia artística.

No ámbito dos museos percíbese unha maior atención cara á cantidade de visitas escolares que cara á calidade e repercusión educativa que ditas actividades poderían xerar.

Existe un grupo minoritario de mestres e mestras moi concienciado coa importancia que pode adquirir a arte na formación integral das persoas.

A falta de medios (económicos e de persoal) é a principal causa da pouca información que chega ás escolas en relación coas iniciativas educativas dos museos.

O profesorado é consciente da necesidade dunha formación continuada en materia de educa-

ción artística e aproveitamento das visitas.

Bibliografía

Hooper-Greenhill, Eilean (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.

(2000a) *Museums and the interpretation of visual culture*. London, Routledge

Huerta, R. e R. de la Calle, eds. (2005). *La Mirada Inquieta. Educación Artística y Museos*. Valencia: PUV.

Huerta, R. e R. de la Calle, eds. (2007). *Espacios Estimulantes. Museos y Educación Artística*. Valencia: PUV.

Walker, John, & Sarah Chaplin (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro

Xanthoudaki, Maria (2003). Questions? Tools for constructing knowledge and developing skills for teaching and learning in the museum, en Sekules & Xanthoudaki *The teacher, the school and the museum*, Socrates Programme of EU – University of East Anglia

LEVAMOS
O MAR
DENTRO


MM
do

MUSEO DO MAR DE GALICIA

Apertura 21
de decembro

AVENIDA ATLANTÍDICA, 160 VIGO



DESEÑO DE ACTIVIDADES PARA A COMUNIDADE ESCOLAR EN MUSEOS DE ARTE CONTEMPORÁNEA:

O singular enfoque do MACUF

Jorge Núñez Lodeiro

Coordinador do Departamento de Educación e Acción Social do MACUF
educacionmacuf@arteyenergia.es

Recentemente, o MACUF (Museo de Arte Contemporánea Unión Fenosa, A Coruña) apostou por redefinir os propósitos e funcións do seu servizo didáctico, rebautizándoo como Departamento de Educación e Acción Social. En oposición ao modelo aplicado noutros museos, os profesionais desta área están a delegar as súas tarefas de comunicación social e organización de actividades culturais, ao tempo que redobran o seu compromiso con proxectos de integración, estratexias solidarias e campañas de concienciación, cun especial interese polas problemáticas da discapacidade e a inmigración.

1. Principios xerais

A participación do MACUF en recentes debates públicos sobre o papel educativo dos museos fixo que nos formulásemos a seguinte pregunta: Deberían os departamentos didácticos dos museos coordinarse con colexios e institutos, acomodando a súa oferta de actividades aos contidos e calendarios do currículo escolar?

En termos xerais opinamos que si. A educación é unha tarefa tan importante que todos os axentes implicados nela deberían cooperar sen reservas.

No caso de museos con coleccións estables, esta interacción é, ademais de desexable, moi doada de levar á práctica. Pero no caso de museos con coleccións en formación, ou no daqueles que dan prioridade á organización de exposicións temporais, as dificultades multiplícanse. Basicamente porque, aínda que pareza unha obviedade, as exposicións temporais suceden cando suceden (cando o permite a súa complexa loxística) e tratan sobre o que tratan (sobre os temas que suscitan o libre acordo de comisarios e prestatarios).

O último dos tres supostos anteriores é o que mellor describe a actual conxuntura do MACUF: o noso desexo de atraer ao fuxidío público da arte contemporánea impúlsanos a programar moitas e moi diferentes exposicións temporais, quedando a nosa colección relegada a un segundo plano. Neste contexto, os educadores vémonos na obriga de encamiñar do mellor xeito posible o potencial didáctico de cada mostra. Que, dito sexa de paso, unhas veces é maior e outras menor.

Sempre nos queda a posibilidade de ofrecer actividades "de fondo", deseñadas á marxe de calquera proxecto expositivo, e de feito ofrecémolas. Pero só de vez en cando: renunciar por sistema ao que constitúe o fundamental atractivo dun museo -a presenza física dos obxectos expostos- sería pouco menos que aberrante.

Por se todo o anterior non fose bastante, a experiencia demóstranos que a arte contemporánea ofrece un rendemento educativo moito maior cando se entende como un soporte ideolóxico, como un documento cargado de información sobre o mundo e a nosa maneira de entendelo, e non como un simple



Un grupo de escolares posa ante o seu traballo antes de abandonar o Museo

mostrario de procedementos técnicos. Citando a nosa páxina web, as actividades que programamos aspiran a "enriquecer a cultura visual dos cidadáns, amosándolles ferramentas de análise que os axuden a se desenvolver nunha sociedade saturada de información icónica".

Polo tanto, o noso traballo oriéntase claramente cara ao transversal, cara á transmisión de valores de carácter xenérico, máis presentes nos limiares dos programas educativos que no pormenor dos seus capítulos. Nin sequera no caso da expresión plástica, unha disciplina coa que en principio compartimos metas, fomos quen de aportar unha alternativa viable para as actividades de aula. E non o conseguiremos xamais, a non ser que os temarios oficiais sexan repensados a fondo e avancen cara a un maior compromiso humanístico.

Non somos mestres de arte, nin tampouco pretendemos selo. Porque non temos a cualificación necesaria, dende logo. Pero tamén, e sobre todo, porque a nosa misión vai moito máis alá do adestramento en técnicas artísticas. Concibimos a arte contemporánea como unha forma alternativa de pensamento, e as habilidades que serven para darlle un soporte físico interésannos máis como un vehículo -ou mesmo como un pretexto- que como un obxectivo a acadar.

Ano tras ano, comprobamos que a arte contemporánea funciona como un estímulo inmellovable para procesos psicolóxicos e dominio de competencias tan importantes como son a creatividade, o espírito crítico e a capacidade de abstracción. E todo iso grazas ao seu carácter intrinsecamente problemático. É dicir, grazas ás mesmas peculiaridades que o converten en fonte inesgotable de polémica:



Un alumno de Secundaria manipula os materiais postos á súa disposición



máis alá dos alumnos que gozan de cada actividade, alcanzando de cheo aos especialistas que a deseñan, desenvolven e dirixen. A única limitación que atopamos na aplicación educativa deste medio é, precisamente, que resulta moi difícil encaixalo nun programa pedagóxico preestablecido.

A modo de resumo, e agardando, ao mesmo tempo, illar algún tipo de pauta metodolóxica no deseño dos nosos proxectos escolares, podemos concluir que as exposicións temporais parécenos moito máis un suxeito educador que un obxecto de aprendizaxe. Non as vemos como un fin en si mesmas, senón como un medio aplicable a unha variedade ilimitada de fins. E, por iso, a nosa aproximación a cada unha delas está guiada pola seguinte pregunta: Para que aprendizaxes de utilidade xeral, para que "leccións de vida", para a comunicación de que procedementos de socialización e principios éticos poden sernos útiles estas imaxes?

Se cadra algún lector opina que esta instrumentalización da arte supón unha traizón ao espírito das propias exposicións. Ou, cando menos, unha renuncia á tarefa de autopromoción que todas as institucións museísticas confían aos seus departamentos de didáctica. É, dende logo, unha opinión respectable. Pero non a compartimos en absoluto: Acaso hai algo máis significativo e memorable que un estímulo estético asociado a unha aprendizaxe relevante? Acaso alguén puido esquecer a película que lle aprendeu a ter medo da escuridade, ou a canción que lle permitiu verbalizar por vez primeira os seus sentimentos amorosos? Seguro que non.

- En primeiro lugar, a arte contemporánea é un medio infinitamente diverso, que escapa a calquera intento de sistematización e canaliza de maneira exemplar a expresión da individualidade.
- En segundo lugar, atópase moi próximo no tempo, polo que só admite un coñecemento provisional e subxectivo, desprovisto de toda certeza e xerarquía.
- En terceiro lugar, o seu talento experimental obriga a unha constante reinvenção dos códigos que nos permiten interpretalo.
- En cuarto lugar, manifesta unha acusada preferencia por actitudes de subversión, provocación e compromiso.

Ao mesmo tempo, descubrimos que o benéfico influxo da arte contemporánea esténdese

Estratexias docentes e técnicas plásticas na Educación Infantil



Fig. 5

No mundo altamente tecnificado que nos tocou vivir, ninguén dubida de que Internet poda ser un magnífico recurso; en efecto, buscando información en Internet podemos atopar moitas páxinas que, con maior ou menor acerto, se refiren ao debuxo infantil. Chamoume especialmente a atención o epígrafe dunha destas páxinas de divulgación titulada *O debuxo non se ensina*. A súa lectura, en certo modo, motivou a elaboración do presente artigo. E é que non comparto en absoluto esta afirmación tan rotunda que, ó meu xuízo, deriva dunha interpretación literal dos postulados de Lowenfeld. Nas liñas que seguen tratarei de explicar a concepción que me parece máis axeitada cando se fala da educación visual e plástica na etapa infantil.

Parécenos oportuno comezar coa afirmación de que unha parte relevante da ensinanza artística tradicional -especificamente a que vai dirixida aos nenos de curta idade- fundamentar na premisa de que o simple proceso de maduración dos nenos explica por si mesmo a evolución dos debuxos destes. Partindo desta premisa, existe unha gran cantidade de mestres que consideran un erro intervir neste proceso. Desta forma, defenden que é conveniente estimulalos e alentelos, pero non ensinarlles como pintar.

Esta concepción, ao meu entender, non é acertada porque o

Carmen Franco Vázquez.

Universidade de Santiago de Compostela
carmenfv@usc.es



Fig. 1

desenvolvemento do debuxo infantil sen intervención por parte do profesorado esgótase; a evolución do neno debe respectarse sen introducir modelos, pero pode enriquecerse coas contribucións do mestre. Seguindo esta idea, sinala Eisner que "cando se lles deixa cos seus propios instrumentos, os nenos mostran gran inxenuidade á hora de inventar formas que transmitan certas ideas. Pero estes logros, sendo como son reais, resultan insuficientes fronte ao que é posible lograr cando se lles facilita a aprendizaxe" (Eisner, 1995:239).

Ao meu xuízo, ao neno débelle ensinar a debuxar, a pintar, a modelar, etc. A cuestión é "como", isto é, de que maneira podemos achegarlle as distintas técnicas e que beneficios pode ter iso na súa educación.

Entendo que os puntos básicos deste "como" poden sintetizarse da seguinte forma:

- Desenvolvemento das capacidades de observación.
- Achegamento da Arte á Escola Infantil.
- Subministro de información variada.
- Desterro de modelos e estereotipos.

Con relación ao primeiro dos puntos expostos -o desenvolvemento das capacidades de observación- a maioría dos nenos tende a desenvolver un único esquema para debuxar persoas que se mantén con poucas variacións. Coa observación lograremos mellorar esta circunstancia. Isto é, estimularemos o incremento e o perfeccionamento do número dos seus esquemas. Incentivando esta conduta, o alumnado de infantil conseguirá, en xeral, bos resultados, en

tanto que estamos posibilitando a evolución da súa destreza para captar detalles, formas, actitudes, posición dos modelos, movemento, etc. (Fig.1)

A inmersión dos nenos na Arte proporciónalles outra forma de aprender a través do mundo. Facíltalles a oportunidade de explorar e examinar materiais, de recoñecer as posibilidades do seu corpo en movemento, de distinguir estilos e de apreciar outras maneiras de facer. Deste modo, as artes ábrennos novos campos de traballo que achegarán ós nenos expectativas diferentes. Como veremos no apartado dedicado ás técnicas, hai moitas maneiras diferentes de observar, apreender e de crear arte, así como gran cantidade de materiais e ferramentas sinxelas que poden ser usadas perfectamente polos nenos pequenos (Isbell e Raines, 2003).

Con relación ao terceiro punto, para calquera educador é evidente que canto máis rica e variada sexa a experiencia artística (comunicación, contemplación, experimentación e expresión) nos primeiros anos infantís, máis posibilidades terá o neno de adquirir unha conciencia estética que lle axude na súa evolución persoal. Afirmar que, "para os nenos pequenos, o mundo sensorial é unha fonte de satisfacción e a imaxinación é unha fonte de lecer baseado na exploración. E son estas inclinacións á satisfacción e á exploración o que os educadores e pais intelixentes desexan alimentar para que non se afoguen baixo o impacto dunha educación *seria*" (Eisner, 2004: 21).

A importancia do desterro de modelos e estereotipos, foi sinalado, entre outros autores, por Wilson; afirma que naturalmente "...os nenos tenden espontaneamente a facer debuxos ro-



Fig. 7

mánticos e a retratar encontros con monstros, crimes e mundos en guerra. O mundo dos nenos non se limita ao mundo presente na vida cotiá; é tamén o mundo do futuro imaxinado, moitas de cuxas visións proveñen da arte adulta ou dos medios de comunicación. O "mundo do neno" é unha noción romántica que certos adultos benintencionados impoñen aos nenos." (Wilson, Hurwitz, e Wilson, 2004: 203). En efecto, a limitación da información visual dos nenos a imaxes estereotipadas e a modelos falsamente infantís é habitual nalgunhas escolas; e isto fai que o mundo visual dos nenos se empobreza. Ademais, esta práctica non toma en consideración que, moitas veces, os seus intereses visuais e os seus referentes iconográficos son alleos ao que ocorre no ambiente escolar. É certo que o mundo real está presente nas súas vidas, pero, ademais das actividades cotiás (familiares e escolares), as súas ideas están tamén moi pretas aos videoxogos, á televisión, aos mundos estraños e remotos das películas, e a realidades terroríficas que se mesturan no seu contorno a través das novas dos xornais e dos medios de comunicación. Todos eses mundos propios fornecer de imaxes aos debuxos dos nenos e ademais forman parte da iconografía dos artistas actuais. Unha boa estratexia educativa debe ter en conta esta realidade.

De conformidade coas ideas expostas, e descendendo ao terreo da práctica educativa, describiremos seguidamente algunhas técnicas sinxelas para ou seu emprego na aula de infantil.

DEBUXO. É habitual deixar para os cursos superiores o debuxo de observación, pero considero que convén empezar dende infantil. Debuxarse os uns aos outros, debuxar no patio aos amigos, á xente da rúa,... A

partir do diálogo podemos facer que se fixen nas características de cada modelo: como leva o pelo?, solto, con coletas, en dúas trenzas, curto, é louro ou moreno?; como é a súa chaqueta?, ten botóns, moitos, poucos, ten petos; e os pantalóns, de que cor son? (Wilson, 2004: 91). A pesar da súa curta idade os nenos de infantil, alcanzarán bos resultados e desenvolverán as súas destrezas para captar as formas e detalles que o obxecto a debuxar lles suxira. A este respecto, na figura 2 vemos a Catedral de Santiago debuxada do natural, con gran riqueza de detalles, por unha nena de 4 anos. (Fig.2)

Sempre hai un momento no cal se lle introducen os materiais ao neno por vez primeira; cada material presenta posibilidades moi diversas e a busca desta riqueza, que posibilita expresións

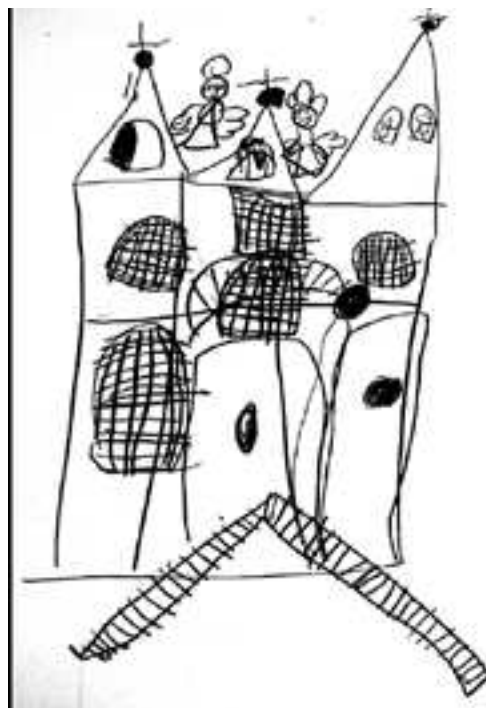
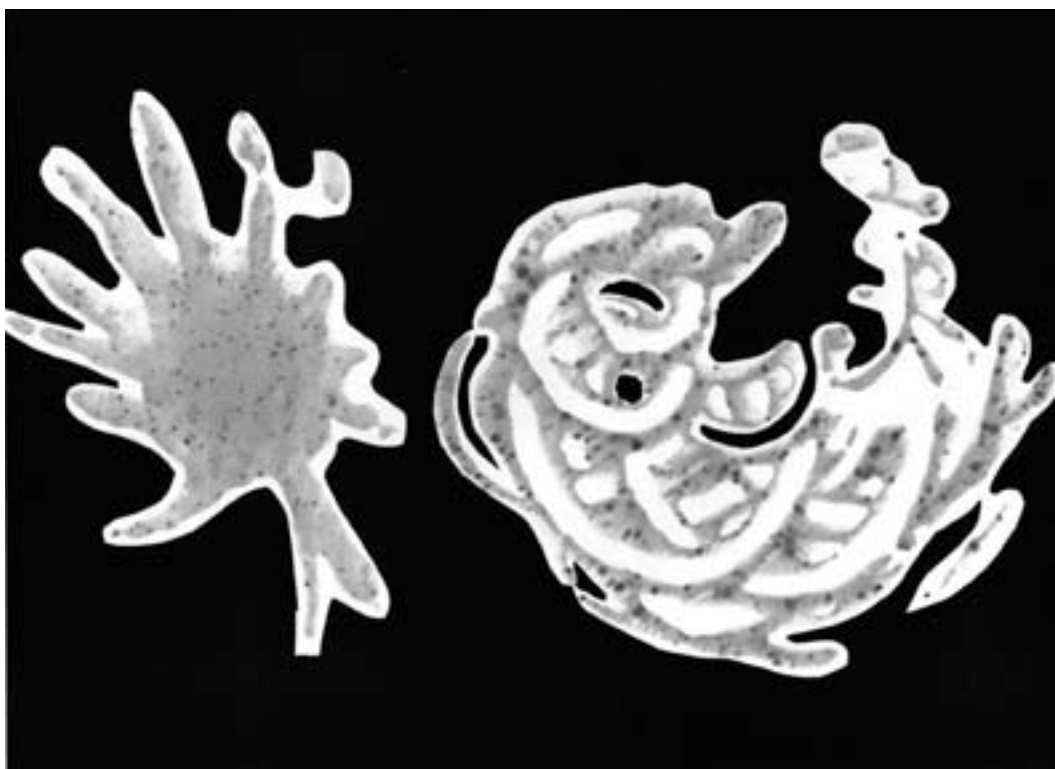


Fig. 2



múltiples e variadas, debe guiar a traxectoria na aula. É positivo que os nenos se fagan cargo dos materiais, do seu coidado, da súa recollida, e que os compartan, pois representa un aspecto importante da aprendizaxe de actitudes na aula.

PINTURA. A ténpera é probablemente o tipo de pintura máis satisfactorio para o seu uso en xeral. É cubrinte, soluble na auga, é posible variar a súa densidade, as cores combinan facilmente, seca con rapidez e as súas manchas límpanse sen problema. Pódese aplicar con diferentes utensilios: pinceis, rodetes, esponxas... Dá-nos diferentes acabados segundo a apliquemos chorreando, salpicando, estirando... Aos nenos máis pequenos podemos inicialos na pintura coas ceras; este é un material moi versátil, cuxos trazos se mesturan con facilidade estirándoos coas mans e que permite que se poidan combinar con outros materiais como crema de mans, pasta de dentes, aceite cosmético, tintas, etc., obténdose así distintos resultados (Fig.3).

GRAVADO. Estampar consiste en transferir un deseño da superficie dun obxecto a un papel. Pódese, nun primeiro momento, xogar coas pegadas das

mans (ou dos pés); ademais do estímulo visual de ver reflectida a sinal das súas mans, estaremos xogando con estímulos táctiles e sensoriais. O mundo da natureza ofrécenos unha grande variedade de materiais cos que traballar esta técnica: froitas, hortalizas, follas ou cortizas achegan distintas formas coas que estampar enriba dun papel, alternando figuras, cambiando a cor, substituíndo o papel branco por outro máis escuro... Ver como xorden as copias, como se gasta a pintura, como saen unha copia, dous, tres, ... e xa non saen máis... e volta a dar tinta, todo un proceso de creación (Fig.4).

PAPEIS. Compoñer sobre o plano con distintas formas, producir xestos que cambien o aspecto deste material (enrugar, romper, cortar, facer bólas, dobrar, etc.); combinar distintas clases de papel supón crear formas con diferentes texturas, cores e formas. Ademais, estaremos traballando con movementos, con xestos e cos sons que se producen ao enrugar, axitar ou resgar o papel (Fig.5).

MODELAR. De todas as posibilidades que ofrecen as técnicas tridimensionais, nas escolas sóese utilizar preferentemente a plastilina antes que outros materiais. Pero as vantaxes do barro e a plastilina a nivel táctil son similares: estirar, amasar, romper, xuntar, gravar con utensilios que alteren a textura uniforme da superficie... Ambos son materiais sensibles á presión e ao manipularlos cambian. Co seu emprego, o neno vai tomando conciencia das formas e deseños tridimensionais.

CONSTRUÍR. Xuntar cousas, compoñer non espazo con distintos materiais (caixas, latas, tapas, envases, etc.), construír cousas pequenas como xoguetes, máquinas ou robots ou traballar en

grupo creando formas grandes con caixas de cartón, xogando con redes de palliñas e plastilina, ou con anacos de "porespán" e ramas, experimentando así co equilibrio. Este tipo de actividades impulsa ao neno á toma de decisións sobre o seu traballo.

Tamén pódense deseñar estruturas ao aire libre con pólas, pedras ou sucos na area (Figs. 7 e 8).

Tras esta breve exposición de estratexias docentes e das técnicas plásticas que se poden empregar na aula de infantil, non queremos rematar este artigo sen afirmar de novo, a modo de resumo, a grande importancia que ten o achegamento da Arte á educación infantil: é evidente que partindo da observación de obras de artistas obtéñense bos resultados. Ao coñecer distintos estilos pódense descubrir novas estratexias sobre o uso dos materiais e o deseño das formas, e, en consecuencia, enriquecécese as creacións dos nenos.

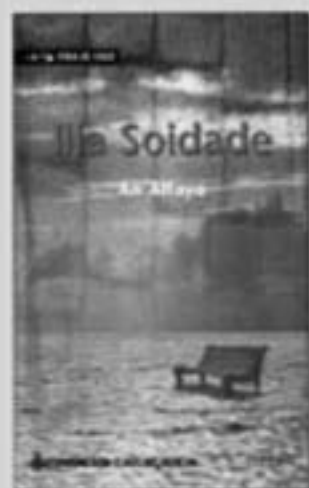
Bibliografía

- Cherry, C. (2001). *Creativity Art for the developing child*. Schaffer.
- Isbell, R. T. e Raines, S. C., (2003). *Creativity and the Arts with Young Children*. Canada: Delmar.
- Eisner, W. E. (1995). *Educar a visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Matthews, J. (2002). *A arte da infancia e a adolescencia. A construción do significado*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, Hurwitz e Wilson. (2004). *O ensino do debuxo a partir da Arte*. Barcelona: Paidós.

Fig.6



NOVIDADES XERAIS



Illa Soidade
An Alfaya

PREMIO E. CAIXA GALICIA DE LIT. XUVENIL 2007



O ceo dos afogados
Francisco Castro

FINALISTA PREMIO E. CAIXA GALICIA DE LIT. XUVENIL 2007



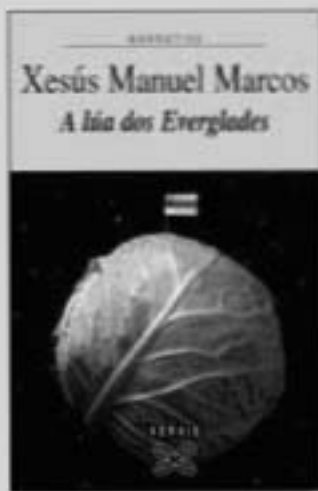
Minimaladas
Carlos López

PREMIO MERLIN DE LIT. INFANTIL 2007



Cardume
Rexina Vega

PREMIO XERAIS DE NOVELA 2007



A lúa dos Everglades
Xesús Manuel Marcos

PREMIO TERRA DE MELIDE 2007



O señor Lugrís e a negra sombra
Luís Rei Núñez



*Consultorio dos Nomes
e dos Apelidos Galegos*
X. L. Méndez Ferrín



*Guía das árbores autóctonas
e ornamentais de Galicia*
M. Castro, A. Prunell, J. B. Blanco-Dios

XERAIS

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





Como utilizan a cor os nenos e as nenas de 5 e 6 anos nos seus debuxos?

José 5 anos

Pedro Chacón Gordillo

Universidade de Granada
pchancon@ugr.es

Introdución

Con esta proposta explicamos unha experiencia para estudar a cor no debuxo infantil. Foron moi poucos autores os que realizaron importantes estudos neste campo, entre eles hai que destacar a G.H. Luquet, Viktor Lowenfeld e Luisa María Martínez, autores de recoñecido prestixio, aínda que hai que resaltar que moi poucos centráronse en analizar en profundidade o apaixonante terreo da cor.

Con esta experiencia pódense deducir aspectos como se os nenos e nenas con idades entre 5 e 6 anos utilizan a mesma cor durante o proceso de traballo á hora de realizar un debuxo es-

pontáneo, se existen diferenzas no uso da cor cando realizan un debuxo a partir dun modelo do natural ou que ocorre cando fan un debuxo a partir dun modelo sen dispoñer das cores locais do obxecto.

Cos nenos e nenas en idade escolar pódense investigar aspectos derivados do uso da cor, que nos permitan coñecer en profundidade os sutís mecanismos que os levan a optar por un tipo determinado de cromatismo nas súas obras.

A continuación desenvolvemos unha proposta para estudar os posibles xeitos de analizar a cor no debuxo infantil, trátase dunha

serie de exercicios e actividades, a través dos cales pódense pesquisar aspectos moi interesantes.

Actividade 1: Debuxo espontáneo

É conveniente seleccionar nunha mesma clase varios grupos reducidos de alumnos para poder ter unha maior observación individual de cada un e do seu debuxo. Posteriormente entregárase a cada neno as mesmas cores: azul, laranxa, rosa, vermella, azul celeste, amarela, violeta e verde. É conveniente que os lapis de cores estean fabricados do mesmo material. O soporte que utilizaron para a realización do debuxo foi un formato de papel A4.

Unha vez que cada neno dispuxo do seu material de traballo, comentáveselles que tiñan que debuxar o que eles quixesen. A partir de entón demos un sinal para que todos comezasen a debuxar á vez, e así poder anotar a cor que tenden a coller primeiro, logo o segundo e así sucesivamente.

Posteriormente pódeseelles propoñer de novo realizar un debuxo dese mesmo grupo, para estudar se no inicio do segundo debuxo volven usar a mesma cor que no inicio do primeiro.

Aspectos a destacar:

1. A maioría das nenas cando van comezar os seus debuxos tenden a coller en primeiro lugar a cor azul, seguido de vermellos e verdes.

2. A maioría dos nenos, comezan os seus debuxos con cores como a vermella e a verde, seguidas de celeste, violeta e amarela. Hai que destacar que os nenos comezan os seus debuxos cunha variedade maior de cor que as nenas.

3. A vermella e a verde son as cores máis utilizadas á hora de comezar os seus debuxos, case un 56% de nenos e nenas comezan con algunha destas dúas cores.

Actividade 2: Debuxo partindo dun modelo real

Para realizar esta actividade, ofrecéuselles como modelo dúas pezas de froitas, bodegóns moi simples, estruturas. etc. Aconséllase colocar pezas como unha laranxa e un plátano.

Posteriormente propúxoselles que debuxasen o modelo para estudar se utilizan as cores locais das pezas que lles presentamos ou se prescinden deles e debuxan con calquera outra cor.

Posteriormente pódese incentivar aos nenos e nenas para que sigan debuxando nesta mesma actividade. Pódeseelles propoñer que, ademais dos elementos que lles preparamos para debuxar, coloquen máis pezas ao redor, creando unha composición ou sitúen os elementos sobre algunha superficie diferente. Así poderemos analizar que cores utilizaban posteriormente, se teñen algunha relación coas pezas do modelo, se seguen empregando as cores reais que teñen os obxectos ou se existen diferenzas entre os debuxos que fan os nenos dos que fan as nenas.

Hai que destacar:

Tanto os nenos como as nenas, cando se lles propón facer un debuxo tomando como referencia un modelo real, utilizan as cores locais do modelo.

Actividade 3: Debuxo partindo dun modelo real eliminando a cor local deste.

Neste caso propúxoselles tanto aos nenos como ás nenas que debuxasen dúas pezas de



Alicia, 5 anos



Soraya, 6 anos



David, 5 anos



Cristina, 5 anos

froita: unha pera e una cenoria, colocándolles unha composición como modelo de referencia.

Como no exercicio anterior tamén demos a liberdade de seguir debuxando unha vez terminadas as pezas de froita e ofrecer a posibilidade de colocar estas sobre algunha cesta, elemento ou superficie.

Hai que destacar que para realizar esta actividade os ne-

nos non poden utilizar as cores do modelo que teñen diante. Por exemplo, se lle ofrecemos un bodegón composto por unha pera e unha cenoria, non poderán utilizar nin a cor verde nin a laranxa. Así poderemos estudar a súa reacción ao debuxalo. Centrarémonos sobre todo no colorido que utilizan e as diferenzas de cor entre os debuxos.

Aspectos a destacar:

1. Cando aos nenos e nenas se lles pide que fagan un debuxo tomando como referencia un modelo e que supriman as cores locais, reclaman as cores que necesitan para poder pintar o modelo, ou nalgúns casos mesturan as cores para obter as que non se lles ofrecen.

2. Tanto os nenos como as nenas cando non teñen as cores que necesitan para poder representar o modelo, utilizan gamas de cor próximas.

Bibliografía

Lowenfeld, V. (1980). *Desenvolvemento da capacidade creadora*. Bos Aires, Kapelus.

Luquet, G.H. (1978). *O debuxo infantil*. Barcelona, Médica e Técnica.

Marin, R. (2003). *Didáctica da Educación Artística para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.

Martinez García, Luisa María e Gutierrez Perez, Rosario (1998). *As artes plásticas e a súa función na escola*. Archidona, Málaga, Aljibe.

Matthewes, J. (1994). *Helping children Draw and ndpaint in early childhood: Children and visual representation* (Axudando aos nenos a debuxar e a pintar na primeira infancia: Os nenos e a representación visual). London, Hodder & Stoughton.

Programas de Educación Ambiental 2008

Unha oferta educativa para os centros escolares de Galicia



CEIDA
CENTRO DE EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA E DIVULGACIÓN
AMBIENTAL DE GALICIA

• • • • O mar e a costa, recursos valiosos para todos

Un programa de educación ambiental para a conservación da nosa beiramar

Datas: Durante todo o ano ■ **Destinatarios:** Ed. Infantil, Primaria e Secundaria, Bacharelato e Ciclos Formativos

• • • • A natureza mariña galega 2008

A biodiversidade do mar de Galicia e as súas ameazas

Datas: Febreiro e Marzo do 2008 ■ **Destinatarios:** Ed. primaria e secundaria

• • • • O noso mundo, o noso futuro, a nosa opción 2008

O cambio climático, un dos maiores retos cos que se enfrenta a sociedade

Datas: Abril e Maio do 2008 ■ **Destinatarios:** Ed. Primaria e Secundaria, Bacharelato e Ciclos Formativos

• • • • Pés na terra. Itinerarios forestais 2008

Un programa de educación ambiental para a posta en valor do monte galego

Datas: Marzo, abril e maio de 2008 ■ **Destinatarios:** Ed. Secundaria, Bacharelato e Ciclos Formativos da provincia da Coruña



CEIDA

Centro de Extensión Universitaria y Divulgación Ambiental de Galicia

Castelo de Santa Cruz, s/n · 15179 Liáns, Oleiros (A Coruña)

Tfno: 981 630 618 Fax: 981 614 443

educacion@ceida.org

www.ceida.org

XOGANDO A SER ARTISTAS! Miró e Klee na Educación Infantil



Marta Rio Rey

Mestra de Educación Infantil
martariorey@edu.xunta.es

Xogando a ser artistas! é un proxecto artístico no que se levaron a cabo unha serie de actividades relacionadas con dous artistas: Joan Miró e Paul Klee. Joan Miró foi traballado co alumnado de 4 anos do Colexio Divino Maestro de Santiago de Compostela durante o primeiro trimestre de curso. Antes de empezar a traballar, intentamos coñecer algunhas obras de Miró e gozar delas, e así despois, sentir o mesmo dás nosas propias producións; ademais de progresar no dominio da psicomotricidade fina.

Nun primeiro momento visitamos a biblioteca do Centro para

acadar información sobre Miró. Consultamos na Internet e nas enciclopedias nas que se falaba da súa biografía que logo traballamos na aula. Creamos un amplo arquivo visual que imprimimos e puxemos pola nosa aula, coa finalidade de que os máis pequenos se identificaran co estilo e técnicas presentes na obra do artista catalán.

Ademais, para implicar ao resto dos nosos compañeiros, tanto mestres como alumnado, colocamos carteis por todas as dependencias do colexio, solicitando a colaboración dos outros cursos e recompilar material sobre Miró,

que se nos permitía ter na aula. Cada neno levou no caderno viaxeiro unha nota na que tamén se solicitaba colaboración ás nais e pais, nos só de material, senón de apoio durante o horario lectivo e mentres durara o proxecto. O noso desexo, falo tanto por min -como mestra- coma polos nenos, e que as nosas familias participasen nos talleres. A verdade é que tivo moi boa aceptación, e cada semana viña unha nai a colaborar dúas sesións polas tardes, axudándonos na elaboración de producións de grande formato similares ás que Joan Miró utilizou en cidades como Barcelona, por exemplo.



Copiamos nun mural a biografía, para o que empregamos as letras maiúsculas, deste xeito traballamos o abecedario e os números –principalmente- e puxemos por detrás de cada obra o título e o ano de cada unha delas.

Trala realización de tres obras individuais que cada un dos nenos e nenas fixeron: “A luva branca”; “O ouro do azul” e “Autorretrato”, traballamos conxuntamente en obras colectivas como: “Muller con chapeu”, “A maxia da cor”, “Paisaxe catalán nocturno”, “Muller e paxaro” e “O tapiz da fundación”.

Pero para considerarnos verdadeiros artistas, dentro deste xogo en Infantil, decidimos facer unha exposición coa nosa extensa produción. Colocamos a exposición na nosa aula, onde cada pintura tiña a tarxeta debaixo cos datos do seu autor. Mandamos invitacións a casa para que viñeran os familiares a admirar e “mercar” as nosas obras, como se fósemos unha galería de arte. Tamén entregamos persoalmente, unha tarxeta ao resto de compañeiros do colexio. Para esta tarefa, os nenos agrupados por parellas ían polas aulas anunciando a apertura da nosa galería de arte. Para que non houbose problemas de espazo, fíxose un calendario para que todas as clases da escola nos visitasen evitando así aglomeracións.

Á hora de chegada dos visitantes, cada neno tiña un lugar e unha función encomendada como guías da exposición, facendo unha breve explicación para as persoas, froito de todo o que aprenderan durante este tempo.

As obras individuais foron valoradas simbolicamente nun euro. Cando a obra estaba vendida, os nenos, poñíanlle un adhesivo vermello que indicaba que xa es-



taba adxudicada. Coas composicións colectivas organizamos unha poxa, na que curiosamente alcanzaron prezos elevados. A recadación foi parar a unha ONG da cidade. O donativo veuno recoller a presidenta da organización quen agradeceu a xenerosa contribución e destacou o labor e o traballo que se fixera.

Para este acto, invitamos aos medios de comunicación, presu- mimos de saír na prensa e gustáronnos moito as gravacións que nos fixeron, tanto na aula mentres os cativos explicaban os seus traballos, como na visita que fixemos á exposición sobre Joan Miró na Fundación Caixa Galicia situada na rúa do Vilar da nosa cidade, Santiago de Com- postela. Saímos na TVE para Ga- licia facendo de guías das obras da nosa exposición. Finalmente, inventamos un himno do proxec- to que era unha homenaxe ao extraordinario artista J. Miró.



Anos despois, seguindo esta mesma metodoloxía, levamos a cabo o proxecto sobre o artista internacional Paul Klee, na Escola de Educación Infantil da Igrexa en Ortoño (Ames), na provincia da Coruña. Por tratarse dunha escola unitaria pareceunos máis

enriquecedor facer a exposición nunha cafetería próxima ao noso centro, que habitualmente ten eventos culturais relacionados co mundo artístico. Deste xeito conseguimos maior difusión.





PECHAR OS LIBROS
DE PEDAGOXÍA,
PSICOLOXÍA E
DIDÁCTICA:

Reggio Emilia

Koldo Valencia

Profesor Formación Profesional de Educación Infantil

Xa hai algúns anos, tiven a sorte de coñecer a experiencia reggiana cando facía ás prácticas de maxisterio nas escolas infantís Municipais de Pamplona (0-3), onde tamén comezaban a profundar na filosofía de Reggio Emilia.

Estou falando dun proxecto que leva en marcha máis de corenta anos e que visitan centos de persoas de todo o mundo.

Logo de traballar nesta nova forma de educar durante máis de quince anos, podo constatar que na universidade non se coñece a

filosofía de Loris Malaguzzi, salvo en contadas excepcións.

Pero, que é Reggio Emilia?

Reggio é unha cidade duns 150.000 habitantes do norte de Italia, próxima a Bolonia, nunha das zonas máis prósperas do país. O Concello ten 36 escolas infantís de 0-3 (Nidi) e 3-6 (Scuole d'Infanzia). Unha das particularidades deste proxecto educativo é que a cidade enteira está inmersa no proxecto, e son conscientes do importante labor destas escolas cara á educación dos seus cidadáns, que comezou

impulsado polas súas mulleres logo da Segunda Guerra Mundial, lideradas despois por Loris Malaguzzi cando as coñeceu.

Pero centrándome xa no proxecto educativo de Reggio Emilia, partirei dunha das súas ideas máis importantes; o que move as escolas de Reggio é o valor dunha educación que defende e promove os dereitos e as potencialidades dos nenos¹, pero tamén das mestras e das familias, polo tanto non falaríamos só do neno, senón tamén das traballadoras das escolas e das familias. Polo tanto, das relacións que se dan entre elas e o medio.

A súa pedagogía susténtase nunha organización administrativa, social e educativa que contempla todas as necesidades da escola, de formación das traballadoras, de asistencia ás familias, de intercambio entre profesionais, etc. Cun financiamento forte dos estamentos públicos que confían neste proxecto e un apoio tamén moi forte da cidadanía. Esta organización é a virtude máis forte da obra pedagóxica de Loris Malaguzzi, precursor e alma deste proxecto. É forte porque deixa poucos cabos soltos e porque é un proxecto eminentemente práctico, non queda na teoría, todo leva á práctica. Polo que hai que destacar que “é unha elección cultural forte (...) de carácter teórico e científico” (Hoyuelos, 2004).

Na vida cotiá da escola existen varios piares que unidos conseguen esa forza que desprenden as súas escolas cando profundas no seu traballo.

Darei un repaso rápido a estes piares, algúns dos máis importantes, antes de determe no taller e na figura que vai unida ao mesmo o “atellierista”, e así



entender un pouco máis algúns aspectos deste proxecto.

A parella educativa

O noso modelo educativo actual mantén a idea dunha mestra-tutora cun grupo de nenos.

A parella educativa reta ao sistema a sacar do seu encerramento e a súa soidade á mestra, para xuntar a dúas mestras (tres no caso dos Nidi 0-3) que comparten un grupo sen subdivisiones, coa mesma categoría profesional e as mesmas funcións. Dúas mestras que compartirán ademais dos nenos, tamén diferentes puntos de vista que serán á vez dúas referencias ou formas diferentes de relacionarse cos nenos do grupo e as súas familias. Ademais, ofrece a oportunidade de traballar con outras formas de organización, ben sexa en grupo grande ou en grupo pequeno.

O espazo-ambiente

O espazo ambiente en Reggio é un elemento fundamental como dixen antes. Un espazo-ambiente que busca un diálogo

entre arquitectura e o proxecto pedagóxico, unha escola cun ambiente esteticamente cálido para ser vivida.

Cando chegas a Reggio e entras nunha das súas escolas o primeiro que che impacta é o espazo-ambiente. A organización, variedade e riqueza dos espazos, mobiliario e materiais é enorme. Conflúen arte e estética. Tamén na súa rica decoración a través de todos estes elementos unidos á exposición dos produtos dos nenos, así como da documentación dos procesos realizados dos que logo falaremos.

Os espazos de Reggio falan e comunican e sobre todo “transmiten unha mensaxe de beleza, cultura, relacións e coñecemento que non deixan neutrais a aqueles que as visitan” (Rise, 2005)

Documentación

Este é un elemento importante porque a través dela deuse a coñecer internacionalmente o proxecto reggiano.

A documentación en canto a contido é un material que rexis-



tra o que os nenos din e fan (o traballo dos nenos) e o modo en que a educadora se relaciona con eles e o seu traballo.

Pero tamén é, como dixeran antes, dar a coñecer ou sacar á luz ese traballo e abrir e facer visible a escola, xerando ante a sociedade confianza e lexitimidade.

Detrás desta documentación atopamos unha escola transparente que ofrece unha imaxe digna da infancia dando visibilidade ao traballo de todos os que nela habitan.

O taller de expresión

E chegamos ao taller, unha das achegas máis importantes e orixinais ao proxecto *reggiano* por parte de Loris Malaguzzi, pola súa ruptura coa escola que coñecemos.

A finais dos anos 60, segundo unha idea de Malaguzzi, en cada escola para nenos de 3 a 6 anos creouse un taller cun educador cunha formación artística e particularmente en estética: o tallerista².

O taller é un tipo de filosofía, onde non se traballa a expresión plástica ou artística, senón onde ofrecemos a posibilidade de que os nenos poidan facer aflorar as súas múltiples linguaxes. Este taller insíbese en algo máis complexo, entendendo a complexidade como non ter as cousas separadas. Por exemplo, cando o neno debuxa está facendo moitas cousas (falar, matemáticas, construír, relacionarse...). Complexidade implica non simplificar e non xeneralizar (non todos os nenos levan as cousas á boca, non todos son egocéntricos,...) e non programar, programación entendida como unha secuenciación lineal de obxectivos e contidos, da continuidade



de, senón que falaríamos dunha discontinuidade, da incerteza e imprevisibilidade.

Coa aparición do taller cumprese unha das máximas que lanzaba Malaguzzi como provocación, cando dicía que había que pechar os libros de pedagogía, psicoloxía e didáctica. A inspiración do taller provén de multitude de lecturas e experiencias diferentes, como a filosofía, a arte, a neurociencia,...

O taller e o tallerista nacen para traballar a estética, para traballar con creatividade e así romper coas rutinas e co sempre feito. Veñen perturbar o vello modelo de escola infantil e ás mestras para que estas non se deixen levar por esa rutina. É un lugar de exploración, de provocación e de experimentación continua e que se expande por toda a escola, impregnándoo todo e a todas as persoas que forman parte dela. Falariamos máis de ámbito que de espazo, entrando a formar parte doutro xeito de mirar a vida cotiá en todas as súas situacións.

O taller ofrece unha cantidade grande de obxectos e materiais, tanto plásticos como non estruturados, que provocarán a aparición de multitude de linguaxes expresivas que nos mostrarán todas as súas capacidades, para construír coñecemento xunto cos demais, mestras incluídas, que acudirán ao taller cos nenos e tallerista.

Moitos destes obxectos non estruturados dos que falamos proveñen dun centro de Reciclaxe Creativa chamado REMIDA (Rei Midas), un proxecto do Concello de Reggio Emilia (Italia), AGAC Empresa pública de subministración de auga e gas) e xestionado pola Asociación de Amigos de Reggio Children. Este é un centro de recollida e distri-

bución de material: papel, cartón, cerámica, cordas, plástico, madeira, etc..., ás escolas infantís, de primaria e de secundaria, así como a asociacións culturais, centros sociais, terceira idade, etc. Así mesmo Remida promove e organiza laboratorios e talleres, ademais de cursos de formación, seminarios, conferencias,...

Bibliografía

AA.VV. (1995). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.

AA.VV. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Egunsenti, E.I. (2006). El taller de expresión en infancia, *INFANCIA* N°100. Rosa Sensat: Barcelona (pp.18-23)

Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

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

Rise, M.A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia, en *INDIVISA*, Boletín de estudios e Investigación, 2005 Monografías III. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Madrid (pp. 27-36)

Notas

1 Utilizarei pronomes e nomes masculinos para referirme ós nenos e femininos para as persoas adultas, como respecto aos ritmos de lectura da propia lingua.

2 Utilizarei esta palabra para nomear ao "Atelierista", aínda que en verdade non exista.





A AVENTURA DA ARTE: Exposición sociocultural organizada polo alumnado

Gentzane Martín

Profesora de Educación Plástica e Visual
Ikastola Olabide (Vitoria-Gasteiz)
gentzanoide@euskalnet.net

A actividade que presentamos a continuación é a exposición sociocultural que no ano 2004 realizou a Ikastola Olabide (Vitoria-Gasteiz) na sala de exposicións do centro cívico Hegoalde de Vitoria.

Unha das actividades que o Departamento de Plástica que coordino neste centro escolar, ten por costume realizar ao final do curso académico a montaxe dunha exposición coas obras realizadas polo alumnado, xeralmente na área de expresión plástica, aínda que ás veces tamén existen achegas da área musical ou das ciencias naturais.

É unha clásica actividade que serve para facer visible o que se traballou ao longo de todo o curso e onde o alumnado pode ver o que os compañeiros doutros cursos realizaron e que doutro xeito non poderían coñecer. Hai que ter en conta que os traballos realízanse e presentan en clase para a continuación, a maioría das veces, destruír polos seus autores e acabando nas papeleiras dos corredores, ou gardados nun recuncho da casa onde non molesten moito.

Por outra banda, o lugar onde se realiza a exposición, adoita ser, dependendo das necesidades de

espazo que nese momento teña o centro, ou ben a biblioteca ou o hall principal, é dicir sempre dentro da escola.

Porén, nesta ocasión, conxuntamente estudantes e profesorado, decidimos que queriamos que os traballos traspasaran as paredes da escola, que chegasen a todos os cidadáns, completar o proceso artístico e para iso pasamos a buscar un sala de exposicións da cidade. A tarefa non foi nada doada porque a maioría tiñan unha longa lista de espera, pero finalmente conseguimos a sala de exposicións do centro cívico Hegoalde.

Unha vez conseguida a sala, tamén decidimos que a exposición tiña que ser didáctica, e dicimos didáctica porque se entendemos por expoñer presentar ou exhibir unha cousa en público para que sexa vista, non queriamos que a actividade quedase resumida a iso.

O noso obxectivo era que o público que se achegase á sala de exposicións, que polo lugar onde está situado o centro cívico podía ser de moi variadas idades, primeiro: non se aburrise, e segundo: tivese a posibilidade de obter un coñecemento en relación coas obras contempladas, e polo tanto, tamén un maior goce delas.

Creemos no enfoque non directivo da educación artística, non podemos ensinar directamente a outra persoa, só podemos facilitar a súa aprendizaxe. A reflexión sobre o significado da obra pode ser inducida para que o observador chegue a descubrir significados segundo as súas experiencias previas. Polo tanto, se ofreciamos de entrada todas as respostas, apagabamos a súa curiosidade e convertiamos a obra unha vez máis en pura información. A tarefa pois, era a contra-

ria, avivar o misterio, intensificar a curiosidade, espertar o interese, cuestionarse. Por iso non quixemos dar ningunha lectura das obras, só suxerir, propoñer e insinuar.

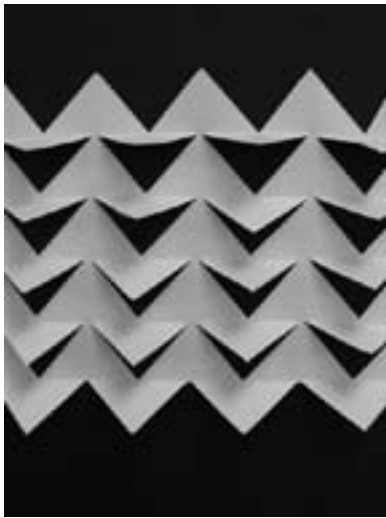
Para iso, logo de pensar distintas posibilidades, optamos pola utilización da mascota do colexio como fío condutor da mostra. Pegáronse por toda a sala diferentes imaxes da mascota "Ahotsu", en posicións diferentes, das que saían, tipo cómic, un ou varios bocadillos que sobre todo interrogaban ou insinuaban. Deste xeito, as obras convertéronse en instrumentos para que os espectadores deixasen de selo, como aínda adoita ser bastante habitual na maioría das exposicións, e así eles mesmos convertéronse en protagonistas dunha nova experiencia propia.

A mostra estaba composta de traballos bi e tridimensionais realizados polo alumnado de todos os niveis, desde infantil ata secundaria. Estes traballos estaban articulados ao redor dos diferentes talleres que veñen desenvolvendo na escola desde que no seu día, coa LOGSE, as leccións pasaron a chamarse unidades didácticas. Entón, o Departamento de Plástica decidiu que nin máis leccións, nin máis unidades didácticas, íase a traballar por talleres educativos artísticos.

Tomouse esta decisión porque cremos que, dentro da pedagogía activa, os talleres educativos son unhas ferramentas moi idóneas para traballar con escolares. Parece que soportan mellor que a clásica aula actitudes imaxinativas e situacións divertidas, sempre en función duns obxectivos pedagóxicos.

Se a maior parte do desenvolvemento intelectual e físico durante a infancia realízase a través do xogo, por que a escola cando





traballa con adolescentes case abandona totalmente a actitude lúdica?

Di Johan Huizinga no seu libro *Homo Ludens*, onde trata de determinar a conexión entre xogo e cultura, que a xénese e desenvolvemento da cultura posúen un carácter lúdico. O xogo implica unha constante operación mental de descubrimento, impulsada por unha actitude natural de curiosidade cara ao descoñecido, o novo, o mundo.

O ser humano é incapaz de aprender, de asimilar información, ideas ou conceptos, sen unha actitude emotiva, aínda que só sexa un pequeno interese, que lle de significado ao que fai. Segundo Dewey, na escola, o alumnado, máis que coñecementos adquire actitudes, estratexias de acción e de pensamento. Estas non proceden dos contidos do currículo, senón do método educativo, que, quírao ou non, sempre transmite xeitos de ver e facer; a clave consistiría pois, en dirixirse ás actitudes. Por iso, características da educación como motivante, participativa, interactiva e divertida, atopábalas máis nos talleres que na unidade didáctica. Algúns dos talleres que se traballan no centro son: Taller de técnicas, taller de cor, taller de fotografía, taller de deseño, en base a artistas de diferentes épocas, segundo o ano e a temática escollida polos profesores.

A montaxe da exposición tamén foi parte da actividade educativa, posto que foi o alumnado de cuarto de ESO o que se encargou de meter as obras nas furgonetas, sacalas e unha vez na sala, decidir o seu deseño de organización. A imaxinación e creatividade do alumnado unha vez máis tivo o seu protagonismo.

Durante o tempo que durou a exposición, uns quince días, os alumnos tamén foron eles os encargados de coidar a sala mediante un sistema de quendas.

Á exposición foi bastante xente, aínda que é certo que principalmente familiares e amigos do alumnado. Pero tamén, ao estar a exposición nun centro cívico, pasaron por alí colectivos sociais de diferente índole que habitualmente non están moi familiarizados coas exposicións, e menos cunha realizada por escolares, por exemplo xubilados, amas de casa, deportistas, ou nenos. A educación artística pasaba así da escola ao barrio.

A valoración que fixemos da exposición foi enormemente positiva. Puidemos comprobar como unha exposición didáctica pódese converter nunha ferramenta para fomentar a educación estética dos escolares, así como para que estes, á súa vez, contribúan tamén a dar vitalidade cultural á nosa sociedade.

É certo que este tipo de exposicións levan traballando xa un tempo desde institucións como museos, caso do Guggenheim, que todos os anos organiza unha exposición cos traballos dos escolares que participaron nos seus programas educativos, pero de xeito paradoxal, non dende a escola.

Os educadores temos, pois, nas exposicións didácticas un recurso pedagóxico de primeira orde para fomentar o interese do noso alumnado polo mundo da arte, afectando dun xeito global a súa dimensión cognitiva, afectiva e social.



O PAXARO DE LUME

Libros de Artista e Película

Un proxecto do
Estudo de Arte ECO
desenvolvido por nenos
de entre 7 a 14 anos.



Dirixo unha escola de arte en Santiago de Compostela. Son artista e o ensino é o meu medio artístico. Deseño e dirixo proxectos que os meus alumnos levan a cabo.

O *Paxaro de Lume* é un proxecto desenvolvido ao longo de catro meses por nenos de entre sete e catorce anos. O espírito do proxecto segue as ideas de María Jesús Agra e Elliot Eisner sobre a educación artística, na que se establece como obxectivo educativo "que os alumnos adquiren os conceptos e contidos artísticos, os procedementos e técnicas que utilizan os

profesionais da arte". E como obxectivo último, a construción de "unha estrutura de pensamento, unha forma de mirar, que se prolongue moito máis alá do período escolar e que capacite ás persoas para comprender e apreciar os valores estéticos da arte e do mundo que os rodea" (Agra, 1999).

No *Paxaro de Lume* os nenos viviron un proceso de creación idéntico aos dos artistas profesionais na realización das súas obras.

O proceso de creación comeza coa definición dun problema-

Elena Cristóbal Ochandío
Estudio de Arte ECO
arte-eco@hotmail.com



Traballos previos. Dramatización



Debuxos rápidos de bailarinas e páxaros

proxeito á que o artista deberá dar solución. No noso caso, partindo da música que escribiu Stravinsky baseado no conto ruso do "Paxaro de Lume" e na obra que Matisse desenvolveu con papeis recortados, o proxecto consistiu na creación duns Libros de Artista. Cada neno concibiu e desenvolveu un para trasladar a imaxes a música de Stravinsky e o conto ruso. Como material de traballo empregamos, como Matisse, papeis de cores. A última parte do proxecto consistiu en reunir as tres linguaxes: verbal, musical e visual e montar unha película.

A estrutura do traballo seguiu as etapas do proceso creativo establecidas por Wallas (1926): información, incubación, iluminación e verificación.

A información (proceso de recollida de datos e traballos previos enfocando os detalles do problema) posibilita o proceso inconsciente da incubación no que a mente traballa na solución (iluminación) do mesmo. A fase última, a verificación, é cando as solucións son organizadas e probadas lóxicamente (no noso caso é o momento da exposición).

Comezamos por presentar o proxecto na clase e mostrar que era un Libro de Artista e que posibilidades presentaba. Escoltamos a música de Stravinsky a medida que iamos lendo o conto: o bosque tenebroso, a aparición do Paxaro de Lume, etc. Estudamos a obra de Matisse e enchemos as paredes da clase con debuxos, pinturas e fotografías del. Estudamos as posibilidades expresivas da simplificación formal e o poder evocador da cor.

Durante meses en sesións dunha hora e media semanais dedicámonos intensa e exclusivamente a traballos que irían madurando o noso proxecto:

debuxos de paxaros, bailarinas e bosques, sesións de dramatización nas que os nenos interpretaban a música de Stravinsky cos seus corpos, estudos de cor e de composición. Un lento proceso de contacto co material do que xurdiría as solucións ao problema-proxeito. Porque o acto de creación non xorde da nada. Xorde da inmersión nun tema determinado, do dominio dun medio e dunha percepción atenta ao material co que se traballa, ás relacións formais que van xurdindo, ás ideas que se observan, a un mesmo... en palabras de Arnheim (1969) "percibir e pensar son actos que se atopan indivisiblemente mesturados... unha persoa que pinta, escribe, compón ou baila pensa cos seus sentidos".

E, por fin, comezou a materializarse o Libro de Artista. Cada neno deseñou a forma do seu libro e a secuencia de imaxes. Tiveron que enfrontarse a problemas difíciles de resolver: como se representa o voo dun paxaro ou dunha pelexa contra o vento? Como trasladar a imaxes as sensacións de misterio, súbita aparición, batalla... que crea a música?

Un traballo de creación leva un esforzo intelectual considerable. Consiste en dar solución a problemas para os que non hai respostas a priori. Preparáramos o camiño para que os nenos tivesen recursos e intuicións para resolvelos pero no momento da verdade tiñan que sacar sos as súas propias flores. Traballamos con papeis de cores porque, ademais dunha homenaxe a Matisse, ten moitas vantaxes: obríganos a simplificar e a simplificación esixe dun traballo de abstracción, un dos obxectivos educativos do proxecto. En segundo lugar, contra o costume de facer o traballo con liña e colorear pasivamente, construímos

a imaxe dende o plano e a cor. E por último, permítenos traballar a composición pola facilidade de ir quitando e poñendo papeis ata dar coa imaxe final.

Terminados os Libros de Artista, reunimos as tres linguaxes: verbal (o conto), musical (Stravinsky) e visual (as imaxes creadas polos nenos) e montamos unha película.

A última fase do proceso creativo é a exposición. Cando o traballo organízase e móstrase ao mundo e interacciona con el. A mirada dos demais transforma a obra e amplía e obxectiviza o coñecemento do artista sobre o que está facendo. Axúdalle a ver o seu traballo tal e como é. Ademais, polo menos no caso dos nenos, a exposición dignifica o seu traballo e animalles a seguir. Así, o 22 de setembro do 2006, presentamos a película, os libros de artista e o proxecto pedagóxico no auditorio do Centro Galego de Arte Contemporánea, pechando, con este acto, o ciclo completo da creación artística.

Señala Eisner (1972) que a aprendizaxe artística non é unha aprendizaxe nunha soa dirección que debe abordar o desenvolvemento das capacidades necesarias para crear formas artísticas, o desenvolvemento das capacidades necesarias para a percepción estética e a capacidade de comprender a arte como fenómeno cultural.

Vexamos que obxectivos de aprendizaxe se tocan no proxecto "O Paxaro de Lume":

1. Experimentar o proceso creativo que viven os artistas na creación das súas obras.
2. Coñecer de forma natural e profunda a obra de dous grandes artistas do século XX: Matisse e Stravinsky.

3. Coñecer o cambio artístico que se produce a principios do século XX a través de Matisse e Stravinsky, que comezan o seu desenvolvemento co século e os Libros de Artista, soporte que as vangardas converten nun novo formato de creación.

4. Ampliar a estrutura de referencia dos nenos introducindoos nas formas artísticas contemporáneas a través de artistas que, partindo dunha educación clásica, chegan á abstracción a través da simplificación formal.

5. Traballar tres linguaxes artísticos: a palabra, a música e a imaxe. E por último, en unión das tres, a linguaxe cinematográfica.

6. Coñecer e traballar os rudimentos da cor, as súas posibilidades construtivas (a partir da analoxía e o contraste) e o seu potencial expresivo e evocador.



7. Coñecer e traballar as posibilidades expresivas da simplificación formal.

8. Coñecer e traballar elementos básicos da creación como son a composición e a unidade visual.

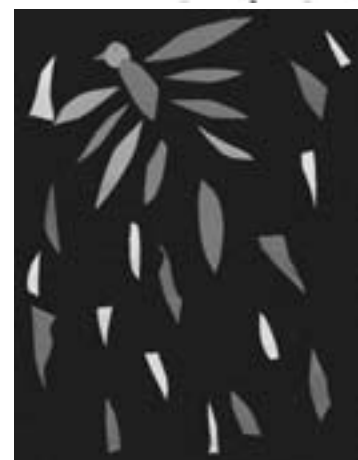
9. Vivir a aventura da creación. O reto intelectual de plasmar unha visión.



Debuxos rápidos de bailarinas e páxaros



Debuxos rápidos de bailarinas e páxaros



No medio da escuridade todo vólvese dourado e vermello
É o Paxaro de Lume!



No medio da escuridade todo vólvese dourado e vermello
É o Pájaro de Lume!



O baile do Pájaro de Lume



A batalla co vento



O baile das princesas



O baile das princesas



Libro de artista de Laura Pintos (14 anos) en todas as súas posicións de apertura

IMAXINANDO PALABRAS: Un proxecto entre a escola e o museo



Cando xestamos este proxecto educativo trazamos un camiño, unha rede que pretendía conectar a arte, a escola e a cidade. A rede proxectada fíxose real e comezou a crecer ao seu antollo. Nunca pensamos que a proposta tivese a resposta que tivo nin se estendese máis aló dos límites, non só da cidade de Segovia, senón da provincia e ata de Comunidade Autónoma.

Agora, cando parecía durmida, un artigo dálle a oportunidade de estirarse e tomar outros rumbos, entrar en contacto con outros docentes e, quen sabe se con outras realidades escolares.

Convosco, cos vosos mundos, queremos compartir a experiencia que nos emocionou durante case catro meses.

Algunhas liñas para poñernos en situación

O Museo de Arte Contemporánea *Esteban Vicente* atópase no casco histórico de Segovia e neste 2008 cumpre dez anos.

Aínda que conta cunha colección permanente, as exposicións, case sempre xeradas desde den-

Gael Zamora Lacasta

Departamento de Educación do Museo de Arte Contemporánea Esteban Vicente
gaelzala@yahoo.es



no museo unha atención á súa propia realidade, pero, para non estendernos, trataremos neste artigo só a dimensión escolar da experiencia.

O punto de partida: a palabra imaxinada

A Palabra Imaxinada. Diálogos entre a Plástica e a Literatura na Arte Española, expúxose no museo entre os meses de marzo e xuño do 2007.

A mostra recollía a obra de 45 artistas interesados na relación entre a palabra e a imaxe, un tema que se pode rastrexar dende a Antigüidade, pero que está especialmente presente na arte actual. Por iso, porque de arte actual tratábase, non só se podían atopar nas salas de pintura e escultura, senón tamén videoarte, fotografía, collage, neón, obxectos, poemas e holografías.

En mans dos artistas, as letras colleccionábanse como animais preciosos. A palabra convertíase en imaxe, en símbolo e secreto. O texto era á vez inspirador e inspirado. O libro reinventábase como viaxe e metáfora, pero tamén como obxecto estrañado, fóra do seu mundo. A biblioteca facíase Torre de Babel, bandada de paxaros e agocho. E nós fundímonos no seu mundo de xogo, de estrañeza e sorpresa; exploramos, descubrimos, reinventamos as nosas palabras imaxinadas e quixemos compartilas.

Unha invitación

Non consideramos que haxa exposicións para un tipo de público ou para outro, para nenos ou adultos, para particulares ou colectivos; pero o certo é que a palabra parecíanos tan presente,



tro, son temporais e perseguen tres liñas de actuación:

- Profundar na vida e a obra de Esteban Vicente.
- Dar a coñecer os grandes artistas e tendencias dos séculos XX e XXI
- Mostrar a arte actual con enfoques orixinais e arriscados.

Froito da idea de que un museo debe ser un lugar de encontro de miradas, accións e pensamentos, nace o noso proxecto educativo. Se as exposicións tratan de abrir novas fiestras, o noso labor é axudar a cruzalas e acompañar no camiño dende a curiosidade e a sorpresa.

A nosa programación xira arredor da escola, a familia e os colectivos de índole social e nítrese, fundamentalmente, de persoas da provincia de Segovia e Madrid. Cada público atopa

e á vez tan limitada, no ámbito escolar que non puidésemos pasar por ela sen lanzar unha proposta de ida e volta a colexios e institutos.

Dentro da programación habitual do museo, ofertáronse visitas-taller a aqueles grupos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria e Bacharelato que quixesen achegarse á exposición. A resposta foi inmediata e masiva.

Xuntos, ampliamos o noso concepto de "palabra", descubrimos a subxectividade da linguaxe e o valor das "outras palabras", aquelas deseñadas para ser lidas, miradas e pensadas. Xuntos, con algúns por vez primeira e con outros como parte dun proceso que se estende xa no tempo, gozamos coa nosa capacidade de observación, debate, relación e crítica. Formamos parte, deste xeito, do mundo da arte.

Logo de ver a exposición quixemos poñer en práctica o aprendido nos talleres. Para isto deseñamos dúas posibilidades: "Xogos de palabras" para Educación Infantil e Primeiro Ciclo de Primaria, e "Palabras que imaxinan" para grupos desde Segundo Ciclo de Primaria a Bacharelato.

A proposta era sinxela, adaptada a grupos numerosos e á capela do museo, un espazo non adecuado, onde, a falta doutra posibilidade, levamos a cabo os talleres.

"Xogos de palabras" quería dar outro uso ás letras e convertelas en elementos visuais, ferramentas para debuxar e construír.

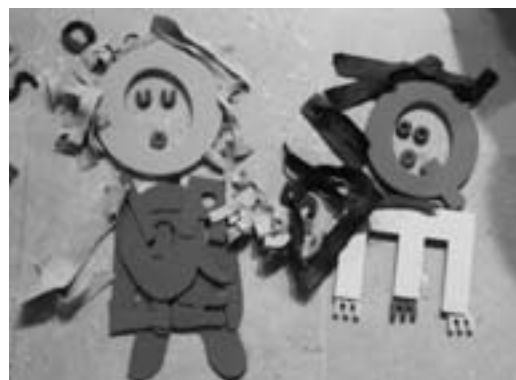
Cada grupo dispoñía de preto de 700 letras de diferentes materiais, tamaños, cores e texturas para compoñer con elas estruturas, animais, personaxes... ao

longo e ancho do chan do taller. Non había máis pautas, a proposta debía ser o suficientemente aberta e estimulante como para conectar cos intereses de cada un dos nenos e do grupo clase.

"Palabras que imaxinan" non facía referencia á capacidade de invención senón á de converterse en imaxe. Deste xeito traballamos co único xogo entre palabra e imaxe que botabamos en falta na exposición: o caligrama.

Tras presentar a idea do caligrama con algúns exemplos, os mozos debían elixir entre multitude de frases e poemas recompilados nas superficies das obras da exposición ou escritos polos seus artistas. A partir deles, debía xurdir unha idea, unha imaxe mental que converter en debuxo a lapis. E sobre el debían escribir o texto para que, ao borrarlas, as liñas se visen substituídas polas palabras.

Pero había moitas posibilidades para debuxar con palabras: podían facelo coa súa propia escritura pero tamén furar o papel cunha acuñadora de letras,



utilizar adhesivos, tampóns e impresas, patróns, letras de calco, recortes de revista...

Xunto ás súas obras e a experiencia no museo, os participantes levaron a promesa de seguir explorando o tema, e o plan de estender a idea polo colexio organizando unha exposición colectiva.

Algúns centros comprometéronse coa idea e viñeron ao mu-



seo en bloque. Para eles e para todo aquel ao que lle interesase o tema, elaboramos unha guía didáctica que podía traballarse en relación coa exposición ou totalmente á marxe dela. Por iso, este material segue colgado na páxina web do museo, para que todo o mundo poida seguir profundando nun tema que nos parece apaixonante.

Se a vós tamén volo parece ou simplemente sentides curiosidade podedes atopala en www.museoestebanvicente.es/GuDidactica.pdf/

O museo convocou entón un concurso de expresión plástica cuxo tema era o diálogo entre imaxe e palabra. Nel participaron case 700 mozos e mozas entre os 3 e os 18 anos das provincias de Segovia, Valladolid, León, Burgos, Soria e Madrid.

Unha selección expúxose no museo e dela xurdiron os gañadores, premiados cun lote a

medio camiño entre a literatura e a plástica; un punto de partida para seguir gozando e creando.

Ademais, con motivo do Día Internacional dos Museos, quixemos abrir o noso espazo a nenos e maiores para crear entre todos unha instalación colectiva ao aire libre que se chamou *Choiva de letras*.

A idea partía da obra dun dos artistas da exposición –Joam Brossa– e dos seus poemas-objeto. Despregouse no xardín unha estrutura onde suspendemos paraugas dos que facer chover letras, palabras e desexos.

Un percorrido

Cando un se achega a un museo ábrese unha liña que comunica ao artista e ao espectador. Nesta ocasión, esta liña compliouse e ramificouse tanto que podemos gozar dunha experiencia comunitaria:

- O comisario conectou as obras e aos seus artistas co museo.
- O museo quixo achegalos á escola e seguiu dous camiños: un directo aos alumnos mediante visitas-taller; e un indirecto, a través dos docentes, coa elaboración dunha guía didáctica e cursos de formación para mestres, profesores e alumnos de Maxisterio.
- Desde a escola a experiencia volveu ao museo, coa participación no concurso e a exposición que del se derivou.
- O museo quixo entón compartir o proceso coa comunidade que o rodea; realizou a acción do Día Internacional dos Museos e abriu as súas portas a todo o que quixese ver a exposición dos traballos.
- A prensa, as familias e os visitantes en xeral acudiron a gozar dunha vivencia que nos ocupou todo o terceiro trimestre. Os materiais dos talleres doáronse ao Centro Rural de Innovación Educativa da provincia para que seguisen experimentando este curso con eles e achegarse así a outros colectivos.

Nenos, adultos e institucións trazaron un círculo neste proxecto que nos levou a escribir con imaxes e a debuxar con palabras.



Para saber máis...



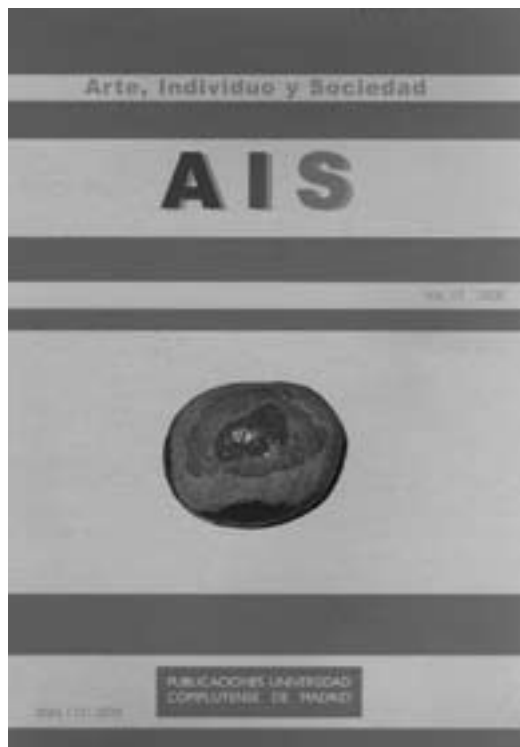
Dende os últimos anos, estase a publicar experiencias e investigacións en libros e revistas de ámbito nacional e internacional que teñen temáticas asociadas á Educación Artística. O obxectivo deste artigo non é outro que facilitar as tarefas de busca de información a aqueles profesionais interesados en afondar no tema, tanto a nivel práctico como teórico ou investigador. Para ter un panorama máis amplo, farei referencias tanto a revistas especializadas como a obras de recente publicación ou aquelas consideradas como fundamentais para o coñecemento da educación das artes visuais. Nun último punto,

considero interesante sinalar as distintas asociacións profesionais que intentan unir vínculos entre a educación e as artes en xeral (non só as visuais), todos eles son organismos de referencia espallados pola xeografía mundial.

Revistas nacionais

A verdade é que en España existen moi poucas revistas especializadas no noso campo e, sobre todo, se nos referimos a aquelas que manteñen unha publicación periódica. Así pois, imos salientar dúas:

José María Mesías Lema
Universidade de Santiago de Compostela
jmmesias@usc.es



Arte, Individuo y Sociedad

É unha revista que se publica anualmente dende o ano 1988 no Departamento de Didáctica da Expresión Plástica da Universidade Complutense de Madrid. Conta xa cunha longa traxectoria editorial sen descansos e poderíamos dicir que nestes momentos é a revista máis estable e recoñecida a nivel nacional.

Educación Artística. Revista de investigación

Malia que tan só un número saíu á luz, penso que o impacto que tivo merece o seu recoñecemento. Sen lugar a dúbidas a súa continuidade podería converterse nun referente de revistas especializadas na área. Nesta ocasión, foi un monográfico coordinado polo profesor Ricard Huerta e editado dende o Institut de Creativitat e Innovacions Educatives da Universitat de Valencia, que amosaba unha radiografía sobre o estado da cuestión da educación artística, con contribucións de profesores e profesoras das diferentes universidades españolas.

No resto dos países tamén existen revistas consideradas nacionais, mencionaremos unha francesa pola súa traxectoria e calidade editorial:

Creations (Francia)

É unha revista cun marcado carácter experiencial, cunha traxectoria editorial moi ampla, que mostra experiencias en torno á educación das artes en diversos contextos educativos, dende as etapas obrigatorias ata o tempo libre e museos. Son edicións moi coidadas a nivel estético, visualmente atractivas e o máis salientable talvez sexa a utilización de tintas de cor que fan máis reais as experiencias que se levaron a cabo.

Revistas Internacionais

Estas revistas son as de maior impacto científico na Educación Artística e, constitúen un punto de referencia á hora de comezar unha investigación. A maioría delas están editadas polas asociacións profesionais ás que pertencen, que máis adiante citaremos. O idioma oficial de todas elas é o inglés. As máis salientables son as seguintes:

Studies in Art Education

Quizais sexa unha das revistas máis difundidas en todo o mundo e conta cun gran recoñecemento científico. É unha publicación da asociación estadounidense NAEA e cunha periodicidade trimestral. Centra o seu interese na investigación cuantitativa, cualitativa, histórica e filosófica na educación da arte, fusionando a teoría coa práctica nas áreas da produción artística, na crítica, na estética e na historia da arte.

Visual Arts Research

É unha revista que complementa a anterior pero cun enfoque máis científico. Ademais aparecen referencias de libros e teses de doutoramento que recentemente foron lidas. Os artigos teñen carácter académico e cun alto grado de innovación no campo.

The Journal of Aesthetic Education

Esta revista internacional publícase dende a University of Illinois, enfoca as súas publicacións cara a educación estética no seu sentido máis amplo e interdisciplinar. Centra os seus esforzos na publicación de traballos dende a educación crítica das artes visuais e, significativamente, na importancia da estética nos medios de comunicación, no entorno ambiental, etc.



The Journal of Art and Design Education

É unha revista de ámbito internacional sobre investigacións na educación da arte e do deseño nos diferentes niveis académicos. Os seus artigos tamén abranguen cuestión sobre valores socioculturais da arte e do deseño na educación. É unha publicación trimestral editada pola asociación internacional NSEAD (National Society for Art and Design Education).

International Journal of Education through Arts

É unha revista de recente creación, composta por artigos e ensaios non só textuais senón tamén visuais. Potencia aqueles traballos que reflexionen criticamente sobre a relación das artes na educación. É unha publicación editada dende a asociación internacional INSEA (*International Society for Education through Art*), a máis estendida por todo o mundo.

International Journal of Education & the Arts

É unha revista internacional on-line, unha plataforma dixital aberta ao diálogo entendido como un compromiso das artes na educación e da educación dentro das artes. Todos os seus artigos pódense consultar e descargar dende a súa páxina web www.ijea.org.

Libros publicados

Dende logo que existen tantas e tantas publicacións que nos levaría moitas páxinas falar de cada unha delas polo que, dado o reducido espazo, farei unha selección das obras básicas presentes en calquera bibliografía existente sobre a Educación Artística. Para unha mellor com-

prensión, os libros agrúpanse por grandes temas:

AGRA PARDIÑAS, M^aJ (coord. 1999). *Unha nova mirada da arte. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade.*

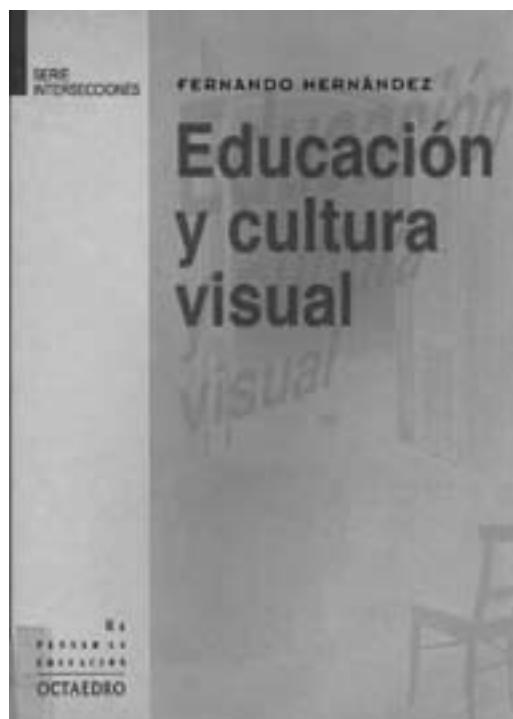
Unha obra coordinada pola profesora María Jesús Agra, que mostra unha encrucillada de miradas entre diferentes profesionais: profesores, artistas, educadores de museos e estudantes preocupados por unha nova forma de entender a arte nos diferentes contextos educativos. Unha obra cun alto grao de innovación pola diversidade de puntos de vista en torno a Educación Artística.

HERNÁNDEZ, F. (2000):. *Educación y Cultura Visual. Barcelona: Octaedro.*

Libro elaborado polo catedrático Fernando Hernández, que constitúe un referente do emergente paradigma da Cultura Visual no currículo da Educación Artística. Nun primeiro momento aborda a indeterminación do campo da Cultura Visual en relación cos outros ámbitos de coñecemento máis asentados como a Historia da Arte, Estética, así como a importancia da educación artística para a comprensión da cultura visual. Posteriormente céntrase de cheo na relación entre a educación artística e a cultura visual, para finalizar con tres exemplificacións de proxectos que unen a práctica coa teoría anteriormente fundamentada.

CAJA, J. (coord. 2001). *La educación visual y plástica hoy. Barcelona: Graó.*

É un libro coordinado polo profesor do ICE de Barcelona Jordi Caja, unha obra centrada no ensino disciplinar da educación artística nos diferentes niveis da educación obrigatoria,





1- Fundamentación, onde se presentan os conceptos e perspectivas actuais en torno á educación artística; 2- Planificación e deseño curricular, que abrangue a situación da educación artística nas escolas, museos, patrimonio e fai especial fincapé no deseño curricular das artes visuais na educación primaria; 3- Organización dos contidos de aprendizaxe da disciplina, trata aqueles contidos básicos que conforman a materia, como son o debuxo, a pintura, escultura, etc así como os compoñentes básicos da linguaxe visual; e o último bloque dedicado á investigación e aos novos camiños na educación artística. Unha obra moi recomendada para mestres en formación.

EFLAND, A; FREEDMAN, K y STHUR, P. (2003). La educación en el arte postmoderno. Barcelona: Paidós.

Ostres autores son profesionais cunha ampla experiencia e recoñecemento no campo da Educación Artística nos Estados Unidos e no resto do mundo. A época postmoderna, tan de "moda" nas Ciencias Sociais, segundo os autores, caracterízase pola hibridación de culturas, o multiculturalismo, o cambio interxeneracional, as historias de vida, etc, e dende a arte e, consecuentemente, dende a Educación Artística, todos temos algo que aportar na construción das realidades que dan sentido as nosas propias vivencias. Efland, Freedman e Sthur centran a súa tese en que a educación artística en tempos posmodernos debe acadar que "os alumnos cheguen a entender os mundos sociais e culturais nos que viven. Estes mundos son representacións creadas a partir de calidades estéticas dos medios artísticos" (p. 125). Para os autores, o currículo posmoderno da educación artística, basease na arte como produción cultural

de símbolos, sendo unha realidade común a todos. O grao de innovación reside na mellora e na comprensión do panorama sociocultural a través da arte. Os aspectos máis importantes que os autores destacan para a creación deste currículo serían os seguintes: a deconstrución como metodoloxía de aprendizaxe, os pequenos relatos, a relación entre as políticas educativas e o saber imposto polas mesmas, etc.

EISNER, E. (2004). El arte y la creación de la mente. Barcelona. Paidós.

O autor máis relevante ata os nosos días e que, de algunha maneira, soubo unir a teoría coa práctica na educación artística é Elliot Eisner. Publicou moitos libros sobre este tema, entre eles un dos máis relevantes *Educación la visión artística* (1995) publicado en España por Paidós. Foi un dos pioneiros da DBAE (*Educación Artística como Disciplina*) nos anos 90, cuxos obxectivos centrábanse en como elaborar e estruturar un currículo de Educación Artística. Nesta obra poderíamos dicir que supón un extracto das súas ideas renovadas e actualizadas sobre o ensino e aprendizaxe da arte. A idea fundamental sobre a que xira o seu discurso é como as artes visuais transmutan as mentes dos estudantes, producíndose neles unha transformación intelectual. Eisner elabora unha serie de capítulos sobre os procesos educativos desenvolvidos nos centros estadounidenses dende unha visión curricular.

MARÍN VIADEL, R. (coord. 2005). Investigación en Educación Artística. Granada: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.

É un compendio cas contribucións dos investigadores máis relevantes de España, unha obra

dende infantil ata secundaria. Ademais desta estrutura xeral, en paralelo, preséntanse tres bloques de contidos que se traballan con cada unha das etapas educativas: a expresión, as artes plásticas e as novas tecnoloxías e imaxe. Este último bloque (p.159) resulta moi interesante a proposta que fai Juan Carlos Fernández Izquierdo sobre o uso da fotografía, o vídeo, a internet e as demais tecnoloxías informáticas nas propostas didácticas elaboradas polo alumnado da ESO.

MARÍN VIADEL, R. (coord. 2003). Didáctica de la Educación Artística para primaria. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Coordinado polo catedrático da Universidade de Granada, Ricardo Marín Viadel, constitúe un dos manuais fundamentais para iniciarse no ámbito da educación da artes visuais na Educación Primaria. Está composto por catro bloque que estruturan a obra:

fundamental para aproximarse aos campos, ás metodoloxías e aos procedementos característicos e particulares da investigación na educación das artes visuais. Sen dúbida, resulta un punto de partida para calquera persoa interesada na investigación educativa das artes visuais, xa que sitúa o panorama actual e abre novos camiños para a realización de futuras teses de doutoramento.

FREEDMAN, K. (2006). Enseñar cultura visual. Barcelona: Octaedro.

Kerry Freedman é unha das investigadoras que máis tempo dedicou á análise da Cultura Visual dende a visión curricular da Educación Artística estadounidense. Publicou xunto con Fernando Hernández en 1998 o libro *Curriculum, Culture and Art Education: Comparative perspectives*. *Suny Press*. Nesta ocasión a autora reflexiona sobre a problemática da cultura visual na formación da nosa identidade, manifestando como esta crea formas determinadas de ver e analizar o mundo a través da imaxe. Como afirma Freedman "un aspecto educativo da cultura visual é o seu efecto sobre a identidade, tanto no que respecta a creación como a observación" (p. 26). O núcleo máis interesante do libro, é cando a autora trata de aplicar estratexias docentes para que o alumnado sexa crítico ante a cultura visual que vivencia no día a día.

Asociacións profesionais de ámbito internacional

Como noutros campos de coñecemento, na educación das artes existen moitas asociacións profesionais que ofertan, a través das súas publicacións periódicas e o acceso ás bases de datos, documentación e información en

torno ás diferentes actividades programadas e desenvoltas en calquera parte do mundo. Estes organismos convértense nun punto obrigado para actualización e reciclaxe profesional.

As máis recoñecidas e as que maior número de afiliados posúen son as seguintes:

INSEA (International Society for Education through Art)

A *Asociación Internacional para a Educación a través da Arte*, é un referente mundial para os todos os profesionais interesados pola da educación das artes, non exclusivamente as visuais. Anualmente organiza un dos maiores congresos internacionais do noso campo, un evento que se celebra nas cidades máis importantes do mundo. Resultan ser grandes acontecementos interdisciplinares e cunha transcendencia moi notable, dada a cantidade de xente que acode a eles e dada a calidade dos traballos expostos. Unha das iniciativas máis recentes que esta a levar a INSEA é a incorporación do drama e do teatro no seu plan estratéxico da inclusión das artes nos diferentes ámbitos educativos. A súa páxina web é www.insea.org, onde se poden consultar todas as actividades, congresos e publicacións que levan a cabo.

NAEA (National Art Education Association)

A *Asociación Nacional de Educación Artística* é unha das máis representativas dos Estados Unidos, con máis de 22.000 asociados, entre educadores de arte de diferentes niveis e contextos, así como galeristas, fabricantes, editores e outros profesionais interesados na educación artística. Na súa páxina web www.naea-restaurant.org pódese atopar toda a información con relación a este organismo.



NSEAD (National Society for Art and Design Education)

En Inglaterra atópase esta *Asociación Nacional para a Educación na Arte e no Deseño* que está asociada a INSEA. É a asociación máis importante do Reino Unido avalada con cen anos as súas costas e porque agrupa a moitos galeristas e educadores interesados no ensino da arte o deseño e a tecnoloxía. A súa páxina web é www.nsead.org.

EXPERIENCIAS RURAIS E URBANAS COAS TIC NA EDUCACIÓN DE PERSOAS ADULTAS

José Luis Aspas

Aula Cella Cultural

Enrique García

Universidad de Zaragoza



Comentouse profusamente a necesidade de que os adultos se familiaricen coas novas tecnoloxías, cos ordenadores. A continuación describíense dúas experiencias: unha, trata de sensibilizar a un grupo de adultos que en simultáneo a súa alfabetización neoelectora, realizan un taller de informática nunha institución cultural pero no espazo físico dunha universidade; a outra, desenvólvese nun eido rural e busca a través da informática, a mobilización e a participación dunha poboación acostumada a pecharse nas súas casas e en si mesmas.

Crónica a modo de contextualización:

1. Ter unha televisión non significa que se saiban buscar as canles, adaptar o idioma... En moitas ocasións, os fogares estaban dotados de aparellos de vídeo (magnetoscopios) e a gran maioría da xente no sabía empregar as súas funcións (poñer a hora, facer unha gravación retardada).

2. Posteriormente, incorporáronse os lectores de DVD nos fogares, que tamén lles rompían os miolos aos nosos usuarios. Nos últimos anos, incorporáronse lectores gravadores de disco duro e DVD de manexo complicado. E que a televisión dixital terrestre (TDT) é un mundo a parte. Iso si, as televisións privadas de cobro son usuais e como o mando é bastante axeitado para o seu uso¹, non teñen moitos problemas.

3. Alá polos 90 puxéronse de moda as videocámaras. Non hai nada que faga necesario un comentario especial sobre o uso das mesmas. Especialmente, para quen fose convidado a observar un casamento ou un bautizo gravado ou unhas vacacións na praia.

4. A maior parte dos elementos que nos axudan na nosa vida diaria (lavadoras, frigoríficos e microondas) levan incorporados uns manuais que se deixan esquecidos. Préstaselle atención ao técnico que os instala e preguntáselle como se deben poñer os botóns para lavar normalmente, quentar... Entón, os manuais son un gasto inútil?

5. Se a estes elementos engadimos os radio-espertadores, os reloxos automáticos e submarinos, as consolas... é case imposible cumprir as nosas expectativas como persoas e tan difícil como montar un "playmobil" ou un conxunto de "Barbie" o día de Reis.

6. Sen esquecer que os teléfonos móbiles², os iPod, os GPS ou as videocámaras dixitais son empregados por case todos os adultos.

7. A gran maioría das persoas sufriron ao principio cando se colocaron os parquímetros³.

9. Nesta eclosión tecnolóxica, foi cando xurdiron uns artefactos que ían cambiar as nosas vidas. Servían para acceder á información rapidamente, para facilitar o noso traballo, para mellorar o noso medio... Sen eles non poderíamos vivir e, no caso de non os coñecer, seguiríamos sendo un chisco máis analfabetos.

9. Nestes momentos, é completamente necesario ter unha conexión a Internet porque é o que se leva. As casas provedoras teñen un vivo interese por nos mostrar a súa importancia e, xa sabemos, quen non o teña instalado na súa casa non é ninguén.

10. Xa pasou un tempo dende a incorporación destes artefactos, os ordenadores, ás nosas vidas cotiás, ao noso traballo, e



aínda existe descoñecemento sobre os seus usos e utilidades.

En resumo, que en realidade estamos rodeados polas chamadas novas tecnoloxías (as antigas, e usuais, máis coñecidas son: a pa, a carreta, o pico, a paleta, o barreño...) e espérase que coñezamos o uso posible das mesmas (como se dixo ao principio: fomentar o coñecemento das novas tecnoloxías entre as persoas adultas).

Principios didácticos

Aínda que puidese parecer que o que se desenvolven son cursos de informática, o noso propósito é empregar as TIC como ferramenta para acadar outros obxectivos propios da educación de persoas adultas: participación, autoestima, etc.

Os principios metodolóxicos que inspiran este traballo con

persoas adultas e novas tecnoloxías son catro:

a.- É necesario buscar unha *actividade xeral*, global, que motive. Precísase percibir unha utilidade á informática, máis alá dos xogos ou a simple máquina de escribir. Estes coñecementos son necesarios pero son mecánicos polo que se necesita un obxectivo final máis motivador que faga significativa a aprendizaxe das ferramentas informáticas.

b.- A aprendizaxe debe inspirar a *flexibilidade*. Débese aprender a lóxica dixital dos procedementos máis que os procedementos mecánicos, porque debemos ir cara unha aprendizaxe multiplataforma (MAC, Windows, Linus,...) e multiversión (Word 6, 7, 8, Wordperfect; en español, en inglés)

c.- O profesor, monitor, mestre, ensinante debe converterse nun *mediador de aprendizaxe* se



queremos primar este proceso sobre o de ensinanza. O cambio de nome implica un cambio de rol e de actitudes do profesional que exercerá esta nova función. O profesorado deberá ser mediador de aprendizaxe, antes que instrutor. Isto esixe unha actitude de apoio, de axuda ante a demanda, pero en ningún caso imposición ou instrución dirixida.

d.- A aprendizaxe deberá ser realizada en *grupo* a pesar da tendencia cara a individualización da máquina (ordenador), do espazo (a sala ás veces ten dispostos os pupitres encardados á mesa do profesor), dos propios estudantes.

Experiencia CODEF

Destinatarios

Está dirixido a adultos neolectores, aos que se pretende alfa-

betizar non só na lingua lecto-escrita, senón tamén en aspectos da alfabetización funcional como é a alfabetización tecnolóxica: proceso lecto-escritor (procesador de textos), aprendizaxe de operacións básicas (folla de cálculo) e coñecemento do entorno (base de datos).

Os asistentes foron vinte repartidos do seguinte xeito: 16 mulleres e 4 homes, delas, dúas son especialmente maiores, unha moza moi lista de etnia xitana, un enfermo mental. Como pode comprobarse da enumeración, non só son adultos senón tamén diversos.

Marco institucional

Desenvólvese no contexto dunha asociación sen ánimo de lucro (CODEF) e para iso emprégase unha sala completamente equipada que empresta a Universidade de Zaragoza. Isto significa que persoas analfabetas entran por primeira vez nun centro uni-

versitario, o que ten repercusión no seu ámbito afectivo.

Obxectivos

- Que os adultos perdan o medo ante o ordenador. Aterverse a usalo.
- Que os adultos expresen os seus sentimentos, as súas vivencias, elaboren un texto cooperativo a través do uso dun procesador de texto.
- Que os adultos confeccionen unha axenda, unha lista de ofertas de emprego, un libro de cociña... utilizando unha base de datos sinxela, tipo File Maker.
- Que os adultos realicen un presuposto de economía familiar, axudándose dunha folla de cálculo como Excel.

Igualmente, preténdese:

- A creación do sentimento de grupo. A pesar da individualización, propia dos computadores, non debemos esquecer os principios da institución Codef, baseados na aprendizaxe grupal e participativa.
- Elaborar un diccionario de informática, co que se reforcen os contidos informáticos e os contidos propios da área de lingua. Non debe esquecerse que o principal obxectivo destes alumnos é a adquisición da lingua que non dominan.

Na primeira sesión preguntóuselles aos alumnos cales eran os seus obxectivos por contrastar as expectativas co deseño do curso. Comentaron os seguintes:

- ter coñecementos, aprender de novas tecnoloxías e ordenadores,
- aprender a desenvolverse, estar ao día a pesar da idade,
- parece que Internet é divertido,
- necesítalo para o traballo,

- curiosidade, chatear.

Como pode comprobarse os seus obxectivos eran menos académicos que os nosos, pero en realidade, pretendíase que partindo das súas expectativas coñecesen outras posibilidades funcionais que as TIC lles aportan para o seu desenvolvemento persoal.

Contidos

Contidos alfabetizadores:

- elaboración dun texto. Elementos fundamentais. A frase,
- busca e organización da información: as bases de datos,
- elaboración de orzamentos: sumatorios, deber e haber, conceptos de gasto.

Contidos informáticos: Sistema operativo windows, msword (procesador de textos), filemaker (base de datos), excel (folla de cálculo).

En ningún caso se pretenderá esgotar todo o referente a cada unha das ferramentas citadas, senón que sempre os contidos estarán en función dos obxectivos previstos.

Método de avaliación

A avaliación referirase tanto ás aprendizaxes como ao proceso de ensinanza.

a) Con respecto á valoración da aprendizaxe:

b) Considerarase a actitude aberta, confiada e de iniciativa.

Os coñecementos adquiridos avaliaranse a través dos produtos realizados e da explicación que os alumnos fagan do proceso seguido: aprendizaxes, dificultades, erros, reflexións... Deberán "defender" o seu traballo.



Establécense tres grupos en función da expectativa sobre o nivel que poderán acadar.

- Nivel avanzado: coñecerán a ferramenta fisicamente, aplicacións, Internet, etc.
- Nivel intermedio: que poden chegar pero con dificultades e moita axuda.
- Nivel baixo: de persoas con grandes dificultades (idade, capacidade mental,...) que deberán ter unha atención máis personalizada e obxectivos propios.

Con respecto á avaliación do proceso de ensinanza-aprendizaxe, atenderase especialmente ao logro dunha verdadeira aprendizaxe grupal, á función desempeñada polo profesor, aos problemas de coordinación entre monitores, así como á adecuación dos obxectivos e da temporalización establecida.

Desenvolvemento da actividade

Comezouse explicando algúns termos ingleses moi usados para a continuación pasar a mostrar e practicar algúns procedementos como:

- Prender e Apagar. Clic e dobre clic, Desprazar o rato (Atención: Non é tan doado como parece e mestúrase con problemas tan simples pero tan reais como a artrite).
- Seleccionar as iconas e entrar nelas (emprégase a metáfora da casa: os cartafoles son os caixóns da cociña, os arquivos os obxectos que gardamos en cada caixón).

A continuación o profesor explica os conceptos de cartafol, arquivos, programa e ensina a gardar os documentos e a recoñecer as iconas.

Tamén se explicaron os tipos de soportes: CD-rom, disquetes, disco duro,...

O procedemento desenvolvido é a creación dun documento de texto e explícase como navegar na Internet, poñer unha dirección, www.empresa.es.

Algunha persoa comenta a dificultade de entender os símbolos do escritorio (Atención: poden non ser tan evidentes para esta poboación o que resulta moi claro para os mozos, os nenos e os alfabetizados).

Os alumnos perciben o ritmo de distinto modo: a uns parécelles moi rápido, a outros moi lento. Os estudantes pescudan e preguntan ao profesor: "como te lembras de onde está cada cousa?".

Ao final da sesión recóllense as experiencias do día e as impresións. É dicir, os alumnos fan balance do que supuxeron esas dúas horas: que aprendeu?, que dificultades tivo?, etc.

En cada sesión, facíase repaso do día anterior.

Nunha sesión, produciuse un cambio de localización que pon en evidencia o individualismo que fomenta o uso do ordenador. Queixáronse de non ter un ordenador para cada un xa que dese día había menos ordenadores que persoas.

O grao de satisfacción final foi moi alto e os resultados foron heteroxéneos como o eran as situacións de partida.

A experiencia de CELLA

Os habitantes das áreas rurais teñen dificultades para o acceso ás novas tecnoloxías por motivos diversos, entre os que destacan os de orixe social, xeográfica ou económica. Todos estamos de acordo en que no mundo rural é completamente necesario fomentar o coñecemento das novas tecnoloxías entre as persoas adultas. E cando, hai anos, nos preguntabamos que entendiamos polo fomento do coñecemento, dedicámonos a falar cos "maiores" das nosas aldeas.

No caso descrito ofértanse cursos de iniciación á informática (alfabetización) nas oito localidades do ámbito territorial do Centro. As accións desenvólvense nas aulas de educación de persoas adultas ou nos telecentros.



Primeiro paso: fomento do coñecemento e posibilitar o uso

No ano 1998 atrevémonos a deseñar un proxecto.

Presentar naqueles momentos a necesidade do coñecemento das novas tecnoloxías e a súa achega ao desenvolvemento persoal e local parecía obvio. Pero era moi significativo que en poboacións como as nosas non existisen os requisitos apropiados para adquirir este coñecemento nin as súas aplicacións prácticas.

O grupo cultural de Cella, integrante da Asociación para a Formación de Persoas Adultas "Aula Cella Cultural e a Aula Pública de Educación de Persoas Adultas de Cella" propuxeron unha actividade denominada "Artefactos Informáticos" que cubría, nun primeiro momento e de maneira ampla, o coñecemento e a formación en canto a aplicacións informáticas, dando a coñecer as máis diversas e variadas formas de utilización de medios audiovisuais e informáticos.

Tratábase dun traballo sinxelo (na súa formulación) que recollía principios de información, formación, interese xeral, identidade cultural e desenvolvemento local.

A exposición, de carácter itinerante, púxose en marcha, nun primeiro momento, nas aldeas que cubrían o ámbito territorial do Centro de Educación de Persoas Adultas de Cella.

Obxectivos

- Fomentar a participación na vida social e cultural da poboación adulta destinataria.
- Realizar un proceso formativo arredor das novas tecnoloxías e informática.



- Fomentar a autoestima dos participantes no desenvolvemento da actividade.
- Producir un impacto social que colaborase no asentamento da identidade cultural do municipio.
- Realizar unha exposición que recollese o fondo fotográfico antigo do concello, para mostrar a evolución do mesmo.

Metodoloxía

Partimos do principio de que a educación ou formación das persoas adultas se sostén arredor da participación do suxeito na súa propia formación. A metodoloxía foi aberta, flexible, innovadora, baseada na participación.

Actividades

Leváronse a cabo as exposicións en locais apropiados subministrados polo Concello ou ente demandante do municipio ao que asistimos.

Contábase coa cantidade suficiente de ordenadores persoais⁴ para mostrar, en cada un deles, as máis variadas posibilidades que ofrecían os programas informáticos:

- * Escanar fotografías antigas.
- * Elaboración de camisetas.
- * Realización de tarxetas de presentación.
- * Busca en Internet.
- * Presentacións.
- * Traballos con cámara dixital.
- * Coñecemento da WebCam.
- * Aplicacións diversas: Xogos, Música, Vídeo, Mecnografía, Estudo (enciclopedias,...), Vía Voice, ...

Resultados

Presentámonos á convocatoria dos *Premios Miguel Hernández* do Ministerio de Educación e Ciencia e obtivemos o segundo premio no ámbito nacional. Cos cartos obtidos (500.000 pesetas) adquirimos ordenadores para

montar unha aula informática en Cella. A Dirección Provincial ofreceunos os equipos e o Concello puxo o resto do capital.

*Segundo paso:
fomento do uso*

A partir de agora contabamos cos equipos necesarios para levar a cabo a segunda fase. O Centro abríase a todas as persoas que desexasen utilizar as novas tecnoloxías. Impartíanse cursos de iniciación (alfabetización) e, a través deles, fomentabamos a participación. Xurdiu o Proxecto "Memoria a través da imaxe". Comezouse a actividade ao longo do curso 1997-1998. A idea xurdiu ao mesmo tempo que se realizaba o taller "Artefactos Informáticos". O Centro de Educación de Persoas Adultas de Cella, xunto á Asociación para a Formación de Persoas Adultas "Aula Cella Cultural" promove unha acción dirixida á recompilación de fotografía antiga das localidades ás que asistimos. Ao mesmo tempo móstranse as

posibilidades dos medios tecnolóxicos. Isto permitiunos ensinar ás persoas os procesos de almacenamento dixital.

A actividade, consistente na elaboración dunha exposición, a elaboración dunha obra impresa, a edición dun CD-ROM interactivo e a realización dunha páxina WEB de Cella, supuxo un punto e aparte nas accións a desenvolver. A partir deste momento presentáronse e propuxéronse outras accións de dinamización a través da investigación acción participativa.

A actividade non concluíu aquí, senón que ata este ano celebráronse exposicións e recompilacións de fotografía antiga en Cella, Celadas, Gea de Albarracín, Santa Eulalia e Villarquemado, sendo xa un costume que arredor do día da patroa (15 de maio, Santa Rosina) se celebre unha Semana de Portas Abertas á Cultura de Cella no que o labor de recompilación de imaxes queda plasmado nunha exposi-

ción, unha obra impresa e un CD interactivo.

Resultados

Sete obras impresas sobre fotografía antiga en Cella, dúas en Villarquemado, unha en Gea de Albarracín, unha en Celadas, a última, en Alfambra. Seis CDs interactivos e un DVD con menús que recompila unhas dúas mil fotografías antigas, para ser vistas en DVD domésticos.

Ademais, realizouse unha obra sobre cociña antiga, tres sobre léxico residual (Villar del Cobo, Alfambra y Cella) e CDs sobre memorias e historias populares.

Terceiro paso. Fomento da participación a través das TIC

Ao longo do ano académico 1999-2000, puxémonos en contacto co Concello para levar a cabo unha actividade con connotacións sociais, económicas e produtivas. Como mostra da importancia que nós lle demos a esta actividade poden lerse os obxectivos da mesma, inmersos no campo da educación de persoas adultas.

Xustificación

Colaborar co asentamento da poboación arredor de dúas vertentes:

- a) A vertente económico - produtiva, reflectida na mellora do nivel económico das explotacións familiares que fixan as súas fontes de ingresos na produción da Pataca de Teruel.
- b) A vertente social e cultural, posibilitando a participación, colaboración, información e formación da poboación de dito ámbito.



Obxectivos

- Levar a cabo unha Feira en torno á "Pataca de Cella".
- Posibilitar que esta actividade sexa aberta e participativa.
- Fomentar a autoestima dos/as participantes nas actividades da Feira.
- Dar unha proxección exterior á vila de Cella e ás localidades limítrofes cunha fonte de ingresos agrícolas a través dun dos seus produtos máis populares: a pataca.
- Proporcionar formación e información sobre resultados e rendibilidade económica da pataca.
- Dar a coñecer a pataca de Cella, a súa calidade e as súas excelentes propiedades culinarias.
- Promover a comercialización da pataca de Teruel en réxime cooperativo.
- Fomentar a participación das persoas adultas de Cella a través das diversas asociacións e antes que teñen a súa base na localidade, como punto de partida para o desenvolvemento local, promovendo deste modo a cooperación na vida social e cultural da poboación adulta.
- Producir un impacto social que colabore ao asentamento da identidade cultural da localidade.

No ano 2000 desenvolveuse en Cella, a Feira Pataca "CELLA ano 2000". Participabamos todas as asociacións e institucións locais e provinciais e cada unha delas tiña un cometido. A Feira continúa viva e con maior envergadura nestes momentos.



Dende o Centro de Educación Permanente fomentamos a participación dos destinatarios en procesos de aprendizaxe do uso dos ordenadores a través da elaboración de libros sobre a pataca. Así suxeriron:

- *Cociña internacional a base de patacas*: postos en contacto, a través de Internet, con responsables de embaixadas, comentámoslles a nosa proposta. Moitos accederon con simpatía. E o libro publicouse.
- *Cociña rexional española a base de patacas*: Internet e o correo electrónico voaban sobre as aulas.
- *A cociña con patacas no microondas*: Mercamos un microondas e incorporámolo aos aparellos informáticos. As reflexións e as receitas publicáronse nesta obra.
- *Cociña con patacas para inútiles*: Asumimos a creatividade a través do traballo colectivo.

Un texto con vertentes literarias.

- *Patacas de Cella-Chourizo de Cantimpalos*: A través de Internet foméntase a participación de dous pobos con moitas cousas en común, a súa distancia á capital da provincia correspondente, o número de habitantes, a actitude dos dinamizadores sociais...
- *Curiosidades e receitas arredor das patacas*: A Biblia sobre a pataca, realizada por participantes en accións alfabetizadoras de novas tecnoloxías.
- *Creación dun blog*: <http://patatadecella.blogspot.com> no que dinamizadores e participantes en proxectos de alfabetización de novas tecnoloxías de Estremadura (*Nuevos Centros del Conocimiento*), Andalucía (a través de Guadalinfo) e Aragón (Educación Permanente de Cella)



- *Atópanse e intercambian as súas experiencias: constitúen unha rede de coñecemento compartido.*

A modo de conclusión

Que podemos sinalar como resultados das experiencias relacionadas nos seus aspectos curriculares?

- Aumentamos a autoestima, a identidade cultural... sempre un traballo inacabado. Posibilitamos a participación dos maiores na vida social, económica, política e cultural a través das novas tecnoloxías. Cada ano achéganse máis persoas ás aulas dos Centros de Educación Permanente.
- Só se aprende si un o desexa, pero aínda é habitual que as persoas adultas queiran que se lles ensine porque ese é o modelo didáctico que viviron cando eran nenos. É certo que existe a cultura da

ensinanza, do tomar apuntamentos, pero estes alumnos teñen que ver na informática unha ferramenta que lles pode ser útil e non uns novos coñecementos que non saben e aos que deben dedicar un tempo. Por iso, mellor explicarlles sistematicamente os procedementos como se fosen unha receita de cociña. Pero tampouco esquecer que deben reflexionar sobre os mesmos para podelos aprender de forma significativa.

- Algunhas consideracións didácticas:

- o En primeiro lugar, o ordenador é como a Coca Cola, invita á individualización. Porén, a psicoloxía cognitiva indícanos que aprendemos en grupo, que o propio grupo ten un valor formativo; por iso, deberemos contrarrestar a filosofía individualista que implican os computadores.

- o Ensinanza personalizada, o grupo homoxéneo non existe. Non hai dous estudantes iguais. En educación a homoxeneidade non existe. Non se pode establecer a homoxeneidade para que o docente teña a ilusión de que todos os alumnos o entenden, para que a administración non dote de suficientes medios materiais e persoais ás escolas.

- o Os docentes que nas súas clases utilizan os ordenadores, saben que deben explicar os procedementos tantas veces como alumnos hai na clase. Aínda que os explicasen con claridade, con *Power Point* e con aclaración de dúbidas ao final da sesión. Por iso, no proceso de ensinanza–aprendizaxe con adultos e con computadores non se debe esquecer que cada un aprende ao seu modo e maneira.

- Segue a haber moitos núcleos rurais que non poden obter este beneficio.

- As actividades de Cella Cultural, o CPEPA de Cella e de Codef foron premiadas en numerosas ocasións por ser considerada como iniciativas sobre a alfabetización en TICs con mellores boas prácticas no ámbito nacional.

Notas

1. Se se trata de recadar, a industria facilita rapidamente a accesibilidade do usuario ás novas tecnoloxías.

2. En xuño de 2006 o número de móbiles superaba ao de habitantes en España.

3. Véxase <http://egarciaunizar.blogspot.com/2007/09/alfabetizacin-informtica.html>

4. Tan persoais que eran os dos membros do grupo de traballo.

es universitaria/o?
necesitas un ordenador portátil?



infórmate sobre

as axudas da Consellería de Innovación e Industria
para a adquisición de ordenadores portátiles con
conectividade sen fíos para estudantes

www.udc.es/uniporta

www.uvigo.es/uniporta

www.sociedadedainformacion.eu

www.usc.es/uniporta

www.conselleriaiei.org/ga/dxpsi

www.mancomun.org

Celga
1

Celga
2

3
Celga

4
Celga

5
Celga

A LINGUA CELGA: O NOVO CERTIFICADO DE LINGUA GALEGA

Margarita Chamorro Díaz

Asesora

Secretaría Xeral de Política Lingüística

Xunta de Galicia

A pesar do que os novos certificados semellan ser avances na regulación e certificación do dominio da lingua galega, non todas son opinións favorables. Os novos certificados –CELGA– non axudan a garantir o coñecemento de galego necesario para desempeñar o seu traballo en galego por parte dos traballadores das Administracións Públicas en Galicia, segundo a Coordinadora de Traballadores/as de Normalización da lingua, a Mesa, a AELG e o profesorado de galego das Escolas Oficiais de Idiomas. Din que, segundo dispón a Orde que regula os Celga, “non se poden establecer requisitos de competencia claros e estandarizados para o acceso á función pública” e “desmotivan aos traballadores a seguir formándose en lingua”, ao consagrar o antigo modelo de cursos de iniciación e de perfeccionamento. Afirmar que as equivalencias establecidas non son útiles, nin apropiadas, nin fiáveis, nin tecnicamente correctas. De todos modos, paga a pena coñecer tecnicamente o seu alcance.

RGE

A Secretaría Xeral de Política Lingüística da Xunta de Galicia (en adiante, SXPL) celebrou no mes de decembro de 2007 a primeira convocatoria dos novos certificados de lingua galega, coñecidos como Celga. Estes certificados están en paralelo cos niveis do *Marco europeo común de referencia para as linguas* (en adiante, MECRL) que impulsou o Consello de Europa, no ano 2001, como referente para o ensino, aprendizaxe e avaliación das linguas europeas.

Para facer unha exposición sobre os novos certificados de galego, cómpre botar un ollo atrás e, moi brevemente, ver como se desenvolveron nos últimos anos o ensino e a certificación da lingua galega para adultos e como se

está levando a cabo esa mudanza cara a un novo sistema de certificación adaptado ao MECRL.

Dende que a Lei 3/83, do 15 de xuño, de normalización lingüística recollía as bases que asentaron o uso do galego nos ámbitos da Administración, ensino e medios de comunicación, ata hoxe en día, transcorreron varios cambios de normativa e diferenzas na evolución do orzamento asignado á formación de adultos en galego (Consello da Cultura Galega, 2002).

Así, un primeiro período –de 1983 a 1985– caracterízase por un escaso gasto e unha orientación dirixida principalmente á formación do profesorado en lingua galega.

O segundo período, de 1986 ata 1992, supuxo un incremento do orzamento e asentáronse as liñas de actuación en normalización lingüística da antiga Dirección Xeral de Política Lingüística. Neste período, a formación de adultos en galego estaba centrada na formación dos funcionarios, pero a capacitación lingüística estaba dirixida ao ámbito escrito, dado que era o ámbito público máis patente e hai que ter en conta que este corpo de funcionarios maioritariamente posuía unha competencia maior en comprensión e expresión oral en detrimento da expresión escrita; polo tanto, tratouse de capacitalos na expresión escrita, pero facendo fincapé na norma ortográfica oficial.

Nun terceiro período, de 1993 ao 2004, hai un incremento considerable do orzamento debido ao compromiso establecido entre a Xunta de Galicia e o Goberno central que incorporaba a débeda histórica coa normalización lingüística.

Durante todos estes anos, cabe destacar que o ensino de galego para adultos estivo marcado pola necesidade da poboación de conseguir un certificado requirido para o acceso á función pública ou ben como mérito nos concursos para o corpo de funcionarios.

Xa en setembro de 2004 aprobouse por unanimidade de todas as forzas políticas con representación no Parlamento de Galicia o Plan xeral de normalización da lingua galega (Xunta de Galicia 2006) que establece liñas de actuación en distintos ámbitos da sociedade e que será un punto de inflexión con respecto ao antigo sistema de ensino do galego para adultos.

A partir deste momento, comeza a considerarse a necesida-



de de mudar o sistema de ensino de galego para adultos e a súa certificación. Así, créase un equipo de investigación sobre avaliación, formado por especialistas no ensino de linguas procedentes de distintos ámbitos da docencia que, dependendo do Centro Ramón Piñeiro e a Universidade e Santiago de Compostela, comeza a deseñar as liñas de actuación dos certificados. En primeiro lugar, faise unha tradución ao galego no 2005 do *Marcos europeo de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino e avaliación*; manual que serve como referente para todas aquelas persoas envolvidas na tarefa do ensino de linguas. O MECRL diferencia en tres niveis –A, B e C– todas aquelas habilidades (en inglés *can do*) que calquera usuario dunha lingua debe posuír para acadar a certificación dun determinado nivel.

Nunha segunda fase do proxecto, admítase o galego como lingua membro na Asociación de Examinadores de Linguas Euro-

peas (ALTE), creada en 1990, coa finalidade de establecer escalas e niveis comúns de competencia, constituír e implantar procedementos homologados para o desenvolvemento, confección e administración de probas de exames, de sistemas de cualificación e de comunicación de puntuacións obtidas, así como de análise e investigación de resultados. Con este motivo, os membros de ALTE que, na actualidade, son vinte e sete, representantes doutras tantas linguas europeas, e da que o galego é membro de dereito dende novembro de 2005, veñen colaborando nunha serie de proxectos para o intercambio de ideas e experiencias no ámbito da avaliación de linguas. Con motivo da entrada en ALTE, fíxose unha presentación dun modelo de exame para a certificación do galego dun nivel A2 do MECRL e foi admitido por decisión unánime de todos os membros de ALTE.

Unha vez establecidos xa os parámetros de actuación do gru-



po de investigación en avaliación, comezou a planificación e o deseño das probas que constituirán os novos certificados de lingua galega adaptados ao MECRL.

Os Celga están configurados mediante distintos *niveis* de lingua, recollen as *habilidades* que reflicten a competencia comunicativa nas distintas destrezas (*can do*) e agrupan os *contidos* segundo os seguintes parámetros:

Lingua e comunicación: funcións comunicativas.

Lingua e sistema: coñecemento do código.

Lingua, cultura e sociedade: contidos socioculturais que calquera usuario de galego debe demostrar para obter este certificado.

Todos estes contidos recóllense na publicación feita no 2006, titulada *Niveis de competencia en lingua galega*.

A finalidade deste certificado de lingua galega é a de obter unha certificación que acredite a

competencia comunicativa que un usuario ten en galego.

Os Celga están divididos en cinco niveis, por orde de menor a maior dificultade: Celga 1, Celga 2, Celga 3, Celga 4 e Celga 5 e aliñados ao MECRL nos seus niveis A, B e C e aos niveis de ALTE do seguinte xeito:

CELGA	MECRL	ALTE
Celga 1	A2	Nivel 1
Celga 2	B1	Nivel 2
Celga 3	B2	Nivel 3
Celga 4	C1	Nivel 4
Celga 5	C2	Nivel 5

Probas de dominio mediante tarefas

O que pode resultar máis innovador neste sistema de certificación é o tipo de exame que se ten deseñado para os distintos niveis do Celga, xa que é un modelo de proba de dominio baseado no ensino de linguas mediante tarefas (Gysen, 2006) (Van den Braden 2006) e, polo

tanto, nos exames as destrezas están integradas e as tarefas que teñen que realizar os candidatos implican comunicación real e son semellantes a calquera actividade que poidan facer na súa vida cotiá na lingua da que son usuarios. Ademais de empregar a lingua para realizar tarefas significativas, a lingua tamén é significativa. Deste xeito, abandónase a tendencia de ensino en galego que se apoiaba no método tradicionalista (Sánchez Pérez, 2005), segundo o que a avaliación da lingua galega está relacionado con actividades de "encher ocos", "corrixir erros" de gramática e ortografía ou facer traducións do español ao galego. Nesta nova etapa, dende a SXPL preténdese que o ensino do galego para adultos se consolide ao abeiro do enfoque comunicativo (Richards e Rodgers, 1998) e de ensino de linguas mediante tarefas (Melero, 2004), (Martín Peris, 2001), (Zanón, 1999), o que lles permitirá aos candidatos demostrar realmente as súas habilidades e competencia comunicativa no uso da lingua e non unicamente o coñecemento do código que teñen do galego.

Para poder levar a cabo este cambio no sistema de ensino e certificación, xunto co deseño de probas, estase primando a formación dos profesores que imparten os cursos preparatorios dos Celga mediante cursos de didáctica de linguas que, coa colaboración de Cursos Internacionais da USC, tentan cubrir ese oco na formación en didáctica que ata agora tiñan os profesores de galego. A estes cursos de formación didáctica sumáronse as Xornadas de Formación para Avaliadores dos Celga que permiten crear un corpo de examinadores-avaliadores que dean apoio durante a realización do exame e no proceso de avaliación das probas, mantendo criterios homoxéneos que garantan a

eficacia e a validez na avaliación (Alderson et al., 1998).

O modelo de exame

O modelo de exame está dividido en dúas partes:

Parte A: dividido en dous subpuntos:

A.1: comprensión escrita + expresión escrita.

A.2: comprensión oral + expresión escrita.

O candidato realizará a parte A de maneira conxunta co resto dos candidatos. Nesta parte da proba, solicítaselle ao candidato unha tarefa na que as destrezas están integradas e avalíanse tamén de maneira conxunta, xa que para a realización da produción escrita en ambas as partes (A.1 e A.2) o candidato ten que comprender o texto escrito no punto A.1 e o texto oral no punto A.2 que lle serve como *input* para a súa produción escrita.

Parte B: calquera destreza + expresión oral

Na parte B da proba, o candidato atoparase cun examinador que lle propondrá, a partir dun texto, oral ou escrito, a resolución dunha tarefa, ao tempo que un avaliador estará avaliando a súa produción oral.

Para a preparación dos Celga existen dúas posibilidades: a primeira, consiste en preparalo de maneira autodidacta e, para iso, cóntase coa axuda de materias de apoio na web da SXPL (www.xunta.es/linguagalega) e, unha segunda possibilidade, consiste en asistir a un curso preparatorio impartido pola SXPL do nivel do Celga ao que decida presentarse. Estes cursos tamén están concibidos nunha liña comunicativa e de ensino de linguas me-



diante tarefas, para o cal se están creando materiais de clase de apoio para os profesores (Nunan, 1996). Estes cursos serán impartidos en todo o territorio galego e no exterior e substituirán os anteriores cursos de iniciación e perfeccionamento. A realización deses cursos preparatorios non implica a obtención do Celga; para iso, o candidato terá que presentarse ás probas, que serán unificadas e avaliadas por unha comisión central avaliadora. Estes certificados de lingua galega vanse realizar en dúas convocatorias anuais, unha en xuño e outra en decembro.

Conclusiones

Con estes cambios, preténdese dende a SXPL a mesma actuación no ensino, aprendizaxe e avaliación da lingua galega para

adultos asentada nos piares do MECRL e no Plan xeral de Normalización da lingua galega. Así, o plan do MECRL, xunto co enfoque comunicativo, fundamentarán a liña de formación dos profesores, o ensino da lingua, a creación dos materiais de aula e o deseño dos probas dos Celga. Ademais do Plan xeral de normalización da lingua galega, como parámetro de actuación para seguir dende a SXPL de cara a solucionar as eivas existentes en relación coa formación de adultos en lingua galega.

Bibliografía

Alderson, C., Clapham, C., Wall, D.(1998). *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Cambridge University Press.



Consello da Cultura Galega (2002). *O proceso de normalización do idioma galego (1980-2000). Volume I. Política Lingüística: análise e perspectivas*.

Council of Europe (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.

Gysen, S. et al. (2006). Developing an introducing task-based language test. En *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge Applied Linguistics Series.

Hoz, C. *Experiencias en el aula mediante tareas*. Segundo encontro práctico de profesores de español en Alemaña. Internatio-

nal House Barcelona- Editorial Difusión. <http://www.encuentro-practico.com>.

Juan Lázaro, O. (1999). *La enseñanza mediante tareas*. Actas do XXXIII Congreso Internacional da Asociación Europea de Profesores de Español. Soria.

Marín Peris, M. (2001). ¿Que significa trabajar en clase con tareas comunicativas?. En *Llengua i Ús*, n.º 21. Barcelona 2001. Direcció General de Política Llingüística. Generalitat de Catalunya.

Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En *Vademécum para la formación de profesores (2004)* Madrid, SGEL: 689-714.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid. Cambridge University Press.

Richards, J. C. e Rodgers, T. S. (1998, 2.ª ed. 2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

Sánchez Pérez, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. En *Vademécum para la formación de profesores (2004)* Madrid, SGEL: 665-688.

Van den Branden; K. (ed.) (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge Applied Linguistics Series.

XUNTA DE GALICIA. Presidencia. Secretaría Xeral de Política Lingüística: *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación*. 2005.

XUNTA DE GALICIA. Presidencia. Secretaría Xeral de Política Lingüística: *Niveis de competencia en lingua galega*. 2006.

XUNTA DE GALICIA. Presidencia. Secretaría Xeral de Política Lingüística (2006): *Plan xeral de normalización da lingua galega*.

Zanón, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumm, 53-57.

Sitios web

www.xunta.es/linguagalega

www.alte.org

QUE OCORRE NA REALIDADE ESCOLAR COA INTEGRACIÓN DAS TIC? UN EXEMPLO

María del Pilar Vidal Puga
mpvidal@usc.es



Punto de partida

A Unión Europea pretende que todos os países membros fomenten e aseguren a introdución das TIC nos centros educativos (M.E.C., 2004). As TIC poden ser un potente instrumento que axude en gran medida nas tarefas de ensino e aprendizaxe, por esa razón é importante investigar sobre os mecanismos e procesos que o fan posible. Pero, como afirman Cabero e Duarte (1999), as potencialidades e limitacións destes materiais non se atopan exclusivamente neles, dado que con as TIC opérase nun contexto físico, organizativo e humano determinado, que repercute nos resultados que se obteñen. Por este motivo é importante tamén coñecer as repercusións na súa integración desde o punto de vista curricular e organizativo da escola e da formación docente e desenvolvemento profesional dos profesores. Esta integración pódese atopar con obstáculos, por exemplo a falta de recursos, de espazos, de formación dos profesores, etc. E é aquí onde xorde un interrogante que guía esta investigación: que é o que ocorre na realidade da escola coa integración das TIC?

Intentando responder en certa medida a esta pregunta, xorde esta investigación, que analiza a integración das TIC nunha escola, tendo en conta os principais condicionantes físicos, curriculares, organizativos e humanos que se poñen en xogo (medios materiais, formación docente, actitudes, problemas, etc.) e que inciden nesta integración.

Para isto seleccionouse un contexto educativo oportuno, é dicir, unha escola pública de Primaria de Galicia na que se utilizaban este tipo de tecnoloxías, co obxecto de coñecer unha situación real que achegase un pouco de luz ao problema. Rea-



lizouse unha investigación cualitativa interpretativa, a través dun estudo de caso etnográfico, de tipo lonxitudinal, no que se utilizaron variadas técnicas e instrumentos de recollida e análise de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, a modo de complementariedade e triangulación metodolóxica.

A investigación inscríbese dentro do proxecto FormAI¹, de intercambio con outras escolas de Brasil e Portugal a través de Internet e intentouse facer participantes da investigación ao profesorado implicado, fomentando a súa reflexión para a súa formación docente.

Proceso de investigación: fases e desenvolvemento

Arnal e outros (1994, 208) fálanos dunha serie de pasos ou fases na investigación que

seguen un enfoque progresivo e interactivo: os contidos vanse delimitando e focalizando a medida que o proceso avanza. Neste caso, a investigación tivo diferentes fases: a elección do centro onde tivo lugar o proceso de selección do caso de estudo; a toma de contacto coa escola, onde se sucederon os primeiros encontros coa directora e se presentou o plan de traballo ao Claustro de Profesorado; a entrada no campo, que se iniciou coas primeiras negociacións de colaboración e onde tiveron lugar as reunións de debate cos profesores (e os principais procesos de recollida de datos e análises de datos), e por fin, a elaboración e negociación do informe final.

O proceso de recolección de datos da investigación levouse a cabo durante case tres anos de estancia da investigadora no centro, cun traballo de campo durante dous cursos escolares completos; a razón de dúas a catro

visitas ao mes, case todos os meses escolares, cun total de máis de 29 visitas, nas que se realizaron 11 reunións (con entrevistas grupais e grupos de discusión), 4 observacións participantes de clases, 9 entrevistas (a informantes claves: profesores, equipo directivo e asesor SIEGA²), aplicación de cuestionarios a profesores e alumnos, conversacións formais e informais, intercambios de información e documentos, etc. Ademais, todo iso foi descrito, comentado e reflexionado no diario da investigadora, con notas de campo, gravacións e observación directa de todo o proceso.

As técnicas e instrumentos de recollida de datos utilizados nesta investigación foron variados, principalmente de corte cualitativo (como a observación, o diario e as entrevistas) pero combinados con outros máis cuantitativos (como o cuestionario), para tratar de conseguir a maior información posible, buscando a complementariedade e triangulación metodolóxica. Deste xeito, aínda que esta investigación se asenta no paradigma naturalista e interpretativo de corte cualitativo, utilizáronse de forma complementaria métodos e instrumentos cuantitativos e cualitativos, para contrastar os datos e obter outros non recollidos na primeira análise da realidade.

Por outra banda, nun estudo de caso etnográfico como este, facíase necesaria a elaboración e negociación dun informe para e coa escola, realizado como parte do intercambio de información pactado ao principio do proceso de investigación. Deste xeito, igual que se fixo ao longo de todo o proceso, co intercambio de documentos e informes puntuais, e como sucede nos procesos de investigación-acción, os participantes tiveron libre acceso aos datos da investigadora, ás

súas interpretacións, relatos e demais, de igual xeito que a investigadora tivo acceso “ao que sucede” e ás interpretacións e relatos dos seus protagonistas (Elliott, 1990).

No informe presentáronse os resultados do estudo de caso, intentado ofrecer unha síntese comprensiva e interpretativa da investigación realizada como resultado da combinación dunha variedade de estratexias e instrumentos: análise de documentos, estudos retrospectivos levados a cabo sobre o material acumulado no curso da investigación (reunións, diario, documentos) observacións, entrevistas, etc. Destacouse que se procurara respectar a diversidade de opinións, de sentimentos e de actitudes ante as TIC e a súa incursión na vida de todos os protagonistas. Así, no informe intercalábanse numerosas citas literais das respostas ás entrevistas ou de comentarios de profesores nas reunións. Todo isto respectando, en todo momento, o anonimato das persoas e os lugares, utilizando para iso siglas que aparecían descritas ao final do informe. De calquera forma, aclarouse tamén que non se trataba de atopar responsables nin de avaliar a súa situación, senón de describir e interpretar para comprender. Recoñeciase que seguramente se quedaron cousas no tinteiro e que non todos terían a oportunidade de falar, de expresar a súa opinión e sentimentos e que o informe e a súa negociación eran outra oportunidade para participar na investigación. Tamén se insistía na importancia de que o informe chegase a todos, profesores e ata pais, e que todos opinasen, criticasen, afirmasen para enriquecer en conxunto o que sería o informe final, para que se coñecese que ocorría nesa escola e cales eran as necesidades reais que no día a día xurdían e que moitas veces as Adminis-



tracións non sempre teñen en conta. O informe inclúe, pois, e por fin, unhas conclusións e recomendacións así como o agradecemento pola colaboración e dispoñibilidade da escola e, en particular, do equipo directivo e dos profesores participantes no proxecto e protagonistas das entrevistas, observacións, etc.

A negociación do informe realizouse coas persoas implicadas na investigación (profesores e equipo directivo), que, logo da lectura do documento, fixeron todos os comentarios e matizacións que creron oportunos. Esta negociación confírelle á investigación a provisionalidade dos datos e o carácter democrático, xa que pon en mans dos protagonistas o control da información. Pero, ademais, a revisión do contido por parte dos participantes constitúe unha estratexia para a validación dos resultados.

Conclusións e recomendacións

Entre as conclusións máis relevantes derivadas desta investigación pódense destacar as seguintes:

- A falta de tempo é un problema que preocupa en grande medida aos profesores pois limita moitas das súas actuacións, tamén as que teñen que ver coas TIC. O problema do tempo xorde unha e outra vez. Maniféstase principalmente tanto na dificultade de cumprir cos contidos dun determinado “temario”, polo número insuficiente de horas, como pola duración das propias clases, que se ven acurtadas polos cambios de clase e os recreos. Esta falta de tempo e a xornada única que vive o centro, repercuten tamén de forma negativa na coordinación entre profesores aumentando o “celularismo” (March e Simon, 1969), no que cada profesor leva a cabo a súa



actividade educativa, de forma illada, sen saber moi ben que fan os demais e sen case coordinación. Algúns profesores consideran que é necesaria a figura do encargado do mantemento das TIC no centro para solucionar posibles problemas, o que axudaría moito a liberar aos docentes deste tipo de tarefas que lles consomen moito tempo.

- Á hora de tomar decisións relativas á organización dos horarios prima, ademais das recomendacións legais, os intereses dos docentes, non tanto individualmente pero si no seu conxunto, e o diferente peso

das materias de cada un. Ademais, a idea nesta escola é a de sumar, engadir as TIC ao que xa existe, non como un recurso de apoio sen como algo máis incluír no horario, cunha concepción da integración allea aos demais elementos que conforman os procesos de ensino-aprendizaxe, agravando así as contradicións co horario.

- En xeral, atopouse unha certa indefinición do "para que" do uso da aula de informática, limitándose moitas veces ao simple entretemento dos alumnos con xogos ou software educativo, na súa maioría de exercitación e práctica e de corte condutista (estímulo-resposta).

- A distribución dos ordenadores nas aulas non se rexe por cuestións curriculares, senón que depende do interese do profesor que quere usalos. Hai unha concepción do ordenador como algo sumatorio que pode "sobrar" e que só interesa a uns poucos. A idea de integrar as tecnoloxías a través dun proxecto que implique a toda a escola, non se expón.

- A procura do control dos alumnos por parte do profesor é un obxectivo perseguido por moitos profesores nas súas clases e resulta limitativo; de aí a distribución dos ordenadores na aula de informática en forma de U; os horarios uniformes; os timbres para determinar horarios e recreos; o silencio mentres se traballa; a comunicación vertical dirixida ao profesor que está controlando esa orde, desde a tarima, custodiando que ninguén se saia da norma.

- Nesta escola, a integración curricular da informática non está definida e hai discrepancias entre os protagonistas que, en ocasións, se contradín co que aparece respecto diso nos docu-

mentos institucionais, contraditorios a súa vez. Por unha banda, está presente a idea que isto implica a incorporación dunha materia máis: "informática"; e por outra, aparece como complemento, sen aclarar a que cuestións complementarías ou de que xeito, e para que obxectivos. Os cambios son moi poucos e non afectan de forma significativa nin ás formulacións educativas nin aos procesos de ensino-aprendizaxe das aulas ordinarias.

- A falta de formación e de coñecementos da maioría dos profesores neste tema condiciona e limita o uso por parte dos alumnos destas tecnoloxías, pois existen poucos docentes encargados da aula de informática, que deben dar clase a todos os grupos de alumnos. Así, o horario desta aula está elaborado en función do tempo dispoñible deses profesores que teñen coñecementos informáticos, concibindo a integración das TIC no ensino como un tema "informático" e non curricular.

- A actitude dos profesores ante as TIC inflúe en gran medida no seu uso. O desinterese e/ou o rexeitamento cara a estas tecnoloxías é un dos maiores obstáculos, xunto coa falta de formación, para este uso. O rexeitamento vén dado, en ocasións, pola falta de coñecementos que provoca nos profesores inseguridade, xa que moitas veces os alumnos dominan máis que eles estas ferramentas. A motivación dos profesores para coñecer e usar as TIC xorde en ocasións grazas aos intereses e necesidades dos propios alumnos.

- Moitos dos proxectos e iniciativas que emprende a escola non chegan á súa fin ou interrómpanse pola falta de continuidade dunha parte do profesorado, pola súa proximidade á xubilación ou por ser interinos, o que



repercute na súa actitude cara ao uso das TIC, ao sentir excesivo o esforzo necesario para o pouco tempo de permanencia no centro.

Con estes antecedentes, cremos sería adecuado tomar en consideración ás seguintes recomendacións:

- É importante o desenvolvemento por parte da Administración de programas de integración das TIC, articulando as dotacións a través do centro como unidade básica de referencia, vinculadas a proxectos serios e ben definidos que impliquen o compromiso do centro e a inserción do uso das TIC nos seus proxectos (Proxecto Educativo e Proxectos Curriculares).

- Do mesmo xeito, os grupos de profesores comprometidos que desenvolvan proxectos de integración deberían dispoñer dun tempo mínimo de permanencia no centro para garantir a súa continuidade.

- A integración das TIC debería xurdir dende a escola, dende as accións dos suxeitos involucrados no proceso educativo; apoiando as propostas que veñen "da base", incentivando as "boas iniciativas", dotando a centros e grupos activos e innovadores.

- É preciso que o equipo directivo da escola procure mecanismos para facilitar a integración das TIC, levando a cabo un cambio significativo, consensuado e prolongado, fomentando o traballo coordinado dos profesores, a organización dos tempos e espazos, etc.

- É fundamental a formación de docentes e alumnos para utilizar as TIC nos procesos educativos e para que todos realicen un uso crítico e creativo destas tecnoloxías. É necesario desen-

volver plans específicos e sostidos de formación no uso das TIC (alfabetización e capacitación tecnolóxica) o que implica a súa utilización cotiá nos procesos de ensino-aprendizaxe, de maneira pertinente cos proxectos curriculares que se desenvolven na escola.

- Para garantir o bo funcionamento das tecnoloxías e, polo tanto, das clases nas que se utilicen estes recursos, sería preciso que dende a Administración se creasen postos específicos nos centros de encargados da xestión e o mantemento das TIC, con descarga horaria ou dedicación plena, así como de especialistas na aplicación didáctica destas tecnoloxías que orientasen e axudasen aos profesores nesta tarefa.

Bibliografía

Cabero, J. e Duarte, A. (1999). Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (13) 23-45.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid:Morata.

Hannafin, M. J., Land, S. e Oliver, K. (2000). Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos, métodos y modelos En REIGELUTH, C. M. (Ed.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I*. Madrid:Aula XXI/Santillana.

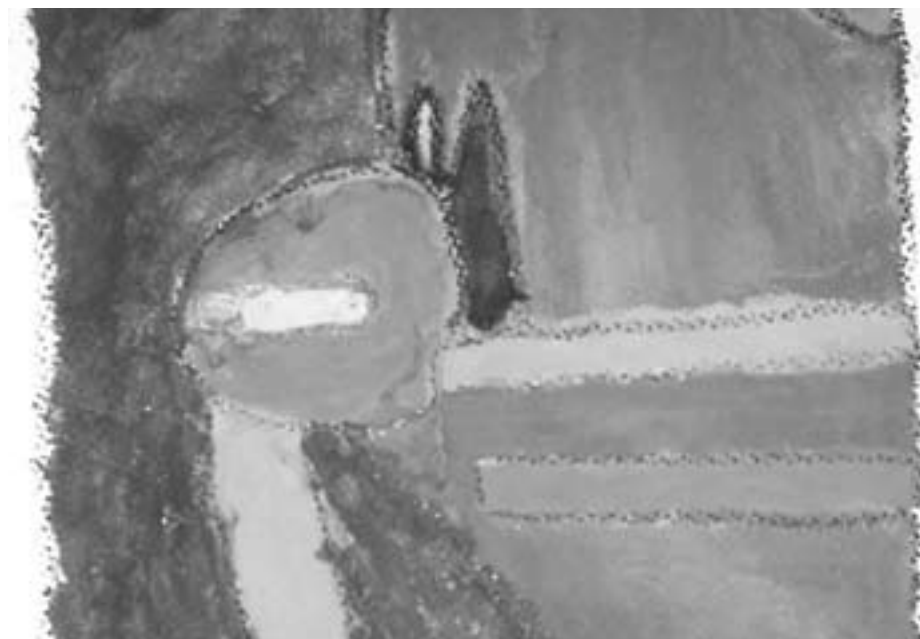
M.E.C. (2004). *Una Educación de Calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: MEC.

March, J. G. e Simon, H. (1969). *Les Organisations* Paris: Dunod.

FormAI: Formación docente para actuar en Ambientes Informáticos de aprendizaxe (www.formai.tk) Proxecto galardoado co primeiro premio do *II Certame Intercampus de Investigación e Docencia na Rede 2004* na Modalidade de Investigación e Teses doutorais (www.campusred.net/certame)

Notas

1 2 SIEGA: Sistema de Información da Educación Galega



OBSERVATORIO DE EDUCACIÓN NO CONTEXTO RURAL CATALÁN: UN INSTRUMENTO AO SERVIZO DA COMUNIDADE RURAL

Roser Boix

Universidade de Barcelona



Unha breve historia

O Observatorio de Educación no Contexto Rural Catalán¹ constitúese o mes de outubro do ano 2007 en Les Borges Blanques (Lleida) con ocasión da celebración da Décimo Cuartas "Jornades d'Escola Rural" en presenza do Conseller de Educación da Generalitat de Cataluña e outros representantes da sociedade civil catalá; é un acto de compromiso cara unha institución que pretende mellorar a calidade da educación nos nosos contextos rurais.

A creación deste Observatorio é o resultado dun proceso que xorde nas Décimo terceiras "Jornades d'Escola Rural" de Cataluña celebradas na poboación de Berga (Barcelona) no ano 2005; nestas Xornadas afóndase na análise da nova realidade sociolóxica dos pobos cataláns e como esta nova realidade inflúe na educación rural, especialmente na escola rural; e apúntase a necesidade dun Observatorio sobre a Educación Rural en Cataluña que permita investigar sobre estes novos acontecementos e desenvolva propostas para a súa vertebración. Falamos dunhas Xornadas clausuradas polo President de la Generalitat de Cataluña que recolle as conclusións e faise eco delas ante os medios de comunicación.

Logo, en maio do ano 2006 o Departamento de Agricultura, Alimentación e Acción Rural da Generalitat de Cataluña, organizou o Congreso do Mundo Rural (Rural'06) e ao longo de todo o 2006 leváronse a cabo diversas actividades vinculadas á produtividade (agrícola, gandeira, forestal), educación, servizos, etc. do contexto rural catalán; todas estas accións foron recollidas no Congreso do Mundo Rural segundo os diferentes ámbitos de actuación. E nas conclusións do

ámbito educativo aparecen dúas grandes liñas de traballo:

- a) O desenvolvemento de proxectos educativos do pobo. Pobo Educador.
- b) A constitución dun Observatorio de Educación Rural.

Todas as conclusións son asumidas polo Congreso, xunto co Secretariado de Escola Rural e o Grupo Interuniversitario de Escola Rural (ambos colectivos como impulsores iniciais da proposta de Observatorio); e ao longo do ano 2007 trabállase neste novo proxecto de constitución dun Observatorio de Educación Rural; a Fundación do Mundo Rural (como institución que xorde despois do Congreso Rural'06) acolle ao Observatorio e establécese a sede en Lleida.

Motivos da creación do observatorio

Como xa anunciamos no apartado anterior, na actualidade, o contexto rural catalán atópase inmerso nun proceso de transformación importante. Non só falamos de cambios vinculados ao sector produtivo, cunha gran diversificación económica ou vinculados ao desenvolvemento sostible e ao benestar social, senón tamén de outros relacionados coa conservación do espazo, do patrimonio e dos recursos naturais, pero especialmente destácanse cambios demográficos, que veñen representados polo aumento considerable de cidadáns que se trasladan a vivir ás zonas rurais; cidadáns procedentes de contextos urbanos e semiurbanos, e tamén inmigrantes que valoraron a ruralidade como un espazo de calidade e con boas perspectivas de futuro para traballar e vivir coas súas familias.

Todos estes cambios, verdadeiros retos para a cidadanía e a política en xeral, repercuten directamente na escola rural e no resto de institucións e asociacións de educación formal e informal establecidas nos nosos contextos rurais.

Na escola rural, en concreto, estase a producir un fenómeno importante; os pobos que aumentaron considerablemente a súa demografía están vivindo un proceso de transformación da escola pequena (a de toda a vida) en unha escola grande completa. En poucos anos, unha escola unitaria pode pasar a converterse nunha escola cíclica de cinco unidades e incluso nunha escola ordinaria. Todo iso implica reformular, entre outros aspectos, os relacionados coa organización e xestión do propio centro e da Zona Escolar Rural (ZER); por normativa, unha escola ordinaria non pode formar parte dunha Zona Esco-



lar Rural, porén, estas escolas convertidas agora en grandes, e que tiveron que deixar de formar parte da ZER, seguen mantendo determinadas necesidades pedagóxicas, curriculares e de formación que por si soas non poden resolver; xorde pois unha pregunta clave que debe ser o punto de partida do Observatorio de Educación Rural: *¿cara a onde vai a escola rural catalá de principios del século XXI?*

Como entendemos o observatorio

O Observatorio, como instrumento ao servizo da comunidade rural, é entendido como un *centro de investigación e elaboración de propostas de mellora da educación rural que oriente as políticas educativas dos diversos Departamentos da Generalitat de Cataluña vinculados á educación formal e informal.*

Pero non só se trata dun centro de investigación senón que ademais é concibido como un *centro de documentación, produción de materiais curriculares e, recollida e difusión de boas prácticas educativas do mundo rural* ao alcance de todos os profesionais relacionados coa educación rural.

Obxectivos do observatorio

Así pois, como centro autónomo, o Observatorio ten formulados os seguintes obxectivos:

- Crear un espazo de encontro periódico entre as diferentes entidades e administracións que traballan para a educación no mundo rural.



- Impulsar e tratar temáticas sensibles e actuais no ámbito educativo nos pobos.
- Investigar sobre estas temáticas de maneira rigorosa e argumentada para poder desenvolver propostas de mellora e avaliación.
- Dar respostas ás demandas educativas dos contextos rurais.
- Elaborar informes do estado da educación no rural con propostas e recomendacións que sexan útiles para a planificación das diferentes administracións.
- Establecer as bases para a elaboración e produción de materiais curriculares destinados á educación rural.
- Recoller e difundir boas prácticas educativas rurais.



- Ser un marco de referencia para os profesionais vinculados á educación nos contextos rurais.
- Recoller e difundir información sobre a educación nos contextos rurais a nivel autonómico, estatal e internacional.
- Potenciar o traballo na rede entre as diferentes institucións e entidades que traballan para a educación nos pobos.

Composición do observatorio

A presenza de todos os axentes implicados na educación no contexto rural é condición necesaria para o funcionamento do Observatorio. Ata o momento formularon o seu interese e compromiso as seguintes institucións e asociacións:

- Secretariado de Escola Rural de Cataluña (SER) – Movements de Renovación Pedagóxica.
- Grupo Interuniversitario de Escola Rural de Cataluña (GIER).
- Representantes das direccións dos centros educativos.
- Familiares – FAPAC e AFAPAC.
- Entidades de educación no formal.
- Federación de Municipios.
- Asociación de Municipios.
- Departamento de Educación da Generalitat de Cataluña.
- Departamento de Agricultura, Alimentación e Acción Rural da Generalitat de Cataluña.
- Deputacións de Barcelona, Lleida, Girona e Tarragona.
- Sindicatos Agrarios.
- Sindicatos de Educación

A participación de todos estes axentes implica unha *co-responsabilidade nas decisións e accións que se leven a cabo, e por suposto nas propostas que se desenvolven*, pero ademais, a construción colectiva deste instrumento ao servizo da comunidade rural debe basearse no traballo *multidisciplinar*

e nunha rede de equipos de profesionais da educación rural.

A modo de conclusión

A iniciativa de constitución do Observatorio parte das necesidades manifestadas e recollidas en diferentes instancias e situacións nas que a educación, no contexto rural catalán, foi motivo de debate e reflexión conxunta entre diversas entidades, organismos e grupos vinculados ao rural. Consideramos que é unha proposta útil para mellorar a calidade da educación nos nosos ámbitos que, con carácter aberto e modificable, poida irse adaptando aos constantes cambios que ven sufrindo o noso contexto rural.

Nestes momentos estase a traballar no deseño da súa estrutura interna e no plan de traballo para o ano 2008; preténdese, pois, poñelo en marcha no ano 2008.

Notas

1. É interesante ver o documento inicial de debate para a constitución do Observatorio, que se elabora para estas Xornadas; é un documento que pretende ser a base do debate que se presenta nas Xornadas e establecer as liñas estratéxicas dos primeiros traballos que debería levar a cabo o Observatorio no seu inicio. É un documento elaborado conxuntamente entre o Secretariado de Escola Rural de Cataluña e o Grupo Interuniversitario de Escola Rural de Cataluña, titulado "Educatió al món rural de Catalunya", 14es Jornades d'Escola Rural, Xarxes educatives als pobles, outubro de 2007.





CONCLUSIÓNS DO II ENCONTRO DE DEBATE "MEDIO RURAL GALEGO, UNHA OLLADA AO FUTURO DA EDUCACIÓN NO MEDIO RURAL"

Organizado por Nova Escola Galega



Organizado por Nova Escola Galega celebrouse os pasados días 16 e 17 de novembro, en Chantada o II Encontro de Debate: **"Medio rural galego, unha ollada ao futuro da escola rural"**. O Encontro, ao que asistiron certa dun centenar de profesionais da educación, permitiu abordar algunhas temáticas complementarias as que foran analizadas na primeira edición, como son a formación inicial e permanente do profesorado, a presentación para o debate de proxectos de escola rural desenvolvidos noutros lugares do Estado, nomeadamente en Cataluña, e o contacto con experiencias educativas singulares que proxectan o seu traballo na propia contorna ou que forman parte de proxectos de desenvolvemento comunitario.

Ademais, e dando cumprimento as conclusións aprobadas no I Encontro, dedicouse un espazo para pulsar a actualidade das accións do goberno galego sobre o medio rural e as liñas de traballo cara o futuro.

O Encontro, que contou tamén coa presenza de colectivos pedagóxicos e organizacións sindicais que desenvolven un traballo conxunto na Mesa de Educación no Rural, evidenciou a necesidade de continuar afondando no cumprimento dos distintos obxectivos e accións formulados nas conclusións do I Debate sobre *"Medio rural galego: a necesidade dunha resposta educativa"*.

Considerando os centros de interese desde II Encontro achegáanse, de maneira sintética, as seguintes conclusións:

1. Instar ao goberno galego no seu conxunto e ao Parlamento a que, sen dilacións, sitúe a problemática do medio rural nas prioridades da súa acción política

deseñando e desenvolvendo, de xeito coordinado, estratexias de carácter integral que vaian máis aló das iniciativas ou accións promovidas desde cada ámbito da administración.

2. Solicitar da administración educativa que dea a coñecer a súa diágnose e liñas de acción futuras para a educación no medio rural.

3. Reclamar das administracións implicadas na acción educativa no medio rural unha sensibilidade distinta que recoñeza e poña en valor as propostas elaboradas polas organizacións e entidades pedagóxicas con presenza neste ámbito, establecendo os lóxicos mecanismos de interlocución, tal e como sucede noutros lugares do estado.

4. Demandar das administracións con competencias na acción educativa que asuman un traballo de divulgación de experiencias educativas singulares, que permita o seu coñecemento e abra posibilidades para o traballo en rede.

5. Evidénciase a necesidade de promover un marco de colaboración estable entre as entidades e colectivos pedagóxicos que traballan neste ámbito e as tres universidades galegas co obxecto de incidir na mellora da formación inicial dos profesionais da educación e na calidade dunha intervención educativa inclusiva, que contemple tamén a perspectiva do rural.

6. Reitérase que a idea de repensar a escola acolendo tamén as necesidades específicas do medio rural, implica a adopción de medidas curriculares que, entre outras accións, desenvolvan con carácter transversal elementos relacionados coa posta en valor do patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, de especial raizame no medio rural, e que, malia o seu evidente potencial pedagóxico, resulta moitas veces descoñecido.

7. Apoiar a candidatura do Patrimonio Inmaterial Galego-Portugués á declaración pola Unesco como Obra Mestra do Patrimonio Inmaterial.

Chantada, 17 de Novembro de 2007.





TURISMO

CULTURA

FERROL

www.ferrol.es



Concello de Ferrol
TURISMO
CULTURA



I think
you think
we think
.... think...

Como ensinar filosofía en inglés en Galicia e sobrevivir para contalo?

Manuel Torres Cubeiro¹
Departamento Filosofía
IES Porto do Son

EXPERIENCIAS

Introdución: "You are nuts!"²

Non esquecerei na vida a primeira vez que entrei nunha clase falando inglés para explicar filosofía. Foi en cuarto da ESO e comecei a falar dos conceptos de ética e moral como se falara en galego. Xeralmente é a clase coa que comezo neste nivel, e non acostumo a ter moitos problemas para que as caras dos alumnos mostren certo interese, sorrían cos meus chistes ou chiscadelas malas, e eu quede medianamente satisfeito. Nesta ocasión a mirada dos alumnos eran moi expresivas: "que di este?". Nin sequera falaban entre eles, traducíndose uns a outros como fan moitas veces agora nas clases. Non. Calados como piollos, non se movían. Eu era un estranxeiro falando en terra extraterrestre. Nin falar dos chistes, e por suposto o meu ego docente no vertedoiro máis próximo.

Eu tiña experiencia de dar clases en inglés nos EE.UU. e nunca me pasara cousa semellante. A diferenza era evidente: nos EE.UU. o inglés era a lingua nativa do meu auditorio, e o meu acento estranxeiro fora cando menos un aliciente. Aquí, no Porto do Son, o galego é a lingua materna dos alumnos, o inglés un idioma de estranxeiros. Eu preparara as miñas clases como fago en galego, os materiais, os

libros de lectura, unhas diapositivas co canon de vídeo do ordenador, exercicios, etc.

Que facer? Chamei a un compañeiro dun instituto próximo onde levaban máis tempo impartindo ensinanza bilingüe. Pedínlle que me puxera en contacto co profesor de física que impartía clases en inglés: Jesús Fidalgo Fernández. Falamos un bo anaco; conteille o que me pasara e asistín a tres clases nas que explicaba aos seus alumnos os diferentes sistemas de medición. Era un tema complexo, pero con exercicios e moita repetición lograba transmitilo perfectamente aos seus alumnos sen usar o galego. Fixo mesmo algúns chistes e chiscadelas de complicidade cos seus alumnos.

A clave estaba nunha idea que Jesús me repetiu varias veces e que lle vin aplicar con éxito nas súas clases: *o inglés é unha ferramenta, non un fin en si mesmo*. Aclarar o significado desta frase é o obxectivo deste artigo. Levoume tempo entender a idea e poñela en práctica nas aulas do meu instituto coas materias propias do Departamento de filosofía. Vamos ir pouco a pouco. Tentarei explicar os pasos que fun dando e as decisións que tivemos que ir tomando. O labor de ensinar é un proceso, e o obxectivo deste artigo é clarificar o que fun aprendendo ao longo do propio proceso.

Aclarando conceptos: marco legal en Galicia

Desde hai anos a Unión Europea considera positivo ensinar contidos non lingüísticos en linguas non maternas³. Enténdese como unha boa forma de potenciar a aprendizaxe de linguas da Comunidade Europea. Ensinar matemáticas na ESO en francés, por exemplo, é un xeito de axudar a aprender idiomas ao mesmo tempo que se aprenden as matemáticas do temario oficial. En España cada Comunidade Autónoma vén potenciando esta forma de ensinanza de linguas e contidos curriculares con nomes diversos: aulas bilingües, seccións bilingües. En Galicia veuse chamar: Seccións Europeas⁴. Un profesor de materia non lingüística dá a súas clases usando dous idiomas: o galego (ou castelán) e un idioma da Comunidade Europea (francés e inglés maioritariamente, alemán ou italiano). Cada Sección Europea é polo tanto unha materia impartida de xeito bilingüe nunha escola de secundaria⁵ galega.

Os requisitos oficiais foron desde o principio varios. Primeiro, o profesor debe ter un bo coñecemento acreditado da lingua na que dará clase: inglés no meu caso. É dicir, cumprir a dobre acreditación: o idioma e os contidos non lingüísticos⁶. Segundo, os alumnos, sempre voluntariamente e cun certo bo nivel de inglés⁷, deben apuntar a este tipo de ensinanzas.



za co consentimento dos seus pais. A Consellería esixía un número mínimo de alumnos nas primeiras convocatorias: 15 por cada grupo⁸.

O terceiro requisito implica que unha Sección Europea non pode supoñer ningunha nova contratación no Centro. Isto é moi significativo; significa que só pode solicitarse unha Sección Europea onde non se requira un novo profesor para implantala. Depende, polo tanto, da vontade de traballo dos implicados, posto que as horas de traballo extra que signifique a ensinanza bilingüe non poden repercutir en substitucións, ou interinos extra. Ten que ser asumido polo profesorado do centro, redistribuíndo nos horarios do instituto a carga de traballo⁹. Finalmente, o Claustro e Consello Escolar do centro teñen que aceptar a proposta e comprometerse con ela, incluíndo o Departamento da lingua non materna, inglés no meu caso.

O noso centro: algúns datos

O IES Porto do Son¹⁰ tiña, no momento de iniciar o noso proxecto, uns 650 alumnos e uns 65 profesores. No Instituto impartíase Secundaria Obrigatoria (os catro anos), Bacharelato e un Ciclo Medio. É o único centro de Secundaria do Concello e recibe alumnos dos dous núcleos “urbanizados” principais (Porto do Son e Porto Sin), así como de toda a poboación entre Boa (Noia) e Oleiros (Ribeira), e algúns alumnos do concello de Lousame. A poboación, uns 15000 habitantes, vive maioritariamente dispersa entre a costa da ría de Muros–Noia, e as ladeiras dos montes da Serra do Barbanza (algúns alumnos pasan 45 minutos no transporte escolar para poder chegar ao noso centro). Polo tanto, unha poboación de referencia rural, demograficamente densa e dispersa.

Os pais dos nosos alumnos teñen maioritariamente traballo, no sector formal ou informal da economía, cun índice de ocupación bastante alto: a construción, as profesións relacionadas co mar (pesca, marisqueo, conserva...) e co turismo e servizos (hostalería, aluguer de casas, limpeza, coidado de nenos,...) son as máis comúns. É polo tanto unha comarca relativamente rica¹¹.

A filosofía na ensinanza en Galicia e en Porto do Son

A materia de Filosofía naquel momento estaba presente como materia obrigatoria en tres niveis da secundaria. En cuarto da Educación Secundaria Obrigatoria nunha materia dunha hora semanal: Ética (unha introdución os problemas morais desde a reflexión filosófica, ao mesmo tempo que unha primeira aproximación crítica aos principios da cidadanía



democrática); e en dúas materias no Bacharelato: Filosofía I en primeiro e Filosofía II en segundo, ambas con tres horas semanais.

Filosofía I era unha introdución básica á filosofía occidental desde os seus problemas. Filosofía II era unha Historia da Filosofía e da Ciencia Occidentais dende a Grecia clásica ata o presente. Esta última materia tiña asociado un exame optativo en Selectividade; o exame¹² consistía en escribir un ensaio filosófico cun texto dun autor da historia da filosofía occidental.

No Departamento de Filosofía estábamos dous profesores: unha compañeira tamén con praza definitiva e mais eu. Impartíamos as materias obrigatorias sinaladas, e as optativas no Bacharelato específicas de filosofía, estas últimas sempre e cando tivéramos alumnado suficiente¹³. Como non completabamos horario con estas materias, un mínimo de 18 horas semanais por profesor é o esixido, dábamos clases tamén da Alternativa a Relixión Católica¹⁴, en cursos diferentes segundo as necesidades do centro¹⁵.

Como empezar? Porque ensinar de modo bilingüe?

Decidín implantar unha Sección Europea no IES Porto do Son impartindo clases de Filosofía en in-



glés. “Estas tolo!”. “Ensinar en inglés na nosa vila?, cos alumnos que temos?”. A maioría nin sabían, nin saben, de que se trataba, e se chegaban a sabelo a pregunta implícita no seus xestos era: “Non supón ningún traballo extra para nós?”.

Eu estudara unha carreira nos EEUU e era profesor de filosofía na ensinanza pública, con destino definitivo, desde había xa anos. Tiña polo tanto a dobre acreditación. Persoalmente, odio dar materias para as que non estou preparado. Dar clases de Alternativa á Relixión católica paréceme incómodo e unha impostura cara aos alumnos. Cando saíu a normativa para as Seccións Europeas, hai xa uns cantos anos, decidín intentalo. Gústanme os retos, e seguramente supoñía gañar horas de traballo para o Departamento de Filosofía. Pensaba que era tamén un bo xeito de abrir novas opcións ós alumnos. Considero que educar supón iso, non só meter coñecementos nas cabezas, senón, ofrecer posibilidades aos alumnos. Ensinar filosofía en inglés no rural galego, parecía unha boa idea; os potenciais alumnos gañaban, e o instituto tamén ao ofertar algo innovador. A seguinte pregunta, tomada a decisión inicial era: que niveis ensinar e con que criterios?

Filosofía en Inglés? UF! “Imposible!”

A normativa pedíanos que tiveramos ao menos 15 alumnos para cada grupo de ensinanza bilingüe. Tras falar coa directiva, co departamento de inglés,

coa miña compañeira de filosofía no centro, e facer unha pequena enquisa entre o alumnado, decidimos lanzarnos á aventura. Solicitamos á Consellería de Educación os tres niveis de ensinanza de materias propias do noso Departamento. Decidimos organizarnos en desdobres (un mesmo grupo tería clase á mesma hora con dous profesores, un en ensinanza normal, coa miña compañeira de departamento, o outro en ensinanza bilingüe), pois sería o que menos problemas organizativos provocaba no centro.

O proxecto presentado baseábase nunha secuenciación na aprendizaxe da filosofía e do inglés. A filosofía do proxecto resúmese en estas catro frases, cada unha relativa aos contidos de filosofía, *sempre co inglés como unha ferramenta máis de traballo*:

- *Aprendendo a cuestionarse todo en inglés*: 4º ESO.
- *Aprender filosofía mentres se fai filosofía*: 1º BAC.
- *A capacidade de errar como ferramenta poderosa*: 2 BAC.

Tras aclarar algunhas decisións metodolóxicas propias do uso do inglés, detéñome con cada un dos principios básicos do proxecto presentado, poñendo un exemplo dos materiais elaborados.

O inglés é o medio, unha ferramenta didáctica máis

“O inglés é normal, non é un idioma estraño; é o que usamos nas clases de filosofía para aprender”. Con esta frase gústame resumir a actitude que quero transmitir aos alumnos froito dos anos de dar clases bilingües. Trátase de facer dunha dificultade o camiño para aprender.

Que significa isto? Significa que o falar inglés ben é importante, pero non tan importante como recordar que o obxectivo é ensinar filosofía, non ensinar inglés. Falar para comunicar os temas de filosofía, e non falar en inglés para ensinar inglés. Significa que os alumnos *aprenden inglés como resultado de aprender filosofía*, e non ao revés. Os erros gramaticais dos alumnos non teño que corrixilos sistematicamente, pois o meu traballo consiste en facer *razoar crítica e creativamente aos alumnos*. Consiste en conseguir que mellore a súa capacidade de ler. Consiste en que mellore a súa capacidade de escribir ordenada e claramente, argumentando con ideas e razóns. O inglés é unha ferramenta máis para aprender filosofía, como é unha ferramenta un exercicio, un libro de texto ou a lectura dun libro¹⁶.

Pero seguía existindo un problema. Tiña que falar en inglés como falo en galego cos alumnos. Onde estaba a clave? Tras anos de experiencia, deime conta de que en galego simplificaba ao máximo, sendo case infiel ás filosofías que tentaba transmitir (se Kant levantara a cabeza!). Lembrei que moitas veces os exemplos esaxerados eran a mellor maneira de transmitir un concepto filosófico complexo. Decateime de que en inglés tiña que facer o mesmo, só que os contidos tiñan que simplificarse, como en galego, ao mesmo tempo que simplificaba e secuenciaba o vocabulario e expresións inglesas usadas. É dicir, repetir moito, organizarme mellor e simplificar todo o posible.

Tentando facer conscientes os meus coñecementos como docente, diferenciei catro campos con catro métodos diferentes para traballar. Tiña que facer *ler* os alumnos, facerlles *oír*, *escribir* e *falar*. E tiña que facelo en inglés. Fun polo tanto deseñando catro métodos ou estratexias para traballar estas catro competencias diferentes.

Oír inglés filosófico

Oír inglés filosófico supón comprensión “pasiva” por parte do alumno e unha preparación activa das clases por parte do profesor. Como estratexias iniciais na aula decidín falar maioritariamente en pre-

sente, usar construcións simples: “verbo + suxeito + predicado”; un uso progresivo dos verbos e iniciar cada clase cun resume do que ía facer, repeticións con exemplos, moita xesticulación, cambios de tonda voz, e ao final da clase sintetizalo todo de novo. Sempre en inglés. Decidín que os alumnos dispuxeran de materiais escritos con esquemas en inglés dos temas a tratar, e un vocabulario e esquemas proxectados na aula. Para oír inglés pero sempre coa posibilidade de ter unha referencia visual proxectada na parede coas proxección, e a posibilidade de mirar os materiais antes de vir a clase e de repasalos para poder resolver dúbidas.

Ler filosofía en inglés

Ler filosofía en inglés supónlles aos alumnos unha participación activa co dicionario na man, e unha selección de libros e textos, coa preparación de materiais novos por parte do profesor. Potenciar a lectura de filosofía en inglés, como fago en galego, significaba potenciar a lectura de textos non especificamente preparados pero sinxelos de filosofía en inglés. Fixen a selección sobre a base de varios criterios: accesibilidade para mercalos, prezo, sinxeleza, e contidos filosóficos acordes cos programas¹⁷. Cada texto ou libro sería traballado en clase en grupos, e no caso dos comentarios de textos filo-





sóficos estes serían en inglés e repartidos antes das clases, sempre cun vocabulario en inglés proxectado ao mesmo tempo que o texto. Ademais comecei a elaborar guías de lectura para cada un dos libros seleccionados.

Escribir filosofía en inglés

Escribir filosofía en inglés supón un uso activo do inglés por parte do alumnado e a preparación de materiais, apuntamentos, guías e corrección de comentarios de textos e libros de filosofía. Trátase de desenvolver a capacidade de escribir comentarios e pequenos ensaios en inglés. A estratexia ten que ser progresiva: comezar pedindo un pequeno resumo do que se presenta no escrito, ou unha pequena conclusión en inglés, para chegar nun futuro ideal a escribi-lo completamente en inglés. Para guiar aos alumnos comecei a elaborar unha guía de escritura en inglés en base aos modelos dos centros de axuda a escrita

das universidades norteamericanas. Nas bibliotecas destas universidades soe haber un departamento encargado de axudar a escribir os traballos que os alumnos teñen que presentar. E tamén moi importante ter en conta que a corrección de comentarios ten que ser individualizada. A gramática e a ortografía non son o noso obxectivo, o esencial é a claridade expositiva e a selección e ordenación das ideas.

Falar de filosofía en inglés

Falar de filosofía en inglés supón a participación activa dos alumnos e a programación de actividades que potencien o uso oral do inglés por parte do profesor. Este segundo ano conseguimos un lector nativo que traballou moito máis a fala cos alumnos. Neste sentido é sempre moito máis fácil para min, como profesor de filosofía, traballar os outros aspectos sinalados que o de falar. A presenza dun lector, as clases de apoio ou desdobre en inglés, os posibles intercambios e excursións a países nos que o inglés sexa a lingua de comunicación, axudan a romper coa vergonza de comunicarse oralmente nunha lingua non materna.

Unha válvula de seguridade: o galego

Existía un problema pendente, ou máis que un problema unha preocupación. ¿E se a pesar dos meus bos intencionados esforzos algún alumnos non logran acadar os mínimos na comprensión dos contidos? Tendo en conta que un dos cursos, Filosofía II, tiña asociado un posible exame na selectividade, a preocupación era urxente. Como medida de seguridade decidín dar sempre apuntamentos de clase en galego e recomendar a compra dun libro de texto en segundo de Bacharelato. En caso de que se perdan nunha clase, sempre poden acudir aos materiais en galego para solucionar dúbidas, completar información ou repasar os temas traballados nas clases en inglés. Nos outros dous cursos, decidín dar materiais en galego só cando o tempo non me permitira acadar un obxectivo ou acabar un tema, pero púxeme como norma xeral usar en cuarto da ESO e primeiro de Bacharelato sempre o inglés como lingua nas clases. Nestes cursos os materiais en galego serían de apoio ou de emerxencia (libros de texto). Coa práctica tiven que acudir a algunhas clases en galego, maxistras. Coa intención de "subir o nivel" ou, dicíndoo doutro xeito, completando e repetindo os contidos que por falta de tempo non puidera ter acadado.

Problema grave: falta de materiais, descoñecemento e descubrimentos

Tras unhas cantas pescudas en internet e preguntas entre os compañeiros de inglés, a miña primeira

constatación foi clara: estou só, ninguén fai nada similar en toda Europa. Informáranme varios profesores de inglés de que en Inglaterra non se ensinaba filosofía, que o equivalente ao noso Selectivo non incluía esa materia. No resto dos estados da Comunidade non hai moitos que teñan filosofía como materia na secundaria, e non fun quen de encontrar a ningúen que impartira as súas clases en inglés.

Así que tiña que elaborar todo de cero. Pero grazas á tecnoloxía e internet descubrín que non estaba tan só. En Inglaterra o equivalente de selectivo inclúe nunha opción un exame sobre un tema filosófico. Trátase de analizar nun ensaio un tema filosófico. Nun par de visitas a Londres merquei uns cantos libros e con eles puíden comezar a traballar nas aulas. Pero xurdíume outro problema.

Problemas coa terminoloxía e nomes dos filósofos

Falar unha lingua nova implica *aprender o uso* dun vocabulario e de expresión completamente novo. Aplicado a filosofía, falar de filosofía en inglés significa aprender case de cero. Na tradición inglesa as expresións filosóficas non coinciden coa tradución directa ao galego. A tradición ten establecido *por uso* unha versión estandarizada. Esta sóalle correcta en inglés a un nativo. A nós, tendentes á tradución literal, sóanos forzada; influídos, como non, pola tradición e o uso en galego. A expresión, por exemplo, "Eterno retorno do mesmo" de Nietzsche dise *Eternal recurrente* en inglés. A expresión inglesa pode levar a unha tradución literal aos alumnos: "recorrenza eterna". Esta expresión connota algo en galego que conduce ao erro na comprensión da filosofía de Nietzsche. Polo tanto, guiar aos alumnos neste proceso, esixe atención ao detalle e un esforzo engadido dos alumnos, e por suposto do docente.

Pero xurdíume un problema máis. En inglés a ortografía dos nomes propios dos filósofos é diferente da galega. Poño algúns exemplos: *Aristotle, Plato, Machiavelli*... Salvo no caso de autores ingleses nos que a tradición española conservara a ortografía orixinal (Locke, Hume), todos os nomes dos filósofos se escriben de xeito diferente en inglés que en galego. Ademais, non existe regra algunha, só o uso.

Como solucionalo? Como encaralo sen deixar de usar a expresión correcta inglesa pero ao mesmo tempo paráralos para exames en galego?

Decisións pragmáticas no centro

Existía ademais un problema organizativo nos horarios. En moitos centros as Seccións Bilingües

Ethnocentrism and cultural relativism: problem and solution?

Ethnocentrism

Sociologist William Graham Sumner coined the term ethnocentrism to refer to the tendency to assume that one's culture and way of life are superior to all others. The ethnocentric person sees his or her own group as the center or defining point of culture and views all other cultures as deviations from what is "normal." The conflict approach to social behavior points out that ethnocentric value judgments serve to devalue groups and contribute to denial of equal opportunities.

Cultural Relativism

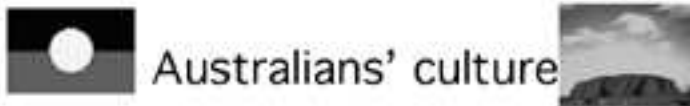
While ethnocentrism evaluates foreign cultures using the familiar culture of the observer as a standard of correct behavior, cultural relativism views people's behavior from the perspective of their own culture. It places a priority on understanding other cultures, rather than dismissing them as "strange" or "exotic." Unlike ethnocentrism, cultural relativism employs the kind of value neutrality in scientific study that Max Weber saw as so important.

crean unha certa elite entre o alumnado. No noso, non quixemos crear un grupo cos bos alumnos, no que dera gusto dar clase, e un grupo cos alumnos non tan bos. O noso proxecto tiña que convertese *nunha oferta máis na ensinanza pública gratuíta*, cos estudantes interesados en aprender inglés ao mesmo tempo que filosofía. Para iso deixamos participar aos alumnos interesados sen mirar demasiado o seu nivel de inglés. Pero advertimos desde o principio de que o uso do inglés sería dende o primeiro día. *Ensinanza dos contidos de filosofía como en galego, coa ferramenta do inglés como novidade*. Decidimos implantalo desde o principio nos tres niveis educativos, coa idea de fomentar a continuidade do alumno na Sección Bilingüe: Ética en cuarto da ESO, Filosofía I en primeiro de bacharelato e Filosofía II en segundo de Bacharelato. O primeiro ano houbo retencencias, e tivemos que "pescar" nós o alumnado: unha excursión a Londres e algunhas actividades extraescolares axudaron bastante. O segundo ano, non tivemos xa problemas de matrícula, establecéndose pola práctica a normalidade da Sección Bilingüe de Filosofía. Neste terceiro ano contamos con ser nós quen fagamos unha selección do alumnado.

Paso agora a explicar cuns exemplos prácticos dos materiais usados nas clases como fomos aplicando todo isto nas aulas. Poño un exemplo de cada materia e explico a filosofía xeral aplicada en cada curso¹⁸.

Aprendendo a cuestionarse todo en inglés: 4º da ESO

O obxectivo fundamental da Ética é lograr cuestionarse a propia moralidade, cuestionándose os valores sobre o bo e o malo a nivel individual. Isto esixe actividade por parte do alumnado. O procedemento



- Australian Aboriginal culture is complex and extraordinarily diverse. It is one of the world's longest surviving cultures, which goes back at least 50,000 years (some think it is closer to 150,000 years).
- There were over 300 different clan groups or "nations" around the continent, many with distinctive cultures and beliefs. Hundreds of languages and dialects existed (although many are now extinct), as well as a variety of different customs and rituals, art forms, styles of painting, forms of food, and hunting habits.
- **A common heritage**
- Before Europeans came to Australia, the very distinctive and culturally unique groups that made up Aboriginal Australia shared a number of common traits.
- **Hunters and gatherers:**
- All of Australia's Aborigines were semi-nomadic hunters and gatherers with each clan having its own territory from which they "made their living". These territories or "traditional lands" were defined by geographic boundaries such as rivers, lakes and mountains. They all shared an intimate understanding of, and relationship with, the land. It was the basis of their spiritual life.
- It was this affinity with their surroundings that goes a long way to explaining how they survived for so many millennia. They understood and cared for their different environments, and adapted to them.

usado nas miñas clases de ética implica traballo en grupos con materiais en inglés. Trátase de potenciar a simplificación das ideas complexas en sinxelas frases inglesas, expresivas pero con contido.

Un dos temas centrais do currículo da materia son os Dereitos humanos. Estes supoñen un compromiso, unha declaración de intencións no marco dunha ética universal e mínima. O obxectivo é fomentar a crítica á pasividade, potenciar unha postura crítica que cuestione a "normalidade" da ONU como defensora das nosas consciencias. Os alumnos deben elaborar a historia do contacto cos "homos brancos" dunha cultura non occidental. No primeiro trimestre do curso traballouse sobre a Declaración de 1948 como expresión ética das intencións occidentais desde a Ilustración. Agora búscase un contrapunto no que cada alumno elabore un traballo sobre a historia dunha cultura non occidental desde o colonialismo ilustrado e a escravitude ata o presente. Para iso a clase divídese en grupos. Cada grupo traballa unha cultura elixida de entre tres continentes: África, América ou Australia. Cada grupo recibe unha carpeta básica de información para seleccionar un grupo cultural, incluíndo unha guía explicativa dos conceptos de etnocentrismo e relativismo cultural. As diapositivas que acompañan esta explicación forman parte da carpeta elaborada sobre Australia. Sobre a cultura elixida deberán construír o seu traballo: buscando información sobre a súa historia, recollendo testemuñas dos implicados, etc. Cada grupo fará unha exposición oral, cunha parte en inglés, na que se presentara o traballo ante o resto da clase. Esta mesma exposición servirá como avaliación do trimestre.

Como complemento do traballo a realizar durante un trimestre os alumnos teñen que ler un capítulo

do libro de Stephan Law: *Philosophy Files 219*. titulado "Está ben matar?" Neste capítulo preséntase o problema ético da lexitimidade moral do asasinato: matar está ben durante as guerras, pero mal se o fas contra o teu veciño. En clave de humor, con ironía e unhas ilustracións simpáticas, o lector é conducido polos principais pros e contras dunha decisión moral que pretende ser ética. Os alumnos deben ler este capítulo (unhas 20 páxinas) en inglés nas súas casas. Nun exame ao final do trimestre deberán responder a preguntas de contido e preguntas nas que teñan que razoar en base aos argumentos presentados no libro. Sempre poderán ter o libro diante e usar dicionarios durante o exame. As preguntas serán en inglés e valorarase positivamente que eles fagan o esforzo de escribir ao menos unhas frases de resumo ou conclusión neste idioma. Incluíranse ademais unhas cantas preguntas sobre os traballos expostos polos compañeiros sobre as culturas seleccionadas.

Aprender filosofía mentres se fai filosofía: 1º Bacharelato

Existe unha polémica clásica no ámbito da ensinanza da filosofía. Baseada nun texto de Kant²⁰, pódense sinalar os dous polos da polémica cunha preguntas: aprender filosofía (tópicos filosóficos e autores) ou aprender a filosofar (sentido da vida e capacidade crítica de cuestionamento)? É mellor transmitir contidos ou polo contra o profesor de filosofía debe ensinar a pensar criticamente, e polo tanto a filosofía?

Nas miñas clases en galego teño adoptado unha solución de compromiso, un termo medio de inspiración pragmática: non se pode aprender a pensar sen a boa axuda dos contidos filosóficos. É dicir, só se aprende filosofía mentres se fai filosofía. Se outros pensaron xa os problemas filosóficos, analizándoos ata o último detalle, porque non usalos? A Filosofía I de primeiro de Bacharelato está máis centrada na capacidade reflexiva e crítica ao formular os contidos sobre a base de problemas filosóficos clásicos. O libro de Stephan Law é un bo exemplo de como filosofar cos filósofos sen nomealos claramente²¹. Poño un exemplo cunha diapositiva usada nas clases de primeiro de filosofía sobre como apliquei este principio para axudar aos alumnos coa lectura dun capítulo do libro ao mesmo tempo que nas clases introducía máis formalmente a temática conceptual da ética kantiana.

A idea central é ter claro como profesor o que se quere transmitir de contido filosófico. O procedemento consiste en facelo dun xeito sinxelo, comezando polos problemas, para pasar aos filósofos clásicos e aos seus conceptos como guías clarificadoras

do problema formulado. Na diapositiva vese un exemplo esquematizado: ética kantiana introducida a través do problema do canibalismo, e da crecente proliferación na nosa sociedade de argumentos a favor do vexetarianismo. O deber ético do imperativo categórico é inicialmente presentado cun argumento aparentemente trivial sobre un explorador devorado por uns caníbales. Posteriormente, introdúcese a terminoloxía kantiana.

A capacidade de errar como ferramenta: 2º Bacharelato

O exemplo que vou poñer para traballar en segundo de Bacharelato é o "Mito da Caverna" da República de Platón. O fundamental, traballando bilingüe, é simplificar a idea central que nos interesa transmitir. Neste caso, polo propio desenvolvemento da Historia da Filosofía que imos dar a longo do curso, consideramos que o conto inventado por Platón pretende afirmar que os sentidos son pouco fiables posto que erran, polo tanto o coñecemento obtido polos sentidos é dubidoso. Como consecuencia debe existir algunha base noutro lugar para os coñecementos verdadeiros. É dicir, se os humanos erramos, podemos aprender. Se dubido, aprendo. O coñecemento sensorial é erróneo, incompleto, unha sombra da verdadeira realidade fóra da caverna. Platón basea nesta crítica ao coñecemento sensorial toda a súa teoría filosófica.

O primeiro que facemos é entregar os materiais en inglés fotocopiados aos nosos alumnos. Un conxunto de exercicios que iremos facendo na clase e que levarán como materiais para traballar na casa. Ademais deixaremos na fotocopiadora do centro uns apuntamentos en galego sobre toda a historia da filosofía grega. Finalmente os alumnos tamén terán a súa disposición, unha copia dos materiais sobre os que se basearán as miñas explicacións en inglés (con debuxos, esquemas e a terminoloxía básica en inglés; pode verse o exemplo cos esquemas da caverna ideada por Platón da diapositiva). O primeiro será ler na clase o texto completo do Mito da Caverna en inglés nunha clase. Con preguntas e traballando en grupos trátase nesta primeira lectura de axudar aos alumnos na comprensión do texto e o seu vocabulario. A continuación faise unha explicación apoiada en diapositivas da simboloxía de cada unha das partes do mito de Platón, para que cada alumno poda entregar finalmente un pequeno resumo en inglés do mito.

Corriximos finalmente os erros en común, prestando especial atención á idea central sinalada. No exame de avaliación comprobarase a comprensión

S. Law: Philosophy file

- Chapter 1: shall we eat meat?
- The history of an eaten explorer.
- Why do we eat meat and not humans?
- Why do we eat vegetables?
- Shall we become vegetarians?

Role playing: groups preparing a debate each one around a question

- 1st: it is wrong to eat any animals?
- 2nd: it's wrong to eat humans but not animals?
- 3rd: it's not wrong to eat either humans nor humans?

Philosophical background to learn with this activity:

- Kant's ethical position: do what you would do to yourself if human beings were always a goal in themselves but never a medium.
- The importance of taking in account others philosophical position to be able to understand our own perspective.

Cave's Myth

The slide contains two diagrams. On the left is a 3D cutaway of a cave with a person inside. On the right is a detailed diagram of 'Plato's Cave' showing a fire, a wall with shadows, and people sitting in a semi-circle. Labels include 'Cave entrance', 'Fire', 'Shadows', 'Plato's Cave', 'Cave entrance', 'Fire', 'Shadows', 'Cave entrance', 'Fire', 'Shadows'.

Problem of Knowledge; dualism as Plato's solution.

- Plato solves that apparent contradiction with his theory of two worlds (ontological dualism).
- Sensible world where we usually live, visible through our senses but that can not be the object of science. He saw the perceptual world, and the things in it, as imperfect copies of the intelligible forms or ideas.
- World of Ideas or Form where the universal, eternal objects of science live. Forms are the authentic reality out of which sensible things were just copied. These forms are unchangeable and perfect, and are only comprehensible by the use of the intellect or understanding (i.e., a capacity of the mind that does not include sense perception or imagination).

da filosofía de Platón a través do mito da caverna e do vocabulario específico en inglés.

Conclusión / avaliación crítica

Ensinar filosofía en inglés é un reto; implica tomar un boa cantidade de decisións, asumir riscos, pero sobre todo, aceptar a necesidade de cuestionarse permanentemente o traballo na aula. Para min como docente os retos son o mellor camiño de aprender, e ensinando de modo bilingüe en Galicia teño aprendido moito, e sinxelamente creo ter mellorado moito a calidade das miñas clases.

Pero non todo son aspectos positivos. Tiven que aceptar ser un pouco pioneiro coa filosofía en inglés, traballar en soidade e aceptar a incompreensión. Quizais isto me fixo un pouco intransigente, do mesmo xeito que un solteiro que leva moitos anos vivindo só non deixa que lle toquen as súas cousas; considerei algunhas axudas ben intencionadas como intrusionas, e tiven seguramente a reacción típica e desmedida do solteirón empedernido.

O segundo problema grave do docente bilingüe de filosofía son os materiais. A falta de materiais específicos é real, pero é peor a dificultade para saber que necesitas e como encontralo. Porque polo xe-

ral trabállase a cegas e o equilibrio entre un reto e un tremendo desastre é difícil de manter as veces. Especialmente cos problemas terminolóxicos e cos nomes dos filósofos, en moitas ocasións tivéronse que tomar decisión de compromiso.

Pero quizais o problema fundamental, desde o meu punto de vista, é un difícil equilibrio entre facer da ensinanza bilingüe algo elitista e non poder ensinar porque non te entenden. Creo sinceramente que hai que facer unha selección previa do alumnado. Con iso non insinúo que deban ser "os bos" nas notas, senón que creo que a selección individual debe ser de aqueles que se comprometan co traballo extra que supón a materia bilingüe.

Respecto aos alumnos é moi importante facer unha avaliación previa do nivel lingüístico en inglés de cada alumno, e valorar o esforzo, e non unicamente os logros. Débese recordar que a educación en Galicia en linguas estranxeiras ten sido complexa, con deficiencias especialmente na escrita e na fala, as capacidades máis "activas" a desenvolver na aprendizaxe dunha lingua. Na ensinanza bilingüe en inglés da filosofía pódense traballar perfectamente os catro niveis: falar, escribir, ler e oír filosofía en inglés, pero especialmente para as habilidades máis activas é esencial a presenza dun lector. Finalmente, respecto aos alumnos, teño aprendido que o medo a falar inglés pode en moitos casos servir como motivación cando é axeitadamente conducido nas clases. Quizais o mellor exame sexa que neste curso que vén xa non teño que "pescar" alumnos, senón que son eles os que se queren apuntar e teremos que facer nós unha selección.

Concluindo, teño sobrevivido a ensinanza da filosofía en Galicia usando o inglés como ferramenta de comunicación, non como fin en se mesmo. Comunicar problemas filosóficos e potenciar o pensamento crítico coa axuda da filosofía é o labor do profesor de filosofía en calquera idioma. En inglés, igual que en galego. Pero é que ademais o inglés resulta ser unha ferramenta especialmente axeitada para simplificar as ideas filosóficas e transmitilas dun xeito simple aos alumnos. O inglés axuda, facilita, simplifica na transmisión dos contidos filosóficos.

Creo ademais que os retos e os conflitos son os que melloran o labor docente; unha ensinanza que non acepte o labor docente como un reto permanente é difícil que sexa efectiva, ademais de aburrir. Porque ensinar é un proceso, os profesores somos só guías nun proceso no que os nosos alumnos están. Grazas á ensinanza bilingüe eu sigo aprendendo cada día. Así que, animádevos e así non estarei "soño" e deixarei de ser un solteirón rosmón.



NOTAS

1 As reflexión contidas neste artigo foron parcialmente presentadas nunhas xornadas sobre ensinanza bilingüe en Galicia organizadas pola Consellería de Educación en Santiago de Compostela en decembro do 2006. Pódense consultar as notas da presentación no seguinte blog de internet: <http://teachingphilosophygalicia.blogspot.com/>. A experiencia que se narra aquí en primeira persoa non podería ser levada a cabo sen a colaboración de moitos compañeiros, pero a responsabilidade das opinións vertidas no artigo é totalmente miña. Podedes contactar comigo en: codi1966@hotmail.com.

2 "You are nuts!" significa, máis ou menos, en inglés: "Estás tolo!". Describe basicamente a actitude dos meus compañeiros de instituto canto lles dixen por primeira vez o que pretendía facer.

3 A esto chámasele fóra de Galicia: AICLE (Aprendizaxe Integrado de Contidos e Lingua Estranxeira) ou CLIL (Content and Language Integrated Learning). Pódense consultar as teorías sobre este tipo de ensinanza en: <http://www.clilconsortium.jyu.fi> ou <http://www.euroclil.net>.

4 A última convocatoria, diferente da primeira coa que comezamos o noso proxecto, está no DOGA: Orde do 18 de abril de 2007 (7.V.2007).

5 Secundaria porque na primaria este tipo de ensinanza ten recibido outro nome oficial: anticipación lingüística.

6 A partir da agora úsase o inglés (lingua non materna) e a filosofía (materia non lingüística) como exemplos por motivos de brevidade e claridade expositiva.

7 Na primeira convocatoria das Seccións Europeas pedíase unha nota alta na lingua usada, aínda que a práctica real foi permisiva.

8 Na última convocatoria antes citada este número é variable, un pouco máis flexible.

9 O profesor de materia non lingüística ten unha redución no seu horario (non acumulable con outras): unha hora por cada grupo no que imparta clases bilingües.

10 Na obra de Antón Ribeiro Coello, Cartafol do Barbanza, A nosa terra; pódese encontrar unha boa descrición da nosa comarca.

11 Recibimos tamén alumnos dun centro de acollida de menores do pobo rexido por unha orde relixiosa cristiá católica.

12 Este exame marca a existencia e a necesidade de rematar cos contidos dos programas.

13 Ética e Filosofía da Ciencia en 1º de Bacharelato, e Introducción as ciencias sociais e Filosofía da ciencia en 2º de Bacharelato.

14 Desde sempre a administración entende que un profesor pode impartir "materias afíns". Para completar o seu horario terá que dar, Latín ou Cultura Clásica, ou esa alternativa a Educación na doutrina Católica que se chama: "Alternativa a Relixión Católica", ACES, ou "Cultura Relixiosa" (dependendo das normativas aplicadas, ou en vigor). Materias supostamente "afíns" para un Licenciado que aprobou un temario de filosofía e algúns temas de lexislación, no mellor dos casos.

15 Esta expresión "necesidades do centro", significa que a Inspección Educativa e as Directivas asignan horas sobrantas ós departamentos que non completan horario. Implica cubrir con "materias afíns" as "faltas de contratación": un profesor de educación física e licenciado no INEF dando matemáticas, ou un licenciado en Filosofía como docente de Francés son moeda habitual nos institutos. O laboral e o académico mestúranse.

16 Dalgún xeito tratábase de esquecer o censor gramatical e a vergoña cando falamos inglés en público, basicamente o mesmo que fixera para poder comunicarme en inglés: a COMUNICACIÓN, non o inglés.

17 Sen internet e a librería Amazon tería sido imposible conseguir os libros para cada curso.

18 Pódense consultar parte dos materiais que vou elaborando para as clases bilingües nas seguintes páxinas web, algunhas aínda en construción: <http://centros.edu.xunta.es/iesportodoson/>; <http://centros.edu.xunta.es/iesportodoson/moodle/course/category.php?id=1>; http://www.edu.xunta.es/contidos/rede_linguas/?q=taxonomy/term/12.

19 Stephan Law 2006 Philosophy Files 2; illustrated by Daniel Postgate, Orion Children's Books.

20 "En xeral non pode chamarse filósofo ninguén que non saiba filosofar", I. Kant

21 S. Law: Philosophy files Orion Children's Books (E tú, ¿en que pensas? Editorial Alfaguara).

impresión, expresión en galego





A Axudadora

Gemma Argüelles Botana
Asesora de Integración e Orientación
CFR de Ferrol

*“Axudadora que axudas
bota aquí unha axudiña
que eu tamén che axudarei
cando precisés a miña”
(Antón Cortizas)*

Era o meu primeiro destino definitivo como especialista en Pedagogía Terapéutica. Cheguei a un centro de infantil e primaria pequeniño sen grandes necesidades específicas de apoio educativo e propúxenme definir cal ía ser o meu labor docente nese centro.

Quixen entón presentarme ao alumnado do meu centro. Quería queoubesen que contaban cunha mestra de apoio que estaba alí para axudarlles no que fose preciso. Ocorrúeseme que sería unha boa idea partir do que eles pensaban que era a mestra de pedagogía terapéutica e das funcións que crían que tiña. Con este obxectivo recorrín as diferentes aulas do centro presentándome e preguntándolle aos nenos e nenas quen crían que era eu. As respostas foron moi similares en todos os grupos: a “profe” dos tontos, dos burros, dos que non saben, dos retrasados, dos que teñen que ir á aula de educación especial, etc. A idea que máis se repetía era a de ser a mestra dos nenos que tiñan problemas, había unha asociación da figura do especialista en pedagogía terapéutica co negativo, co problemático.

Logo destas respostasouben que o meu primeiro obxectivo no centro tiña que ser cambiar a expectativa do alumnado e mellorar o concepto que se ten deste especialista, aproveitando o bo que tiña esa visión negativa, o meu papel era o de *axudar*.

Comecei por unha nova visita a todas as aulas do centro explicándolles cales poderían ser as miñas funcións en relación a eles e preguntándolles de novo. Trala explicación, volvemos propoñerlles quen crían entón que podería ser eu no centro e o que podería facer. Foi na aula de primeiro onde unha rapariga, logo de escoitarme e oír o que comentaban os seus compañeiros dixo que xa o entendía todo, que xa sabía quen era, que eu era ... a axudadora ...

... Axudadora. Sí, gustábame esa palabra, e sobre todo o que levaba consigo. Non tiña a connotación negativa que parecía asociada ao especialista en pedagogía terapéutica.

Era preciso facer cambios, xa non era a mestra de PT, era a AXUDADORA. Os cambios serían en todos os aspectos do centro e con todo aquilo que se puidese relacionar coa figura deste especialista.



O primeiro cambio, a aula, tiña que ser un aula atractiva para os rapaces, alegre, luminosa, con diferentes espazos e sen ningunha alusión a unha aula de educación especial tradicional. Para conseguir isto, pintouse a aula, colocáronse taboleiros de cortiza e encerado, retiráronse as mesas dispostas como nunha aula e deixouse unha soa mesa central máis ampla e rodeada de cadeiras, con material enriba da mesa do máis vistoso para os rapaces, con diferentes espazos (xogo, material para calquera mestre ou rapaz, a zona do espello, etc), cambiouse o rótulo da porta e púxose un debuxo e a súa inscrición correspondente (a axudadora).

Xa se apreciaba un cambio, agora había que continuar. O seguinte foi valorar cos meus compañeiros/as cales eran as necesidades educativas do centro e a mellor maneira de darlles unha resposta.

Que sorte tiven!, o centro era un luxo, pero os meus compañeiros e compañeiras non quedaban atrás. Un punto importante era desconectar a idea de que os tontos eran os que baixaban a aula, polo que esa idea había que cambiala. A única necesidade de atención específica de apoio educativo era a de un rapaz de cuarto que tiña unha adaptación curricular. Foi o seu titor o que me preguntou se quería entrar na aula con el; tiven dúbidas, pero si non arriscaba nada non cambiaría tampouco nada. A boa co-



nexión que houbo entre o titor e máis eu, fixo que en menos dun mes, fose unha profe máis que estaba na aula. Non era a mestra dese rapaz en concreto, senón que esa clase, tiña a "sorte" de ter durante unhas horas diarias a dous mestres con eles. Todos os rapaces estaban encantados, non había nada extraño, calquera podía demandar a miña atención, estaba para axudar a calquera rapaz ou rapaza. A esta situación axudou moito o titor, pois dende o principio deixou claro que estabamos na clase dous mestres aos que recorrer indistintamente. A súa actitude propiciou que o meu labor se desenvolvese dun xeito fantástico e que os rapaces percibisen que non só había un rapaz que precisaba a miña atención, xa que todos, nalgún momento, precisaban de algo especial. Esta situación tamén axudou á relación que se estableceu co rapaz en cuestión, xa que non era "o diferente".

En canto ao resto de profesores cada un argumentou as necesidades que tiña na súa aula e chegamos a acordos dos tratamentos máis axeitados para cada caso. Nuns facilitábase traballo ao profesorado e noutros traballábase de maneira individual pero sempre dentro do conxunto da clase.

Houbo tamén outro aspecto salientable e foi a miña incorporación na aula de educación infantil. No centro tiñamos unha aula de educación infantil con nenos e nenas de 3, 4 e 5 anos, polo que o labor nesta

aula resultaba complexa para a súa mestra. Por este motivo e logo de estar de acordo as dúas, acudía entre tres e catro horas semanais traballar cos nenos aspectos de expresión, representación, axuda, etc. Traballabamos un día á semana, a primeira hora, hábitos de autonomía, os días da semana, o tempo, os números, a orientación temporal, etc. Outra xornada dedicábase a axudar á mestra cun grupo de idade que ía variando semana a semana para, deste xeito, afianzar o trato con todos os rapaces e rapazas. E a outra sesión empregábase en elaborar materiais co alumnado de infantil para os diferentes proxectos que se levaban a cabo no centro.

No segundo trimestre, e en colaboración cos titores do ciclo, elaboráronse unhas sesións de técnicas de estudo para os rapaces e rapazas de quinto e sexto de primaria. Leveinas a cabo durante todo este trimestre e ao remate das mesmas fíxose unha avaliación dos logros conseguidos. Esta avaliación consistiu, por unha banda, en valorar cos titores os cambios experimentados nos hábitos de estudo dos nenos, e pola outra, na autoavaliación que cada rapaz e cada rapaza fixo das modificacións que experimentaran na súa forma de estudar a raíz das sesións que se traballaron con eles. O resultado foi fantástico, houbo cambios moi significativos nos nenos, e quizais, o máis salientable foi que se fixeron conscientes dos erros que cometían para estudar (planificación, organización, espazos, tempos...) e eles mesmos foron quen de pór remedio a estas situacións no seu ámbito familiar. Cabe, de todos xeitos, destacar que os resultados que se obtiveron en sexto foron moito máis salientables que os acadados co alumnado de quinto, probablemente polo seu desenvolvemento madurativo, polo seu grao de conciencia, pola proximidade dun cambio máis significativo no aspecto educativo (o paso ao instituto)...

No último trimestre e xa cos alumnos de sexto e en colaboración co seu titor traballáronse actividades que tiveron incidencia, basicamente, na educación infantil. Estas actividades consistiron na preparación de contacontos. A través desta actividade incidíase en múltiples contidos curriculares, xa que se traballaba a lectura, a tradución de textos, a interpretación dos mesmos, o manexo das novas tecnoloxías da información e da comunicación, a preparación das imaxes, a responsabilidade de ter que preparar os textos baixo a perspectiva doutra franxa de idade, etc. Este era o traballo dos nenos de sexto, e logo eu axudaba ao que era a escenificación expresiva dos mesmos. Para desenvolver este labor intentaba traballar aspectos como o poñerse en lugar dos outros, o quitar o medo ao ridículo, a seguridade no momento de falar, o non ter vergoña

á hora de escenificar, xesticular, esaxerar determinadas accións, a autoestima, o situarse diante dos pequechos como alguén con autoridade para contar, a entoación, o ritmo, a velocidade... Esta actividade presentábase semanalmente ao alumnado de educación infantil na aula de sexto, a que eran invitados. Un punto importante desta actividade era o papel que se xogaba cos nenos e nenas de infantil, xa que os maiores do colexio preparaban algo exclusivamente para eles, eses rapaces que eles tomaban de referencia, os seus modelos a seguir, a imitar... eles, eles non só lles facían caso senón que lles preparaban actividades. Isto motivou moitísimo aos nenos e nenas de infantil, e houbo un cambio moi significativo no seu comportamento social e condutual; abríronse máis, víaselles máis animados, decididos... eran importantes.

Todo isto foi o labor realizado no ámbito propiamente escolar, pero faltaba aínda un paso máis. Había que informar aos pais para poder contar con eles e facelos partícipes do labor educativo desenvolvido no colexio. Neste centro non había departamento de orientación e contabamos coa presenza da orientadora do centro de referencia unha vez cada quince días, polo que os labores de orientación do centro e o quefacer diario era un asunto levado a cabo por min.

Co fin de poder informar ás familias elaborouse un tríptico no que se informaba do servizo de axuda pedagóxica que había no centro. Ademais dos datos do centro, de onde e cando se me podía atopar, e un deseño e ilustracións suxestivas, intentamos con este tríptico explicar que era o servizo que ofertabamos, para que era e para quen ía dirixido.

Presentámolo como un servizo de apoio ás necesidades que puidesen presentar os nenos e as nenas ao longo da súa escolaridade, un apoio ás dificultades que podían xurdir no ámbito familiar, e condicionar a marcha dos rapaces e rapazas, un nexos de unión entre as familias e o centro educativo, un servizo de asesoramento ao profesorado, un servizo de información para a comunidade escolar e un servizo que colaboraba co instituto de referencia.

Servía para axudar aos alumnos a superar as dificultades e a desenvolver todas as súas capacidades, para informalos dos recursos cos que podían contar nos diferentes ámbitos para o seu desenvolvemento académico, para facilitarlle ás familias a súa colaboración no proceso educativo dos seus fillos, para apoiar aos pais e nais nos problemas que puidesen xurdir no ámbito familiar para o desenvolvemento persoal dos nenos e nenas e para colaborar co profesorado na mellora da calidade educativa.

E finalmente estaba dirixido ao alumnado, aos pais e nais, aos mestres e mestras e a calquera persoa ou entidade relacionada co centro ou co proceso de ensinanza-aprendizaxe dos alumnos e alumnas.

Para a elaboración deste tríptico contei coa axuda inestimábel dalgúns compañeiros e compañeiras, e unha vez concluído distribuíuse a todo o alumnado do centro no primeiro trimestre.

O resultado foi boísimo; podería dicir que a implicación e participación foi de toda a comunidade escolar e que finalmente conseguíuse afastar esa connotación negativa do especialista de pedagogía terapéutica.

E remato xa; remato como comecei, sendo unha mestra de educación especial, pero agora sinto máis palpables as posibilidades de exercicio do meu traballo, síntome máis no meu papel de AXUDADORA.





Xogos para todos e todas no colexio de Baralla

María José Castro Girona
E-mail: mcgirona@edu.xunta.es

Esta experiencia obtivo un premio á innovación educativa concedido conxuntamente pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e máis a Consellería de Xuventude, sobre o tema transversal de lecer na convocatoria do ano 2006.

Como comezou todo

Despois de facer unha observación dos xogos practicados nos recreos polo alumnado de primaria, percibín que a práctica motriz era moi escasa: o alumnado xoga ao fútbol cando lle toca a pista e o resto dos días deambula polo patio, meténdose entre eles ou coas nenas da súa clase. As nenas dedícanse a dar paseos ou a sentarse a falar aínda que faga moito frío. En moitas ocasións buscan algunha desculpa para non estar no patio: ir á biblioteca, quedarse a facer algún traballo, estudar para algún exame, etc.

Esta situación debe ser moi preocupante para un profesor de educación física, pois revela que non estamos a acadar un dos obxectivos principais da materia: *adoptar hábitos de exercicio físico, isto é, participar en actividades motrices de maneira regular e manter esta participación ó longo do tempo*. Para conseguilo, cómpre que a actividade sexa prazenteira e divertida para todos e todas e que poidan participar xuntos nenos e nenas, maiores e pequenos.

Está claro que, en xeral, hai que *potenciar a práctica de actividade motriz nos tempos de lecer do alumnado* pero tamén en particular das rapazas, pois hai que pensar que algo está a fallar cando as porcentaxes de práctica motriz nelas son máis baixas que neles.

Todo isto fíxome reflexionar e decidín orientar a actividade do curso 2005/2006 nos cursos de primaria con vistas á utilización e á incorporación dos xogos no tempo libre do alumnado. Para isto nada mellor que o emprego dos xogos tradicionais e populares pero, desde unha nova perspectiva, diferente a como se fai xeralmente cando se traballan estes contidos, *buscando a implicación de todos e todas. Hai que buscar actividades que tamén lles interesen e motiven a elas e darlles a posibilidade a eles de gozar tamén*.

A elección de xogos tradicionais e populares responde a varias cuestións:

1. Poden xogar todos e todas sen importar o sexo ou a idade. No medio rural no que traballo isto é moi importante, pois hai moitos nenos e nenas que onde viven non teñen outros rapaces ou ra-

pazas cos que compartir xogos e a alternativa que lles queda é xogar cos seus proxenitores, familiares ou veciños.

2. Son xogos *coñecidos* de sempre, aos que xogaban as xeracións anteriores e que non queremos perder. Este é un xeito de recuperalos. Tamén, por esta mesma razón, permiten que o resto da comunidade educativa poida colaborar (profesores, pais/nais, etc.)
3. Permiten traballar de xeito cooperativo: axudándose mutuamente, tendo un obxectivo común. O interese do xogo non é gañar ou perder senón conseguir un obxectivo común. En todo caso, permiten ver a rivalidade como unha maneira de facer, e non como a única.
4. Damos outra oportunidade de facer actividade física e de xogar ao alumnado con NEE, ao que non destaca noutros deportes, e tamén a aquel alumnado que, por resultar moi agresivos ou pola razón que sexa, non lle gusta xogar aos deportes convencionais.

O que pretendemos

- Fomentar os hábitos de práctica motriz máis alá das prácticas deportivas e das realizacións das clases de educación física dos colexios.
- Espertar intereses cara á práctica motriz.
- Facer partícipes da experiencia a outros membros da comunidade educativa (pais, nais, outros profesores, outros nenos e nenas).
- Levar á práctica os xogos no tempo de lecer do colexio e fóra del.
- Implicar aos pais e/ou nais na actividade dos seus fillos e das fillas a través dos xogos experimentados por eles nos seus tempos, e deste xeito ofrecerlles un punto de encontro ás dúas xeracións.
- Coñecer e aprender xogos de sempre e practicalos.
- Aprender e cantar as cancións dos xogos.
- Motivar ao alumnado para crear e cultivar afeccións en relación a estes xogos.
- Coñecer e dominar unha batería bastante extensa de xogos tradicionais e populares.
- Colaborar entre todos e todas para que consigamos estes obxectivos todos os membros da clase.
- Asumir os diferentes roles dos xogos.
- Estimular ao alumnado para superar as limitacións de cada un.
- Valorar o esforzo como instrumento de mellora na práctica motriz e trasladalo ao resto de actividades da vida

- Aceptar a vitoria así como a derrota nos xogos, como unha aprendizaxe para outros ámbitos da vida.
- Incitar a toda a comunidade educativa a que aprecie e valore os xogos de corda, berce, palmas e chapas como actividades lúdicas.

A ordenación destes aspectos pode observarse no seguinte cadro:

FEITOS, CONCEPTOS E PRINCIPIOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal global e segmentario. • Nocións asociadas a relacións espaciais e temporais. • Esquemas básicos de movemento. • Ritmo como base temporal. • Nocións básicas dos efectos da actividade física na saúde e mantemento corporal. • Medidas de seguridade e prevención de accidentes na práctica da actividade física e na utilización de materiais e espazos. • Tipos de xogos. • Normas e regulamentos básicos dos xogos.
PROCEDEMENTOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentación e exploración das habilidades motrices. • Diferenciar a esquerda e dereita corporal propia e dos demais. • Afiar os movementos dos segmentos. • Percepción e estruturación espacial e temporal. • Equilibrios. • Coordinacións diversas. • Uso das habilidades básicas en distintas situacións. • Adecuación do movemento ás secuencias e ritmos. • Utilización de regras para a organización de situacións colectivas de xogo. • Recolleita de información sobre os xogos tradicionais e populares e a súa posta en práctica.
ACTITUDES, VALORES E NORMAS:
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración e aceptación da propia realidade corporal, as súas posibilidades e limitacións. • Valoración do traballo ben executado dende o punto de vista motriz. • Actitude favorable a autosatisfacción e autoeficiencia. • Interese polo coidado do corpo.

Algunhas actividades realizadas

a) Practicar diferentes exercicios coas cordas:

- Salto individual da corda cara adiante, desprazándose.
- Salto individual da corda cara adiante, no sitio e de múltiples formas: cos pés xuntos, á pata coxa,...
- Salto individual da corda cara atrás con desprazamento, e logo, no sitio.
- Salto individual da corda ao tempo que se acompaña cunha canción sinxela (rei, rei; o abecedario).

b) Coñecemento e práctica de diferentes tipos de xogos e cancións para saltar á corda, ben en pequeno ou en gran grupo.

Primeiro ciclo: a culebriña, a montaña rusa, enrosques no brazo e no corpo, desenrosques, figuras en

grupos, ao pasar a barca, son a raíña dos mares, a casiña que chove, fóra que vai frío.

Segundo ciclo: todos os anteriores e ademais o reloxero, pasar por debaixo da corda sen saltar (pola dereita e pola esquerda), saltar á corda dous ao tempo e da man, que entre que entre, xiramos ao tempo que saltamos, ceo e terra (bautizado así polo alumnado), desprazarse á dereita e á esquerda ao tempo que un salta e dous dan á corda.

Terceiro ciclo: muíños laterais, muíños laterais con desprazamentos, conxugar muíños cun salto, pemento pementón, o cocherito leré, chiculture, o nome de María, debaixo dunha ponte, o carteiro, a la una, ao montón.

c) Coñecemento e práctica de diferentes xogos populares e tradicionais: diferentes tipos de relevos (con castañas, castañas e envase iogur, con chándal, sen material algún, etc); xogos de puntería con castañas, con aros, pano, *brilé*, as agachadas, *1 2 3 palomita*, polis e cacos, a cadea, froitas, cazarrabos, curta fíos, pes quedos, o berce, bolos...

d) Coñecemento e práctica de diferentes xogos de goma:

Primeiro e Segundo ciclo: bolboreta, chirlomirlos, chocolate, as posicións.

Terceiro ciclo: triángulo, rectángulo e cadrado...

e) Coñecemento e práctica de diferentes xogos de palmas:

Todos os ciclos: sun-sun, chocolate, pantalóns, Manolo, a ver quén é o burro, si yo fuera un gatito, meliquitude, debaixo dunha ponte, don Federico, el conejito de la suerte, toma tomate tomalo, en la calle de la paloma.

f) Elaboración do artigo " Ven e xoga connosco" para a sección da revista dedicada á actividade física e aos deportes, que este ano versa sobre os xogos de corda.

g) Visita de páxinas web relacionadas cos xogos practicados polo alumnado: xogos de corda, palmas, populares .

h) Aportar novos xogos aprendidos fóra de aula e posterior ensino dos mesmos ao resto da clase

i) Aportar información atopada polo alumnado en libros da biblioteca, internet, etc.

l) Aprendizaxe de xogos fóra da aula (de pais, de veciños, amigos, amizades, etc)

m) escoita das cancións que se empregan nalgúns destes xogos.

n) Práctica e ensaio das cancións para a súa aprendizaxe.

ñ) Exposición titulada "Ven e xoga connosco" na que se mostra un amplo abano de xogos practica-dos durante o ano e no que os nenos e nenas son os protagonistas.

Avaliación do proxecto

Houbo unha avaliación inicial que permitiu coñecer a situación de partida do alumnado: este non realizaba xogos populares nin tradicionais no recreo. Non era un problema unicamente de motivación. O alumnado, a excepción de algún xogo como o pano ou o *brilé*, coñecía poucos xogos populares.

Ao longo do proxecto fun recibindo pareceres por parte de pais e das nais sobre o que estaba a facer. Todos e todas lle comentaron á profesora que a iniciativa lles parecía moi positiva, por varias razóns:

- O alumnado xoga máis.
- Gustan de ver como se recuperan os xogos practica-dos por eles e elas cando eran máis novos.

En canto á implicación do resto da comunidade educativa teño que dicir:

- O alumnado de ESO, que coincide coas clases de quinto e sexto de Primaria no patio, estaba

moi atento aos xogos, achegándose ao alumnado con curiosidade.

- O profesorado de Primaria animouse a xogar cos nenos e nenas nos recreos.
- Produciuse un descenso das pelexas e enfados entre eles nos recreos.
- Os pais e nais aceptaron a invitación a participar nas "clases abertas" que se fixeron e xogaron con eles.
- Algunha profesora animouse e participou no ensino de xogos que ela coñecía.

A acollida do proxecto, teño que dicilo, superou con creces as miñas expectativas. O entusiasmo do alumnado foi crescendo de forma paulatina así como o dos profesores e o meu propio.

Bibliografía:

Castro Girona, M.J.; González Valeiro, M.A.; Piéron, M. (2003). Análisis del comportamiento del alumnado y comparación de las conductas fuera de tarea en niños y niñas que participan en educación física escolar. *Revista de Educación Física*, 91, 5-16.

Castro Girona, M.J.; González Valeiro, M.A.; Piéron, M. (2005). La relación entre el compromiso motor de los alumnos y los contenidos en la educación física escolar. *Revista de Educación Física*, 97, 5-13.

Piéron, M.; Telama, R.; Naul, R.; Ledent, L. e Almond, L. (1997). Etude du style de vie d'adolescents européens, Considérations théoriques, objectifs et méthodologie de recherche. *Sport*, 159/160, 43-50.

Xunta de Galicia (1992). *Deseño curricular base. Educación primaria*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.





EXPERIENCIA PEDAGÓGICA O MP3 nunha clase de lingua estranxeira

Miguel Cumbras Álvarez
Profesor de francés-Secundaria

Primeiro foi o casete portátil comercializado co nome de *walk-man*. A evolución da tecnoloxía levounos ao lector de *cd*, tamén transportable, bautizado como *disc-man*. E agora, nos últimos tempos, introduciron pequenos reprodutores coñecidos como MP3- incluso MP4 ou IPOD- que forman parte xa das nosas vidas.

Non foron poucas as veces que vimos e seguimos a ver o seu uso. Adolescentes, sobre todo, pero persoas doutras idades lévano, máis ou menos visible, prolongándoo nuns auriculares a través dos cales escoitar. Paseos, metros, autobuses, aeroportos, estacións, pasos de cebra, aulas de clase, son escenarios onde están presentes, permitindo aos seus propietarios reproducir calquera tipo de soporte sonoro.

Nados cunha finalidade lúdica e de distensión, os MP3 invádenos a diario. Pódeseles sacar partido con fins pedagóxicos? Consideramos que si, que poden ser unha adecuada ferramenta de traballo, neste caso preciso, nunha clase de lingua estranxeira como así o quixemos ver e entender.

TICs E LINGUAS ESTRANXEIRAS

Dende hai décadas o estudo, aprendizaxe e a avaliación das linguas estranxeiras foi moi permeable ao uso, sen máis límites cos propiamente pedagóxicos, das novas tecnoloxías. E cada momento aportou produtos novidosos, coa vixencia do empuxe comercial, que foi revolucionando este terreo, ao tempo que aportando recursos de gran utilidade.

Retrocedendo no tempo lembramos sinxelamente os gravadores-reprodutores de cinta ancha, os discos de 33, 45 e 78 ou a aínda en vigor cinta casete. Posteriormente foi chegando o magnetoscopio, con VHS, PAL ou Secam, os lixeiros CDs e DVDs. Quizais a penúltima revolución se chame internet, fonte de recursos interminable para un docente que guste de "tirarse á pía" e experimentar sensacións moi diversas nunha clase de lingua estranxeira.

Non esquecemos o eixo central da nosa reflexión, eses pequenos aparatos chamados MP3 ou MP4, froito dos avances máis modernos e que resultan dunha grande utilidade á hora de relacionalos directamente cunha función educativo-pedagóxica.

SITUACIÓN E CONTEXTO

- Tipo de centro: IES público
- Emprazamento: Vila de 20.000 habitantes
- Nivel: 2º de Bacharelato

- Ramas: Humanidades-Ciencias Sociais e Científico-Tecnolóxico.
- Nº de alumnos participantes: 18 (Hum/CCSS) e 32 (Cien/Tecn.).
- Idade media: 17 anos.
- Materia: Francés 2ª lingua estranxeira.
- Horas de docencia semanais: 4 por grupo.
- Horas escollidas para esta experiencia: 1 semanal por grupo.
- Tipo de aula: Laboratorio de idiomas con PC con Windows XP e entrada de portos USB, ecualizador e amplificador, altofalantes externos, conexión a internet, micrófono profesor e micrófono para alumnos.

OBXECTIVOS

- Empregar unha nova tecnoloxía chamada MP3 ou MP4 cunha finalidade distinta á da súa función inicial.
- Capacitar ao alumno para ser capaz de presentar oralmente unha actividade en lingua estranxeira eliminando o medo a falar en público.
- Ser capaz de gravar a súa propia locución e escoitala e ser escoitado por parte do alumnado.
- Reflexionar de forma persoal e colectiva sobre a aplicación das novas tecnoloxías.
- Adaptarse ao proceso de expresión e comprensión oral, así como a posterior de expresión escrita.
- Realizar autocrítica, vendo que dos erros se aprende e estes forman parte da aprendizaxe.
- Valorar o feito de que unha lingua estranxeira é fundamentalmente de uso oral e que se debe incidir na práctica da mesma desta forma.
- Habituar a traballar destrezas que poidan ser de utilidade o día de mañá na formación persoal e humana do alumnado participante.

DESENVOLVEMENTO DA EXPERIENCIA

Ou ben cinguíndose a temas tratados na unidade do seu libro de texto que correspondera á programación -o mundo do traballo, un instituto dentro de 100 anos, un@ profesor do seu centro, o seu proxecto persoal- ou a partir doutros propostos polo docente - presentación persoal, a súa cidade, vila o pobo, a súa forma de empregalo tempo libre - o alumnado participante atopábase diante dunha actividade descoñecida para eles, sobre todo á hora de darlle outra finalidade a un aparello habitualmente utilizado para escoitar.

Por qué se propuxo esta experiencia? Por razóns tan dispares como perder o medo diante dun micró-



fono, expresarse publicamente, falar nunha lingua que non é a materna ou atopar os erros dos outros e dun mesmo no momento de escoitar. E, non debemos esquecer tamén, para coñecer a vertente pedagóxica que pode ter un pequeno reprodutor de música, inicialmente pensado para outros usos.

Deste xeito, os estudantes procedían a gravar pequenos cortes (oscilando entre un minuto e os dous) en lingua francesa, actividade que facían tranquilamente na casa, despois de preparar esta locución de modo escrito anteriormente. Buscábase a tranquilidade, a reflexión, o tempo para pensar e crear un escrito, que finalmente se tornaba produto oral.

As devanditas gravacións eran entregadas ao profesor en soporte MP3 ou MP4, procedendo este a descargarlas no ordenador do laboratorio de idiomas e a verificar a súa calidade de son. En ningún momento o docente procedía a corrixir pola súa conta nada do gravado, pois isto sería posteriormente realizado polos propios participantes unha vez escoitado o corte entre dúas e tres veces (preténdese nesta primeira fase o traballo cunha das destrezas da lingua, neste caso a *expresión oral*).

Nunha das clases impartidas na devandita aula multimedia o alumnado e o profesor procedían a escoitar dita presentación sonora e a valorar a dificultade que unha actividade deste tipo supón- hai que pensar que o alumnado non está moi habituados a falar en público e máis nunha lingua que non é das súas ma-

ternas -, tomando nota daquilo que se consideraba non era correcto dende o punto de vista lingüístico (*comprensión oral*). Como é normal, o profesor realizaba tan só a función inicial de animador/impulsor, buscando en todo momento o esforzo de comprensión dos alumnos participantes, incluído quen gravara o documento presentado a través dos alt falantes ou cascos, ademais de proceder á súa corrección.

Como parte final, procedíase á intervención individual de cada estudante, corrixindo aqueles erros localizados, despois de escoitar a gravación entre dúas e tres veces, sempre en función da súa dificultade.

E para reforzar máis o resultado final facíaseles ver aos alumnos o texto escoitado (presentado como o seu propietario o preparara inicialmente, sen ver os posibles erros). Deste xeito a corrección non se apoiaba tan só nun documento sonoro, senón tamén nun escrito (*comprensión escrita*).

REFLEXIÓN DO DOCENTE

Esta experiencia de uso do MP3 nas aulas de lingua estranxeira resulta:

- **Innovadora**, pois reorienta a función principal desta nova ferramenta da tecnoloxía e do ocio, permitíndolle ao alumnado presentar un documento elaborado por el mesmo e que serve para todos os participantes.
- **Útil**, pois anima ao alumnado a expresarse oralmente, así como a escoitarse, podendo detectar deficiencias en materias diversas (fonética, construcións, pronunciación) que son mellorables.
- **Actual**, porque permite o traballo con novas tecnoloxías adaptadas ao ensino e á aprendizaxe das linguas estranxeiras
- **Adaptable**, ao permitir gravar e borrar, traballar comodamente na casa, de forma individual ou en grupo, presentar calquera tipo de traballo, etc.
- **Mellorable**, ao permitir ver os erros da actividade e buscar outras vías de mellor rendemento pedagóxico.
- **Exportable**, ao permitir ser empregada en actividades complementarias ou extraescolares relacionadas coa materia, do tipo de viaxes, excursións, intercambios, etc

En xeral, podemos considerar esta actividade como interesante e motivadora, pois, deixando a unha beira os típicos problemas de vergoña ao falar/ escoitarse ou técnicos que poidan ocasionar os aparellos utilizados, permite afrontar a comunicación oral dende unha óptica moderna e á vez atractiva.

As situacións de emerxencia

- Incendios
- Seguridade Cidadá
- Emerxencias sanitarias
- Accidentes de tráfico
- Outras emerxencias

Precisan moitos especialistas

- Bombeiros
- Corpos e Forzas de Seguridade
- Helicoptéros medicalizados
- Intervención, rescate e salvamento
- Protección civil

Pero abonda cunha soa chamada
365 días - 24 horas

112

EMERXENCIAS
GALICIA



FAMILIA, COMUNIDADE E DESENVOLVEMENTO INFANTIL A TRAVÉS DA MÚSICA Un concerto para bebés

Ana Isabel Santiso Gómez
M^a Sara Paz Combarro
Fundación Preescolar na Casa
apedagogica@preescolarnacasa.org

Con este título queremos salientar o valor da familia e da comunidade para o desenvolvemento dos nenos, narrando unha experiencia ao redor da música que promoveu e organizou a Fundación Preescolar na Casa en colaboración co Conservatorio de Música de Monforte de Lemos.

A Fundación Preescolar na Casa pretende apoiar ás familias, como principais educadoras, no período que comprende a educación infantil (0-6 anos). Trátase de organizar espazos de encontro onde pais, nais, nenas e nenos, xunto cun orientador, gocen dun tempo xuntos. Alí xurdirán posibilidades de aprender doutros nenos e pais, valorando a transcendencia educativa da actividade cotiá para o desenvolvemento dos nenos. Alí poderán reflexionar sobre as súas actitudes educativas e comprender mellor o comportamento dos máis pequenos, descubrindo outras formas de relacionarse cos fillos... En definitiva, gañarán seguridade como educadores.

Hoxe, despois de 30 anos de andaina, podemos afirmar que investir en programas de apoio ás familias, sobre todo nos primeiros anos da vida, é unha medida eficaz para conseguir sociedades máis saudables física e emocionalmente... é unha forma de promover a prevención.

Pero ademais disto, a Fundación Preescolar na Casa pretende concienciar a sociedade do seu papel educador; reivindicando o dereito da poboación infantil, dos nenos e nenas de 0 a 6 anos, a ter presenza e protagonismo nos espazos culturais, sociais, educativos que se organizan nas cidades e vilas, e dos que case sempre resultan esquecidos.

Un proxecto ao redor da música

En todas as reunións de Preescolar na Casa están presentes as cantigas: cantar xuntos é unha ledicia. Cantamos por cantar e, ao mesmo tempo, estamos a rescatar e a valorar as nosas raíces, a nosa cultura. As cantigas axúdannos a tranquilizarnos, a identificar as partes do corpo, a coordinar movementos, a seguir o ritmo... Trátase de que as familias sexan conscientes da importancia da linguaxe musical no desenvolvemento global da persoa e descubran o seu papel para axudar aos nenos a desenvolver a sensibilidade auditiva e a gozar cos sons e a música: escoitando, interpretando e creando.

No curso 2006-07 pretendeuse dar un paso máis no achegamento da música á familia, concretamente da música clásica, pouco apreciada e valorada pola poboación en xeral. Nese intento de achegarnos a



ela, entre a formalidade e a informalidade, fomos concretando aspectos organizativos:

- Músicos en directo: mestres e alumnos do conservatorio.
- Locais especialmente vinculados coa actividade musical.
- Sesións breves (30 minutos).
- Prever e respectar a mobilidade dos nenos.
- Facilitar o contacto directo cos músicos e os instrumentos.

Coa nosa idea baixo o brazo achegámonos ata o Conservatorio Municipal Mestre Ibañez de Monforte de Lemos. Alí explicamos que non se trata dunha actividade académica formal, senón de desenvolver un concerto de música clásica, diferente ao habitual. Queremos un concerto de música clásica para bebés, no que se manifeste o poder engaiolante da música e algo ben constatable: que música e nenos forman un tándem marabilloso. Aceptan!!

A partir de aí comeza o verdadeiro reto: como se concreta todo para que a actividade esperte o interese das familias por asistir cos seus bebés menores de 18 meses a un concerto de música clásica.

Foron necesarias varias reunións entre o persoal docente do Conservatorio e a orientadora de Preescolar na Casa para concretar: local, aforo, data de celebración, repertorio.... Tamén se fixo imprescindible o contacto directo con outras institucións implicadas. Ao tratarse dun Conservatorio Municipal, dependente da Delegación de Cultura do Concello, todos estes pasos foron supervisados polo respon-

sable correspondente. Obtivemos o seu beneplácito e colaboración, non só na organización senón tamén no patrocinio (elaboración de carteis e dípticos).

Un concerto para bebés

E chega o día sinalado: o 29 de marzo de 2007, ás 18 horas. Nerviosismo entre os organizadores, os músicos... e expectativa por parte das familias: como reaccionarán os nenos?

Desde Preescolar na Casa recíbese e dáse a benvida ás familias, coméntanse algúns aspectos relacionados coa importancia da música e danse algunhas instrucións relativas ao desenvolvemento da actividade: como actuar se algún neno chora, se quere moverse...

Balbordo na sala e... de súpeto, a música comeza a soar. Os nenos reaccionan dun xeito diferente segundo a idade. Os máis pequenos, de un a catro meses, comezan a chorar ante a sorpresa e a brusca irrupción da música; buscan a mirada tranquilizadora dos seus pais e pouco a pouco o relax e a calma vanse restablecendo. Os máis grandiños, dun ano en diante, que xa teñen autonomía para moverse sós, senten curiosidade polos instrumentos e os mi-

crófonos. Achéganse aos músicos, tócanos, intentan agarrar os instrumentos, as partituras... por suposto, coas pezas máis rítmicas bailan e aplauden satisfeitos.... O concerto está a ser un éxito de participación e goce!

Valoración da actividade

Finaliza a actividade e chega o momento de facer as primeiras valoracións con todos os participantes:

- As familias comentan que lles gustou moito participar nesta experiencia, pola escoita e o goce dos nenos: a súa atención, a tranquilidade, a curiosidade dalgúns polos instrumentos, a sorpresa ao escoitar determinados sons...
- Os músicos e responsables do Conservatorio manifestan a súa sorpresa pola resposta dos nenos... e o interesante que resulta comezar tan cedo a motivar aos nenos cara á música.
- Os responsables políticos do Concello que asistiron a tan singular concerto, amósanse sorprendidos; non esperaban que nenos tan pequenos fosen quen de concentrarse e gozar dunha experiencia tan inusual; evidentemente, comentan, esta experiencia hai que repetila.
- As orientadoras de Preescolar na Casa: alegría pola numerosa participación, a atención, a actitude dos adultos para contribuír a que todo saíse ben.

Posteriormente, con máis calma, realízase unha valoración da actividade. Póñense na balanza esforzos e resultados e, aínda que se recollen aspectos a mellorar como buscar unha maior interacción entre os músicos e os nenos durante o concerto, procurando máis mobilidade para os primeiros e máis espazo de investigación para os segundos, conclúese que mereceu a pena. Constituíu unha boa forma de colaborar e aproveitar diferentes recursos existentes na comunidade, de reivindicar actividades de ocio dirixidas a toda a familia, de incorporar a pequena infancia ás actividades e espazos tradicionalmente dedicados ós maiores e, fundamentalmente, polo goce conxunto de nenos e adultos coa música clásica, a mellor maneira para divulgala.

E un punto final (mellor, un punto e seguido). A música educa. A música afina a sensibilidade. A música crea complicidade entre pais, nais e fillos nos primeiros anos.





::1



::2



::3



::4



::5

::1

Manual de documentos administrativos

Servizo de Normalización Lingüística da UDC

Manual que pretende ser unha guía cómoda e práctica para a redacción e a creación dos documentos de carácter administrativo que emanan da Universidade da Coruña.

::Ano 2007 ::128 páxinas ::ISBN: 978-84-9749-263-6

::2

Aproximacións psicossociais a la Educación Ambiental

Losada Diéguez, María Dolores

Grupo de investigación Persoa-Ambiente

Presentación dunha síntese sobre a evolución da problemática ambiental e a súa relación coas actitudes e comportamentos humanos. As achegas de disciplinas como a Psicoloxía, a Psicoloxía Social e a Psicoloxía Ambiental proporcionan valiosos datos para explicar as influencias no desenvolvemento dalgunhas condutas en determinados contextos.

::Ano 2007 ::211 páxinas ::ISBN: 978-84-9749-266-3

::3

Revista Galega de Filoloxía, nº 8

Freixeiro Mato, Xosé Ramón (dir.)

Área de Filoloxía Galega e Portuguesa

No seu oitavo número, esta publicación periódica vinculada ao departamento de Galego-Portugués, Francés e Lingüística, fai un repaso á toponimia no concello de Begonte (Lugo) ou á evolución dos hipocorísticos no caso galego entre outros artigos e recensións.

::Ano 2007 ::220 páxinas ::ISSN: 1576-2661

::4

AmbientalMente sustentable

Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental

Vales Vázquez, Carlos; Serantes Pazos, Araceli (dir.)

Unha vez máis, este novo número pretende divulgar os esforzos de investigación, análise e reflexións que se están a facer no ámbito educativo, tendo como escenario o mundo lusófono e Galicia, mais coa necesaria perspectiva de recibir aportacións desde outras realidades.

::Ano 2007 ::Ano II, volume I, número 3 ::ISSN: 1887-2417

::5

Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación

Afonso Barta Lozano (dir.)

Esta publicación ten como obxectivo prioritario o de proporcionar a análise, debate, enriquecemento e intercambio teórico-conceptual, metodolóxico-técnico e, basicamente, aplicado, de traballos relevantes, de carácter teórico e de investigación, relacionados cos ámbitos da Psicoloxía e a Educación.

::Ano 2007 ::Ano XI, volume 15, número 2 ::ISSN: 1138-1663



MELLORAR A EFICACIA DAS REUNIÓNS DE TRABALLO NAS ORGANIZACIÓNS ESCOLARES

Emilio González Legaspi
Asesor de Formación-Ámbito Orientación
CFR-Lugo-Sección Burela

Todas as organizacións, e en particular as educativas, desenvolven climas de organización e culturas particulares que é necesario coñecer para comprender os seus éxitos ou os seus fracasos. É unha cuestión sobre a que se ten investigado moito. Aquí e agora só nos propoñemos fornecer algúns instrumentos e estratexias centradas nos modos e obxectivos das reunións de traballo, porque a súa boa realización pode contribuír a mellorar a eficacia das organizacións escolares.

As organizacións educativas teñen establecido por lei e para o seu funcionamento unha serie de órganos colectivos, que funcionan mediante reunións nas que toman acordos dentro das súas competencias. Así temos o Consello Escolar, o Claustro, a Comisión de Coordinación Pedagóxica e as reunións dos Departamentos Didácticos. Hai órganos que teñen establecidos un mínimo de reunións, pero en realidade deben facerse o número delas que se precise. O importante non é o número senón a súa rendibilidade, que sirvan para dinamizar o centro como organización educativa.

Moitas persoas contemplan as reunións como unha perda de tempo; outras venas como unha maneira improdutiva de perder o tempo; outras, coma unha fonte de conflitos; outras persoas téñenlle aversión ás reunións e poden sentirse con ansiedade cada vez que saben que vai haber unha xuntanza.

As causas destes sentimentos poden ter diversas etioloxías, pero considero que se poden minimizar os efectos negativos das reunións cunha boa metodoloxía, introducindo habilidades sociais positivas, facendo un bo protocolo socializador e tendo en conta as boas prácticas para a dinámica de grupos.

Preparar a reunión

Pasa coma nas clases, entre unha reunión ben preparada e unha improvisada pode estar o seu éxito ou o seu fracaso.

A reunión típica convócase para que unha persoa comunique unha información a outras moitas. O ideal é que as persoas asistentes reflexionen acerca do que escoitaron, que acheguen ideas e se comprometan en levar a cabo accións que satisfagan a organización ou o equipo, e cumpran os obxectivos previstos pola dirección. Pero isto case nunca ocorre.

O primeiro que hai que ter claro é o obxectivo da reunión. Que queremos conseguir? Hai que convocar a reunión para acadar algo concreto e non para discutir sen ningún sentido, xa que isto carrexaría



mal clima e daría a idea de que non valen para nada. Reunirse por reunirse só consegue cansar as persoas e crear mala imaxe das reunións.

Hai que teimar para que a xente participe, falando con ela previamente á reunión ou aclarándolle os temas dos que se vai falar e con que obxectivo, para que se interesen e motiven pola reunión. Isto pódese facer directamente ou a través de terceiras persoas (por exemplo, xefes de departamentos). Cando algúns participantes reciben o programa claro e por adiantado, fanse unha idea de como poden contribuír para mellorar a reunión. Hai que considerar que as reunións non se celebran para que a xente se xunte sen máis - iso xa o fai libremente nos bares ou no club-, senón para conseguir algún obxectivo que pague a pena.

Se os participantes están previamente motivados e interesados procurarán chegar a tempo. Hai que axustar o horario para que todos podan acudir con desafogo á reunión, pero non hai que agardar por ninguén. Se somos puntuais coa hora establecida, en pouco tempo conseguiremos que a xente sexa puntual.

Programar e ordenar da mellor maneira posible os asuntos que se van tratar, indicando claramente no seu enunciado o tema e os obxectivos. Tamén se pode asignar un tempo estimado de duración, dependen-

do do tipo de asunto que se trate. Isto obrigará aos participantes a axustar o tempo de intervención.

Cando alguén non pode asistir por causa xustificada, podemos pedirlle a súa opinión e, se pode ser, que nola dea por escrito para lela na xuntanza. Deste xeito sentirase comprometida cos acordos e motivada para traballar, por térselle en conta.

Procurar unha atmosfera adecuada para sentirse cómodos na reunión. Para iso hai que coidar o espazo a utilizar: con boa luz, ventilación adecuada, sen demasiada calor, que pode abafar ou facer que a xente durma. Ter preparado o material necesario para a reunión. Cumprir o tempo previsto para non exceder o límite de atención dos asistentes. Procurar que non haxa ruídos, teléfonos, chamadas ou interrupción, que despisten. Que o mobiliario sexa cómodo.

Establecer un regulamento para as reunións, con normas claras para as discusións, para o procedemento no uso da palabra, etc.

Preparar a moderación da reunión. Decidir quen vai moderar e saber que coñece as normas de debate (estas deben ser consensuadas con anterioridade e logo facelas cumprir e consolidalas co uso). Por defecto, correspóndelle ao director ou directora

conducir as reunións, pero podería ser outra persoa. En todo caso, correspóndelle á presidencia a responsabilidade de manter un clima adecuado para a participación de todos, exercendo de facilitador, conseguindo as mellores respostas por parte dos participantes, animándoos a colaborar uns cos outros e facendo que funcionen como un verdadeiro equipo. Unha boa moderación dunha reunión de equipo pode ser a manifestación máis clara do carisma e capacidade de exercer o liderado.

Non se deberían permitir polémicas absurdas ou debates estériles de tipo persoal. Evitar os enfrontamentos persoais en público así como as recriminacións, para evitar que se xere mal ambiente e que as persoas valiosas para o equipo se acaben descolgando ou reducindo a súa actividade. Intentar evitar que haxa perdedores nas reunións, para que non se rompa a cohesión do equipo. Seguín a máxima de que os PARABÉNS FANSE EN PÚBLICO E AS CRÍTICAS EN PRIVADO.

Técnicas para discutir ben

- escoitar sen interrompirlas.
- Responder con certeza, en forma ordenada e prudente.
- Non cambiar de tema.
- Facer preguntas claras e concisas que eviten as disertacións longas ou a reiteración de argumentos.
- Non ofuscarse.
- Non berrar.
- Explicarse con claridade, evitando os razoamentos circulares (círculos viciosos).
- Non reiterar o argumento que xa fixo outro para non empantanarse na discusión.
- Non responder con ironías (deixalas para momentos distendidos).
- Dicir sempre a verdade e evitar as demagoxias no razoamento.
- Respetar sempre os argumentos alleos, aínda que manifestemos o noso desacordo. Ou fagamos matizacións.
- Manter os propios argumentos se se cre honestamente neles.

Hai que dedicar tempo a nivel persoal se se percibe retraemento ou desgana dalgún membro do equipo. Isto vai evitar problemas maiores, como pode ser a baixa produtividade do capital humano da organización. Saber recuperar a cohesión do equipo unha vez perdida leva moito máis tempo e consome moitísima enerxía.

Desenvolvemento da reunión

Convocatoria.- Esta debe ser notificada aos interesados con antelación suficiente para que poidan coñecer os temas a tratar e para que se poidan organizar, na súa vida persoal, para poder asistir á re-





unión con tranquilidade e sabendo para que se van reunir. Nas sesións ordinarias como mínimo debería-se entregar a convocatoria con 48 horas de antelación. Nos casos de convocatorias extraordinarias co maior adianto posible.

Na convocatoria deben constar claramente o lugar de reunión, a hora de comezo e a hora prevista de remate e, por suposto, os temas que se van tratar, debidamente ordenados para a súa discusión, información ou o que proceda.

A redacción dos puntos a tratar debe ser clara e conter de forma resumida a temática e os contidos, indicando se se trata dunha información, dunha proposta para tomar acordos, dunha recollida de ideas, etc.

No caso de que sexa preciso coñecer datos ou contidos previos, débese poñer a disposición dos asistentes, con tempo suficiente, a documentación necesaria para o seu estudo e análise. Deste xeito evitaremos perdas de tempo dando lectura a documentos ou entrar en discusións de clarificación innecesarias, que poden desviar os propósitos da reunión.

Controlar o tempo.- Débese empezar o máis puntual posible, aténdose ao horario que se indicou

na convocatoria. Logo debemos controlar o tempo asignado a cada punto e procurar rematar dentro do horario previsto.

Cando se cumpre o horario os asistentes poden programar outras actividades antes e despois da reunión, saberán a que aterse nas discusións, sentiranse máis relaxados e reflexivos sabendo que todo se desenvolve dentro das canles previstas. Tamén se evita a angustia de non saber cando remata. Cando se está fóra de tempo a xente desconcéntrase pensando noutras cousas e fai acenos de incomodidade a través da linguaxe corporal para indicar que xa é hora.

Moderación.- A moderación é primordial para levar a bo porto a reunión e conseguir os obxectivos que se propuxeron. A través da moderación velaremos porque se cumpran as normas de debate e evitaremos que sempre falen os mesmos, que haxa circunloquios, que se cambie de tema, que haxa faltas de respecto, que se excedan os tempos pactados, que nos apartemos do obxectivo da punto tratado, etc.

Normalmente a moderación exercea quen preside a reunión; no caso dos centros educativos será a dirección ou a xefatura de departamento, segundo os casos. Pero ás veces é moi productivo que sexa outra persoa do grupo ou allea quen modere a reunión.



O moderador será quen conceda as quendas de palabra, quen chame a atención cando nos pasemos do tempo ou cando nos apartemos do tema. Ao remate de cada punto e ao final da sesión fará un resumo dos acordos tomados para que os asistentes saian coa sensación de que a reunión foi produtiva.

Orde do día.- A orde do día será o noso esquema de traballo. Non debemos apartarnos del, salvo acordo previo dos asistentes, por razóns de urxencia ou de imprevistos, que xustifiquen a introdución dun novo punto ou a súa alteración na orde para a súa discusión.

Cando empeza a reunión, o moderador dará a benvinda aos asistentes, agradecerá a súa presenza para predispoñer un bo ambiente de comezo. Indicará porque se convocou a reunión e para que, deixando claro cales son os obxectivos que se pretenden conseguir.

De seguido daráselle a palabra ao secretario ou persoa que faga as veces para que lea a acta da sesión anterior, se a houbese.

Acta.- A Acta é o documento que recolle os feitos, propostas e acordos dunha reunión. Para ter validez legal e administrativa debe ser aprobada polos asistentes á reunión, facendo constar os desacordos ou as aclaracións que proceda. Pode aprobarse ao remate da xuntanza, pero o normal é facelo na seguinte reunión.

A acta debe redactarse de forma clara e concisa, indicando o que foi relevante na reunión, pero evitando as "historias interminables" ou os debates taquigrafados, que as máis das veces crean conflitos, enmascaran os acordos e as accións positivas e ocul-

tan a comprensión dos acordos. Non obstante débese facer constar a intervención das persoas que así o requiran, procurando recoller as súas palabras da forma máis literal ou requiríndolle que nos entregue por escrito a súa intervención.

Ao remate da lectura da acta e antes de empezar a tratar os seguintes puntos, o director/a ou presidente pode informar de como se están desenvolvendo os acordos tomados na sesión anterior e que se referían na acta. Deste xeito a xente sabe como funciona a organización, comproba a utilidade das reunións e isto axúdalle a implicarse máis na nova xuntanza.

Puntos.- Os puntos son o contido da reunión a través dos cales pretendemos acadar os obxectivos propostos. O tipo de contido vai determinar a metodoloxía de discusión así como a participación dos asistentes. Debemos procurar que non sexan moi numerosos para evitar reunións maratonianas que rematen en cansazo e en desmotivación. Deben estar debidamente ordenados co propósito de que faciliten a discusión, que promovan a intervención e que leven a conclusións positivas. Pódense establecer diferentes tipos de puntos a tratar, pero no caso das organizacións educativas, podemos resumilos en tres tipos: informativos, de aprobación e deliberativos.

- **Puntos informativos** son aqueles nos que o presidente ou persoa en quen delegue informa aos asistentes sobre un tema determinado. Neste caso non caben quendas para debater nin comentarios; en todo caso os membros do órgano colectivo poden facer preguntas e solicitar aclaracións para a mellor comprensión do que se pretende dar a coñecer. Por exemplo: *Información para dar a coñecer ao claustro o Decreto, a Orde, o acordo, a programación a actividade, etc.*
- **Puntos de aprobación** son aqueles nos que a presidencia ou persoa en quen delegue fai un propostas para ser aprobada polos órganos competentes. Neste caso debe haber unha exposición do que se pretende aprobar, unhas quendas para solicitar aclaracións e facer propostas de mellora, un tempo para refundir propostas, se fose preciso, e logo pasar á votación para que conste o porcentaxe de acordo e logo proceder a poñer en práctica o aprobado. O moderador velará porque os intervincentes se atean ao tema e non haxa desviacións nin se xeren polémicas absurdas. No caso de que haxa moita diverxencia nas propostas ou posicionamentos a votación decidirá se o asunto vai para diante ou hai que retomalo noutra sesión. Por exemplo: *Deliberación e aprobación, se procede, do Plan Xeral*

Anual, da programación, da excursión, da participación no proxecto de...

- **Puntos deliberativos** son os que teñen como obxecto coñecer a opinión dos membros do órgano colectivo para tomar iniciativas posteriores; serven tamén para recoller ideas cando non sabemos como afrontar un tema novo ou unha situación imprevisible. Aquí expoñerase o obxectivo que pretendemos e pedirase unha chuvia de ideas, a opinión dos asistentes e recolleranse as propostas que se fagan para unha posterior refundición e presentación para a súa aprobación. Débense establecer quendas e tempo de intervención e non se poderá rebater as ideas ou propostas doutros membros. Non se trata de discutir nin deliberar, só de recoller opinións, de analizar os coñecementos previos e a situación da que se parte para afrontar a solución do problema que se presenta. Por exemplo: *Propostas e coñecementos da opinión da comisión de coordinación pedagóxica para organizar as gardas de recreo...*

Cómpre aclarar que os asuntos non sempre é fácil encaixalos nunha tipoloxía con claridade e que pode ocorrer que un asunto teña parte informativa, parte deliberativa e parte de toma de acordos. Nestes casos procederemos tal como se indicou pero en cada unha das partes do asuntos a tratar, empezando pola información, seguindo pola discusión e rematando na toma de acordos.

Resumo.- Ao final da sesión o presidente ou moderador debe facer un resumo dos asuntos tratados e dos acordos tomados, indicando as accións inmediatas a realizar e recordando as actividades que cada quen debe facer, no caso de que houberse reparto de funcións. Deste xeito a xente levará claro o seu labor a desenvolver e confirmará a sensación de que a reunión foi útil e produtiva, e así estará motivada e predisposta positivamente para a próxima reunión.

Rogos e preguntas.- Este apartado é imprescindible nas sesións ordinarias, pois é unha boa ocasión para que os membros do grupo participen e se interese polo funcionamento da organización. É un medio tamén para sentirse implicado, elevar a autoestima e recoñecerse como membro necesario para o funcionamento do sistema organizativo.

Para que funcione ben este apartado deberemos acollernos ao significado do enunciado: *só se pode rogar e preguntar. Non se pode deliberar nin tomar acordos.*

No caso dos rogos, o secretario tomará nota para que consten na acta e o presidente ou moderador mostrará atención debida e dará as explicacións pertinentes e, se fose o caso, propoñerá o asunto para tratar nun punto da próxima reunión ou propoñerá un reunión extraordinario se fose necesario.

No caso das preguntas, o presidente ou quen co-respondenda contestará o requirido sen entrar en ningún tipo de debate.

Seguimento da reunión

Posteriormente á reunión ou nos días seguintes poderemos facer un seguimento de como se percibiu a reunión dende os grupos de persoas que compoñen o órgano colectivo de referencia. Non é necesario, pero pode axudarnos para detectar malestares, corrixir deficiencias, comprobar a comprensión dos acordos tomados, ver a implicación e entusiasmo da xente nos traballos propostos, etc. Preguntándolle individualmente á xente que non interveu –posiblemente por medo ou retraemento– para coñecer o seu parecer e axudarnos nos futuros planeamentos. O seguimento tamén se pode facer estando atento ás reaccións, comentarios e comportamentos posteriores, dos que poderemos sacar conclusións e interpretacións que nos dean apoio para reforzar o liderado na organización e a consecución dos obxectivos, rentabilizando o traballo nun ambiente agradable e produtivo.





A INNOVACIÓN NA ESCOLA

M^a Dolores Fernández Tilve
M^a Laura Malvar Méndez
Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Ciencias da Educación

Resulta sorprendente a cantidade de cambios que sufriu a humanidade ao longo da súa historia, pero sen dúbida, resulta moito máis sorprendente o ritmo acelerado de ditos cambios nos últimos tempos. De forma xeral, e particularmente a nivel social, vivimos unha época de incesantes cambios como consecuencia dos grandes avances científicos e tecnolóxicos. A escola como elemento vivo da sociedade non pode quedar á marxe deste fenómeno (véxase o último *Informe sobre o estado e a situación do sistema educativo en Galicia*, promovido polo Consello Escolar de Galicia e publicado recentemente no 2006).

A innovación cada día cobra maior importancia, sobre todo, nestes tempos de contrarreformas. É unha cuestión que preocupa tanto á Administración educativa como ao profesorado e as familias. Empeza a ser habitual escoitar a emisión de xuízos críticos en torno á escola, ben porque sexa "pouco innovadora", ou ben todo o contrario: "demasiado innovadora".

A pesar de que a innovación resulta ser un tema chave para as prácticas educativas así como promotor polas posibilidades que ofrece, a día de hoxe tamén se percibe como algo opaco e complexo de desenvolver. Este traballo, precisamente quere contribuir a facelo un pouco máis clarificador. Para iso, faremos as precisións conceptuais oportunas, examinaremos o estado da cuestión no marco legislativo vixente, daremos conta das experiencias realizadas no contexto galego e ofreceremos unhas propostas de actuación para a escola de hoxe e de mañá.

Aproximándonos ao concepto de "innovación educativa"

Non cabe dúbida de que a mellora educativa constitúe actualmente unha inquietude xeral dos profesionais do ensino. En consecuencia, a innovación é un tema crucial para todos eles. O número de experiencias innovadoras realizadas constitúe un bo exemplo desa preocupación.

Dada a gran cantidade de coñecementos que se producen e o carácter fugaz e caduco destes, a escola ten que afrontar decisións certamente complexas e comprometidas: que, cando e como ensinar? Máis que nunca faise necesario reflexionar sobre os diferentes elementos dos procesos de ensinar e aprender. Entender a renovación pedagóxica como un mecanismo de transformación do ensino axudará, sen dúbida, a mellorar a calidade das nosas prácticas pedagóxicas.



O termo "innovación" é un tanto polisémico e controvertido. Por iso, habería que diferenciarlo doutros termos como investigación, renovación, reforma e cambio que, frecuentemente, se utilizan indistintamente.

O termo investigación percibímolo como o intento por descubrir, esclarecer ou estudar minuciosamente algo. A renovación, como sinala Muñoz (1996), pode referirse a cambios de estado, ao paso a un estado novo e ao abandono en simultáneo daquilo que se considera vello. Cando se fai referencia á reforma faise xeralmente tomándoa como unha modificación estrutural do sistema educativo, unha variación a gran escala que afecta ao mesmo en termos globais e que, polo tanto, depende das políticas educativas dun determinado contexto histórico. Entendemos por cambio educativo, de forma xeral, calquera modificación que se poda realizar nas prácticas escolares, tanto sexa producido polo azar, a improvisación ou de forma deliberada.

Falar da innovación é falar de cambios, pero non derivados do azar, senón intencionados. Cambios que teñen que ver cos procesos, coas prácticas educativas e cos contextos de aprendizaxe. En definitiva, na mesma liña que Marcelo (1996), entendemos a innovación como unha actividade nalguna medida planificada e intencionada que pretende introducir cambios de mellora nas prácticas profesionais.



En ningún caso debemos concibir a innovación como un produto acabado e estable, senón que supón un conxunto de actividades, situacións e acontecementos complexos que teñen un carácter dinámico, aberto, xerador e transformador. Tampouco a nosa visión se sitúa na liña do cambio polo cambio. Xa que como di Escudero (1996) non calquera innovación polo feito de supoñer cambios quere dicir que sexa significativa e valiosa.

Calquera proceso de innovación require, inescusablemente, un cambio de concepcións e actitudes das persoas implicadas. Este proceso podería iniciarse coa reflexión, o debate, o consenso e a toma de decisións. Certamente, estamos ante procesos complexos como apuntamos máis arriba. Polo tanto, a súa introdución na vida das escolas non vai estar exenta de dificultades. Calquera situación que implique cambio leva consigo resistencias e intentos de manter as cousas tal como están.

Unha breve ollada no contexto da LOE

Se revisamos a LOE podemos observar como o tema da innovación está apenas presente. Certamente, sorprende esta situación cando en leis anteriores como a LOXSE se destacaba como un dos factores directamente relacionados coa calidade do

ensino. Deixou de estar relacionada a innovación educativa coa calidade do ensino? A innovación xa non se relaciona co desenvolvemento dun ensino cualitativamente mellor?

Resulta inevitable, despois de analizar a LOE, preguntarse por que non se fai unha mención explícita a elementos como son a innovación educativa. Ao longo do preámbulo non se fai ningún tipo de mención nin consideración sobre este tema. Que significado ten esta omisión? Quere isto dicir que a Administración educativa non se considera responsable do fomento da investigación e da innovación curricular, metodolóxica, tecnolóxica e organizativa? Non é necesaria a posta e práctica de innovacións?

A referencia máis manifesta que se constata recóllese no Capítulo I, Artigo 1, cando se sinala como un dos principios que inspira o sistema educativo español:

“n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa”.

Se é verdade que, de forma xeral, se sinala como un dos elementos arredor do cal debe organizarse o sistema educativo. Pero bótase en falta que non se presente como un dos factores que favorecen a calidade e a mellora da educación. Non é responsabilidade das Administracións educativas fomentar a investigación e favorecer a elaboración de proxectos que inclúan innovacións nos diferentes elementos que compoñen o sistema educativo tanto de forma individual como no seu conxunto? Quen ten que asumir a responsabilidade de impulsar os procesos de innovación nos centros? Polas manifestacións que se fan pódese pensar que pasa a ser responsabilidade directa das direccións dos centros, xa que no Capítulo IV adicado á dirección dos centros educativos sinálanse entre as competencias do director:

“c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.”

Non teñen xa suficientes competencias e responsabilidades as direccións dos centros? Dende logo, ao noso xuízo, os directores escolares terán que ter un perfil de “súper heroe” para asumir todo o que se lles atribúe. Pode resultar preocupante deixar nas mans das direccións dos centros as atribucións de promover plans de innovación pedagóxica? Curiosamente, non se lle asigna esta misión aos órganos colexiados, nin ao Claustro nin ao Consello Escolar. Cal é o sentido desta preferencia individualista? Que medios ten na súa man a dirección dos centros para impulsar a innovación pedagóxica? Quizais

tería máis sentido, en todo caso, que se atribúa ao equipo directivo o liderado da promoción dos procesos de innovación educativa nas escolas.

Por outra banda, maniféstase que, dada a necesidade de actualización, innovación e investigación da función docente, o profesorado debidamente acreditado disporá de acceso gratuíto a bibliotecas e museos dependentes dos poderes públicos. Non quererá isto dicir que a actualización, a innovación e a investigación se promove de xeito suficiente co acceso libre a bibliotecas e museos? Isto lévanos a poñer sobre a mesa a seguinte cuestión: por que na LOE, no capítulo dedicado a enumerar as funcións do profesorado, cando se fai mención á investigación, experimentación e mellora continua dos procesos de ensino non se fai alusión á innovación? Non está entre as funcións do profesorado a innovación educativa? Por que se establece entre as funcións das direccións dos centros e non do profesorado? Non interesa a participación do profesorado en programas de investigación e innovación educativa nos ámbitos relativos ás diferentes esferas do seu traballo? Suponse que os profesores e profesoras como axentes curriculares han de ser os principais protagonistas das propostas de innovación.

Porén, no Artigo 105, sinálase, de maneira contraditoria, que as Administracións educativas favorecerán:

“b) El reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan la innovación educativa, por medio de los incentivos y profesionales correspondientes.

d) El desarrollo de licencias retribuidas, de acuerdo con las condiciones y requisitos que establezcan, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que reviertan en beneficio del propio sistema educativo”.

Quere isto dicir que se vai a establecer un complemento económico vinculado á realización de tarefas de innovación pedagóxica? Isto é o que entende a Administración educativa como medidas para impulsar a innovación educativa e o recoñecemento social do profesorado? Todo parece indicar que se pretende impulsar a labor do profesorado a través da convocatoria de concursos e premios. Son estas medidas suficientes para mellorar a educación o recoñecemento social do colectivo do profesorado?

Experiencias realizadas no contexto galego

Son múltiples e moi diversas as iniciativas innovadoras emprendidas desde o protagonismo de distintos actores no contexto do sistema educativo galego. É, así, difícil observar un panorama rico e poliédrico. Nós, no presente caso, cinguirémonos á observación dalgunhas iniciativas oficiais de promoción das innovacións educativas.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia dende o ano 1996 vén establecendo unha convocatoria de premios á innovación educativa. Unha convocatoria que ten por obxecto impulsar actividades de innovación nas escolas galegas e que acolle experiencias sobre contidos transversais diversos: educación ambiental (escola ecolóxica), educación vial, educación para o consumo, prevención do consumo indebido de drogas, educación para a saúde (promoción de vida sen tabaco, saúde bucodental...), educación para a paz, educación para a igualdade de ambos os sexos, educación para o lecer, etc. Na actualidade esta convocatoria realízase en colaboración con outras instancias galegas. A continuación, a modo de exemplo, recolleemos algunhas desas experiencias premiadas.





- **Síntome corpo** - Serie de actividades e propostas didácticas á actividade física como axente de saúde. Incluí unha completa unidade didáctica e un video. Premiado no ano 2005.
- **Vial Test**- Xogo de preguntas sobre a educacional vial. Premio de innovación educativa en materias transversais na categoría de educación vial no ano 2005.

Así mesmo, a Administración educativa galega, convoca premios a experiencias que supoñan innovacións metodolóxicas e didácticas sobre calquera área e sobre a organización dos centros docentes.

- **A maxia da Química** - Un grupo de experiencias que tratan de desmitificar a ciencia e facela máis próxima e comprensible ao alumnado. Céntrase sobre todo no ámbito da química e propón unha serie de prácticas de exhibición e adaptación de varias delas para que sexan realizada polos alumnos. Traballo premiado no ano 2005 co terceiro premio á innovación educativa.
- **Club matemático Durán Loriga** - Neste traballo describíase unha serie de actividades que tratan de aumentar o interese do alumnado polas matemáticas, fomentando o traballo en equipo e introducindo temas de investigación. Recibiu o 2º premio á innovación educativa no ano 2005.
- **Cóntame un conto** - Premiado co terceiro premio de innovación educativa no ano 2005, é unha completa proposta en base á recollida de lendas, contos e seres míticos da tradición oral galega.
- **Os xogos dos nosos avós** - Conxunto de experiencias didácticas que pretenden fomentar o interese do alumnado por coñecer as actividades lúdicas dos seus pais e avós e por enriquecer o seu propio tempo de ocio. Premiado co 3º premio de innovación educativa no ano 2005.

Premios a materiais educativos multimedia e interactivos en contorno Web e/ou a ferramentas de autor que permitan a creación de materiais curriculares neste contorno e que supoñan innovacións metodolóxicas e didácticas sobre calquera área, nivel ou materia. A través desta convocatoria preténdese fomentar o desenvolvemento de experiencias innovadoras e de materiais educativos que supoñan a

utilización de ferramentas propias da sociedade da información.

Nico

Currametraje do IES Porto do Son que aborda o tema do acoso escolar. Recibiu o primeiro premio de Innovación Educativa, modalidade A, no ano 2006.

Premios de innovación sobre enerxías renovables en colaboración co Instituto Enerxético de Galicia, coa finalidade de promover na comunidade escolar o desenvolvemento e adquisición de hábitos minimalistas de consumo da enerxía e de actitudes positivas de aforro enerxético:

- **Chuki - 24/05/2005**
Da man de Chuki descubrirás actividades e xogos moi interesantes, cos que aprenderás a tratar mellor o medio natural.
- **Os elementos da vida**
Este recurso achega coñecementos de ciencias da natureza, medio natural, bioloxía, xeoloxía e medios de produción enerxética dende o punto de vista das materias de Ciencias da Natureza e Ciencias da Terra e Medio Ambiente. Incluí máis de 30 animacións e amenos textos explicativos, a partir de catro puntos principais: aire, auga terra e luz.
- **O equilibrio de mercado**
Esta páxina pretende ser una ferramenta útil tanto para o profesorado que imparte a materia de Economía como para o alumnado que optou por ela. Abrangue parte dos obxectivos relacionados con dous contidos desta materia: as economías domésticas e o mercado.

Mencionaremos tamén a convocatoria de proxectos de innovación educativa en valores democráticos, acompañada tamén dunha dotación económica. Esta convocatoria acolle experiencias escolares sobre valores democráticos: cidadanía e cultura de paz, convivencia, interculturalidade, etc. Finalmente e como novidade, resaltar a convocatoria de premios a proxectos de innovación en normalización lingüística, que impliquen o uso da lingua galega e o coñecemento cultural para así garantir unha plena competencia comunicativa neste idioma.

Propostas de actuación para a escola de hoxe e de mañá

Como punto de partida, calquera innovación educativa require ser abordada dende unha perspectiva multidimensional; é dicir dende unha perspectiva que teña en conta todos os factores implicados: contidos do currículo, uso das novas tecnoloxías, enfoques de ensino, organización escolar, clima relacional, con-

cepcións sobre a propia innovación, etc. Todos eles deben ser considerados para que os procesos innovadores calen definitivamente na vida das aulas.

A innovación como proceso leva consigo a atención a unha de serie de fases ou accións: análise da situación, planificación, diseminación, adopción, implementación e avaliación:

- *Análise da situación*: estudo da situación e análise de necesidades sobre a realidade na que se vai actuar.
- *Planificación*: consiste no deseño do proxecto. Representa un proceso de decisións acerca do contido da innovación (delimitación de responsabilidades entre os diferentes participantes, establecemento de liñas de actuación, organización de materiais e recursos necesarios, organización da temporalización, etc.).
- *Diseminación*: é a fase na que se dá a coñecer a innovación aos destinatarios de cara á súa posta en práctica.
- *Adopción*: representa o momento no que se toma a decisión de asumir a innovación ou rexeitala.
- *Implementación*: procesos que se levan á práctica para desenvolver a innovación.
- *Avaliación*: é a fase mediante a cal se valoraría en que medida se acadaron as metas establecidas. Aquí hai que considerar tanto a avaliación formativa, encamiñada a reaxustar as accións propostas e a superar os obstáculos xurdidos, como a avaliación sumativa que ten por obxecto valorar os resultados finais acadados.

Como aspectos a ter en conta na posta en marcha de prácticas innovadoras nas escolas destacamos:

- Que a iniciativa xurda dentro da escola como resultado dunha necesidade sentida compartida.
- A análise previa da situación de partida: necesidades, recursos, medio...
- O contraste e intercambio de pareceres entre profesionais.
- A planificación coidadosa das diferentes fases e accións.
- A previsión das condicións favorables (formación do profesorado, dotación de recursos materiais e económicos, apoios necesarios...).

- A consideración da escola como eixo central da innovación.
- A avaliación lonxitudinal dos significados do proceso emprendido para que a innovación sexa sostible.
- A creación dunha rede intercentros para a difusión e desenvolvemento sostible do proxecto xenuíno de innovación e, para que ao mesmo tempo, se vaian constituíndo comunidades de aprendizaxe.
- A colaboración cos servizos de apoio interno e externo á escola, co fin de detectar posibles fortalezas e debilidades no proceso.
- A formación de todos os axentes implicados no proceso de innovación para que o cambio sexa o esperado.
- A valoración do proxecto xenuíno como unha estratexia e oportunidade formativa dende o punto de vista persoal e institucional.
- A elaboración dun informe final e con carácter institucional, dirixido á Administración educativa e onde se dea conta dos factores facilitadores e obstaculizadores incidentes no procesos de cambio emprendido na escola.

Referencias bibliográficas

- Consello Escolar de Galicia (2006). *Evolución e estado actual do sistema educativo en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Escudero, J.M. (1996). La planificación de la innovación educativa. En AA.VV. (Coords.). *Jornadas sobre Proyectos de Innovación*. Sevilla: CEP Alcalá de Guadaíra, 48-65.
- LOE (Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación, BOE do 4 de maio de 2006, 17158-17207).
- Marcelo, C. (1996). La innovación como formación. En Sociedad Española de Pedagogía. *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía*. Donostia: Michelena Artes Gráficas, 43-86.
- Muñoz, A. (1996). La función de control y la promoción de la innovación educativa. En Sociedad Española de Pedagogía: *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía*. Donostia: Michelena Artes Gráficas, 503-555.



EFE

Por outro tratamento da literatura hispanoamericana en segundo curso de bacharelato

María del Rocío Gómez Arias
d211079@hotmail.com

O ano pasado no exame da oposición para ingresar no corpo de profesores de ensino secundario de lingua e literatura castelá tiven que condensar en dez folios cen anos de prosa de toda hispanoamérica. Dos cinco temas que podía escoller para facer o exame, escollín o de narrativa hispanoamericana, sabendo que me sería moi difícil explicar todos os contidos en apenas dúas horas. O temario para as oposicións consta de 72 temas en total e penso que este é un dos máis longos. Sabendo isto, resulta incomprendible que no segundo curso de bacharelato este tema poida explicarse por completo nunhas poucas semanas. Os libros de texto cos que eu traballei non lle dedican máis de seis ou sete páxinas a esta literatura. Literatura de varios países, con moitísimos autores, movementos e obras ao longo de cen anos de historia. Por iso creo que sería interesante unha proposta de cambio do currículo vixente, facendo materias separadas, unha de lingua e literatura castelá e outra de literatura hispanoamericana

Todos os profesores e profesoras saben que a programación didáctica que se fai dunha materia ao longo dun curso escolar resulta case sempre inabarcable. Son moitos os conceptos que deben aprender os alumnos e moi pouco o tempo para explicalos e traballalos. Normalmente ao final do curso académico quedan temas por explicar porque o tempo de ensino sempre vai en función dos alumnos, das súas actitudes, das súas capacidades, etc. A maioría dos profesores vese obrigada a cambiar ao longo do curso determinados aspectos da súa materia; reducir certos temas, ir modificando as actividades que fan os alumnos e sobre todo intentar explicar o temario na súa totalidade. Isto é o que pasa na disciplina da que estamos falando.

O Decreto 231/2002 de 6 de Xuño establece que un dos contidos da materia de lingua e literatura castelá neste curso sexa o seguinte:

- A novela e o conto hispanoamericano: análise e comentario dalgún conto ou de textos representativos dunha obra de Borges, García Márquez...

Así mesmo, no citado currículo dispónse que unha das actitudes debe ser:

- Interese e gusto pola lectura de textos literarios de diferentes xéneros, épocas e países, empregando criterios propios de selección, interpretación e valoración

Tendo isto en conta, imos profundar agora no noso tema. O currículo de lingua e literatura castelá de segundo curso de bacharelato é amplísimo; a cantidade de obras, movementos literarios, autores



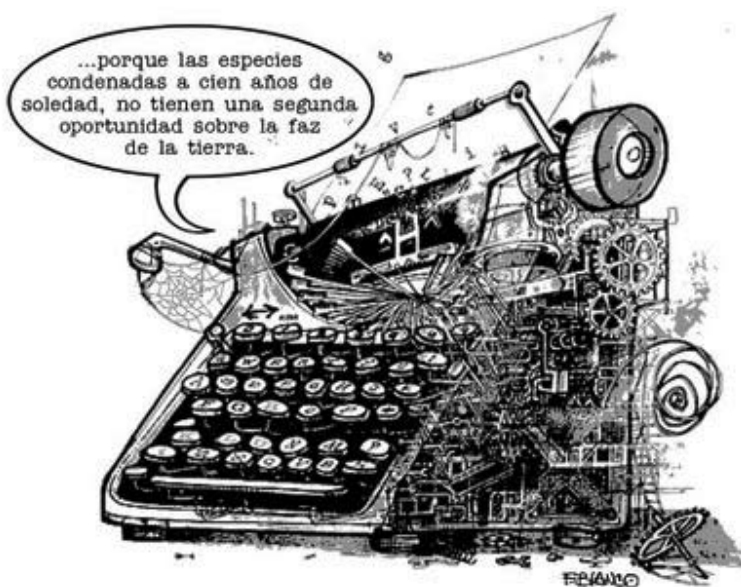
e xeracións que se dan fan case imposible un estudo minimamente coherente da materia. Pero a pregunta que fago é a seguinte: como podemos facer os profesores para condensar cen anos de literatura hispanoamericana nunhas poucas semanas? Hai que ter en conta que non estamos falando dun só país nin dun só autor, senón de diversos países, diferentes autores, distintas obras e moitos movementos literarios. O que resulta de todo isto é que os alumnos acaben por descoñecer totalmente a realidade literaria de Hispanoamérica. É verdade que coñecerán a García Márquez (porque terán unha lectura obrigatoria do autor) e seguramente lles soará un pouco o concepto de realismo máxico, pero... que hai de Juan Rulfo, Ernesto Sábato, Borges, Cortázar, Miguel Ángel Asturias, Onetti, Carlos Fuentes, Benedetti, Neruda, Octavio Paz e un longuíssimo etcétera? Serán nomes que aparezan en negriña no seu libro de texto á beira dalgunha das súas obras e pouco máis.

Esta proposta tenta ser un exemplo de reflexión sobre a forma de organizar o que ensinamos na aula, principalmente porque hoxe en día tratamos cada vez máis de quitar horas de clase en lugar de ampliá-las pero, e se pensamos nunha materia optativa de Literatura Hispanoamericana en segundo de bacha-

relato? Desta maneira poderíamos ampliar os temas e os alumnos que quixesen ter esta literatura e esta lingua ao seu alcance. Non hai que esquecer que a súa lingua é tamén a nosa, que a súa realidade está relacionada co noso país e que hai moitísimos lazos culturais, artísticos e sociais que nos unen.

Despois de consultar o Real Decreto 832/2003 de 27 de xuño no que aparece o currículo estatal de bacharelato, dinme conta de que si é posible que o latín e o grego aparezan como materias optativas deste curso, por que non a Literatura Hispanoamericana? Esta materia amosaría unha realidade á vez moi próxima e afastada dos dous mundos, sen pensar xa nas variedades da lingua española que se dan en cada un deses países. Por suposto, a carón do estudo da literatura hispanoamericana estaría o estudo da lingua, das súas características específicas (aspectos fonéticos, sintácticos e morfolóxicos). O alumno coñecería os modismos, as estruturas sintácticas e os trazos fonéticos de Perú, Venezuela, Arxentina, Colombia, México, etc. A realidade actual dinos que cada vez máis as aulas galegas son claramente multiculturais. Temos alumnos de diferentes nacionalidades, moitos deles suramericanos, e deste xeito preséntasenos unha boa oportunidade para ensinar a todos e para integrar ós de fóra na nosa cultura, pero respectando e estudando a súa.

Por suposto que esta proposta é extensible a moitas outras materias, non só á de lingua castelá. Poñamos un exemplo, por que non propoñer unha materia de lingua e literatura portuguesa como optativa? Á fin a lingua galega e a portuguesa consideráronse como unha soa durante moitos séculos, e posúen tamén unha literatura común. No caso do das linguas estranxeiras, poderíamos ampliar o seu estudo coa literatura nesa lingua. Poderíase estudar inglés e ter como materia optativa a literatura inglesa. E o mesmo podería ocorrer coas demais materias; ofrecer ao alumno distintas posibilidades á hora de escoller as preferencias. Aquí xorde o gran problema, que consiste en saber se queremos unha educación con alumnos especializados en determinados temas, ou pola contra o que queremos son alumnos que saiban un pouco de todo e teñan algunha base de cultura xeral. Eu creo que as dúas cousas son compatibles. O estudo das distintas áreas non está enfrontado coa especialización nunha determinada materia. A proposta da especialización nos institutos como agora se fai nas universidades, pode parecer unha idea pouco realista, pero creo que cun pouco de esforzo é posible. Non se trata de crear numerosas opcións distintas (xa sabemos que este proxecto non é factible) senón como mínimo unha para cada materia, un pequeno camiño cara a especialización.



PLAN MUNICIPAL DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DAS ESCOLAS RURAIS DE COMPOSTELA

Troul-ARTE. Ludoteca itinerante de Compostela

É un proxecto de animación sociocultural para nenos e nenas do medio rural compostelano, a través do que a concellaría de Educación do Concello de Santiago de Compostela pretende ofrecer unha alternativa para o alumnado das escolas rurais do municipio de Santiago, poñendo a súa disposición unha oferta diversa de actividades extraescolares.



DESTINATARIOS/AS

Esta proposta de actividades está concebida, para rapazas e rapaces de entre 6 e 12 anos escolarizados en centros de ensino do rural de Santiago.

ESCOLA RURAL FEÁNS VILLESTRO
ESCOLA RURAL GAIOSO- O EIXO
ESCOLA RURAL RIAL LARAÑO
ESCOLA RURAL O SISTO MARROZOS
CEIP RODRÍGUEZ XIXIREI-LAVACOLLA

ACTIVIDADES

Xogos: xincanas temáticas, grandes xogos, xogos de cooperación, xogos predeportivos, xogos teatrais, xogos populares, xogos musicais, xogos de mesa, xogos de construción, xogos simbólicos, xogos de naipes, xogos matemáticos, xogos de lóxica...

Obradoiros: de refugallo, abaloiros, globoflexia, reciclaxe, textil, doas e cordellos, xoguetes, gomaescuma, instrumentos sonoros...



**CONCELLO DE
SANTIAGO**
Concellaría de Educación



O SERVIZO DE RECURSOS PSICOPEDAGÓXICOS

Paula Outón Oviedo
Esther Vila Couñago
Miguel A. Nogueira Pérez
M^a del Mar Fernández Sestelo
Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Ciencias da Educación

O Servizo de Recursos Psicopedagóxicos da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela iniciou a súa andaina no último trimestre do 2006, despois dunha traxectoria de varios intentos e esforzos infrutuosos. No entanto, non foi ata outubro de 2007 cando abriu realmente as súas portas, contando co apoio de diversos Departamentos da Facultade e o respaldo do Equipo Decanal.

A creación deste servizo está xustificada polo peso das materias relacionadas directamente co diagnóstico, as dificultades de aprendizaxe, a orientación e a educación especial nos plans de estudo das diversas titulacións da Facultade de Ciencias da Educación, con especial relevancia en Pedagogía e Psicopedagogía, aínda que tamén en Educación Social e Maxisterio.

A necesidade de contar cun servizo deste tipo vén dada esencialmente polo seguinte. Proporciona un soporte para o profesorado no seu labor docente e investigador. De feito, a actividade didáctica do profesor pode verse enriquecida co uso de material especializado no campo da intervención educativa. Así pois, constitúe un apoio para o alumnado universitario na súa formación académica, particularmente, dos futuros pedagogos e psicopedagogos, repercutindo nun posterior exercicio profesional máis eficaz. Entre outras, o diagnóstico psicopedagóxico é unha área de competencias profesionais específicas da súa actividade laboral, para a que se terán que empregar diferentes técnicas e instrumentos de avaliación con vistas a realizar accións de mellora. Ademais, o profesorado tamén pode valerse dos recursos psicopedagóxicos no seu labor investigador con distintos propósitos: estudar diferentes aspectos dunha mostra, comparar datos obtidos a través de distintas medidas, deseñar novas probas de avaliación a partir doutras existentes, adaptar probas do mercado á nosa realidade socioeducativa, etc.

O Servizo depende funcionalmente do Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación. Esta vinculación débese á estreita relación entre as temáticas e actividades ás que dá cabida o servizo e as materias impartidas no departamento. A súa xestión descansa na voluntariedade e dinamismo do persoal encargado do mesmo. Concretamente, a coordinación e supervisión están a cargo de Paula Outón Oviedo, profesora de Dificultades de Aprendizaxe Escolar e Diagnóstico en Educación, contando coa colaboración de varios investigadores en formación no eido da medida e da orientación educativas.



O funcionamento do Servizo está regulado por unha normativa aprobada en Xunta de Facultade, tendo os usuarios acceso á mesma, cando así o requiran. A día de hoxe as principais tarefas que se están a realizar poden resumirse en:

- Arquivo de recursos psicopedagóxicos. Temos os instrumentos clasificados por seccións e catalogados nunha base de datos informatizada e aberta ao público (véxase un exemplo dos campos rexistrados no catálogo na táboa 1). Actualmente, dispoñemos dun fondo aproximado de 60 recursos completos de carácter psicolóxico e educativo, abarcando un amplo abano de temáticas. Contamos, por exemplo, con instrumentos para a medida de aptitudes como o BADyG. Bateria de Aptitudes Diferenciales y Generales, o TEA. Test de Aptitudes Escolares e o MY. Test de Memoria; de linguaxe escrita como o TALE. Test de Análisis de Lectoescritura, o PROLEC. Evaluación de los procesos lectores e o PROESC. Evaluación de los Procesos de Escritura; de habilidades sociais como o BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares; o EHS. Escala de Habilidades Sociales e o AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales; de intelixencia como o RAVEN. Matrices Progresivas, o BOEHM. Test de Conceptos Básicos e o WISC-IV. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-

IV; de personalidade como o 16-PF. Cuestionario Factorial de Personalidad, o HSPQ. Cuestionario de Personalidad para Adolescentes e o A-EP. Autoestima en Educación Primaria Forma A.... Ademais existe un fondo de material complementario composto por probas obsoletas e catálogos de diversas editoriais.

- Préstamo dos recursos. Facilitamos o préstamo a domicilio por un período de tempo e condicións variables en función do tipo de usuario. Concretamente, o persoal docente e investigador pode adquirir en préstamo ata 3 instrumentos durante un período de 15 días. Para o alumnado de 1º, 2º e 4º ciclo, así como para outros profesionais vinculados á Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, o préstamo circunscríbese a 1 instrumento durante

7 días. Con todo, cada préstamo pode ser renovado ata un máximo de tres veces.

- Solicitude de novas adquisicións. Periodicamente vaise ampliando o fondo a partir das peticións realizadas por parte do profesorado e do alumnado. A última ampliación tivo lugar en decembro do 2007, na que se adquiriron 18 novos instrumentos.
- Asesoramento e orientación. Coa intención de adaptarnos ás necesidades demandadas polos usuarios, ofrecemos información sobre o contido e emprego dos recursos, así como axuda na corrección e interpretación dos resultados, sexa esta realizada de forma manual ou con soporte informático. As dúbidas son atendidas de maneira presencial e mesmo por vía telefónica ou electrónica.
- Consulta e autoaplicación dos instrumentos existentes. Damos a posibilidade de manexar e administrar os recursos do servizo atendendo aos diferentes propósitos que pretendan os usuarios.

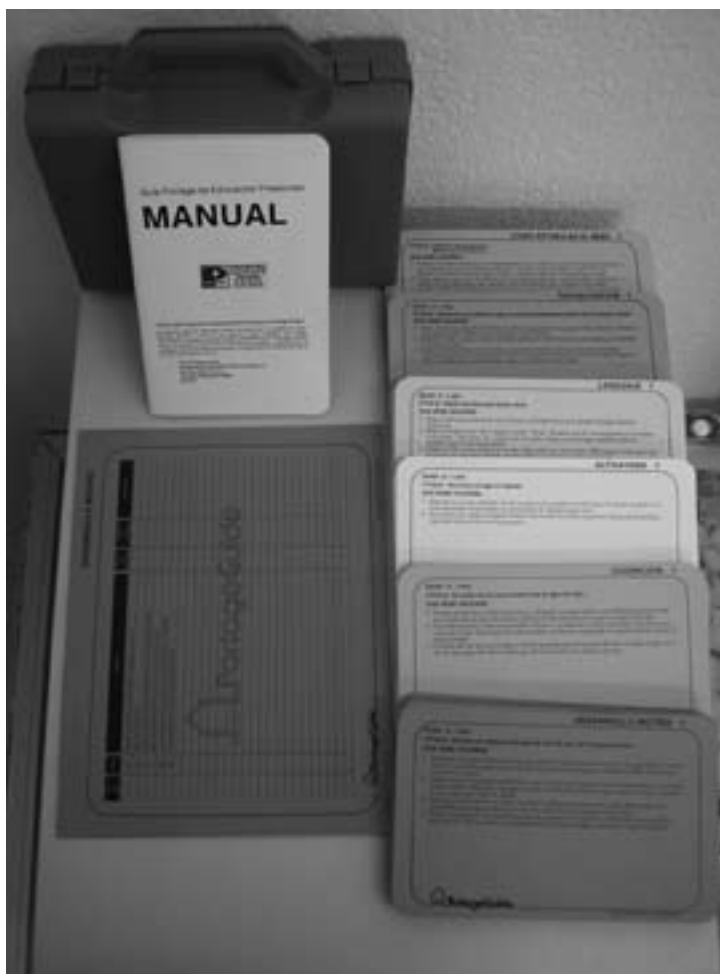
Finalmente, sinalar que nun futuro temos pensado ampliar as actividades que neste momento estamos a desenvolver. Un dos nosos propósitos máis inmediatos é dispoñer dun espazo dixital na páxina web da Facultade, onde se poida dar a coñecer todo o relativo ao noso Servizo (localización, horario, persoal responsable, teléfono de contacto, catálogo, servizos, actividades, espazos webs vinculados ao Servizo, etc.). Polo de agora, pódese contactar co Servizo no teléfono 981 563 100 (ext. 13819) ou ben a través do seguinte enderezo de correo electrónico: srpsicopedagogicos@usc.es

Ademais, estamos barallando a posibilidade de ofrecer cursos e sesións formativas sobre instrumentación educativa, que poderían ter lugar tanto na nosa Facultade como nos propios centros educativos da Comunidade Autónoma Galega, co obxecto de proporcionar unha formación específica e complementaria á recibida durante a carreira e/ou á adquirida durante a práctica profesional. Sen dúbida, trátase dun Servizo disposto a estender o seu campo de estudo e de traballo, dentro e fóra do ámbito universitario.



Táboa 1. Exemplo dos campos rexistrados no catálogo

	ÁREAS TEMÁTICAS		
	INTELIXENCIA	LINGUAXE ESCRITA	HÁBITOS DE ESTUDIO
Nome	WISC-IV, Escala de Inteligencia de Wechsler para niños – IV	EMLE, Escalas Magallanes de Lectura y Escritura. TALE-2000	EOS-CHE, Cuestionario EOS de hábitos de estudio
Autor/res	Wechsler	E. Manuel García Pérez e Carlos Urío Ruiz	Juan José Vicente Miedes
Ano de publicación	2007	2006	1992
Editorial	TEA	ALBOR-COHS	EOS
Lugar de edición	Madrid	Barakaldo	Madrid
Aplicación	Individual	Individual ou Colectiva	Individual o Colectiva
Idade	Nenos de 6 anos 0 meses a 16 anos 11 meses	Nenos de 6 a 15 anos (1º Primaria a 4º ESO)	11 a 13 anos (6º Primaria a 2º ESO)
Tempo	Entre 60 e 110 minutos	Entre 45 e 55 minutos	Aproximadamente 45 minutos
Finalidade	Avaliación completa da capacidade intelectual dos nenos	Valoración cuantitativa e cualitativa das habilidades de lectura e escritura	Avaliación dos hábitos de estudo en alumnado do final de Primaria e primeiros cursos da ESO
Material	Manual de aplicación e corrección, manual técnico de interpretación, manual de claves para a avaliación, manual infoWISC-IV, cadernos de anotación, cadernos de fichas e elementos, cubos.	Manual, láminas de aplicación, follas de resposta e follas de resultados Copia-Ditado e Lectura, textos, CD con programa informático de corrección e de elaboración de informes.	Manual, cadernos de resposta, folla de perfil, acetato de corrección.



AS REDES SOCIAIS DA ARTE NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Carlos Toural

Universidade de Santiago de Compostela



Todo alumno que decide escoller a vía universitaria coma a súa opción de futuro, debe estar seguro de que a institución á que chega lle vai permitir dar resposta á grande maioría das súas inquiredanzas intelectuais. O paso das ensinanzas secundarias á universidade trae consigo unha serie de necesidades ás que o alumno busca resposta nun novo marco educativo, académico e vital.

No tempo que nos tocou vivir, a comunicación entre individuos e colectivos é de vital importancia xa que as fórmulas que supoñen un acto comunicativo dinamizan a sociedade e avanza na consecución da sociabilización de todos os elementos que a compoñen. Neste punto, a arte e as expresións artísticas no ámbito universitario establécense coma actividades indispensables para a consolidación da faceta creativa, contribuíndo á creación e sustentación de valores sociais e das relacións interpersoais. Así, fortalécense estruturas sociais vinculadas polo nexo da arte, que opera a modo de fío comunicativo entre os membros da comunidade, asentando as redes sociais universitarias, tan importantes para o devir do colectivo. Son estas redes as que, en boa medida, permiten a integración máis rápida dos novos alumnos.

A USC trata de manter viva a vida artística da institución en si mesma e tamén contribúe á participación dos alumnos mediante fórmulas varias, co obxectivo de que ningún campus e ningunha das facultades quede excluída da rede da arte tecida pola universidade.

Na USC incentívase a creación de redes sociais, de espazos comúns onde se establezan relacións interpersoais e a vía artística e a deportiva son dúas das moitas que fomenta. As actividades que se programan van dende o teatro ata os concertos musicais, pasando por foros de debate, danza contemporánea, fotografía, proxeccións cinematográficas, ligas universitarias, campionatos universitarios, etc.

O organismo universitario está presente en todas as etapas da creación de cultura e da arte nos que se fai necesario o apoio institucional. Así, dende a USC, exércese, por unha banda, un labor de promoción cultural baseada na convocatoria de axudas a proxectos culturais.

Por outra banda, dende a universidade tamén se fomenta a produción cultural mediante a sustentación de estruturas estables de cultura como é o caso do coro universitario, o Grupo de Creación Musical, o Espazo de Danza ou a Aula de Teatro. Esta última actividade, promovida dende a área de cultura, fundaméntase no desenvolvemento de diferentes obra-

doiros de teatro aos que poden asistir os membros da comunidade universitaria. Logo, unha vez que se establecen as funcións que o grupo representará ao longo do ano, procédese a realizar castings para a escolla dos actores que previamente participaron nos obradoiros. É, sen dúbida, unha fórmula máis de participación na vida artística que na universidade se desenvolve para fomentar a creatividade e expresividade así como para fortalecer os lazos da rede social que se tece arredor da arte. Ademais, a USC ten unha forte presenza na formación artística e cultural da comunidade universitaria a través de cursos que auspician de arte dramática, fotografía, danza, etc.

Por último, a universidade céntrase na promoción de espazos para a difusión artística onde os creadores poidan exhibir as súas obras. Tendo en conta as dificultades que os novos creadores teñen para dar a coñecer os seus traballos, dende a USC preténdese ofertar un espazo para a difusión mediante ciclos de música, ciclos de imaxes e a través do Festival Internacional de Teatro Universitario e a Mostra de Teatro Universitario, así coma co Encontro Europeo de Danza Universitaria. Así, de xeito continuo, a universidade mantén e consolida o fluxo de exposicións, concertos, obras de teatro e outras manifestacións artísticas co obxectivo de que toda a comunidade universitaria poida participar destes eventos.

Trátase, pois, de que paralelamente ao devir diario da vida universitaria, todos os membros da comunidade teñan a oportunidade de satisfacer as súas necesidades de goce e participación da arte no propio ámbito da universidade. A institución, polo tanto, diseña espazos onde o colectivo pode gozar



de diferentes actividades ou mesmo participar nelas, como é o caso do grupo de teatro universitario.

Sen dúbida ningunha, todos os alumnos e alumnas das facultades da USC teñen inquedanzas artísticas. Algúns exprésanse de xeito participativo e outros prefiren manterse no plano da observación, pero uns e outros poden atopar resposta ás súas necesidades artísticas e sociais nunhas redes universitarias da arte que manteñen vivo e dinamizan o senso creativo da comunidade.





Recursos do contorno

Centro de Interpretación Aquis Querquennis

Araceli Serantes Pazos
Universidade da Coruña

Nome: Centro de Interpretación Aquis Querquennis
 Propietarios: Fundación Aquae Querquennae-Vía Nova
 Xestores: Fundación Aquae Querquennae-Vía Nova
 Enderezo: Porto Quintela. 32840 Bande (Ourense)
 Contacto: Dirección Xeral de Turismo
 Tel: 988 44 44 01

Período de apertura: Martes a sábado, de 11'30 a 18'00.

Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes en xeral.

Grupos: Non hai unha oferta específica de actividades para grupos organizados; pódese solicitar unha visita guiada polo Centro de Interpretación

Prezo: De balde

Correo-e: aquae@wanadoo.es

Páx. Web: www.concellobande.com

Características das instalacións

Localizado a carón do encoro das Conchas, preto do campamento romano máis grande da Galiza, Aquis Querquennis, é un recurso perfecto para coñecer este xacemento, ao tempo que permite adentrarse na ruta da Vía Nova (que conectaba Astorga con Braga) ou coñecer algunhas das riquezas do Parque Natural do Xurés-Baixa Limia.

O edificio conta con dous andares: o do baixo, cun punto de información e venda, un espazo para audiovisuais e unha atractiva exposición que recrea a Vía Nova, ao tempo que presenta a vila romana, co seu campamento, a mansión cos baños termais e a pequena vila. Na parte superior existen espazos para exposicións temporais.

Actividades

1. Visitas guiadas pola exposición
2. Visitas libres
3. Audiovisuais sobre o xacemento e a Vía Nova
4. Exposicións temporais

Valoración

Non existe unha oferta educativa destinada aos distintos colectivos que visiten o centro. Os recursos cos que conta o centro, así como a temática e a posibilidade de coñecer o xacemento *in situ* convérteno nun lugar atractivo desde o punto de vista educativo.

A exposición resulta clara e atractiva. Ten numerosos elementos informativos con capacidade de atraer a atención e de comunicar. É interesante tamén o audiovisual. Resultan un recurso para introducir unha visita moi oportuno e motivadora. Tamén é interesante como complemento posterior á visita. É necesario planificar previamente a actividade ao non ter apoio dun equipo educativo no centro.

Desde o centro non só é interesante visitar os restos da cidade, senón tamén a posibilidade de facer algún tramo da Vía.

Escasa información nas estradas. O acceso en autobús é imposible ata o propio centro, pero está moi preto da estrada; existe acceso en transporte público.

Non hai servizo de cafetería ou comedor, pero conta con espazos e instalacións previstos para comer ao aire libre nas inmediacións. Os grupos deben levar a súa comida se programan unha actividade para todo o día.

O centro está localizada no contorno do "Parque Natural do Xurés-Baixa Limia" polo que a actividade pode ser complementada coa visita a este lugar de interese natural.



DE ESTUDANTES A PROFESIONAIS NA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA E CULTURAL LOCAL

Juan José Lorenzo Castiñeiras
Pablo Montero Souto
Universidade de Santiago de Compostela



No pasado mes de febreiro, a Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela acolleu o *interea* 2008 congreso, baixo o título "De estudantes a profesionais na acción socioeducativa e cultura local". O evento realizouse no marco do *Proxecto interea: iniciativas e recursos para a acción local*, promovido pola Deputación Provincial da Coruña desde o ano 2001, a través dun convenio de colaboración subscrito coas Universidades da Coruña e Santiago de Compostela. Este proxecto pretende mellorar a iniciativa municipal en materia educativa e cultural, por medio do desenvolvemento do *Plan formativo da Área de Cultura, Educación e Patrimonio Histórico-Artístico*, así como da edición e publicación da revista *interea visual* e da Colección de *Cadernos Temáticos para a Acción Cultural Local*, tendo sempre no horizonte a realización de estudos e investigacións que fundamenten a acción local.

O *Equipo* que desenvolve o proxecto está integrado por persoal docente e investigador, así como por bolseiras e bolseiros do *Grupo de investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA)*, contando ademais cunha crecente participación de técnicos e profesionais da educación. Este equipo, que ten como coordinador científico a José Antonio Caride (Catedrático de Pedagogía Social na USC), traballa en tres grandes áreas de investigación, formación e edición, coordinadas por Belén Caballo (USC), Carmen Morán (USC) e Héctor Pose (UDC), sendo este último o responsable do convenio na Universidade da Coruña e Director da revista *interea visual*.

O proxecto ten sido destacado como un exemplo do que facer universitario, científico e académico, a prol de poñer o coñecemento ao servizo da sociedade, sobresaíndo pola súa notable vocación municipalista. Cos *soportes da Declaración Universal sobre a Diversidade Cultural*, da *Axenda 21 de la cultura*, da *Carta de Cidades Educadoras* e do *Ano Europeo do Diálogo Intercultural*, o proxecto atende a tarefas de diagnóstico e prospectiva,



formación técnica especializada, divulgación científica e extensión universitaria, tendo por obxectivos específicos os de:

- caracterizar o estado das políticas municipais nos sectores da educación e da cultura, así como as iniciativas que neles se desenvolven, propoñendo alternativas que promovan a conquista e o exercicio dos dereitos culturais da cidadanía;
- identificar as necesidades e demandas dos axentes culturais da provincia, con particular atención aos responsables políticos e técnicos municipais, dotándolles de recursos a todos eles para o mellor desempeño das súas responsabilidades públicas no eido local;
- mellorar a acción cultural local mediante a capacitación dos axentes culturais para o deseño e desenvolvemento dunha planificación estratéxica a nivel municipal e provincial, tendo en vista o logro dunha efectiva coordinación e colaboración intermunicipal.

En consonancia con estes obxectivos, sendo ademais un proxecto que reafirma os compromisos da

Pedagogía Social cos dereitos e deberes de cidadanía, a través de iniciativas que pretenden agrandar as capacidades dos gobernos locais para xestionar os bens públicos, a fin de mellorar a calidade de vida das persoas e dos pobos.

Un congreso de estudantes, para estudantes, con estudantes

Neste marco, e para analizar o estado das políticas públicas que se desenvolven en distintos ámbitos da acción socioeducativa e cultural local, o *Equipo interea* escolleu o formato dunha actividade congresual para dar a coñecer as posibilidades do traballo profesional nas áreas municipais de educación e cultura, outorgando aos membros da comunidade universitaria un protagonismo esencial nos procesos de formación e profesionalización. A teor das cifras, basta referir que se tratou dun congreso que reuniu a máis de 500 persoas, acollendo a destacados representantes da vida municipal galega entre relatores e conferencistas, así como a participantes de distintos perfiles, entre os que destacar un terzo de profesionais e dous terzos de estudantes das ciencias da educación, sociais e humanas. Moi particularmente, o congreso tivo como nota característica a inclusión



dunha importante representación de estudantes no seu Comité Organizador, e no que a súa contribución foi decisiva tanto para a adecuación dos contidos aos públicos, como para a xestión organizativa do evento. En boa medida, tratándose doutro modo de vivir unha experiencia congresual de alto valor formativo.

O programa de actividades, que reunía a numerosos cargos políticos, en representación dos distintos Concellos da provincia, quer rurais quer urbanos, estaba articulado arredor de dúas grandes transicións. Dun lado, a transición que se realiza dende a condición de estudante cara a condición de profesional,



no que as Universidades veñen desempeñando un crecente labor de orientación profesional cara ao emprego. Doutro, a transición que permitía alternar entre as actividades de cultura e as actividades con cultura, proporcionando aos congresistas una dobre oferta de actividades congresuais:

- Dun lado, a que consistía en achegarse ao que-facer educativo e cultural desenvolvido na provincia da Coruña, tendo a posibilidade de coñecer experiencias no terreo das artes escénicas, musicais, plásticas e audiovisuais; habilitándose tamén un espazo para aproximarse a diversos contextos socioeducativos ligados ao lecer e ao patrimonio cultural e paisaxístico, a partir de distintos plans e programas de acción-intervención social.
- Doutro, a posibilidade de vivenciar o pulo cultural que se respira na capital compostelana, pois ademais das conversas asociadas aos contidos do congreso, prevaleceron as experiencias e iniciativas culturais programadas, con proxecións, foros e debates, as visitas ao patrimonio histórico-artístico da USC a través do Programa Universidade Viva e audicións como a do concerto ofrecido por Baldo Martínez Grupo no Teatro Principal.

En definitiva, tratábase dun congreso que debía ter cabida na USC, sendo unha institución firmemente comprometida por facer realidade a *Declaración de Salamanca sobre o patrimonio histórico-cultural das Universidades*, onde se recoñece que "este patrimonio se mantén vivo e activo, e se atopa directamente involucrado nas actividades de docencia, aprendizaxe, investigación e xestión, características da vida académica e universitaria, o que favorece a súa rehabilitación e posta en valor; e, asemade, contribúe á dinámica económica e social dos contornos nos que se inserta". Unha vez máis, tratándose de iniciativas que promoven a construción dunha auténtica comunidade universitaria, baixo o nome de *interea*, que significa "ao fío de..., paralelamente..., mentres tanto..."; e que tamén pode utilizarse como o acrónimo das "iniciativas e recursos no territorio para a acción local", coas que o Grupo de investigación en *Pedagogía Social e Educación Ambiental* da USC está firmemente comprometido.

Pre-congreso

O punto de partida do *interea*²⁰⁰⁸ congreso consistía en analizar o proceso de transición entre o que-facer estudiantil na educación superior e a práctica profesional no mundo laboral das ciencias sociais. Tratábase así de ofrecer posibilidades aos futuros

ocupantes desas áreas de traballo para que se puidesen orientar á hora de incorporarse aos municipios, examinando as opcións que se brindan no eido profesional, chegando a recoñecer todas as diversas formas de cultura, tanto tanxibles como intanxibles, e nas que os educadores e as educadoras desempeñan un destacado papel. Deste xeito, o Comité Organizador do *interea* 2008 congreso, da man da súa Presidenta, a profesora Lucía Iglesias da Cunha, aspiraba a posibilitar que os congresistas puideran realizar unha escolla máis fundamentada dos camiños a seguir na procura dunha axeitada inserción laboral.

Dende o punto de vista organizativo, a inscrición e asistencia ao congreso sucedeu dun modo máis que satisfactorio, en consonancia cos moitos alicientes que o programa lle ofrecía a un público como o universitario (crédito de libre configuración, pausas imaxinativas, actividades extracongresuais, etc.). Asemade, na distribución dos espazos e dos tempos do congreso durante as súas 30 horas de duración, espalladas en tres días sucesivos, pretendese alternar entre actividades de moi distinto signo: foros, debates, mesas redondas, relatorios, presentacións, exposicións, actuacións, concertos etc. Así o valoraba un dos participantes:

"O congreso axudounos a coñecer os diferentes campos onde traballan os profesionais do campo socioeducativo e cultural. Pareceume moi positivo estender os aspectos teóricos á práctica como foi no caso da visita guiada, do concerto etc. A min persoalmente gustoume moito o congreso en xeral e penso que en posteriores edicións poderíase estender a outros lugares e edificios emblemáticos de Santiago de Compostela" (JPV).

Deste xeito, buscábase que a propia distribución dos elementos se diferenciase das habituais prácticas congresuais, a fin de inspirar tamén nos formatos escollidos os principios e valores sustentados no *Proxecto interea*. As actividades congresuais programadas, cunha orientación participativa, continuaron a tendencia de ofrecer unha experiencia alonxada do convencional, como pon de manifesto o feito de atoparnos cun breve concerto de *hip-hop* no medio do corredor da Facultade de Ciencias da Educación, xusto no centro de neurálxico das operacións; ou as imaxes proxectadas na cafetería para amenizar os agradecidos cafés da media mañá. Así o resumía unha das participantes:

"Sinceramente o congreso foi impresionante. Os contidos foron moi acertados, tiñan un pouco de todo: representantes políticos, técnicos socioculturais, alumnos da universidade, profesores xubilados... todos eles contando as súas historias



e iniciativas, o que fixo que eu puidese ter unha visión global de todos os aspectos das accións socioculturais e educativas na cultura local. Ademais, como xa dixen, non foi o típico congreso con multitude de charlas, senón con elementos innovadores que nos facían protagonistas, como os foros e debates, as pausas, unha delas cun grupo de hip-hop, o humorista no acto de clausura... Realmente foi un congreso no que aprendín moitísimo e, como mencionei en preguntas anteriores, cumpriu e resolveu o meu principal "desexo": puiden ver como traballan e experiencias claras de accións socioculturais na cultura local. E finalizo expresando o meu interese de que se repitan e continúen experiencias deste tipo para poder continuar formándome." (MLL)

A representación de temáticas e participantes nas mesas pretendía abarcar un amplo abano de titulacións e especialidades, que en xeral coinciden





coas disciplinas de ciencias sociais, e xa máis concretamente con carreiras como Educación Social, Pedagogía, Ensinanza, Turismo, Humanidades, Comunicación Audiovisual, Socioloxía, Antropoloxía, diversas Filoloxías... Esta diversidade contribuíu en boa medida ao diálogo, con diferentes puntos de vista segundo os particulares intereses académicos e formativos.

Congreso

No *interea*²⁰⁰⁸ congreso posibilitouse a troca de ideas que se propiciaba coa súa organización. A vertente educativa estivo presente en todo momento, con referencias constantes á educación continua ó longo de toda a vida. Tamén á cultura e ó seu potencial emancipador e creador dunha perspectiva crítica. Con esa intención de promover a reflexión sobre a realidade cultural municipal, contouse para as sesións de traballo con máis de trinta destacados representantes da vida municipal galega, trazando un esquema clarificador dos escenarios locais, para

todos aqueles que orienten a súa práctica laboral á acción de carácter socioeducativo e cultural no eido municipal.

Entre os aspectos coincidentes a destacar, os relatores amosaron o seu consenso na necesidade de solicitar da Universidade galega que encabece a investigación e o avance no plano científico, por medio de proxectos que poidan ser un factor de relevancia para as accións de carácter sociocultural, a partir dun modo de pensar e de facer investigación que teña en consideración as peculiaridades do eido municipal. Asemade, os relatores destacaron que as artes viven e gozan coas mesmas cousas que nos emocionan a todos e todas, porque o seu propósito é o de axudar a ter ferramentas para entender as problemáticas da realidade na que vivimos, traballando con elas para xerar coñecemento sobre nós e sobre o mundo.

A conversa de apertura marcou un inicio prometedo, grazas ao humor de Avelino Pousa Antelo, mestre que aos seus 93 anos fixo unha retrospectiva da súa vida como educador, na que destacou "a vontade xeral pode facer mover unha comunidade".

Neste mesmo sentido expresárase previamente o Vicerreitor de Relacións Institucionais da USC, Lorenzo Fernández Prieto, como presidente do acto inaugural, no que destacou o papel da cultura e da educación como "dúas partes do mesmo", reafirmando as palabras pronunciadas pola Conselleira de Cultura e Deporte da Xunta de Galicia, Anxela Bugallo, para quen "non existe a liña divisoria entre educación e cultura". Máxime no ámbito local, ao que se referíu sinalando que alí se presentan as mellores condicións para desenvolver unha política cultural integral, articulando iniciativas municipais que atendan ás necesidades e demandas da cidadanía.

Pola súa banda, outras intervencións políticas destacaron o papel dos municipios, e en particular dos espazos públicos urbanos, para materializar os principios dunha auténtica *Cidade Educadora*. Aquí, os relatores aludiron á cidade compostelana como un referente de actuación no eido socioeducativo e cultural, destacando as posibilidades da súa rede de centros socioculturais, como equipamentos cívicos que conectan as actuacións municipais co labor desempañado no interior dos centros educativos.

En paralelo, unha representación de técnicos locais, de distintos concellos urbanos e rurais, destacaron as fortalezas e debilidades do seu papel como profesionais da sociocultura, dende as súas diversas experiencias en Moaña, Aranga, Rois, Foz e Narón. Ao tempo que presentaron modelos e iniciativas de

distinto signo, arredor do traballo sociocomunitario e dos servizos persoais á comunidade en bibliotecas, centros cívicos, casas da cultura, servizos sociais, etc.

Asemade, ao longo do congreso tamén foron presentadas varias experiencias e iniciativas culturais nas que sobresaie o papel da comunidade universitaria, como é o caso do Programa de Voluntariado Lingüístico e Acompañamento de Estudantes, das comisións de Cultura e Normalización Lingüística da Facultade de Ciencias da Educación da USC, dos proxectos realizados no marco das prácticas pre-profesionais en administracións e empresas, así como dos programas de posgrao e de formación continua activados dende as institucións de educación superior.

En definitiva, tres xornadas dedicadas a activar a transición de ser estudantes a ser profesionais, con ocasión dun congreso que quixo ser o pretexto para "participar nun proxecto ilusionante de intentar cambiar o presente para mellorar o futuro". Ese proxecto, que coñecemos con nome de *interea*, foi neste caso ilustrado na imaxe coa que, en colaboración cun equipo de deseñadores gráficos, quixemos representar a esencia do congreso: un globo aerostático capaz de elevar unha pedra que -para algúns-

ten forma de corazón. Unha metáfora do mito de Sísifo, á que se referiu o Decano da Facultade de Ciencias da Educación, Lois Ferradás, empregando as palabras de Dominique Sampiero, guionista do filme de *Hoy empieza todo*:

Dirémoslle que foi duro / pero que os nosos pais foron uns señores. //

Que herdamos iso deles: / montóns de pedras / e o coraxe para levantalas. ///

Post-congreso

No momento en que encerramos este texto, resta expresar o noso agradecemento ás persoas que posibilitaron o vivido durante estas tres intensas xornadas, que teñen o seu antes e que, abofé, terán o seu despois. Aquí, desexamos situar nun lugar moi destacado a cantas persoas ofreceron a súa xenerosa contribución para que puideramos testemuñar, unha vez máis, os logros educativos, sociais e culturais que proseguimos no labor pedagóxico-social. Con todos eles, con todas elas, sempre estaremos en débeda, sabéndonos privilexiados por contar co seu compromiso no proxecto de agrandar o noso capital cívico, educativo e cultural.



pais e nais



Quen teme a papá lobo? Ou a ditadura do profesorado

Francisco J. Pernas Lorenzo
Un pai receptivo e colaborador.

Quen non escoitou máis dunha vez que a culpa de todos os problemas que presentan os escolares é dos pais; os pais non saben educar aos seus fillos, danlles e deixan facer todo o que queren, non lles mostran o camiño da responsabilidade, etc, etc.; todo negativo. Doutra banda quen non oíu dicir aos pais: “os profesores o que queren é cobrar sen traballar”, “teñen tres meses de vacacións” e “para catro clases que dan á semana, e sempre queixándose”. Estas e outras frases como estas son as que separan a dous colectivos que teñen que camiñar xuntos na procura dunha boa educación para os nosos fillos.

Como pai teño que recoñecer, non sen sentir certa vergoña, que os pais relaxamos a nosa acción educadora; fixémonos moi cómodos e, á vez que nos mergullamos, sen practicamente ningún límite crítico, nesta sociedade consumista, permisiva e relativizadora, deixamos que os nosos fillos estean a mercé dunha educación baseada na facilidade para ter de todo sen esforzo, aquilo que desexan obtéñeno sen que para iso medie o mérito, así que aquilo que requira un esforzo é, normalmente rexeitado. Se os pais non nos ocupamos de inculcarlles que o que de verdade vale a pena é aquilo que se consegue mediante o traballo persoal e o esforzo, os profesores pouco poden facer na súa tarefa educativa.

Doutra banda están os mestres e profesores que si, que saben queixarse dos pais pero tamén lles fai falta exercer a autocrítica. Din que os pais non nos preocupamos dos estudos dos nosos fillos, que non nos achegamos ao centro e que non coñecen á maioría dos pais; eles saben (porque se non o saben, moi lonxe están do mundo real) o difícil que é para un asalariado deixar de traballar para acudir a unha cita de titoría, porque é normal que as visitas a titorías se programan dentro do horario laboral! Os pais percibimos moitas veces que se nos poñen dificultades para participar na vida escolar. Cando os pais, como parte da comunidade educativa, xa sexa en nome propio ou como APA, nos interesamos por algún asunto de organización, ou de funcionamento; cando pedimos explicacións por algo que cremos que non funciona; cando propomos iniciativas de mellora, considérasenos unha ameaza, ocúltasenos a realidade, e, nalgúns casos, ata se nos engana.

Eles tamén fallan, tamén, como seres humanos que son, cometen erros, incumpren as súas obrigacións e, en ocasións, abusan do poder que teñen (as cualificacións) para acalar críticas e denuncias de actitudes inxustas e reprobables: cando os pais, en ocasións consideran que houbo unha actitude negativa dun profesor en concreto, teñen medo de achegarse ao citado profesor ou á dirección do centro

para expresar o seu sentimento, porque consideran o poder de represalia que ese profesor poida exercer contra os seus fillos.

Pero este non é o tema, o devandito serve para ilustrar o negativo, o que impide, moitas veces, unha relación harmoniosa entre pais e escola. Temos que buscar o respecto mutuo, a colaboración e o desenvolvemento dos bos xeitos entre ambos os colectivos; non podemos estar eternamente botándonos as culpas uns aos outros dos resultados académicos dos nosos fillos. Cremos que hai que lograr un clima convivencial baseado no respecto e a comprensión dun colectivo para co outro. Desde as APAs cremos que este clima pódese conseguir sempre que se conte cos pais para resolver as cuestións fundamentais que incumben á educación dos nosos fillos; a educación non pode ser unha cuestión de bandos, os pais por unha banda e a escola por outro; a escola non pode prescindir dos pais nin viceversa. Debe desaparecer a desconfianza e, desde a escola han de partir iniciativas para a reeducación dos pais e profesores que o necesiten. O profesorado tería que implicarse máis aló do estritamente académico creando espazos de colaboración e favorecendo a comunicación fluída cos pais (o correo electrónico pode ser, en moitos casos, un magnífico vehículo), desesa forma resolveríanse moitas deficiencias, á vez que se fortalecería a confianza e a acción educativa conxunta.

Unha vez que se defina adecuadamente o espazo que os pais debemos ter na escola, poderemos camiñar xuntos, colaborar en plans de convivencia con estilo democrático que busquen a reacción xusta ante os conflitos, evitando arbitrariedades, corporativismos e desconfianzas que moi mal servizo fan a unha educación como a que todos desexamos.



OS CENTROS ESCOLARES COMO RECURSOS DA COMUNIDADE: FAMILIAS E CENTROS

Consuelo García Álvarez.
Mestra e Psicóloga



“Para educar a un neno fai falta a tribo enteira” (Marina, J.A, 2000)

Neste artigo preténdese destacar a necesidade de potenciar a cooperación entre as familias e os centros educativos e resaltar os efectos positivos para toda a comunidade educativa. Proba diso é que actualmente existen estudos ao respecto, nos que se manifestan repercusións moi positivas para o alumnado, tales como maior rendemento escolar, maior autoestima, mellores relacións fillos-pais e, sobre todo, unha actitude dos pais/nais máis positiva cara á escola. Os efectos repercuten mesmo nos mestres, xa que os pais consideran que os máis competentes son aqueles que traballan coas familias (Pineault, 2001).

A relación entre as familias e a escola foi moi diferente ao longo da historia, desde manter un estreita relación ata a principios do século XX que comezou un distanciamento. En xeral, considérase que as responsabilidades formativas de cada unha das instancias eran diferentes; no caso da escola, máis academicistas, sendo o contexto familiar o responsable doutros aspectos máis relacionados cos bos modos, a responsabilidade, as habilidades sociais, etc.

Sen embargo, a idea de que a escola e a familia deben “educar xuntos” é compartida na actualidade pola maioría dos profesionais implicados, e de aí que pais e profesores teñan que redefinir as súas relacións substituíndo o posible conflito pola colaboración (Oliva y Palacios, 1998).

A pesar de que desde hai varias décadas existe unha tendencia internacional a incrementar a participación da comunidade nos centros educativos, no noso sistema educativo non existía unha

tradición similar, circunstancia que afortunadamente vai cambiando, aínda que o proceso é lento. Son varias as razóns polas que debemos incrementar a participación da comunidade nos centros educativos; por unha banda, partindo dunha perspectiva didáctica, “a participación externa favorece a aprendizaxe escolar e a participación dos alumnos entendendo a participación como un aspecto de mellora dos centros educativos” (Martín-Moreno Cerrillo, Q, 2000), e, por outra, a necesidade urxente de xuntar esforzos para poder optimizar os recursos existentes nos centros e os do contorno.

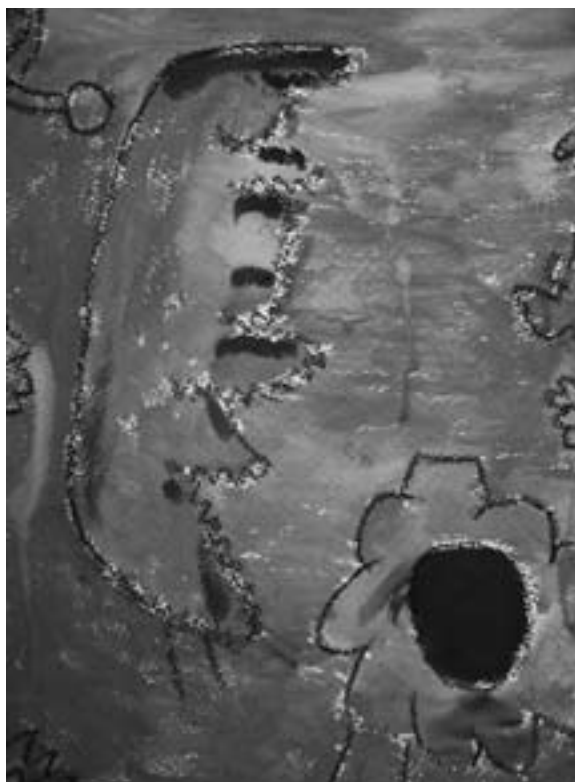
Neste sentido, actualmente, debería existir un consenso que permitira que os centros educativos foran espazos abertos ao servizo da comunidade. Isto significa que tanto a nivel local, municipal, como autonómico, etc., as administracións e os organismos oficiais terían que poñerse de acordo para optimizar os recursos existentes.

No caso de Galicia, dada a dispersión xeográfica, son as instalacións dos centros, en moitos casos, os únicos lugares axeitados para a realización de actividades dirixidas aos diferentes sectores da sociedade (alumnos, pais/nais, titores legais, veciños, etc.). A utilización destas instalacións convertería á escola nun lugar de encontro no que, a través de diferentes tipos de actividades, se facilitaría unha escola máis participativa, integradora e crítica, na que o obxectivo principal sería o de “aprender xuntos”.

En función das necesidades e intereses dos diferentes colectivos da comunidade poderíanse realizar actividades como a lectura, pintura, teatro, deportes, de estudo, etc. optimizando deste xeito os recursos existentes nos centros educativos, dado que na maioría dos casos están infrautilizados, como por exemplo as bibliotecas. Isto require, por suposto, unha organización na que deberán estar presentes as diferentes institucións e administracións (educativas, sociais, sanitarias, etc.), sendo fundamental a coordinación e a corresponsabilidade dos diferentes axentes implicados, logrando mesmo así as oportunas economías de escola, esixibles sempre aos servizos e ás administracións públicas. Pero esta realidade só será posible se propiciamos, desde os centros educativos, a necesidade dunha colaboración e participación maior dos pais e nais no contexto escolar.

Necesidade dunha maior implicación e participación da familia

Na actualidade, existe un constatable consenso sobre o que a familia representa na educación. É,



sen dúbida, un dos contextos máis importantes e con máis influencia, onde a transmisión de modelos e normas permiten unha integración na comunidade.

A cooperación, o traballar xuntos para a consecución dun mesmo fin, é algo que ninguén pon en dúbida, pero o problema xorde cando queremos levalo á práctica. Conseguir unha maior colaboración e implicación dos pais e das nais nos centros educativos non é unha tarefa fácil; por unha banda, cada centro ten unha identidade propia, características propias, que responden a contextos diferentes e teñen problemáticas distintas, etc., polo que non se poden extrapolar modelos a diferentes contextos educativos e, por outra, non existe, en xeral, unha cultura que facilite que a familia ocupe o lugar que lle corresponde para poder garantir unha mellora na educación dos seus fillos, o que, sen dúbida, repercutiría nun maior enriquecemento para todos.

Educar xuntos debería ser a dinámica de actuación habitual. O contacto estreito entre os pais e os profesores, a súa participación nos centros educativos, é, á hora de avaliar a eficacia da acción educativa dun centro, un dos criterios máis claros de calidade.

Os problemas poden xurdir xa desde o inicio da escolarización, por non ter claro, como pais, o cen-



tro que queremos para os nosos fillos, decidindo, na maioría dos casos, en función de variables variables como a proximidade, o horario, escolarización dos fillos de amigos ou veciños, etc., esquecéndonos, polo contrario, desde o meu punto de vista, do máis importante: elixir o centro educativo máis axeitado para poder dar a resposta educativa que "eu", como pai/nai, quero para o meu fillo.

Pero, para poder elixir o centro idóneo para os nosos fillos é conveniente formularnos as seguintes preguntas:

- Coñezo os proxectos educativo e de xestión do centro?.
- Teño coñecemento das súas normas de organización e funcionamento?.
- E, no caso afirmativo, adáptase ás necesidades e intereses que eu considero imprescindibles para a educación do meu fillo?.

Si cada familia debe ter a oportunidade de ser libre para elixir a escola que mellor se adapte ás necesidades e características dos seus fillos é imprescindible ter a información pertinente para poder tomar a decisión con todas as garantías. Pero, na práctica

diaria, en xeral, o procedemento para a escolarización do alumnado depende doutras variables.

A Loe e a participación da comunidade educativa

A pesar de que na LOXSE se reflicte a necesidade da participación dos pais na educación do alumnado e de que na LODE se introduce a participación no funcionamento e xestión dos centros, coa LOE deuse un avance significativo: así, dedícase o Título V á participación, autonomía e goberno dos centros, considerándose a participación como un "valor básico" para a formación de cidadáns autónomos, libres, responsables e comprometidos. Isto significa que facilita a existencia dunha maior diversidade interna nos centros educativos públicos, tanto a nivel pedagóxico, como de organización, funcionamento e xestión.

Se facemos unha pequena reflexión sobre a lectura deste Título V da LOE atopámonos co seguinte:

- Artigo 118.3, as Administracións educativas fomentarán, no ámbito da súa competencia, o exercicio efectivo da participación do alumnado, profesorado, familias e persoal da administración e servizos nos centros educativos.
- Artigo 118.4. ...as Administracións educativas adoptarán medidas que promovan e incentiven a colaboración efectiva entre a familia e a escola.
- No artigo 120.2 reflíctese que "os centros docentes dispoñerán de autonomía para elaborar, aprobar e executar os proxectos educativo e de xestión, así como as normas de organización e funcionamento do centro.
- No artigo 121.5, que fai referencia ao Proxecto educativo, recóllese que os centros promoverán compromisos educativos entre as familias ou tutores legais e o propio centro co obxectivo de mellorar o rendemento académico do alumnado.
- Igualmente, no artigo 132 apartado g), no que se fai referencia ás competencias do director, sinálase como unha das funcións deste profesional a de impulsar a colaboración coas familias... etc.

Porén, e a pesar da existencia dunha lexislación que así o reflicte, na práctica diaria nos nosos cen-

tros educativos esa participación é, en xeral, escasa. As causas son múltiples e moi diversas, e probablemente deberíamos partir de qué entendemos por colaborar os pais/nais co centro educativo.

A participación das familias

Se botamos unha ollada a outros países e respectando a diversidade de culturas e tradicións de cada un deles, estando clara a importancia da participación dos pais na educación dos seus fillos, observamos que, a pesar de contar con experiencias de interese, tampouco existe unha actuación unánime. O mesmo ocorre no noso país. Palacios e Oliva (1991) entrevistaron a 800 nais e 800 profesores chegando, entre outras, ás seguintes conclusións.

A) Con respecto aos contactos informais entre familia e profesorado: A porcentaxe de participación diminúe coa idade paulatinamente maior do alumnado, pasando do 51% das nais dos nenos de 2 anos fronte ao 23% dos nenos de 4 e 5 anos. Neste caso os contactos consisten en encontros fugaces ao acompañar ao alumno.

B) Con respecto aos contactos non informais e tomando como referencia as entrevistas realizadas entre nais e profesores atopáronse con outra realidade moi diferente á anterior; así o 80% das nais afirmaban non ter durante os tres últimos meses contactos telefónicos, nin por escrito, co profesorado, e as porcentaxes de implicación nas actividades extraescolares, por exemplo, eran infrecuentes.

C) Porén, un 74% afirmaban que axudaban aos seus fillos na realización das tarefas das actividades escolares na casa, o que pode indicar que non existe indiferenza con respecto á educación dos seus fillos.

Como podemos observar, a medida que o alumnado é maior, a participación das familias diminúe e, como pode constatarase na mostra da investigación indicada anteriormente, aínda a tarefa de educar na familia recae case exclusivamente na figura materna.

Pero, *¿a qué é debida a pouca participación das familias nos contextos educativos?* Probablemente existan varias razóns; entre outras, destacamos as seguintes:

1. Un concepto diferente do concepto "educar"; nuns casos relacionase case exclusivamente coas aprendizaxes máis academicistas, e polo tanto "en-



téndese" que é unha función propia do profesorado, e noutros, polo contrario, "educar para a vida", que neste caso "enténdese" que é unha función exclusiva da familia. Evidentemente, ningunha das dúas afirmacións é correcta.

2. Non ter claro, en moitos casos, tanto os profesionais da educación como os pais, que, como e cando poden colaborar e ata onde se pode implicar a familia nos centros educativos.

3. Falta da planificación e organización necesaria para elaborar conxuntamente protocolos de actuación adaptados a cada realidade.

4. Descoñecemento da lexislación, e, nalgún caso, unha interpretación non axustada ao reflectido.

5. Falta de coordinación entre todos os implicados na educación do alumnado (pais, profesorado, administracións...).

6. Falta de consenso, por parte dos diferentes sectores e administracións, locais, axentes sociais, educativos..., para optimizar os recursos existentes nos centros educativos.

7. Falta de información dos pais, e descoñecemento sobre os seus deberes e dereitos para a participación e implicación nos centros educativos.

Se para educar nas mellores condicións é importante potenciar a participación e implicación dos pais na educación dos seus fillos, tanto nos aspectos organizativos como nos pedagóxicos, *¿qué podemos facer desde os centros educativos?*



Que pode facer a familia para compartir co centro educativo a responsabilidade de educar?

A implicación da familia, como se indicou anteriormente, é sumamente enriquecedora dado que o intercambio de informacións familia-escola permitirá, sen dúbida, unha maior atención ao alumnado e, en definitiva, poder dar a resposta educativa axeitada a cada alumno, independentemente da diversidade que presente. Permitirá e potenciará que, non só o alumnado aprenda nas mellores condicións; ademais, pode ser unha boa actividade formativa tanto para as familias como para o profesorado.

Existen ocasións que son, sen dúbida, claves, e que figuran de seguido:

1. Considerar a participación dos pais como algo imprescindible para a consecución dos obxectivos propostos.
2. Facilitar aos pais e ás nais e/ou titores legais, cando escolaricen aos seus fillos, o Proxecto Educativo do Centro, para que a elección sexa consecuen- te coas necesidades e intereses da familia.
3. Ser conscientes de que os pais son a fonte pri- vilexiada de información dos seus fillos, polo que educaremos mellor canto mais coñezamos ao alum- nado.
4. Crear as condicións idóneas para que esa cola- boración sexa factible e atractiva.
5. Planificar e organizar a participación dos pais como unha metodoloxía fundamental e sistemática.
6. Por en marcha os medios necesarios para ga- rantir a participación e intervención dos pais e das nais na xestión dos Consellos Escolares.
7. Considerar os recursos do centro como recursos da comunidade educativa. Así, poderíamos utilizar as TIC para diferentes actividades (música, informá- tica, desenvolvemento cultural, desenvolvemento de capacidades -memoria, atención, etc.-, como re- curso didáctico, etc.).
8. Promover, fóra do horario lectivo, actividades complementarias e extraescolares en colaboración cos Concellos, as ANPAS e as Deputacións.
9. Facilitar o labor das ANPAS e o seu asociacio- nismo.
1. Asistir á presentación do curso e/ou á xornada de portas abertas.
2. Asistir ás reunións cando o demande o titor e/ ou o equipo docente para que exista unha coheren- cia nas actuacións.
3. Colaborar no período de adaptación de Educa- ción Infantil.
4. Colaborar no programa de adaptación do alum- nado que remata a Educación Primaria e que se in- corpora ao IES.
5. Coñecer os dereitos e deberes dos seus fillos reflectidos no RRI.
6. Colaborar nas diferentes actividades comple- mentarias e extraescolares (excursións, teatro, con- memoracións, festivais, etc.).
7. Implicarse na consecución de propostas de me- llora cara ao centro.
8. Colaborar cos diferentes servizos do centro (transporte, comedor escolar, etc.).
9. Participar, como representante do Consello Es- colar, na Asociación de Pais e Nais (ANPA) e crear grupos de traballo de pais e nais, ou de pais e edu- cadores.
10. Crear Escolas de pais e nais coas actividades axeitadas aos intereses e necesidades da comunida- de educativa.
11. Aproveitar a sabedoría popular para realizar actividades de aprendizaxe (contar cos recursos hu-

manos da zona como, por exemplo, as persoas de idade).

Referentes bibliográficos

Ángel, C. (2000). *Visió panoràmica de l'atenció educativa a la petita infància dins un marc europeu. Última lectio*. Barcelona: UAB.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Castells, M. (1997). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M., Freire, P., Flecha, R., Giroux, H., Macedo, D., e Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

CREA. (1995/1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Madrid: DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica.

CREA. (1999). Cambio Educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades. *Parc Científic de Barcelona*, 22 e 23 Novembro 1999.

Cunningham, C., e Davis, H. (1988)². *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI-M. E. C.

Filella, G. e Soler, R. (2002). Principios de educación permanente y de educación de personas adultas en las organizaciones, en PINEDA, P. (coord.). (2002). *Pedagogía laboral*. Barcelona: Ariel.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. e Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En Imbernón, F. (Coord.). (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

Jiménez, N., e Molina, L. (1989). *La Escuela Infantil*.

Lugar de acción y coparticipación. Barcelona: Laia.

Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

Medina, O. (1997). *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure.

Moreno Cerrillo, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*, Madrid: Editorial Sanz y Torres.

Moreno Cerrillo, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.

Moss. (1995). Els serveis d'atenció a la infància a Europa en VV.AA. (1995). *Temas d'infància. Educar de 0 a 6 anys*. Barcelona: Rosa Sensat.

Palacios, J. e Oliva, A. (1991). *Ideas de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid: C. I. D. E.-M. E. C.

Pineda, P. (coord.). (2002). *Pedagogía laboral*. Barcelona: Ariel.

Selmi, L. e Turrini, A. (1988). *La Escuela Infantil a los tres años*. Madrid: Morata-M. E. C.

Selmi, L., e Turrini, A. (1988). *La Escuela Infantil a los cuatro años*. Madrid: Morata-M. E. C.

Selmi, L. e Turrini, A. (1988). *La Escuela Infantil a los cinco años*. Madrid: Morata-M. E. C.

VV.AA. (1995). *Temas d'infància. Educar de 0 a 6 anys*. Barcelona: Rosa Sensat.

Willis, A., y Ricciuti, H. (1990). *Orientaciones para la Escuela Infantil de cero a dos años*. Morata-M. E. C.

Zabalza, M. (1996). *La calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.



Era xa outono alto, e a auga caía como era costume daquela, criadora, boa para a sazón. Facía vinchas no chan da Praza das Coles, o que quería dicir que ía durar tempo a auga. As canles dos tellados, furadas por vellas, deixábana caer ao rente do cuberto, e co seu continuo salpicar borrábanos as marcas dos lindes da raia (mariola). Era tempo de cambiar de xogo.

Eramos dous rapaces e dúas rapazas, ata que aparece Benigno merendendo a súa robada de pan con aceite e azucre. Xa eramos tres!, a que xogamos?, alguén suxeriu, *que oficio tiene mi polla?*, vale. As rapazas non podían xogar aos xogos dos rapaces pois logo lles chamaban *piruchos*, curiosamente a xente maior, en troques os nenos non perdiamos nin miga de homía xogando coas nenas, eran cousas dos tempos.

Que oficio tiene mi polla? é un xogo de un contra un, onde outro fai de madre e suxeita a cabeza do que panda para evitar que este bata contra a parede cando o saltador lle caía enriba. A panda e a madre pactan un oficio e un útil empregado para realizalo, por exemplo *carpinteiro*, e *trencha*. O saltador cando pregunta, *que oficio tiene mi polla?*, e a panda responde, *carpinteiro*, deberá dicir toda a cantidade de trebellos que saiba, sen nomear a trencha pois pandaría.

Canto máis amplo era o teu vocabulario, máis posibilidades tiñas de que a panda cansase e se rendese. Isto máis que un xogo era unha maneira de se familiarizar cos traballos artesanais que daquela eran moi abundantes no país. Non fai falla que os lembremos, desde zoqueiro a latoeiro, pasando por panadeiro, zapateiro, carpinteiro, canteiro e todo o que queirades engadir. Isto obrigábanos a ter que mo-

Xoguetainas e brinquetainas

Un xogo da terra de Melide, de nome inconfesable

Manuel Rodríguez Vázquez, Charrancas
Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional
(Debuxos de Jesús Andrade Expósito)

lestar a estes artesáns, e coselos a preguntas, isto que é e para que vale? Sempre nos respondían con agarimo e paciencia, daquela a vida mastigábase ao xeito. Vaía un sentido recordo para todos eles.

O xogo comezaba co enunciado en español, *que oficio tiene mi polla?*, pero logo o desenvolvemento era en galego. Aínda que pareza que poida ter connotacións sexuais facendo referencia ao órgano viril, eu acredito que debería de se referir a algo de montar, burro, *pollino*, besta, pois para nos o "órgano" era *pirola*, *pipí*, ou *pito*. Hai que pensar que daquela, anos 60, en Melide, como en todas partes, a xente desprazábase en besta, e aí é de onde pode vir o nome, pois cadaquén tiña que traer na súa montura o seu material para vender cestos, cortizas, á parte dos que traían froito, fabas, millo, trigo, e semente de todo tipo.



De xogos de saltar á panda na zona de Melide aínda quedan moitos por explicar, como a *panda de Melide*, a *de naipe*, o *galope*, o *toro*, a *panda corrida*. Xa iremos falando deles de vagar.

Lembrede que o patrimonio lúdico nacional é un ben que non ten que pagar imposto de transmisión. DEIXÉMOLLELO TODO AOS QUE VEÑAN, BEN ORDENADO.



PANORAMA PARA OULLA



Xosé Ramos Rodríguez
Antón Costa Rico
Nova Escola Galega

SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA

O proxecto interdisciplinar aparece nos boletíns de notas. O Decreto de secundaria di explícita e enfaticamente que este proxecto non é unha asignatura, e que a súa avaliación será tida en conta nas diferentes materias; sen embargo, nos boletíns informativos destinados ao alumnado e ás familias, aparece o proxecto, se ben cun pé de páxina que puntualiza que non é computable como unha asignatura. Parece claro que había que optar entre deixalo invisible na avaliación, en coherencia estricta co Decreto, ou intentar reforzar a súa existencia facendo patente, mesmo nos boletíns, a súa importancia. Optouse por esta última solución, a pesares do perigo de convertelo nunha asignatura máis a cargo xeralmente do titor, e co perigo de que perda o seu carácter metodolóxico e vehiculizador do traballo en varias das competencias, implicando claramente ao profesorado de aula. Agardemos que sexa para ben.

As cualificacións en primaria terán unha secuencia cuantitativa. Abandóna, xa que logo, a LOE o tímido intento da LOXSE de facer descritivas e cualitativas estas informacións. Debemos recordar como o NM (necesita mellorar) e PA (progreso axeitadamente) era un intento de describir e non etiquetar estandarizadamente ao alumnado, pois viñan acompañadas dunha información complementaria sobre o esforzo, o comportamento, e outras características do desenvolvemento do traballo escolar. Tamén é certo que esta complexidade da mensaxe, tanto para os destinatarios -as familias- como para os emisores -o profesorado-, non foi maioritariamente interiorizada, e moitas veces aquelas facían unha interpretación cuantitativa e numérica da información (por exemplo PA igual a cinco e cada aspecto valorado positivamente un punto máis). Polo tanto anotemos este cambio como a constatación dun fracaso do sistema por facer unha información da avaliación máis coherente co seu carácter formativo e menos selectiva.

Informe PISA 2006, nin euforia nin desastre. A prensa, con indisimulada intención alarmista, presenta un panorama as máis das veces desolador sobre a educación, en España e en Galicia, case sen matices. Nesta sección só poderemos facer un brevísimos comentario. A situación descrita no informe corresponde aproximadamente co comportamento esperable, tendo en conta os diversos indicadores do país, con resultados mesmo superiores no caso de Galicia tendo en conta o PIB per capita, o investimento en educación e o nivel socioeconómico e cultural da familias. Destaca o carácter tendencialmente equitativo do sistema, con pouca diferenza relativa entre o alumnado e un considerable equilibrio entre os centros. Non debemos esquecer tampouco que se trata dunha proba contraditoria coa nosa tradición metodolóxica, e que agora se está a facer un esforzo por cambiar precisamente cara unha dirección máis práctica e relacionada coa aplicabilidade e transferencia inmediata dos contidos, introducindo o traballo por competencias básicas como referente curricular de suma importancia.

INICIATIVAS E PREMIOS

- **Programa Climántica.** Máis de 130 centros con estudos de ESO en Galicia adheríronse á realización do programa Climántica de educación ambiental, que promoven conxuntamente as Consellerías de Educación e de Medio Ambiente, como unha acción pioneira en España, e sobre a que poden obterse máis datos na web da Consellería de Medio Ambiente. Un programa transversal co obxectivo de concienciar ao estudentado sobre os efectos do aquecemento do planeta.
- Once centros educativos participaron no proxecto **Obradoiro da palabra**, que trata de recuperar a tradición oral do Camiño de Santiago, a través da recolleita de lendas, contos e outras historias, por parte de escolares de entre 9 e 14 anos, co auxilio de docentes e de animadores socio-culturais. As gravacións dos relatos faranse en formato Mp4, permitindo a interrelación entre nenos e maiores e entre xentes de diversas localidades situadas entre Palas de Rei e Arca.
- A través dun novidoso programa municipal, as **ANPAs** do concello de Porriño xestionan neste curso o 75% dos fondos municipais destinados aos centros públicos, para o logro dunha mellor xestión diaria e dunha mellor transparencia.
- No pasado outono no Colexio Público de Sabarís (Baiona) os estudantes e os profesores puideron traballar cos materiais da **exposición "Os nomes do mar"**, promovida pola Sección de recursos didácticos do Instituto de Estudos Miñoramos (IEM), e que gañara o Premio de proxectos didácticos Antón Fraguas do Museo do Pobo Galego. O estudo da toponimia coa axuda de mapas, cartas náuticas, fotografías, recolleitas de campo e entrevistas a maiores é a materia da exposición. Os seus datos poden ser aplicados a materias como a lingua galega, os traballos manuais e o coñecemento do medio. Interesados dirixirse a dirección@minhor.org.



- Un particular, Maximino Fernández Sendín, instalou no Pazo da Cruz de A Ermida (Covelo-Pontevedra) un **museo etnográfico** con máis de 3800 pezas, documentación manuscrita e fotos antigas, e unha montaxe sobre a historia do pan, que inclúe pezas antigas e outras máis recentes. Nunha das salas do museo tamén se recrea unha escola de hai sesenta anos.
- O **MUPEGA** mantén aberta a súa nova exposición "150 anos da Lei Moyano. A introducción da experimentalidade no ensino". Construída sobre textos elaborados polo profesor Rafael Sisto Edreira, a exposición permite observar o instrumental didáctico do que podían dispoñer os Institutos provinciais decimonómicos para o estudo da física, da química e das ciencias naturais.
- Aos poucos, distintas entidades van xerando programas educativos, a miúdo complementarios dos programas e actividades que promoven as Administracións públicas. Este é o caso, por exemplo, do **Servizo Educativo da Fundación Caixa Galicia** que sostén, nas cidades de A Coruña, Lugo, Pontevedra, Vigo, Ferrol e Santiago, un programa que conecta arte e sociedade, con talleres de interese formativo, á beira das exposicións temporais desenvolvidas. No pasado outono, o dadaísmo na Coruña, os debuxos de L. Seoane en Ferrol, as fotografías dos dramas sociais e do cotidiano, en Santiago, Lugo e en Pontevedra, ou a fotografía da Galicia de hai 50 anos, foron algunhas das propostas. Tamén, a descuberta do espacio construído, ou a arquitectura como memoria. E a música. E por fin, o Concurso de fotografía escolar Fundación Caixa Galicia.



- O Servizo de Participación e Integración universitaria, dependente da Vicerreitoría da Comunidade Universitaria e Compromiso Social da Universidade de Santiago dispón desde o presente curso dun Documento que foi remitido a todos os docentes como "Protocolos para a Integración na Comunidade Universitaria", incorporándose así, ás Universidades –pocas- que están realizando iniciativas para a mellor **integración do alumnado** con necesidades específicas no ensino superior, tanto de índole físicas, como sensoriais e psíquicas. Os documentos dan unha adecuada explicación das situacións de handicaps máis frecuentes e recomendacións de actuación por parte dos docentes. Fermoso exemplo.
- Un equipo docente do **IES A Sangriña de A Garda** foi premiado pola Consellería de Educación polo traballo "A auga, aplicacións enerxéticas na Galicia

pre-industrial"; como recurso innovador. O traballo foi coordinado polo profesor de tecnoloxía Antonio Lomba Bad, culminándose nunha páxina Web multimedia e interactiva, que pode verse en centros.edu.xunta/iesangrina/auga.

- O colexio público Brea Segade de Taragoña (Rianxo) gañou a IV edición do Premio **Proxecto didáctico Antón Fraguas** do Museo do Pobo Galego, co seu proxecto "Educaldea", que acolle un aula-museo con fondos patrimoniais e etnográficos e unha horta ecolóxica.
- Tamén o Instituto de Pontecaldelas foi premiado na modalidade de centros de educación secundaria polo seu traballo relacionado co coñecemento do patrimonio.

A Biblioteca Bivir

A Biblioteca Bivir (www.bivir.com), fundada por Xulián Maure Rivas e que promove a Asociación de Tradutores Galegos, recibiu o XVI Premio da Asociación de libeiros de Galicia en recoñecemento ao seu labor no campo das novas tecnoloxías e polo seu servizo de difusión en galego da literatura internacional. O catálogo dispón xa de 122 obras literarias, agasalladas para os lectores por un bo mangado de tradutores e tradutoras. E dispón igualmente das primeiras cinco obras da Biblioteca Científica. Entren e vexan; sorprenderanse!.

Premios EducaCompostela/2007

O traballo titulado "Como traballar a lóxica matemática a partir das rutinas da aula" con alumnos de educación infantil e do primeiro ciclo de primaria, presentado por un amplo grupo de profesoras e profesores dos concellos de Teo (A Coruña) e d'A Estrada, sobre a base das perspectivas constructivistas, foi o gañador da quinta edición dos P. EducaCompostela (www.nova-escola-galega.org).

O segundo premio correspondeu ao traballo "Programa de acollida do alumnado estranxeiro", presentado por un equipo de profesores do IES Eduardo Pondal de Santiago de Compostela.

O terceiro premio recibiu o traballo "Nova antoloxía latina" presentado por Oscar Sánchez do IES Portovello de Ourense. Recibiu unha mención o traballo "Árbores que arrolan poemas" presentado por un grupo de profesoras do CEIP Ramón Cabanillas de Santiago.

II Premios María Barbeito

A Facultade de CC. da Educación da Universidade de Santiago, en colaboración coa Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa), e a Consellería de Innovación e Industria (Dirección Xeral de Investigación, Desenvolvemento e Innovación) da Xunta de Galicia, convocan os II Premios María Barbeito de Educación en Galicia coa finalidade de recoñecer aquelas iniciativas, centros e investigacións psicopedagóxicas que polo seu valor e interese máis contribúan ao desenvolvemento educativo de Galicia, para favorecer así a innovación, a calidade e a renovación pedagóxica.



III Ciclo de Cine e Historia

Celebrouse en Santiago no mes de xaneiro o III Ciclo de Cine e Historia que, baixo a coordinación da profesora Carme Alvariño e do profesor Francisco A. Pérez, organizan a asociación Sine Nómine e Nova Escola Galega, arredor de cinco filmes sobre conflitos sociais e armados da hora presente nos escenarios de África, dos Balcáns e de Palestina, e contando coas contribucións doutras tantas conferencias, para animar outros tantos coloquios. Máis dun cento de asistentes.



Novos Vieiros na Escola

O pasado 19 de decembro en edición electrónica apareceu o nº 19 de Vieiros na Escola, dedicado ao "Patrimonio Inmaterial Galego-Portugués", coa perspectiva de poder ser declarado "Obra mestra da humanidade" pola UNESCO en 2009, como anceiramos. Os profesores e membros de "Ponte.. nas ondas", que preside o profesor Santiago Veloso, continua no reto e queremos estar con eles (www.vello.vieiros.com/vieirosdaescola). Tamén está na rede o Vieiros na escola nº 20 sobre os lacóns de porco e as súas festas.

O XXII Encontro Galego-Portugués de Educadores pola Paz

No próximo mes de abril celebrarase na cidade de Vigo un novo Encontro: o XXII, no marco das actividades dos 25 anos de Nova Escola Galega e do propio grupo de traballo "Educadores pola Paz", tendo por temática "A educación para a cidadanía e os dereitos humanos". Entre as diversas actividades intervirán como conferenciantes José Vidal Beneyto, o teólogo Juan José Tamayo Acosta, a filósofa Victoria Campos e o profesor Gregorio Péces Barba. Un acto poético-musical abrirá este gran encontro, pioneiro tanto en Galicia, como na península Ibérica. Coa ocasión presentárase un libro balance, coordinado polo profesor e animador Xesús Rodríguez Jares, e editado por Edicións Xerais de Galicia. O grupo ofrece considerables recursos en www.educadorespolapaz.org. Para información e inscrición no Encontro: organizacion@educadorespolapaz.org.

Investigando na rúa

Celebrouse no pasado outono en toda Galicia a Semana da ciencia con actividades ás que se incorporaron bastantes centros de ensino medio de toda Galicia: varios ciclos de cine científico, cursos e obradoiros de ciencia, varias feiras e exposicións e diversos itinerarios didácticos e excursións, acollendo un total de máis de 50 actividades agrupadas baixo o rótulo "Investigando na rúa".

Exposicións

- A Secretaría Xeral da Igualdade da Vicepresidencia da Xunta de Galicia dispón dunha exposición itinerante sobre **as mulleres de Galicia**, tendente a desocultar historias de vida, que compoñen unha imaxe máis rica e plural do noso pasado. Case 50 biografías de mulleres con moi distintas traxectorias, como se expón tamén no folleto que a acompaña, todo baixo a coordinación da profesora Aurora Marco.



- En Vigo púidose ver en recentes datas a exposición **"Xohán Ledo: as caras do libro"**. Homenaxe a Ricardo García Suárez, sobre quen foi durante varias décadas quen máis portadas deseñou para os libros de Galaxia. Xohán Ledo configurou unha parte da nosa educación gráfica e axudou a que estes libros galegos, case os que había noutroa, tiveran a imaxe nítida que tantos ensinantes souberon apreciar. Desde estas páxinas sumámonos a tal homenaxe.



NOVAS DE LITERATURA INFANTIL

- **A Sombra descalza** de An Alfaya é a nova obra de creación en galego que entra a formar parte da lista de honra da *International Board on Books for Young People* (IBBY). A obra que veu recibindo outros premios desde 2005, permítelle á autora incorporarse a unha lista na que, desde 1986, tamén están entre outros Paco Martín, Ferrín, Victoria Moreno, Agustín Fernández, Gloria Sánchez, Xabier Docampo, García Teixeiro, Marilar Aleixandre, Miguel V. Freire, Xosé Miranda ou Manuel Janeiro.
- A hipopótoma **Chocolata**, delicioso conto escrito pola profesora de educación infantil en Cangas Marisa Nuñez, gañou o primeiro premio internacional do libro infantil que a Fundación *Espace Enfants* de Suíza convoca cada dous anos. A obra editada pola pontevedresa OQO é a primeira obra, editada en España, merecedora de tal premio nestes últimos vinte anos de convocatoria. *Chocolata*, ilustrado pola austríaca Helga Bansch, invita aos nenos a descubrir cousas novas a través de escenarios tópicos da cidade e a valorar o que teñen. Felicitacións ás autoras.



CONVOCATORIA

Edicións Xerais de Galicia convoca a 23ª edición do **premio Merlín** de literatura infantil e a 3ª edición do de literatura xuvenil, con 10.000 euros de dotación en cada caso. O prazo de presentación de orixinais remata o próximo 7 de abril/2008 (www.xerais.es).



ANIVERSARIOS

- Este ano 2008 celébraranse os **25 anos** da creación de **Nova Escola Galega**, do que falamos no próximo número 41 da *Revista Galega de Educación*.
- Tamén serán os 25 do Consello da Cultura Galega que promovera un Foro sobre a actualidade cultural nosa.
- Recentemente o Museo do Pobo Galego celebrou os seus 30 anos de existencia. Que cumpra moitos máis!



- Tamén a agrupación de Escolas Católicas de Galicia celebrou o pasado outono os seus 50 anos de existencia, como parte da FERE.



CONGRESOS E ENCONTROS



- Tivo lugar o II Congreso de **Ensinantes de Música Tradicional Galega** que no pasado nadal celebrou en Santiago a Asociación de Gaiteiros Galegos (www.gaiteirosgalegos.com), coa colaboración da CIG e a ASPG. Nel houbo obradoiros como: taller de construción de xoquetes sonoros, xogos de baile tradicional, cantigas para os máis pequenos, danzas gremiais e o ensino da percusión tradicional; relatorios, como o da presentación “do repertorio básico para gaita e percusión galega”, “a orixe da requinta” ou “a edición de partituras e recursos informáticos para o ensino da música tradicional”; concertos didácticos, mesas redondas e comunicacións. Mentres segue a espallarse o disco **Meníños Cantores**, un proxecto editado pola discográfica PAI e inscrito dentro das actividades da Candidatura do Patrimonio Inmaterial galego-portugués. Un disco con case 30 cancións procedentes da tradición popular e musical galego-portuguesa, interpretadas coa participación de varios centos de nenos e nenas da Raia, e que é expresión dese facer de educación musical nos días de hoxe.
- **Educación no medio rural.** Nova Escola Galega convocou unhas novas xornadas de debate co rótulo “Unha ollada ao futuro da educación no medio rural”. En Chantada, nesta ocasión. Coa participación de representantes do Secretariado Catalán de Escola Rural e de diversas Concellerías. Un riquísimo panorama de experiencias en Galicia e un alto número de participantes

reflexionando sobre a cuestión e coñecendo testemuños.



- En Santiago, na Facultade de Ciencias da Educación tivo lugar o IX **Congreso Internacional Galicia-Norte de Portugal** de formación para o traballo, arredor das cuestións da orientación profesional e da certificación da competencia profesional.
- No pasado outono leváronse a cabo distintos encontros de profesores dentro do **Programa Prensa-escola** que sosteñen a Fundación Fernández-Latorre e a Obra Social Caixa Galicia, coa necesaria contribución de La Voz de Galicia.



PUBLICACIÓNS

A NOSA TERRA muda de camisa

Un século cumpriu hai pouco o Semanario Galego e en galego *A Nosa Terra*, por máis que pasaron anos sen poder ser editado por mor da Ditadura. Celebrámolo dende a *Revista Galega de Educación* canda eles. Afonso Eiré foi o seu director durante case 25 anos, que é moito laborio.



Agora, desexámoslle feliz andar a Manuel Veiga, fillo de mestres de acenos republicanos, como novo director, e a todo o equipo, o que inclúe tamén un equipo de redacción do complementario diario dixital www.anosaterra.com

EDUGA

A *Revista Galega do Ensino*, que edita a Consellería de Educación editou os números 50 e 51 recentemente. Este último adicado á “educación e cidadanía”. As misións pedagóxicas e as entrevistas realizadas a Tonucci e a Xesús R. Jares forman igualmente parte do nº 51.

Que me dís de ...

A editorial Nova Galicia Edicións, que dirixe Carlos del Pulgar, ven editando a colección *Que me dís de...*, baixo a coordinación do profesor de psicoloxía Elisardo Becoña Iglesias, como un conxunto de dúas series de libros didácticos sobre temas de actualidade, unha para nenos e mozos de entre 8 e 12 anos de idade, e outra para os de 12 a 16 anos, sempre cunha linguaxe e un deseño moi coidados. Con títulos como: *Dereitos humanos, Alimentación sá, Hixiene Persoal, Alcohol, A vida sen drogas, Valores sociais, Violencia escolar, Saber para vivir* (sobre sexualidade), *Coida o teu planeta*, ou *Respecto a igualdade*. Unha iniciativa a loar.

Altermundo

Non queremos deixar de mencionar o moi interesante “suplemento horizontal”, expresión da alter-globalización que se ven publicando o último domingo de cada mes, como encarte do xornal imprescindible Galicia Hoxe. Tivo singular interese a este respecto, o coloquio que sobre a pobreza e a desigualdade no mundo en Santiago organizou no pasado outono a Consellería da Presidencia da Xunta de Galicia, baixo a coordinación de Carmen Carballo (www.altermundo.org).



Código Cero

Facémonos eco da saída do nº 57 do *Código cero*. *Revista de novas tecnoloxías de Galicia*, que se edita en Santiago (redacción@codigocero.com), que pode ser un dos instrumentos ao servizo da implantación das tecnoloxías dixitais no noso desenvolvemento educativo.



Novas de libros

Á anterior e actualizada iniciativa “Biblos. Clube de lectores”, que fai un seguemento das novidades literarias e editoriais de Galicia (www.biblosclube.com e unha revista bimestral en papel) e que levan a cabo moi coidadosamente Carmela González e Tucho Calvo, ven sumarse agora a de “Novas de Libros” (de difusión gratuita) que edita, tamén fermosamente, a Asociación Galega de Editores (www.editoresgalegos.org). Nos antecedentes estaba o Boletín Benda do, da Librería Couceiro. As Novas permiten seguir a actualidade editorial.

Golfiño en Portada

Durante os anos 2000 a 2002 saíu á rúa o, quizais, maior logro da historia do comic galego, na figura de Golfiño: Miguel V. Freire, Manuel Bragado (desde Edicións Xerais de Galicia), Fausto Isorna como director artístico, e *La Voz de Galicia* levaron a cabo en varios momentos este proxecto. Agora, para que non se esqueza, Fausto Castiñeiras recupera nesta edición (de "El Patito Editorial") un monllo de fermosas e intelixentes portadas.



CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA, *Memoria de actividades. Curso 2006/07*, Santiago, 220 pp.

O curso 2006-07 foi de intenso traballo e actividade para o Consello Escolar de Galicia, quizais como ningún ao longo de todos os anos da súa existencia, agora baixo a Vicepresidencia de Milagros Blanco Pardo. Pagaba a pena, entón, recollelo nunha Memoria de actividades de carácter anual, algo que nunca se fixera anteriormente, e que solicitamos desde o territorio de Nova Escola Galega. Paga a pena tomar esta Memoria en consideración.



LEIRA, X. (Dir.), *Crónicas de represión lingüística*. Acuarela Comunicación, 2007, libro + DVD.

O Director de cine, Xan Leira, autor tamén das *Crónicas de pizarra e xiz*, que puidemos ver en varios actos celebrados no Ano da Memoria Histórica (2006), ofrécenos agora unha fita construída arredor da represión lingüística, coa colaboración de 21 voces que son parte de varias xeracións galegas. Xan Leira, que foi por un amplo tempo maquetista desta *Revista Galega de Educación*, vennos ofrecendo agora un rico traballo documental dende os mellores rexistros do discurso fílmico (www.memoriadagaliza.com).



VILARIÑO VÁZQUEZ, I. (Coord.), *Plano de acollida. Materiais prácticos de coeducación en Educación Primaria*, A Coruña, 2007, 64 pp.

O plano de acollida é o conxunto organizado de accións encamiñadas a conseguir a escolarización e a integración do alumnado inmigrante que acode por primeira vez a un centro educativo. Nel inclúense actuacións referidas tanto ás alumnas e alumnos como ás nais e aos pais e á comunidade educativa en xeral.

Un plano que debe integrarse na Programación Xeral Anual, no Plano de Orientación, no Proxecto Educativo de Centros e no PCC de cada centro, intervindo en todo isto a correspondente Comisión de Coordinación Pedagóxica.

Así, o presente libro da conta operativa e procedimentalmente de todo o que implica a elaboración dun plano de acollida deste tipo, ao tempo de incluír tamén o conxunto de asociacións de inmigrantes máis activas en Galicia, con enderezos e referencias dixitais.



FERNÁNDEZ PAZ, A., LORENZO SUÁREZ, A., RAMALLO, F. *Guía práctica para a planificación lingüística nos centros educativos*, Secretaría Xeral de Política Lingüística, Xunta de Galicia, Santiago, 2007, 102 pp.

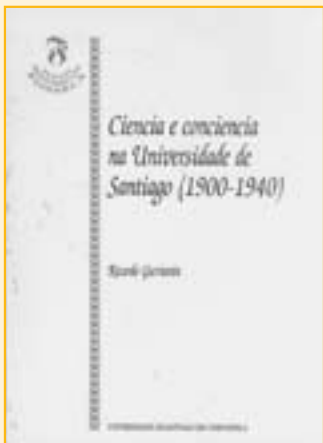
En efecto, unha guía práctica para a galeguización e a normalización nos centros educativos. Un texto organizado en dous amplos capítulos; no primeiro abórdanse as cuestións implicadas na planificación lingüística nos centros, presentándose tamén unha descrición da estrutura, organización e funcións dos equipos de normalización e dinamización lingüística. No segundo, ofrécense todo tipo de recomendacións procedimentais: desde a determinación da situación lingüística de cada centro, ata as pautas para a planificación para centros de educación infantil, de primaria, de secundaria, e tamén para os casos dos centros privados e para aqueles outros públicos integrados, sen esquecerse das oportunas indicacións e posibilidades para a realización de actuacións dinamizadoras para potenciar o uso do galego.



Un libro de formas modestas, case como un caderno, en troques, absolutamente ben concibido, elaborado e de didáctica exposición. Moi valioso.

GURRIARÁN, R. *Ciencia e conciencia na Universidade de Santiago (1900-1940)*, USC, Santiago, 2006, 763 pp.

O fundamental estudo histórico sobre o desenvolvemento e as transformacións que nas primeiras décadas do século XX viviu a Universidade de Santiago, do que aínda hoxe é palpable mostra no material o que coñecemos como a "Residencia", aínda que a maior parte dos edificios se fixeran con posterioridade á Guerra do 36. No plano intelectual e no científico, os anos 20 e 30 foron fundamentais e levaban cara ao desenvolvemento dunha importante Universidade. A empresa, que Ricardo Gurriarán analizou con tanto esmero, que se viu tronzada no 36, e que non volvería a tentarse ata os tempos da transición democrática.



FRAGA VÁZQUEZ, X.A. (Ed.). *Redes de coñecemento. A Junta para Ampliación de Estudios e a Ciencia en Galicia*, CSIC, 2007.

Con ocasión de celebrarse en 2007 o Centenario da JAE quixéronse poñer os seus efectos con respecto ao desenvolvemento científico en Galicia. Debemos saber que un total de 135 universitarios galegos ou aveciñados en Galicia gozaron de algúns apoios por parte da JAE, para así mellorar a súa formación académica e científica en distintos centros europeos, contribuíndo deste xeito á modernización e á europeización de Galicia no primeiro tercio do século X. A farmacia, a bioloxía, a medicina, a física e a química, a agricultura e a edafoloxía, víronse implicadas neste empeño, no que participaron a Universidade de Santiago, a Misión Biolóxica de Galicia, o SEG, ou a Estación de Bioloxía Mariña de Marín, consolidando aos poucos unhas redes de coñecemento articuladoras dunha incipiente comunidade científica. Unha exposición que percorre Galicia, e un cumplido e fermoso catálogo, dan conta do sucedido.



RODRIGUEZ VEIGA, R.: *Un autobús camiño da cidade*, Baía Edicións, 2006.

Pequenos relatos da vida dun neno, hoxe experimentado mestre, que se atopa cunha cidade moi diferente da súa aldea natal, sempre idealizada; cun sistema escolar duro, pouco afectivo e cunha lingua allea. El vai corresponder coa súa indeferenzza e certa xenreira. Descricións de anacos de vida dunha xeración protagonista dos movementos campo cidade dos anos sesenta en Galicia, no que seguramente moitos nos recoñeceremos.

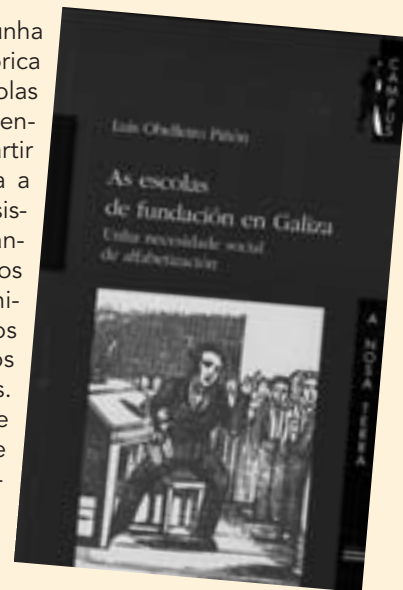
BAZAL, L. *Memoria e fuga dun Mestre anarquista galego*, A Nosa Terra, 2007, edic. de X. Dasairas.

É o relato biográfico, acompañado por Xerardo Dasairas con notas precisas e críticas, que o mestre ourensán Luis Bazal fai sobre o que pasou nos primeiros días da sublevación militar do 36 nas terras de Verín; un relato no que apareceu tamén escenas e momentos educativos do tempo da República. O testemuño dun dos non numerosos mestres galegos de ideoloxía anarquista. O relato que escribe Luis Bazal, loitador no campo republicano e exiliado logo en Toulouse, para reter a imprescindible memoria.



OBELLEIRO PIÑÓN, L. *As escolas de fundación en Galiza. Unha necesidade social de alfabetización. O caso da provincia de Pontevedra (Século XVII a 1870)*, A Nosa Terra, Vigo, 2007.

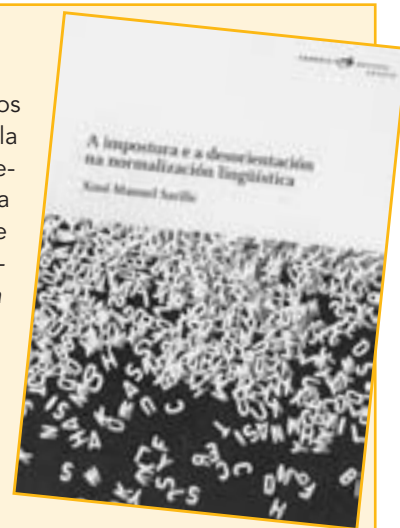
Dispoñíamos dunha información histórica xeral sobre as escolas de fundación existentes en Galicia a partir do século XVI e ata a consolidación do sistema escolar implantado polos gobernos liberais decimonónicos, pero carecíamos aínda de acabados estudos históricos. A cousa acaba de mudar. O presente estudo de Luis Obelleiro que, en todo caso, singulariza a súa análise nas 64 escolas de fundación creadas na provincia de Pontevedra entre 1550 e 1850, ben trazado, disposto e elaborado, vai ser a peza de referencia de aquí en diante, mercé ao cuidadoso emprego documental de manuscritos notariais e de expedientes de fundación, e a través da observación de libros de visitas pastorais, libros de fábrica, expedientes de vendas de terras e de rendas, ... Así, podemos coñecer polo miúdo e no plano formal, os procesos de creación, as localizacións, quen eran os fundadores e as súas motivacións, os bens asignados, os patróns, os edificios, os mestres, os aspectos organizativos, a organización didáctica, e outros valiosos aspectos sobre as escolas primarias na Galicia do Barroco e da Ilustración.



ARREDOR DO GALEGO

- Logo da aprobación no pasado verán do novo Decreto sobre o galego no ensino, algun rebumbio social alentaron varios sectores sociais, políticos e algúns medios de comunicación, contrarios a tal Decreto. Tendo por diante estas circunstancias, un conxunto de 14 organizacións (CIG, CCOO, UGT, FSIE, STEG, o Sindicato de Estudiantes e os CAE, a CONFAPA, a Sección de Nais e Pais polo Ensino en Galego da Mesa, a ASPG e Nova Escola Galega, e mesmo a FERE) aprobaron no pasado mes de setembro (2007) un **Manifesto** a favor de que o novo Decreto sexa "plenamente aplicado" no presente curso: "a todas e todos beneficia e a ninguén prexudica que poidamos vivir e aprender no noso idioma"... "sendo o galego un patrimonio común e un elemento de unión de todos e todas".

- Atrás viñeron os novos datos aportados pola Real Academia Galega, ao facer a entrega do primeiro volume (*Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*) do **Mapa sociolingüístico de Galicia 2004**, que renova o anterior de 1992. O galego pasou a ser a opción minoritaria (o 20%) en canto a ser lingua ini-



cial, apuntando isto a unha efectividade moi limitada da transmisión lingüística do galego no interior das familias. A vitalidade maior segue ligada ao habitat e aos sectores sociais máis modestos, en termos sociolóxicos. Os datos revelan unha gravísima sangría, especialmente notable, ademais, e por esta orde nas cidades de Ferrol, Vigo e A Coruña.

- Non son por iso de extrañar os termos e o modo como o profesor Xosé M. Sarille (**A impostura e a desorientación na normalización lingüística**, Candeia, Santiago, 2007) pon punto final ao seu crítico ensaio ("No que se tiran algunhas conclusións eponse punto final"). Un ensaio ácido, duro, amargo, ... pero tamén claro, que non se debe ollar de esguello, senón de fronte, escrito por un loitador social pola lingua; un ensaio que, nalgúns intres, nos fai recordar o Informe dramático de X. Alonso Montero. Un ensaio do que pouco se falou, porque incomoda, pero que contén reflexións que necesariamente hai que aproveitar se, por acaso, para a lingua hai futuro en canto que lingua maioritaria, claro é (A.C.R.).
- Entre tanto, a Secretaría Xeral de Política Lingüística, que veu promovendo distintas accións a prol da galeguización (que non teñen a forza alternativa precisa para afrontar o problema, procurando mesmo evitar crear má conciencia entre os que están "conscentemente" instalados no castelán), está a sacar adiante unha iniciativa de sensibilización familiar "sobre as vantaxes de que os fillos e fillas coñezan a lingua galega e se instalen nela", organizou os **Encontros dos Axouxeres**, con festas para bebés e familias en dez

localidades galegas no pasado outono. Do mesmo modo, tal Secretaría Xeral promoveu a segunda edición dos Seminarios de Dinamización Lingüística no Ensino, celebrando encontros nas diversas cidades galegas en colaboración cos CEFORES.

- No pasado mes de outubro a Consellería de Innovación e Industria e a Mesa pola Normalización acordaron un Convenio, a fin de que esta entidade elabore unha aplicación web para a consulta de **apelidos galegos** e para indicar as formas correctas, no caso de apelidos deturpados, sinalando así mesmo o procedemento para efectuar a restauración correcta destes últimos.
- En novembro pasado, a Asociación de Editores de Galicia premiaban co Anxel Casal e como libro do ano 2007 a **Made in Galicia**: os curtos e precisos, tamén necesarios, relatos que Sechu Sende escribiu (Galaxia) arredor do conflito lingüístico.
- E para rematar: o **idioma portugués** aplicará unha ortografía máis simple e uniforme, seguindo o "Acordo ortográfico de 1990", para, así, facilitar a comunicación escrita entre todas as xentes dos oito países nos que o portugués e a lingua oficial (Angola, cabo Verde, São Tomé e Príncipe, G. Bissau, Mozambique, Brasil, Timor e Portugal). A terceira lingua occidental, con máis de 200 millóns de falantes, cara a que terá que ir mirando o galego para andares en boa compañía.
- Sen esquecernos da ledicia que nos deu **Vivamos como Galegos!** Grazas.

MALHEIRO GUTIÉRREZ, X. M., *Nicolás Gutiérrez Campo. O recordo dun bo mestre, dun home bo*, Concello de A Guarda, 2007.

Nicolás Gutiérrez, nado en Segovia en 1909. foi un de aqueles mestres non galegos, aos que o país gañou para sí. Un "home bo", mestre, participante nas Misión Pedagóxicas e na Casa do Mestre -tempo republicano- de Pontevedra, ao tempo de ser profesor no extrarradio rural vigués. Por convicións republicanas será suspenso de emprego e soldo. Sería logo o recoñecido mestre da Guarda, que os



veciños homenaxearon. E tamén un singular debuxante e pintor. Agora o seu neto reconstrúe agarimosamente a súa biografía.



CERRE

En momentos de cerre, queremos rexistrar:

- A concesión do Primeiro **Premio á Innovación Educativa** á profesora Carmen Morán de Castro, da Facultade de Ciencias da Educación e asociada a Nova Escola Galega, polo seu traballo docente "Dinámicas de simulación como estratexia formativa na titulación de Educación Social. Convocatoria de programas de dinamización socio-cultural". O traballo e experiencia docente foi presentado á VIª Convocatoria de Premios á Innovación Educativa e mellora da calidade docente na Universidade de Santiago de Compostela.

- Celebrouse brillantemente nos últimos días de xaneiro o Xº Salón do Libro Infantil e Xuvenil de

Pontevedra. Máis información: Concello de Pontevedra.

- Arredor do **Día da Paz**, o Seminario Galego de Educación para a Paz (www.sgep.org) abriu un novo e importante ciclo de conferencias en Santiago de Compostela: "Diálogos altermundialistas: o fomento da educación e a cultura de paz".

- Vimos de saber que Baloulette, a filla única do matrimonio Celestín e Elise Frenet, morreu no pasado mes de outubro. Ela gardaba a mellor memoria biográfica dos seus pais, os educadores extraordinarios da escola democrática dende Vence, o fogar pedagóxico do mediterráneo francés.



Celestín e Elise Freinet, máis a súa filla Baloulette en Vence.

COLABORA CON PANORAUULA: Pódense enviar informacións, referencias e documentos impresos ou virtuais para ser sinalados en **PANORAUULA** a:

Antón Costa Rico • Facultade de Ciencias da Educación
Campus Sur. • 15782 Santiago de Compostela (A Coruña), ou hecostar@usc.es

ANTONIO CANEDA

OUTRA VÍTIMA, NA MEMORIA COLECTIVA DO MAXISTERIO RENOVADOR



Xosé Manuel Cid Fernández
Facultade de Educación de Ourense

Nova Escola Galega homenaxeou aos mestres da ATEO (Asociación de Trabaxadores de la Enseñanza de Ourense), no ano 1985, nun acto no que foron nomeados colectivamente como socios de honra. Daquela as cifras da represión franquista no maxisterio eran as que nos chegaban a través da memoria oral dos superviventes e da revisión das nóminas do maxisterio que eu revisaba para a miña tese de doutoramento.

No ano 1989 publicamos a táboa mais completa posible coas informacións obtidas ata o momento para a provincia de Ourense¹. Un ano máis tarde Fernández Mazas² decidiuse a publicar a memoria cos datos que nos tiña facilitado de xeito oral. Nesa memoria, unha das biografías de mestres era a de Antonio Caneda.

Foi un dos primeiros asasinados dos que tiñamos noticia na provincia de Ourense, e con quen o franquismo tiña conseguido os seus obxectivos: eliminar aos mellores mestres e facer que parecese natural, e algo do que non se volveu falar. Da familia non soubemos nada ata 2007, pois só tiñan vagas noticias das circunstancias en que tivera lugar o crime, e vivían coa súa dor en silencio.

Pero a memoria é teimuda, e moitas persoas, ademais de Mazas, teñen recordos cos que construír a biografía e integrala como parte da historia colectiva. Veciñas do pobo onde está enterrado (San Cosmede-Irixo), familiares, ex-alumnos, veciños de Medos, ata os curas das parroquias dan fe do acontecido, e axúdannos a reconstruír esta historia³, que foi base da homenaxe que se lle fixo en San Xoán de Río o pasado 29 de decembro. Diciamos nunha anterior biografía de Francisco Sierra⁴ que "cada nova biografía que sexa rescatada do anonimato é unha contribución ao esclarecemento da verdade histórica, tan necesaria para pechar as cicatrices que deixou o levantamento franquista", facendo un exercicio cívico, que Gonzalo Adrio⁵ resume perfectamente no título do seu libro de homenaxe ao seu irmán Xermán Adrio, asasinado en Pontevedra no múltiple crime do 12 de novembro de 1936. "Sin odio, sin rencor, pero el recuerdo vivo", que ven reflexar a mesma filosofía contida nas esquelas que as familias puxeron durante anos nos xornais en lembranza doutras vítimas do franquismo. "Tu familia que perdona, pero no olvida", rezaba na esquela,⁶ publicada todos os anos, no Faro de Vigo, polo irmán do mestre natural da Caniza, Antonio Mojón, asasinado con 21 anos".

Con este espírito, compartido coa familia de Antonio Caneda Rodríguez, reconstruímos unha síntese da súa biografía. Naceu en Medos (San Xoán de Río) o catro de maio de 1906 e morreu en San Cosmede

O Irixo o 29 de agosto de 1937. Fillo de Antonio Caneda, de Arboiro, e de Paulina Rodríguez, de Medos.

Fixo estudos primarios e secundarios na súa terra, asistindo un tempo ás Escolas da Fundación Eumenio Ancochea, en Trives, rexida polos Irmáns da Doutrina Cristiá, onde coñeceu, entre outros, a Manuel Luís Acuña.

Da man do seu irmán Pedro, entrou en contacto co movemento de cambio político, respaldado na cidade de Ourense a finais dos anos trinta, por republicanos da talla de Roberto Blanco Torres, Jacinto Santiago, Alfonso Pazos, e por mestres renovadores entre os que se encontraban Albino Núñez, Rafael Alonso, Manuel Sueiro, Manuel Luís Acuña, Luís Soto e Amadeo López Vello, entre outros. A primeira contribución dos irmáns Caneda á causa republicana foi a organización do mitin de Medos⁷, o 25 de agosto de 1930, no que participaron Manuel Casado Nieto, Manuel Suárez Castro (logo alcalde socialista de Ourense que tamén sería asasinado), Roberto Blanco Torres (redactor-xefe de La Zarpa) e o mestre do Ribeiro, que entrevistou en galego, Amadeo López Bello. Víctimas tamén os dous últimos das escopetas fascistas.

Da man destes intelectuais e mestres, colaboraron no proxecto político do Partido Radical-Socialista, liderado en Madrid, polo que sería Ministro de Educación, Marcelino Domingo, e en Ourense, polos persoeiros antes citados. Un partido con implantación especialmente nesta provincia e que tivo dous deputados nas primeiras eleccións a Cortes da República.

A presenza de moitos mestres neste proxecto, motivou a Antonio Caneda a incorporarse ás denominadas "luces da república", os encargados de facer que os cambios se fixeran nas consciencias por medio da educación. Estudou Maxisterio e integrouse na Asociación de Traballadores do Ensino de Ourense (A.T.E.O.). Ocupou en propiedade a escola de Medos dende 1934 a 1936.

Nunha provincia atrasada e predominantemente rural, sorprende o dinamismo deste grupo de mestres, que asumiu o proxecto pedagóxico de pór a escola ao servizo da infancia e da sociedade na que está inserta. Unha escola para todos os nenos e nenas, pública, sen diferenzas por razóns económicas, galega, laica, coeducativa, activa, democrática e participativa. Unha xeración de mestres utópicos, ilusionados e xenerosos, que non regateaban esforzos para sacar os nenos e nenas adiante, ou para alfabetizar as persoas adultas, sen esquecer o compromiso

coas necesarias reformas agrarias que mellorasen a calidade de vida no noso medio rural.

Pouco tempo tiveron para avanzar nese proxecto, mais traballaron sen descanso. Antonio entrou ademais na escola nos anos máis difíciles dentro da República, pois o avance da dereita puña en perigo moitas das reformas, con momentos de inestabilidade e revolución en outubro de 1934.

Dous anos dun maxisterio comprometido, na escola do seu lugar, na escola que foi, máis que nunca, escola do "pobo e para o pobo". Fraguouse alí unha extraordinaria biografía pedagóxica, da que dan fe os seus alumnos, interrompida pola represión franquista, que o apartou do ensino no verán de 1936; segáronlle a vida no verán de 1937, e aínda apuntillaron o seu expediente cunha "separación definitiva de la enseñanza y baja del escalafón" en abril de 1940. ¡Non vaia ser que resucitase!

Entre os cargos repítense todos os tópicos utilizados contra todos os bos mestres⁸ daquela xeración republicana: acusado de marxista; acusado de conduta privada inmoral, por quen sabían que a súa moral de liberdade, xustiza e democracia era unha moral superior; acusado de incompetencia na profesión, por quen aínda entendían a profesión de mestre como un oficio subordinado ás ordes dos caciques e do clero.

Tanto o alcalde de Río, como o cura de Villardá, recoñecen que o seu labor na escola era aceptable, pero o conxunto do expediente manexado pola comisión depuradora provincial en xuño de 1937, e pola comisión superior de Madrid, en abril de 1940, contén múltiples acusacións procedentes doutras forzas vivas locais. Sobre todo chama a atención a naturalidade coa que ignoran nestes últimos casos o feito de que xa fora asasinado.

No escrito da comisión depuradora, de 10 de xaneiro de 1938, dícese que "perteneció al Frente Popular, apoyó a sus elementos en las elecciones, hizo propagandas disolventes, dirigió en el Ayuntamiento a los extremistas, perteneció a la A.T.E.O., de cuya asociación se encargó de cobrar los recibos, se le encontró abundante propaganda comunista, soliviantó al pueblo con el fin de incautarse para escuela de la casa rectoral, desobedeciendo las órdenes de la Inspección y del Gobernador que le ordenaban que la abandonara; escribía o mandó escribir en la revista de la ATEO contra la Inspectora D^a. Matilde Chamorro. Divulgó lecturas pornográficas"⁹.

Noutros escritos de informe, como o do Gobernador civil, aínda se lle engadía "que estaba en

posesión de revistas de carácter comunista, o que demostra que era elemento destacado do Partido Comunista, preconizando as ideas marxistas en calquera ocasión, inculcando aos nenos tales ideas de subversión social..." ou "era completamente ateo" e "na escola facía labor de ateo", como se di no escrito do presidente da comisión depuradora da provincia de Ourense, enviado ao mestre en xuño de 1937.

Cuestións que nin o propio cura afirmou, facendo declaracións xenéricas sobre o mestre que non aconsellaban a súa depuración e moito menos o final trágico que sufriu. O cura de Sas de Penelas no informe feito en 1937, recoñecía que "no plano cultural cumpría co seu deber" e aínda recoñeceu: "conmigo, como particular, se mostrou sempre atento; y aún tengo que agradecerle algunos beneficios".

Continúa dicindo nos seus informes o cura que "en Galicia no debiera extremarse mucho la rigidez; bastaría con un año o un par de ellos sin sueldo para que todos girasen a la derecha...", para concluir que mi parecer es que se diera una amnistía bastante general a los maestros "cuerpo de poco peso específico- ... poner como escarmiento a algunos señaladamente principales, eso se debería hacer, aunque más bien creo que se hará lo contrario, es decir, la pagará algún corneta y de capitán arriba todos quedarán absueltos..."

No acto de lembranza que se organizou en San Xoán de Río o día 29 de decembro de 2007, pretendese por de manifesto a falsedade das acusacións feitas contra Antonio Caneda e facer recoñecemento público do labor en favor da educación e da mellora das condicións de vida dos seus veciños e veciñas.

Do seu ben facer hai testemuñas no pobo de Medos. E como non, do amigo mestre que viviu para escribir as súas memorias, Armando Fernández Mazas, ou doutros que nos deixaron recordos de xeito oral, como é o caso de Raul González, Baltasar Vázquez ou Dolores Santaefemia. Na familia, no medio do silencio acordado, puderon filtrarse algunhas testemuñas a través de conversas de Pedro Caneda, o irmán, con Ana R. Caneda, a sobriña. Conversas que se ampliaron nos contactos de Ana, como alumna dos mestres represaliados que leccionaban nas academias Sueiro e Bóveda, tanto con Raul como con Manuel Luís Acuña ou Abel Carvajales.

A lembranza dos alumnos chéganos tamén por diversas fontes. Unha curiosa carta de Julio Pérez González dirixida desde Bos Aires á Radio e Televisión Española en 1976 lémbrese do mestre: "era muy niño cuando estalló la guerra civil, vi soldados, vi falangistas, vi guardiaciviles, en su mayoría altivos

con los que no pertenecían a estos uniformados; recuerdo cuando se llevaron presos a muchos vecinos, entre ellos el maestro mío, bueno, natural de mi pueblito de Medos, me regalaba cuadernos, lápices, lo hacía así con chicos de condición humilde, pertenecía a una familia de labradores caracterizada por su hospitalidad, mi mente variaba en la formación conceptual respecto a este hombre extraordinario. Que hizo para que lo llevaran preso? No concebía tal atropello, luego tuve que formularme otra más atroz, porque los fusilaron?".

Con 85 anos tamén ten unha memoria prodixiosa, Maximino Vázquez, un dos últimos que viron ao mestre con vida. En compañía da dona da pensión na que estivo Antonio nos anos de estudante de maxisterio, foron esperar ao mestre á saída do Goberno civil (edificio no que hoxe está a Deputación), na víspera da súa desaparición: "lémbrome coma se fose hoxe. Díxonos que non volvía a Medos. Custodiado pola garda civil seguiu camiño da cadea, (no ex-hospital das Mercedes, que a República acondicionara para escolas). Levámoslle a cea e xa non saíu il a recollela. Devolvéronnos o cazo baleiro e non volvemos saber máis de Antonio. Paseáranos esa noite".

Maximino preparaba o Bacharelato por libre, para examinarse no Instituto, recibindo na casa de Antonio Caneda, despois das horas de escola, a formación axeitada. Tiñan moita relación, porque Nicanor de Arboiro, pai de Maximino era concelleiro republicano no primeiro bienio en San Xoán de Río, e compartía ideais e principios políticos cos irmáns Caneda, como nos confirma Maximino e tamén nos consta pola descripción de Fernández Mazas¹⁰. Pedro e Antonio Caneda eran vexetarianos, en maior medida Pedro, que se iría a Madrid a seguir estudos de Medicina. Cando Nicanor chegou doente da emigración en América, xa desahuciado polos médicos, curouse a base de dietas preparadas por Pedro. En abril de 1936 foron detidos moitos membros da familia, e repartidos por cadeas da provincia. Conta Maximino que o seu pai foi para Celanova, quen acabou salvando a vida, por ser un extraordinario ebanista e ser capaz de restaurar as portas do mosteiro, convertido en cadea no 36. Nese oficio tiña a consideración dos fascistas e salvouse, pero aínda tivo que volver para a cadea, acusado en 1948 de reparar as armas dos guerrilleiros.

Coas ensinanzas de Antonio Caneda, Maximino ía aprobando os cursos, o que xa non foi tan doado, despois do 1936, cando se cambiou para o Instituto Rivera en Ourense¹¹.

A palabra do alumno e amigo, a pesares dos seus 13 anos cando lle segaron a vida ao mestre, é unha

palabra emocionada pola lembranza dun profesional tan competente. "Daba regalos aos nenos para motivalos no estudo: caramelos, lápises, cadernos... Nunca lle vin un castigo. Era inimigo de castigar por castigar. Facíase respectar pola súa profesionalidade e non polo medo e o castigo. Cando un neno non viña, pasaba pola casa para interesarse por el"¹².

"Acúsano de trasladar a escola á rectoral, - segue a decirnos Maximino- e iso non foi unha decisión individual, senón un acordo do Concello para rentabilizar un edificio público que estaba en desuso. ¡como se vai matar a alguén por iso! Tamén dicían que lle faltara ao respecto á inspectora Matilde Camacho Jáudenes, e que escribía contra ela na revista *Escuela de Trabajo*¹³. O único problema que tiña coa inspectora era que coñecía a Antonio, non por visitalo persoalmente, senón polos informes de Aquilino, mestre nunha escola próxima, que "secuestraba" á inspectora e dáballe a súa versión de todo, sen deixarlle tempo a que fose ás escolas para ver persoalmente o traballo dos mestres. Polo que parece, "era tan incompetente que despois da guerra deixou o maxisterio, por medo aos gerrilleiros da zona, que o tiñan enfilado, e foi pedir traballo en Dragados, en San Clodio, que non o querían nin con recomendación".

Na homenaxe de decembro, presentouse unha mestra da parroquia lindante, que aos seus noventa e catro anos non quixo perderse o acto, a pesares de que era de ideas distintas e debía viaxar desde a Coruña. Lembraba ben a calidade humana e profesional de Antonio Caneda, lembraba a inspectores como Couceiro, María Cid, Antonia Ortiz, pero non lembra ningunha Matilde. "Non pasou nunca pola miña escola. Se estivo alí de inspectora debeu ser ben pouco tempo". Mesmo o alumno, fillo da persoa que fixo un lamentable informe como representante dos pais de familia, Manuel Penín, desfaiase en eloxios do mestre. O que nos fai pensar en que o informe fose inducido, ou cando menos contrario aos feitos.

Con Maximino podíamos estar moitos días falando, pois o cariño que lle ten ao mestre e os bos recordos que conserva non se esgotan. Grazas a el podemos saber algo mais da pedagogía de Antonio Caneda, nos poucos meses que tivo para poñela en práctica, pois en setembro de 1936 xa non se presentou na escola. Eses primeiros días de represión, ademais de constar informes no expediente, temos a testemuña persoal de Fernández Mazas, recollida nas memorias xa citadas: "Estudioso e intelixente, pero muy retraído y poco amigo de viajar a la ciudad, permaneció los pocos años de su actividad profesional en el medio rural, dedicado por entero

a su labor... Mi última entrevista con el compañero Antonio Caneda fue después de la insurrección franquista. Decidí trasladarme a la aldea de Castro Caldelas y tenía que pasar por Medos. Me acompañaron hasta atravesar la carretera de Trives, Antonio Caneda y Deogracias Carballo... Mas tarde supe que Antonio Caneda había sido detenido y trasladado a Ourense. Que había estado trabajando con otros en la limpieza de las calles ourensanas. Que había sido trasladado preso a Castro Caldelas, y que de allí lo habían sacado, asesinado y abandonado su cuerpo en la carretera... Deogracias Carballo anduvo varios meses huído por los montes, hasta que fue detenido, procesado y fusilado en la cárcel de Lugo. Ambos fueron víctimas del caciquismo local".

Como dicíamos, Maximino foi o último amigo que o viu con vida, e precisa estas informacions de Mazas: "o traballo que lle encargaron aos presos de Ourense era a construción das casas baratas do Couto. En Castro Caldelas e en Trives estivera antes no ano 36". O cura de Sas de Penelas indica no seu escrito que algún parente influente conseguira sacalo da cadea de Trives. O asasinato que, ata hai pouco, era un misterio, vaise aclarando tamén coas indagacións que fixemos xuntamente cos familiares citados. O corpo apareceu nun monte da parroquia de Campo, no Concello de Irixo, onde foi recollido por dúas veciñas e trasladado nun carro, tapado con fentos, ata o cemiterio de San Cosmede, onde lle deron sepultura ao pé da porta da igrexa. Unha sobriña do cura que o enterrou describe a escea de que uns meses despois, foi identificado por unha "señora moi elegante que dixo que era a noiva. Viña de luto e eu ensineille a tumba. Desmallouse enriba dela, e cando se foi recuperando, eu que estaba soa na casa, leveina para que tomara algo e se tranquilizase, pero estaba totalmente desesperada. Era moita pena".

No certificado asinado polo cura don Germán Moure, de San Cosmede de Cusanca (O Irixo), hai un parte de defunción, e copia dunha nota marxinal escrita a lapis, o 2 de xaneiro de 1938, na que se identifica a Antonio Caneda, como a persoa á que corresponde aquel parte de trinta de setembro de 1937. No propio parte hai unha pequena irregularidade, pois estando asinado o día trinta de setembro, fai referencia aos oficios relixiosos efectuados o día 31. A referencia que queda na memoria é que se comezaban a coller as patacas.

Sexa como for, o certificado do cura di: "a las diecisiete horas del día treinta de septiembre de 1937, por orden del señor Juez Suplente en funciones y Secretario, fue depositado en este atrio cementerio el cadáver de un hombre, con señales de varios

disparos de arma de fogo; según manifestación de los mismos, ha sido visto por Manuel Rodríguez Lorenzo, de Outeiro, en la carretera de Carballino a Silleda, cerca del puente del Monte, antes de la Cruz de Grada, términos de esta feligresía, en el mismo día...”

Pasado o ano da memoria histórica, aínda hai moito que facer para reconstruír a nosa historia educativa, poñendo no lugar que lle corresponde a cada un dos protagonistas. Antonio é hoxe un referente moral, intelectual e pedagóxico para todos, e especialmente para San Xoán de Río, que recupera a súa memoria bautizando a escola co seu nome e colocando unha placa na que se pode ler: “Na memoria de Antonio Caneda Rodríguez (Medos, 1906 – San Cosmede, O Irixo, 1937), morto polo seu compromiso cunha escola pública, laica, libre e integradora”.

Bibliografía

Cid, X. M. (1994). *Escola, Democracia e República*. Ourense: Universidade de Vigo / Concello de Ourense.

Cid, X. M. (2003). “ O Pedagogo”, en Varios: *Vicente Risco. O mestre sempre vivo*. A Coruña: La Voz de Galicia.

Cid, X. M. (1989). *Educación e ideoloxía en Ourense durante a II República*. Santiago: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago.

Cid, X. M. (coord, 2006). *Repensar a educación e a sociedade: Realidades e desafíos*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade.

Costa, A., colaboracións en *Revista Galega de Educación* (1997) e en *Grial* (2004).

Costa, A. (1989). *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda Republica*. Santiago: Consellería da Presidencia da Xunta de Galicia.

Costa, A. (2004). *Historia da Educación e da Cultura en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais.

Costa, A. Os ensinantes galegos e o 36. Os mortos e os exiliados. En Asociación Cultural Memoria Histórica Democrática (2006), *A IIª República e a Guerra Civil. Actas do II Congreso da Memoria*. Culleredo: Concello de..., 487-522.

Gabriel, N. de e Sarille, X. M. (2001). *Arximiro Rico, luz dos humildes. Vida e morte dun mestre republicano*. Santiago: Getso Dentro.

Garrido Moreira, E. (2002). *Victor Fraiz. Vida e asasinato dun mestre exemplar*. Santiago: Fundación Luis Tilve.

Herrero, I. (1930). Gallego no; galego, sí. En *La Zarpa*, 10 de setembro de 1930.

Herrero, I. (1990). Pompilio Armando Fernández Mazas, mi querido amigo. Correspondencia inédita. 15 de xuño de 1990.

Porto Ucha, A.S. (2003). *Historias de vida. O Maxisterio pontevedrés na IIª República, Guerra civil e franquismo*. Ponteareas: Alén Miño.

Suárez, M; Cid, X.M.; Benso, C. (2006), (coords). *Memoria da escola*. Vigo: Edicións Xerais.

Prada, X. (2004). *Ourense, 1931-39*. Sada: Edicións do Castro.

Rivas, S. *A derradeira lección dos mestres. Galeguismo e pensamento pedagóxico*.Vigo: Edicións Xerais.

VVAA. (2007). Monográfico sobre a memoria histórica en relación co 36, *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, nº 10 .

Fontes

a) *Memorias escritas*

Adrio, G. (2004). *Sin odio, sin rencor, pero el recuerdo vivo*. Sada: edicións do Castro.

Bazal, L. (1966). *¡Ay de los vencidos!* Toulouse: Polygraphe Universel.

Santiago, S. (1976). *O Silencio redimido*. Vigo: Galaxia.

Soto, L. (1983). *Castelao, a U.P.G. e outras memorias*. Vigo: Edicións Xerais.

b) *fontes orais*

Armando Fernández Mazas, mestre de Vilariño (Pereiro) ata 1936. Membro da A.T.E.O.

Raúl González Gómez, mestre de Sampaio de Ventosela durante a República.

Baltasar Vázquez, mestre de Bustavalle (Maceda) e dirixente da A.T.E.O.

Amparo Sánchez, mestra. Viuva de Luis Acuña.

Dolores Santaefemia. Mestra. Viuva de Abel Carvajales.

Luis Taboada Camoeiras, alumno da Escola Laica Neutral, da Academia General e do Plano Profesional do Maxisterio na Normal de Ourense. Mestre en escolas públicas.

Antonio Vázquez Martín, alumno do Plano Profesional do Maxisterio en 1935 e mestre do ensino público.

c) Documentos de arquivos

Expediente de Antonio Caneda que se encontra no Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

d) Prensa analizada

Numerosos exemplares de prensa editada en Ourense: *Escuela de Trabajo, Espartaco, La República e La Zarpa*.

Notas:

1 Cid Fernández, X. M. (1989). *Educación e ideoloxía en Ourense na IIª República. Organización e acción socioeducativa do Maxisterio primario*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade.

2 Fernández Mazas, A. (1990). *Política y Pedagogía. Memoria Teórica de un Maestro de la A.T.E.O.* Ourense: Ediciones Andoriña.

3 Salientamos a colaboración de Ana Rodríguez Caneda e o seu sobriño Rafael González na procura da información de diferentes arquivos e hemerotecas. Impagable a contribución dos profesores da Universidade de Huelva, e Angeles (esta tamén da familia). Extraordinaria a colaboración de diversos veciños de San Cosmede e o cura da parroquia veciña de Campos, en Irixo. A memoria prodigiosa do alumno Maximino Vázquez, fillo dun dos líderes republicanos da comarca, Nicanor de Arboiro.

4 Cid Fernández, X. M. (2008). "Francisco Sierra Rodríguez, unha das primeiras vítimas da represión franquista sobre o maxisterio republicano". *Lethes. Cadernos da cultura popular da Limia*. Núm. 9.

5 Adrio, G. *Sin odio, sin rencor, pero el recuerdo vivo*. Sada: edicións do Castro, 2004

6 Ver o noso traballo: Cid, X. M.; Dapía, M. D.; Fernández, M. R. (1997). "A penetración da pedagogía Freinet en Galicia e Portugal", en *Por unha escola do pobo. No centenario de Celestín Freinet (1896-1996)*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade.

7 *La República*, 30 de agosto de 1930; e *La Zarpa* 26 de agosto de 1930.

8 Costa Rico, A. (2004): *Historia da Educación e da Cultura en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais. As referencias á represión eran nese traballo aínda limitadas, polo que se complementan con outros traballos máis recentes (2006), que serviron de fonte para o acto de homenaxe aos mestres asasinados, organizado por Nova Escola Galega no MUPEGA coincidindo coa XX asemblea da Asociación, en 2005 (*Revista Galega de Educación*, número 37). O 21 de xuño de 2006, a través dunha comisión cívica e profesional da que tamén formou parte Nova Escola Galega, organizaríase un extraordinario acto no mesmo MUPEGA, baixo a presidencia do Vicepresidente da Xunta de Galicia Anxo Quintana. A represión en Ourense, cun lugar destacado para o maxisterio, está a ser estudada en profundidade por Xulio Prada (*Ourense, 1931-39*. Sada: Edicións do Castro 2004).

9 Expediente de Antonio Caneda que se encontra no Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

10 No extraordinario traballo de Fernández Mazas fálanos das súas viaxes á festa de San Xoán de Río no 24 de xuño, desde Castro Caldelas. Alí formábase unha tertulia para repasar a actualidade política, na que ademais dos Caneda participaba Nicanor de Arboiro. Fernández Mazas A. (1990): *Política y Pedagogía. Memoria Teórica de un Maestro de la A.T.E.O.* Ourense: Ediciones Andoriña.

11 Na biografía que publicamos de Manuel Sueiro no libro colectivo Suárez, M; Cid, X.M.; Benso, C. (2006), (coords): *Memoria da escola*. Vigo: edicións Xerais, fixemos referencia ao comportamento do sr Rivera no 36, beneficiándose da represión sufrida por Sueiro e outros ensinantes de academias privadas, con idearios republicanos. Non lle foi nada mal ao director do Internado-Rivera, home conservador, pero non lle ía tan ben aos seus alumnos, forzados a ir alí, por ter pechados os centros nos que se formaban ata ese momento.

12 Testemuña de Maximino Pérez, o 13 de decembro de 2007.

13 Caneda non escribiu na revista da A.T.E.O. Os mestres que foron moi críticos coa inspección foron Ansias, Rafael Alonso e Eligio Núñez. Semella que as discrepancias producíanse con máis frecuencia no entorno da cidade, especialmente na terra de Amoeiro, Vilamarín e Coles. Foron especialmente críticos co Inspector-xefe, Manuel Maceda, mentres na zona de Trives, onde o inspector foi moito tempo Antonio Couceiro, o apoio do inspector á renovación pedagóxica foi constante e as relacións eran boas. A nova inspectora incorporada no ano 1935 apenas tivo contacto co maxisterio e non creo que fose obxecto das críticas da ATEO que por ese tempo xa se quedara sen revista polos efectos do bienio negro.



reseña

Clásicos da literatura infantil en lingua galega

Miguel Vázquez Freire

PETER PAN

Hai escritores que conquistan a inmortalidade cunha soa obra. Un destes é J. M. Barrie aínda que, no seu caso, mellor sería dicir que a permanencia na nosa memoria se debe, máis que a unha obra, a un personaxe: Peter Pan. Porque orixinalmente non existe ningunha obra chamada *Peter Pan*. A figura do neno que non quere medrar aparece por vez primeira nun libro titulado *The Little White Bird* (1902), hoxe case esquecido de non ser por un dos seus capítulos, xusto aquel protagonizado por Peter Pan. Este capítulo será publicado como obra independente baixo o título *Peter Pan in Kensington Gardens* (1906), despois de que o personaxe accedera con gran éxito aos escenarios teatrais de Londres e Nova York. Tampouco a obra teatral se chamou *Peter Pan* a secas senón *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*, ou sexa, xustamente *Peter Pan* ou o neno que non quixo medrar. E, por fin, en 1911 publicárase *Peter Pan & Wendy*, a novela definitiva que é a que hoxe habitualmente se edita, ás veces simplemente como *Peter Pan*, que é como aparece na edición galega.

Cómpre dicir que James Matthew Barrie foi no seu tempo un escritor prolífico, que cultivou o xornalismo e o teatro, ademais da novela e o conto. Ao contrario do que aconteceu con Andersen, o seu amor polo teatro viuse recompensado e, case ata a súa morte, ocorrida en 1937, as súas obras foron estreadas con gran éxito. A mesma popularidade de *Peter Pan* débese en gran parte ao seu triunfo sobre as táboas onde, por certo, o neno que non quería medrar era interpretado por unha actriz. Con todo, e agás en Gran Bretaña, hoxe é raro que se represen-

te a obra teatral de Barrie (de feito, nin sequera hai traducións nin en galego nin en castelán e, ata eu onde sei, coído que son tamén infrecuentes noutros idiomas). En cambio, grupos de teatro e de monicreques montan ano tras ano adaptacións máis ou menos libérrimas das aventuras do personaxe, as máis das veces inspiradas na novela *Peter Pan* e *Wendy*, que tamén tomou como base a versión cinematográfica en debuxos animados de Walt Disney (1953) e a máis recente en imaxe real *Peter Pan, a gran aventura* (P.J.Hogan, 2002). O gran Steven Spielberg tamén se sentiu atraído pola creación de Barrie pero o seu *Hook* (1991), que concede no título o protagonismo ao feroz pirata Garfo (ou Gancho, como din os portugueses: ao adoptar en galego a forma *garfo*, a ambigüidade semántica dota ao nome dunha condición risible que non só non está no orixinal, senón que ademais debilita o lado escuro do personaxe), non está entre as súas melloras obras.

En galego contamos coas versións de *Peter Pan nos xardíns de Kensington* (Sotelo Blanco, 1922) e *Peter Pan & Wendy*, co título de *Peter Pan* (Galaxia, colección *Árbore*, 1989), como xa foi dito, en coidadas traducións de Xosé García Sendón e Alberto Avendaño, respectivamente, e con ilustracións a unha soa tinta de Ánxeles Ferrer e Manuel Uhía. Por suposto, son dous libros de obrigada presenza en calquera biblioteca escolar. Hai tamén unha pequena obriña de teatro de Xesús Pisón que ten a *Peter Pan* no seu título: *Viva Peter Pan* (ASPG, colección *Teatro nas Aulas*, 1995); aínda que nela o personaxe non aparece, sen dúbida a súa ausencia domina a acción escénica, que é unha reflexión sobre a resis-

tencia á perda da imaxinación e, polo tanto, da capacidade para cambiar as cousas, no paso da nenez á vida adulta.

A interpretación de Pisón é seguramente a máis común das interpretacións da figura de Barrie. Peter Pan representaría, logo, a rebeldía contra o encorseamento nun mundo adulto feito de rutinas e obrigas non desexadas (e, o que sería o peor, que nin sequera se advirten como non desexadas, ata tal punto os adultos as temos interiorizadas), onde non hai lugar para a fantasía nin para o gozo espontáneo dos xogos infantís. Desde logo, todo isto está nas obras de Barrie, que poden ser lidas como unha crítica –bastante amable, iso si– da vida burguesa da Inglaterra industrial e urbanizada de comezos de século. Pero, na miña opinión, o que realmente fai grande a figura de Peter Pan é que en absoluto contén unha visión idealizada da infancia, como o peterpanismo posterior tende a facer. Os caracteres de que dota Barrie ao seu personaxe encerran, ao contrario, todas as notas complexas e mesmo contraditorias desa etapa que, como por eses mesmos anos documentaría desde a psicanálise o doutor Freud, a memoria adulta tende a borrar (incluídas, aínda que aquí non teirei tempo de entrar nesta dimensión, suxestións de índole sexual). Peter é un egoísta fachendoso, que non pensa máis que en si mesmo, incapaz de cumprir unha promesa porque as esquece a pouco de facelas, sempre disposto a abandonar aos seus seres máis queridos na procura da satisfacción de calquera banal desexo ou por correr atrás da última e fútil novidade. Peter, dinos Barrie, coma todos os nenos, é o ser máis cruel do mundo pero dono, ao mesmo tempo, dun enorme e raro poder de fascinación. Por iso será Peter quen conseguirá “con gran facilidade” o bico da señora Darling, a nai de Wendy, “que non fora para máis ninguén”.

Peter Pan é, como a súa contrafigura, o Capitán Garfo (ou Gancho), un heroe trágico. O gran tema de Peter Pan é a perda da nai, asociada coa perda da capacidade afectiva. Por iso tampouco a figura de Wendy debe verse exclusivamente desde unha limitada perspectiva de xénero. Por suposto, no universo de Barry os roles de xénero están estreitamente marcados. Nada máis chegar ao País de Nunca Xamais, Wendy asume o papel de nai perfecta, o que implicaba que había “semanas enteiras” en que non podía saír da casa soterrada (“a non ser para zurcir algún calcetín á hora do solpor”) polo moito traballo que lle daba preparar o pote da comida para Peter Pan, os seus dous irmáns e os Nenos Perdidos. Pero a función de Wendy é sobre todo a educación afectiva de Peter Pan, un neno que asegura desdeñoso que non precisa de “nais parvas” pero que en realidade vive arrastrando a condición trágica de que

o día en que, despois de botar a voar como fan todos os nenos, cando quixo regresar atopou que tiña pechada a xanela da súa casa e que o seu lugar a carón da súa nai fora ocupado por outro neno. Nesa función de educación afectiva, como ocorre en toda traxedia, Wendy fracasará.

Persoalmente, é esta traxedia –a incapacidade dos nenos (atención: ¡non das nenas!) para conquistar unha educación afectiva plena– a que me segue interesando da obra de errie. Desde esta lectura, a negativa de Peter Pan a medrar pode ser reinterpretada como a resistencia a adoptar os valores adultos masculinos, instalados nas ordes sucesivas da escola e da oficina, e onde os afectos non poden ocupar ningún lugar. O fracaso de Peter é o fracaso de quen sabe que, de se tomar en serio o espazo afectivo das nais – Wendy, lle agarda a inevitable frustración dun mundo adulto que é a negación dese espazo. Por iso refuxiarase no País de Nunca Xamais: alí si será posible a reconciliación ideal entre ese espazo feminino dos afectos e unha parodia do espazo masculino da acción, reducido a pura aventura esaxerada onde a violencia e o sadismo campan ás súas anchas. Iso é o que me interesa de *Peter Pan*. O outro, o peterpanismo do que se nega a medrar porque non quere asumir a responsabilidade de seus actos que a vida adulta impón, ese peterpanismo, que desde logo tamén está en Barry e que é o que por certo semella dominar hoxe na xeración dos adolescentes do botellón, impórtame tamén pero por razóns ben diferentes. A eses *peter pan* máis lles valería aprender a medrar dunha vez.

REFERENCIAS

J. M. Barrie (1989). *Peter Pan*. Vigo, Galaxia, colección Árbore.

J. M. Barrie (1992). *Peter Pan nos xardíns de Kensington*. Santiago, Sotelo Blanco.

Juan Tébar (1989). Apéndice a *Peter Pan y Wendy* (Madrid, Anaya).

Varios (2004). Monográfico de CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil), nº 176.

Xesús Pisón (1995). *Viva Peter Pan*. ASPG, colección Teatro nas Aulas.

**O neno que tiña medo dos robots.
O robot que tiña medo dos nenos.**

Texto: Miguel Vázquez Freire

Ilustración: José Tomás

Editorial Rodeira,

A Coruña, setembro de 2007



Velaquí un álbum reversible, un álbum con dúas portadas: unha por diante e outra por detrás, unha do dereito e outra do revés. Un álbum con dous protagonistas, un neno e un robot, que, desde as respectivas portadas, camiñan en sentido contrario ata que se atopan na ilustración central. Alí, no punto de encontro das dúas lecturas, moi ben solucionado cun plano cenital da ilustración, converxen tamén dous mundos: o mundo do neno e o mundo do robot.

Son mundos paralelos, historias paralelas que presentan unha secuencia idéntica de asuntos cotiás. Espertar pola mañá, erguerse, asearse, almorzar e saír para a escola pero antes, tanto neno coma robot, atenden as advertencias dos perigos posibles que lles fan seus pais. Cada membro da familia tén na outra o seu alter ego, cada comportamento o seu equivalente na outra historia, cada cuarto tén a súa versión na outra casa cos cambios pertinentes na ambientación. Pero o medo ao que se fai referencia nos títulos é o mesmo, é un medo inducido polos adultos, é o medo ao descoñecido. No remate das dúas historias, nesa ilustración central na que se xuntan os protagonistas, nacerá perante o desconcerto

dos viandantes robóticos e humanos unha relación de amizade entre o neno e o robot.

Logo de facer os dous camiños en ambos os dous sentidos, os pequenos lectores poderán seguir co xogo de revirar o álbum unha e outra vez para comparar os dous mundos, buscar paralelismos e perderse nos divertidos detalles da ambientación das dúas casas. As ilustracións plasman perfectamente ese paralelismo que gardan as historias, enchendo as páxinas de detalles que complementan e desenvolven con gracia o que se apunta no texto. Unha casa de robots moi humanizada e unha casa de humanos moi robotizada preparan ao lector para uns exteriores futuristas nos que coexisten seres dos dous mundos.

A concepción do álbum e un certo aire de banda deseñada das ilustracións, requiren unhas habilidades lectoras e de observación que sitúan nos cinco ou seis anos a idade recomendable para enfrontar esta lectura. Ou antes, se un adulto (humano ou robot) decide acompañar aos seus pequenos nesta orixinal viaxe de ida e volta.

Magdalena de Rojas.



Outras educacións son posibles

Pablo Montero Souto

psouto@usc.es

Grupo de investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental

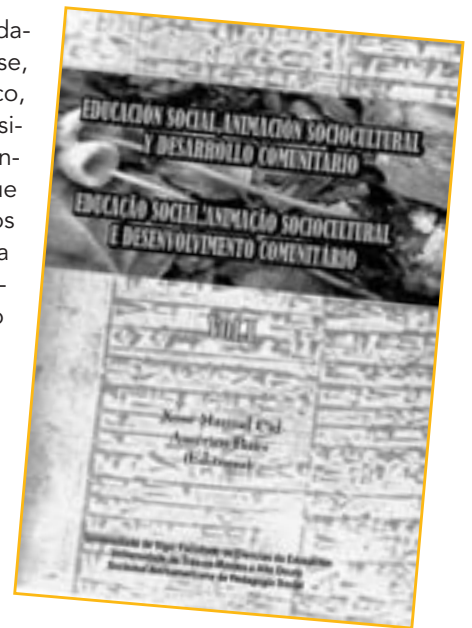
Universidade de Santiago de Compostela

CID, X. M.; PERES, A. (2007). *Educação Social, Animação Sociocultural e Desenvolvimento Comunitario*. Vigo, Universidade de Vigo-Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro-Sociedade Iberoamericana de Pedagogía Social, 1157 pp. ISBN: 978-84-8158-349-6.

A *Animação Sociocultural e o Desenvolvimento Comunitario* convocaron o pasado mes de setembro a máis de douscentos representantes da comunidade académica, científica, social e profesional que, maiormente, se integran na Sociedade Iberoamericana de Pedagogía Social. A cita tivo lugar nas rexións da Galicia e do norte de Portugal, con motivo do *II Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social*, organizado conxuntamente pola Universidade de Vigo e a Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. A cabalo entre Allariz e Chaves, e ao longo de tres xornadas de conferencias, comunicacións, mesas redondas, presentación de experiencias, relatorios, visitas, reunións, asembleas e outras actividades congresuais, proxectáronse os retos de futuro para a Pedagogía Social, en torno ao quefacer da animación sociocultural na promoción dun desenvolvemento comunitario, rural e urbano, que sexa desexable, e á vez posible, ante as condicións dun mundo global. E iso, tendo como referente exemplar o modelo alaricano, exposto con detalle por un dos seus máximos responsables políticos, o agora titular da *Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar da Xunta de Galicia*, Anxo Quintana.

Desde a mesma conferencia inaugural, conducida polo profesor Moacir Gadotti, *Presidente do Instituto Paulo Freire* e membro do *Comité Executivo Internacional do Foro Mundial de Educación*, tomaron protagonismo palabras con significados aos que endexamais poderemos renunciar, aínda a pesar dos moitos usos e abusos que delas se fan, ben por alusión ben por omisión. Alúdese así a *ideas* e *ideais* como son a democracia, a cidadanía, a comunidade, a convivencia etc. en definitiva, á propia educación, se cabe con máis motivo, por canto ela ten, ou debe ter, de profundo contido "social".

Neste sentido, a Pedagogía Social identifícase, dun modo inequívoco, coa tarefa de facer o posible para edificar un mundo decente, de sorte que convertamos os dereitos e deberes de cidadanía nunha realidade universal e indivisible. No entanto, a Educación Social sempre se ten amosado comprometida con activar o protagonismo do "cívico" e do "cidadá", a fin de favorecer a necesaria transición dos dereitos aos feitos, e das intencións ás accións.



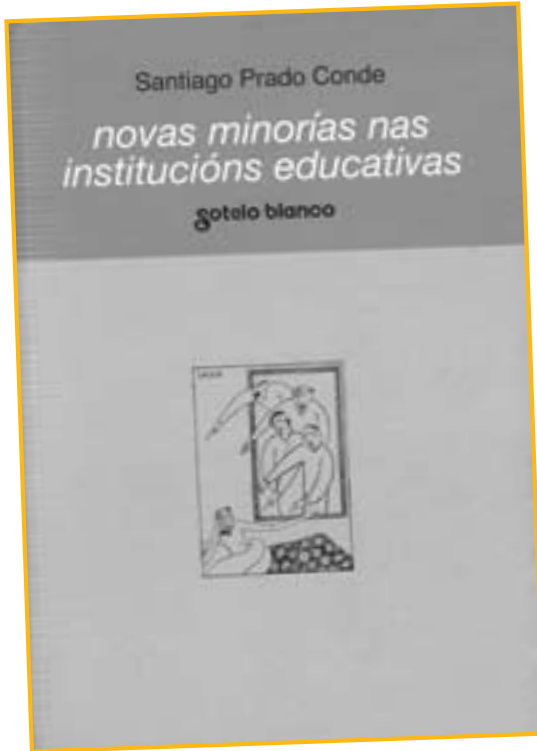
E é precisamente agora que nos atopamos na Década da educación para o desenvolvemento sustentable (2005-2014), promovida pola Organización das Nacións Unidas, que se precisa proxectar a imaxinación dunha cidadanía "altermundista", capaz de reorientar o desenvolvemento humano e social, os seus modelos e as súas prácticas cotiás, en prol dunha vida máis xusta e solidaria entre as persoas, os pobos e as culturas, en harmonía co medio e co ambiente que habitamos.

Unha década despois da irreparable perda do "pedagogo dos oprimidos", datada un 2 de maio de 1997, parecera que o dito e escrito por Paulo Freire recobre unha grande actualidade no presente, pois, a teor dos temas e problemas en debate, a "alfabetización concientizadora" manifestase como unha das chaves pedagóxicas e sociais que convén habilitar, a fin de salvagardar os valores da igualdade e da liberdade, combatendo sen descanso as pobrezaas, as exclusións e as marxinalidades que se producen dun lado e doutro do planeta.

Cousa que se evidencia nos dous tomos de comunicacións editados por Xosé Manuel Cid e Américo Peres, baixo o título "Educación Social, Animação Sociocultural y Desenvolvimento Comunitario", que nas súas máis de mil páxinas reafirman á Pedagogía Social como una ciencia, disciplina e profesión, de extenso percorrido cronolóxico e xeográfico, orientada cara ao exercicio dunha práctica social, que adoita formas de facer plurais e alternativas, co obxecto de promover o desenvolvemento en todo o humano e de todo o humano, como tamén no e do social, cívico, ambiental etc.

Novas minorías nas institucións educativas

PRADO CONDE, S. (2007). *Novas minorías nas institucións educativas. O alumnado con procedencia rural na Terra de Melide.* Santiago: Sotelo Branco.



Un estudo necesario e un dos mellores espellos da nosa realidade educativa. O noso sistema educativo, a nosa escola aínda é unha escola non democrática, nin inculturadora. Expulsa a quen non considera parte do sistema capitalista dominante e parte da cultura española dominante. Contra as falacias que afirman “a alta democracia” imperante no sistema educativo, o presente informe devólvenos unha crúa realidade.

O autor e investigador, melidense e doctor en antropoloxía pola Universidade Autónoma de Barcelona, realiza unha disección etnográfica sobre como o sistema escolar se comporta ante o alumnado rural da ESO na comarca de Melide, alén dos esforzos realizados por algúns profesores. En termos de comportamento sociolóxico o estudo revela un proceso de minorización, que lexítima o estigma da ruralidade; un estigma reforzado mediante a aplicación de atributos simbólicos dos que o espazo urbano melidense e outros tratan de afastarse.

A obrigatoriedade escolar ata os 16 anos levou a que emerxesen novas realidades socio-educativas na educación secundaria; se antes da LOXSE dábase por válida a desigualdade escolar, a LOXSE, ao atender a educación como un instrumento para a igualdade de oportunidades, trouxo o incremento da poboación escolar adolescente inscrita nos centros escolares, pero a carencia de planteamentos curriculares e de decisións políticas efectivamente coherentes co anterior principio, puxo de manifesto graves contradicións: agora hai nos institutos un alumnado “non previsto”, con expectativas e rasgos culturais específicos que o sistema non está disposto a acoller; polo contrario, o sistema constrúe/reforza estereotipos que son “excluíntes” do éxito escolar deste alumnado rural, terminando por excluílo e facendo que el mesmo se sinta excluído: as risas, ou sorrisos, ... ante a fonética, ou ante dificultades de lectura escolar, ou a desconsideración de parte do universo cultural dos nenos procedentes do medio rural (“da aldea tiñas que ser”), forman, así, parte das políticas medio veladas, pero reais de exclusión, tal como Santiago Prado analiza ao estudar o baixo rendemento escolar do alumnado do medio rural na Terra de Melide, e ao penetrar etnograficamente no que son as “prácticas de distinción” dos da vila, as imaxes pexorativas e outros elementos e condutas construtoras de sentidos e significados.

Unha vez máis, o galego, aparece como un dos re-veladores, un marcador social: o idioma, di na p. 55, “marca a fronteira entre o rural e o urbano e entre as distintas clases sociais”; rexístrase maior cambio idiomático nas mulleres, para as que na vila se abren algunhas oportunidades laborales, nos comercios, que pasan pola “necesidade” de utilizar o castelán; mentres, o falante da aldea é dobremente recriminado: polo rexistro, se fala galego, e polo acento se fala castelán.

A obra que comentamos, logo de reflexar o anterior, detense nos estudos internacionais de etnografía educativa que examinan as “poboacións escolares non pertinentes”, para, de seguido, presentar a perspectiva teórica e metodolóxica da investigación realizada con respecto ao alumnado da ESO de procedencia rural, en canto que “poboación non pertinente” e “minoría involuntaria”, para analizar como, de modo concreto, se xera neste alumnado un proceso adaptativo e de interacción social, mediante o horizonte da emigración xuvenil.

A non posesión de “capital cultural lexítimo” por parte deste alumnado no actual sistema escolar fai que moitos deles se atopen descolocados no interior das institucións escolares nas que habitan (p. 238); o profesorado exerce continuas sancións so-

bre eles e, "máis que ser un lugar de aprendizaxe, a institución escolar convértese nun lugar de control e de coacción", mentres tales estudantes expresan un rexeitamento explícito ou silencioso cara ao ámbito educativo, "o que se proxecta tamén no núcleo urbano" (p. 260).

Todo o anterior, permítelle concluír a Santiago Prado sobre a necesidade de revisar radicalmente o documento *Atención á diversidade* aprobado pola Consellería de Educación do PP en 1999 e aínda en vigor, por propoñer medidas "que negan a propia diversidade", e que pechan e simplifican a súa propia conceptualización; conclúe igualmente que a "institución escolar reproduce o sistema de sexo/

xénero do medio social, o sistema social, e un sistema cultural que exclúe o universo cultural/"galego", e por iso propón (p. 278) que os currículos fagan presentes para todos as condicións de existencia do alumnado rural, tanto para a reflexión, como para que as institucións escolares contribúan efectivamente ao desenvolvemento comunitario.

A investigación, elaborada con rigor teórico e metodolóxico, categorialmente depurado desde o corpus investigador internacional, foi recoñecida co XII Premio Vicente Risco de Ciencias Sociais, decisión que merece loubanza.

Antón Costa Rico



Análise da rede de centros do Concello das Pontes.



PREGO LAMAS C, RODRÍGUEZ RODRIGUEZ, X., ANTELO CAMEÁN, M. E CASTRO RODRIGUEZ, Mª M. (2007). *Análise da rede de centros do Concello das Pontes.* As Pontes: Concello de As Pontes.

Unha análise clara e precisa do contexto socioeconómico dunha determinada comunidade constitúe o paso previo fundamental para poder despregar accións educativas efectivas. Só así se logrará responder adecuadamente ás necesidades dos distintos sectores e colectivos implicados. É máis, para que estas iniciativas cheguen realmente a fraguar, cómpre que xermolen no seo da propia comunidade destinatária.

Así se sitúa o libro que nos ocupa, froito dunha investigación exhaustiva deste municipio coruñés co propósito de mellorar a oferta formativa existente e, asemade, a calidade de vida da súa poboación.

O primeiro capítulo recorre demograficamente os oito distritos nos que se divide o concello, segundo a zona de influencia dos centros escolares. O estudo detallado das súas características poboacionais (distribución en función do sexo e da idade, taxa de fecundidade, etc.), ademais de proporcionar unha panorámica da situación actual, dá pé a estimar a evolución demográfica futura. Unhas predicións que fan posible perfilar o marco contextual para posteriores decisións en materia de organización educativa.

O seguinte capítulo afonda no sistema produtivo do municipio, atendendo polo miúdo á variedade de actividades económicas (agricultura, construción, etc.) e ás dinámicas do mercado laboral (desemprego, ocupación, etc.). De maneira salientable véñense identificar novos focos de produción que requiren ser cubertos coa correspondente formación especializada.

O terceiro capítulo achéganos á dimensión educativa desta localidade, tanto no que se refire ao ensino regrado como non regrado. De feito, por unha banda, realízase unha análise pormenorizada dos centros de Educación Infantil, Primaria e Secundaria (unidades, alumnado, persoal docente, recursos, etc.) e, por outra, examínanse os cursos e entidades responsables da formación ocupacional e continua. Ofrece, por tanto, unha visión ampla e completa do estado da cuestión que permite comprobar en que medida está atendida a demanda formativa da poboación.

O último capítulo presenta as conclusións do estudo que poñen de manifesto a necesidade de reestruturar a rede de centros escolares do concello co fin de adaptarse a súa realidade demográfica. Así mesmo, en liña coa actividade empresarial da zona, apúntanse unha serie de propostas encamiñadas á ampliación das posibilidades formativas dentro dos diferentes campos profesionais (hostalería e turismo, fabricación mecánica, etc.).

Estas e outras formulacións son resultado do debate e do consenso entre os distintos sectores afectados: concello, escola, familia... Deste xeito, os autores dan mostra da importancia de artellar as intervencións pertinentes a base de preguntar, consultar e reflexionar co conxunto da comunidade educativa.

É eloxiable tamén que o estudo non se teña limitado a unha mera descrición da problemática subxacente ás circunstancias socioeconómicas e formativas do municipio, senón que vaia máis aló, suxerindo medidas concretas para poder abordar tal situación con perspectiva de futuro. De aí o grande interese e aproveitamento desta obra para as administracións locais, así como para outros moitos que podemos atopar nas súas páxinas un traballo exemplar.

Esther Vila Couñado
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela

Diccionario de Educación para el Desarrollo

CELORIO, G. e LÓPEZ DE MUNAIN, A. (coords.) (2007, 1ª ed.). Bilbao: Hego

Hegoa -Instituto de Estudos sobre Desenvolvemento e Cooperación Internacional- acaba de editar o *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, unha publicación dirixida ao conxunto de axentes relacionados co eido da cooperación internacional, ao profesorado de primaria, secundaria e universidade e ás institucións educativas en xeral.

A Educación para o Desenvolvemento é un proceso educativo encamiñado a xerar conciencia crítica, a promover una cidadanía global politicamente activa e comprometida e a mobilizar á sociedade a favor dun Desenvolvemento Humano xusto e equitativo. Este enfoque educativo conta xa, no contexto do Estado español, cunha longa traxectoria e experiencia. Neste tempo, emprendéronse distintas iniciativas orientadas a sensibilizar á poboación cara os problemas do Desenvolvemento e foron múltiples os proxectos e programas dirixidos tanto á educación non formal como ao contexto escolar para facer da Educación para o Desenvolvemento unha proposta de educación crítica e de formación de cidadás e cidadáns responsables e comprometidos.

Na actualidade, a Educación está no centro do debate sobre o Desenvolvemento con propostas como a *Educación para Todos* xurdida das Conferencias Mundiais celebradas en Jomtien (1990) ou máis recentemente en Dakar (2000) e as contempladas nos Obxectivos de Desenvolvemento do Milenio fixados por Nacións Unidas para o 2015. En ámbitos máis próximos, a proposta da LOE de incluír una materia de Educación para a Cidadanía nas etapas de primaria e secundaria, reavivou o debate en torno ao sentido das institucións escolares e ao lugar que debe ocupar no currículo a formación ética e o sentido crítico necesarios para facer de mozos e mozas persoas adultas politicamente activas e socialmente solidarias.

A idea de elaborar un diccionario de Educación para o Desenvolvemento xorde da necesidade de recuperar unha rica experiencia de traballo neste campo e da necesidade de facilitar un corpo teórico útil para orientar a actividade das entidades e colectivos comprometidos coa Educación para o Desenvolvemento. Máis de 20 anos de traballo neste ámbito permitiron acumular un coñecemento e unha práctica importantes que foron sistematizados e divulgados a través de diferentes monografías, artigos, materiais didácticos, etc.

Toda esta literatura, ademais de cumprir a súa función principal de divulgación do coñecemento xerado en torno á Educación para o Desenvolvemento, representa a memoria histórica compartida ata o momento. Porén, pola diversidade de enfoques existentes, polos cambios no panorama internacional que sinalan novos retos e xeran novas prácticas, en suma, polo propio carácter multidisciplinar da Educación para o Desenvolvemento, era necesaria a clarificación de discursos e conceptos aos que pode contribuír unha obra como o diccionario de Educación para o Desenvolvemento.

O diccionario identifica e agrupa, por un lado, os conceptos esenciais constituíntes do discurso propio deste enfoque; e, polo outro, sinala os significados, aspectos, compoñentes e debates máis relevantes non só para a comprensión de cada termo incluído senón, sobre todo, para a súa interpretación dende una perspectiva crítica.

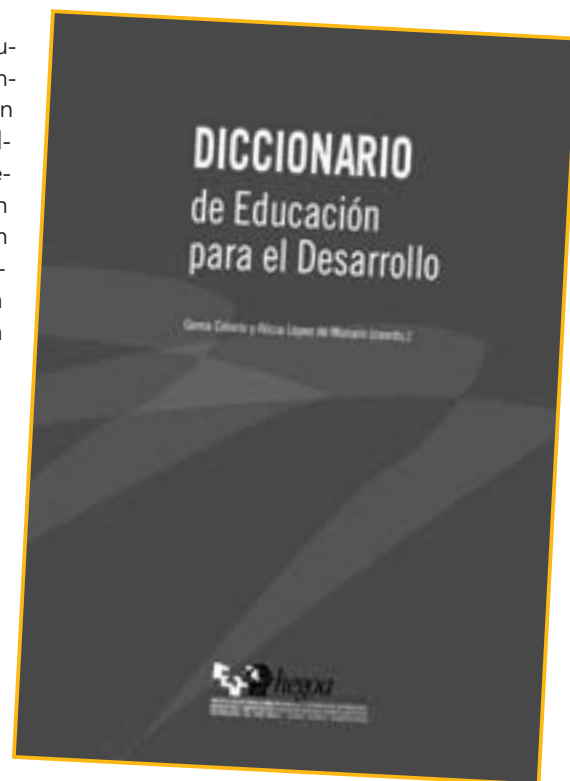
Un bo número de voces e un amplo equipo multidisciplinar de autores e autoras que colaboraron cos seus artigos, fan deste diccionario unha interesante referencia para todas aquelas persoas interesadas pola cooperación, a xustiza, a equidade e a construción dun mundo máis xusto e solidario.

Para máis información:

Gema Celorio (945 014287)
Alicia López de Munain (945 014288)
hegoagasteiz@ehu.es
www.hegoa.ehu.es

Descargar Diccionario:

http://pdf.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf



puntos de venda da revista galega de educación

POBOACIÓN	LIBRERÍA	ENDEREZO	TELÉFONO	CORREO-e
A Coruña	Librería LUME	Fernando Macías, 3 -15004,	981.263.408	info@lumelibros.com
A Coruña	Librería DIDACTA	Avda Rubine, 13-15 -15004,	981.278.991	librariadidacta@mundo-r.com
A Coruña	Librería XIADA	Avda Finisterre, 76-78 - 15004,	981.276.950	xiada@ctv.es
A Guarda	Librería ATLÁNTICA	Rúa Concepción Arenal,10	986.613.431	
Burela	Comercial AUMA	Rúa da Igrexa, nº 13 - 27880	982.580.879	
Burela	Librería CADERNOS	Rúa Álvaro Cunqueiro, nº 6 - 27880	982.586.081	
Ferrol	Librería CAMPUS	Avda de Esteiro, 30-32 -15403	981.364.027	libreriacampus@verial.es
Lugo	Librería BIBLOS	Doutor Fleming, 1,	982.224.201	
Lugo	Librería TRAMA	Avda. de A Coruña, 21 - 27003	982.254.063	libreriagrama@mundo-r.com
Melide	Librería PARRADO	Moa, 3	981.505.039	
Ourense	Livraría TORGA	Rúa da Paz, 12 - 32002		
Ourense	Librería TANCO	Rúa Cardenal Quevedo, 22,		
Pontevedra	Librería MICHELENA	Rúa Michelena, 22 - 36002	986.858.746	info@libreriamicelena.com
Santiago	Librería COUCEIRO	R/ Hórreo, 50 -15701	981.586.237	libreriacouceiro@autonomos-ata.com
Santiago	Librería FOLLAS NOVAS	Rúa Montero Ríos, 37 -15706	981.594.406	follasnovas@follasnovas.es
Santiago	Librería ABRAXAS	Rúa Montero Ríos, 50 -15706	981.580.377	grialibros2@infonegocio.com
Vigo	Librería CARTABÓN	R/ Urzáiz, 125 - 36205	986.37.28.83	lcartabon@verial.es
Vigo	Librería ANDEL	Rúa Pintor Lugrís, 10 - 36211	986.239.000	andel@andelvirtual.com
Vigo	Librería MAÑÁN	R/Cadaval nº21	986.226.167	libreriamaanan@mundo-r.com
Vigo	Librería LIBROURO	R/ Eduardo Iglesias, 12-36202	986 226 317 986 221 439	librouro@arrakis.es
Vilagarcía	Librería AROUSA	Rúa Edelmiro Trillo, nº19 -36600	986.501.475	
Vilalba	Librería SEGREL	Av. Pravia, 13	982 510 040	



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 seguintes:

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@mun-do-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@mun-do-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 procederase 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 procederase 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 poderanse acompañar das ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, figuras, cadros...) que se consideren necesarias, sinalándose claramente no texto, mediante acotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse:

(INSERTAR IMAXE: "aula_natureza.jpg").

Sería altamente recomendable que as colaboracións referidas ao aparta-

do "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.

11. Agradecemos o envío de información e documentos para a Sección de Panoraula

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

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

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

Enviar a:

Xesús Rodríguez Rodríguez
Director da Revista Galega de Educación
Facultade CC. da Educación
Campus Sur
15.782 - Santiago de Compostela (A Coruña)

boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 25 euros. Subscríbome desde o número 40.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome:	NIF:
Enderezo:	
Localidade:	Provincia:
Teléfono:	
E-mail:	

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

<input type="checkbox"/> Domiciliación bancaria en conta	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																				
<input type="checkbox"/> Titular da conta	(Faga constar os 20 díxitos que componen o C.C.C.)																				
<input type="checkbox"/> Cheque a favor de Nova Escola Galega																					
<input type="checkbox"/> Transferencia bancaria contra prestación de factura																					
<input type="checkbox"/> Reembolso (25 euros máis gastos)																					

-----, de ----- de 2008

Sinatura

REVISTAGALEGA
DEEDUCACIÓN

Subscricións

Se desexa suscribirse á Revista Galega de Educación cubra o boletín e envíeo ao seguinte enderezo:

NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
Apdo. 586 - 15700 Santiago de Compostela (A Coruña)

Envíos por fax: 981 562 577
Subscricións por correo-e: rge.subscricions@mun-do-r.com

Se desexa algún número atrasado da Revista Galega de Educación, solicíteo enviando un correo electrónico a: rge.redaccion@mun-do-r.com

DOCENTES

por XOSÉ TOMAS

HAI QUE
VER O QUE
TEMOS QUE
FACER PARA
MOTIVAR AOS
ALUMNOS. HOXE
VOULLES FALAR
DE DALÍ,
E AQUI
ME TES

POIS
MIRA
DE NON
TERLLES QUE
EXPLICAR A
VAN GOGH





Formación integral:

No Centro Superior de Hostalería de Galicia cremos na formación integral, aquela que ofrece aos alumnos os fundamentos teóricos e prácticos de xestión empresarial, idiomas e operativa diaria do negocio hostaleiro e permite o contacto co mundo laboral desde o primeiro curso como una parte máis do plan de estudos. Unha formación integral que permite aos alumnos ter máis opcións de inserción laboral e facilita o seu posterior desenvolvemento profesional



CERTIFICADO DE ELABORACIÓN E XESTIÓN EN COCIÑA

1º CURSO - Xestión I e Cocuña I
2º CURSO - Xestión II e Cocuña II

SAÍDA PROFESIONAL: Xefe de Cocuña de Hotel, Restaurante o Cátering, Restaurador Independente

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato, Ciclos Formativos Superiores, FP II - C.O.U, Estudos equivalentes aos anteriores, Probas de Acceso propias



DIPLOMA DE XESTIÓN DE EMPRESAS HOSTALEIRAS

1º CURSO - Xestión I e Servizos
2º CURSO - Xestión II e Cocuña
3º CURSO - Xestión III e Aloxamento

SAÍDA PROFESIONAL: Postos directivos de hotels

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato + P.A.A.U, Ciclos Formativos Superiores, FP II - C.O.U, Estudos equivalentes aos anteriores, Probas de Acceso propias



GRAN DIPLOMA DE XESTIÓN E DIRECCIÓN DE EMPRESAS HOSTALEIRAS

4º CURSO - Dirección I
5º CURSO - Dirección II

SAÍDA PROFESIONAL: Incorporarse ás centrais das Grandes Empresas Turísticas e Cadeas Hostaleiras de dimensión internacional.

REQUISITOS DE ACCESO: Estar en posesión do Diploma de Xestión de Empresas Hostaleiras.

ABERTO PERÍODO DE INSCRICIÓN

Xornada de Portas Abertas:

25 de abril, 11 e 23 de maio e 16 de xuño
Chámanos e reserva!



CENTRO SUPERIOR DE HOSTALERÍA DE GALICIA

Santiago - Noia, quilómetro 1 - 15896 Santiago de Compostela - A Coruña Tlf. 981 54 25 19 - Fax 981 54 25 90 - informacion.cshg@xunta.es - www.cshg.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.

