

# REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



# XENTE, ESPAZOS E LUGARES

1973 35 ANOS DO COLEXIO OFICIAL DE ARQUITECTOS DE GALICIA 2008

# ESPazos DE CULTURA

**27 de maio 2009**

ACTO DE ENTREGA DA  
MEDALLA DE HONRA DA  
ACADEMIA GALEGA DE  
BELAS ARTES DE NOSA  
SEÑORA DO ROSARIO AO  
COLEXIO OFICIAL DE  
ARQUITECTOS DE GALICIA.  
A CORUÑA



## O GALEGO, A NOSA AMAZONIA

Dise, e aceptamos, que a Amazonia é un dos máis extraordinarios pulmóns de biodiversidade mundial, un espazo absolutamente necesario a día de hoxe ante a evidencia do cambio climático, que é indubidablemente prexudicial para o destino colectivo dos humanos e de Gaia. Dise, e aceptamos, que as estratexias que alí se están a ensaiar, nalgúns casos relacionadas co desenvolvemento sostible e coa *alterglobalización*, son imprescindibles como exemplos de novas prácticas sociais con horizonte certo de desenvolvemento humano.

Dise, e aceptamos, que na Amazonia, na riqueza e diversidade da súa vida, encontra a medicina un ámbito de extraordinario impacto investigador na procura de produtos non agresivos para a saúde humana. Dise, e aceptamos, que se salvamos entre todos e mediante decisións políticas, económicas e culturais colectivas a Amazonia, podéndolle deixar, en mellor estado de como chegou a finais do século XX, ás xeracións futuras, pasando de pais a fillos, entón poida que haxa unha oportunidade para todos. Dise, e aceptamos todo iso.

Tamén é certo que hai xente que non é consciente do asunto, nin dos problemas de todos; é, así mesmo, certo que hai persoas conscientes, pero que non acreditan no futuro; isto é, que non acreditan nun futuro sostible para lles deixar aos fillos, e pensan que o presente acaba mañá mesmo, e entón que nada paga a pena para máis adiante. Pensan que hai que explotar abrasiva e rapidamente, con lucro inmediato, todo aquilo que se cre que poder valer economicamente algo no mercado. Pensan que o horizonte está cegado. Todos estes son malos de convencer sobre as bondades da Amazonia, porque a miúdo nin queren oír falar do asunto ou mesmo pensan que entón xa non haberá hoxe "negocio".

O galego é a nosa Amazonia; e ben certo que é como na proclama que nos convocou na gran manifestación cidadá e colectiva do pasado Día das Letras "a nosa columna vertebral".

O galego enche a nosa constitución e tradición histórica e social, que nunha pequena e escintilante medida se representa no Museo do Pobo Galego: vaian alí e leven nenos e mozos e díganlles como se chaman todas cousas que alí hai, e explíquenlles os procesos de laboría e de socialización que a seu través se levaron a cabo, cando menos, ata hai 50 anos; vexan se son capaces de atinar con outra fala e outra lingua que non a galega. E sexan conscientes de que o mundo do traballo chegaba ou estaba no cerne de todas as cidades galegas.

Fálenlles do gran ilustrado Sarmiento, que se escribía con científicos de Europa, en latín e díganlles que o facía sobre aspectos de botánica e outras materias da historia natural con referencia sempre a datos de Galicia, con nomes galegos á beira dos latinos. Fálenlles de todos os galegos e galegas que tiñan e teñen hoxe algunha conciencia explícita e algunha pretensión de trazar camiños para o horizonte colectivo, e non só para a procura da facenda e dos bens familiares, e vexan canda eles en que falaron, e en que escribiron cando puideron. Lean, canda eles, as fermosas páxinas de *Sempre en Galiza* de Castelao, con tanta devoción e curiosidade, cando menos, como se le *El Quijote*.

Pensen nas palabras que nomean, aínda hoxe, a multiplicidade do noso mundo natural, das nosas contornas xeográficas, as árbores que deixaron os avós para que mesmo nos desen froita que apreciamos. Pensen na fala maioritaria na infancia de todos os que hoxe sobordan os cincuenta anos no noso país. Ollemos para os nosos apelidos, caso de non estar espantosamente alterados, e vexan canto galego teñen. A nosa biodiversidade está na nosa lingua: a tradición que nos da identidade colectiva; o sentido co que enfrontamos a creación científica propia do noso tempo e para un mellor futuro; a capacidade de pensar un horizonte social con perspectivas de *alterglobalización*; a agudeza para explotar de modo sostible os nosos recursos, tamén está na lingua. O noso modo de estar no mundo e de relacionarnos, as nosas capacidades de ser ponte (por exemplo en Iberoamérica ou en África) tamén poden ter que ver e moito coa lingua.

E sendo así, temos a nosa Amazonia. Temos con nós dentro das nosas casas, nas nosas escolas, nas nosas oficinas e aulas, nas nosas empresas, nos nosos consellos de dirección ou de alta dirección, a nosa Amazonia: un pulmón de biodiversidade cargado de futuro; tamén, un espazo de retos e de oportunidades.

E sendo así, a que vén falar de "imposicións", dende a Xunta, dende a Consellería, dende voceiros xornalísticos aplaudidos en Madrid, neste actual estado de cousas que actualmente temos?; cal é o sentido de falar de tanta liberdade de escolla, como se non houber futuro e todo fose rematar mañá cedo?; cal é o sentido de desandar camiños e non precisamente para ensaiar outros mellores?; onde está a responsabilidade política que a todos nos convoca, se cadra mesmo como o fixeron Churchill cos ingleses ou De Gaulle cos franceses e contra o fascismo, para o reto, para a construción da nosa biodiversidade, como célula de universalidade, e tamén, neste caso de multilingüismo?

## 6 O tema

Xente, espazos e lugares

## 102 Educación Social e Escola

Os pedagogos nos equipos de menores

*Mercedes Agulleiro Outes.*

*Elena Rivas Vieites.*

## 108 A Lingua

A necesidade de educar en galego

*Nova Escola Galega*

## 118 Entrevista

Familia e profesorado: loitando xuntos por facer realidade as utopías

*María Tareixa Vinhas Neira*

*Asunción Leiceaga Baltar*

*Manuel Armas Castro*

*M<sup>a</sup> Montserrat Castro Rodríguez*

## 126 Novas tecnoloxías

Metendo o fociño cara o que hai detrás da porta:

Conclusións do 2º congreso ibérico.

A fenda dixital:

As tic, entre a escola e a comunidade

*Carmen Denébola Álvarez Seoane*

*Laura Lodeiro Enjo*

*Rosa María Vicente Álvarez*

## 132 A escola rural

III Encontro de debate sobre o medio rural: Educación e territorio

*Nova Escola Galega*

## 136 Experiencias

- Intervención para mellorar a letra de escolares da eso

*Susana Blanco, M<sup>a</sup> José Piñeiro, Andrés Suárez*

- A discapacidade auditiva e o apoio inclusivo (exemplificación dunha titoría compartida)

*M<sup>a</sup> Josefa Rodríguez Vidal*

- O uso das tic nunha proposta de inclusión social

*Ana Isabel Castro Rodríguez*

## 150 As outras escolas

Fontes de información interculturais:

As experiencias "in situ" España-Turquía

*Angeles Carbajo Martínez*

*M<sup>a</sup> Teresa García López*

## 152 Recursos do contorno

Aldea Nova. Parque Temático

Integral de Desenvolvemento Rural

*Araceli Serantes Pazos*

## 156 Pais e Nais

A contorna como elemento educativo

CONFAPA-GALICIA

## 158 Xoguetainas e brinquetainas

A rabadaina

*Manuel Rodríguez Vázquez, Charrancas*

## 160 Estudos e informes

O papel das inferencias na comprensión lectora

*Virgina Dávila Barba*

*M<sup>a</sup> Belén Novo Sánchez*

*Vanesa Sánchez Souto*

## 166 Panoraula

## 172 Alicerces para mañá

Manifesto de Nova Escola Galega no seu XXV Aniversario (1983-2008)

## 178 Recensións

Clásicos da literatura infantil en lingua galega

# O rri e m s

REVISTA  
GALEGA  
DE EDUCACIÓN

Num. 44  
Xuño 2009

### Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez

### Consello de Redacción:

Antón Costa Rico  
Carmen Díaz Simón  
Manuel González Seoane  
Xulio Pérez Pérez  
Ana M<sup>a</sup> Pose Blanco  
Xosé Ramos Rodríguez  
Miguel Vázquez Freire  
Francisco Veiga García  
M<sup>a</sup> Helena Zapico Barbeito

### Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro  
Xosé Manuel Barreiro González  
Pilar Bernárdez Sanluís  
Manuel Bragado Rodríguez  
M<sup>a</sup> 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  
Laura Lodeiro Enjo  
Fina Mosquera Roel  
Chis Oliveira Malvar  
Manuel Pazos Crespo  
Belén Rodríguez Silva  
Xosé Manuel Rodríguez-Abella  
Xesús Rodríguez Jares  
Antón Rozas Caeiro  
Victor Santidrián Arias  
Mercedes Suárez Pazos  
Manuel Vieites García



# XENTE, ESPAZOS E LUGARES

**9** Educación e territorio  
*Mercedes Suárez Pazos*

**12** O tratamento do espazo e do tempo na Educación Primaria: O proxectoterra  
*José Luis González Fernández  
Xosé Manuel Rosales Noves*

**20** A didáctica do espazo no Ensino Secundario: O proxectoterra  
*Antonio Díaz Otero  
Olga Pedrouzo Vizcaino*

**30** O coñecemento da arquitectura  
*Fernando Agrasar*

**36** 24750 anos mudando de casa  
*Plácido Lizancos Mora*

**42** Arquitecturas para un novo tempo?  
*Pedro de Llano*

**48** Identidade e ordenación do Territorio  
*Juan Luis Dalda Escudero*

**58** A urbanización extensiva  
*Álvaro Domingues*

**62** Antropoloxía do territorio: A visión dos "outros"  
*Marcial Gondar Portasany*

**70** Audiotopias. escoita e territorio  
*Escoitar.org*

**76** Cinco apuntamentos sobre educación patrimonial e labor municipal  
*Héctor M. Pose*

**80** Liberdade de impresión  
*Juan Luis Moraza*

**86** Os escenarios da vida nas miñas Bandas Deseñadas  
*Miguelanxo Prado*

**90** O reto educativo do proxectoterra  
*Mª Luisa González Ríos*

**94** Movéndonos no territorio  
*Clara Rodríguez Núñez*

**96** Programa educativo Ulla Elemental  
*Iván García García*

**99** Para saber máis...

**Redacción:** [rge.redaccion@mundo-r.com](mailto:rge.redaccion@mundo-r.com)  
**Publicidade:** [rge.publicidade@mundo-r.com](mailto:rge.publicidade@mundo-r.com)  
**Subscricións:** [rge.subscricions@mundo-r.com](mailto:rge.subscricions@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

A Revista Galega agradece as nenas Valeria Fernández Ramos e Alicia Cespón Rodríguez do 4º curso do CEIP Sigüeiro, os debuxos elaborados para a revista.

# XENTE, E



# E L U G

# ESPAZOS

Posiblemente é moi fácil que esteamos de acordo no progresivo deterioro dos nosos espazos vitais e na perda acelerada do noso patrimonio construído. As causas son moitas, pero sen dúbida temos que ser conscientes de que padecemos unha grande insensibilidade social diante destes problemas. Esta situación fai inaprazable a necesidade de que a cidadanía perciba a arquitectura e o territorio como piares básicos da nosa cultura co obxectivo de incrementar a súa capacidade crítica e de compromiso sobre estes temas.

Este obxectivo nunca se logrará acadar se non conseguimos que o feito arquitectónico e territorial adquiera unha sólida presenza no ámbito da educación e nesta idea enmárcase este monográfico da RGE, no ánimo de poñer á vosa disposición un conxunto de reflexións e experiencias que ao longo destes últimos anos se están a facer no noso país e que teñen como fío condutor o achegamento aos espazos que habitamos, ás nosas xentes e ás actividades que neles desenvolvemos.

Contamos coa presentación dos recursos que o Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia pon a disposición gratuíta do mundo educativo galego a través do seu *proxectoterra*. Cabe salientar que todos os seus recursos educativos para a Educación Primaria e Secundaria foron elaborados por profesorado de cada un dos niveis aos que ían dirixidos, contando coa colaboración de profesorado da universidade. Un proxecto educativo cunhas características únicas no panorama educativo do Estado Español e dos que non atopamos aínda referentes similares en Europa.

Contamos tamén con diversas colaboracións feitas desde distintos ámbitos do coñecemento: arquitectura, xeografía, plástica, antropoloxía... A nosa intención é que este conxunto de múltiples visións que de Galicia podemos dar entre todos, contribúa a facer máis grande e

completa a imaxe que dela podemos ter. As calidades dos espazos e lugares que habitamos son o resultado da nosa interacción co medio ao longo do tempo, e neles teñen unha presenza fundamental as pegadas do pasado, pero tamén as do presente, e esas son responsabilidade nosa. Cada un de nós, no seu lugar e co seu facer, fai país.

Acompaña ao monográfico o material audiovisual que o *proxectoterra* ten elaborado sobre arquitectura popular, arquitectura contemporánea e identidade territorial. Estes materiais foron elaborados en colaboración con TVE en Galicia no ano 2004. Un complemento que agardamos sexa do voso interese.

Confiamos en que este monográfico sexa unha oportunidade para saber máis de nosoutros, de como ao longo do tempo fomos construíndo Galicia e das pegadas que a nosa historia foi deixando no territorio, e que estas reflexións resulten de axuda na tarefa de contaxiar ao noso alumnado sobre a idea común de que a construción do país é o maior compromiso colectivo que cada xeración ten que asumir.

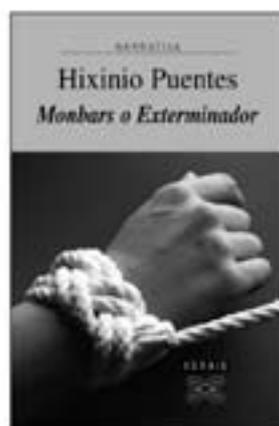
# ARES

# NOVIDADES XERAIS

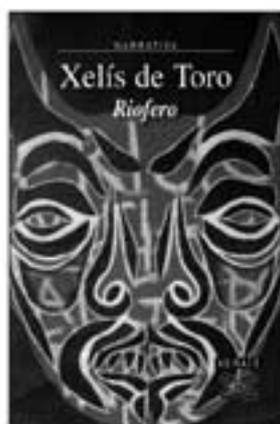
## NARRATIVA



*A clase*  
François Bégaudeau



*Monbars o Exterminador*  
Hixinio Puentes



*Riefo*  
Xelis de Toro  
<http://laboratom.net>



*Praxes*  
Antón Lopo

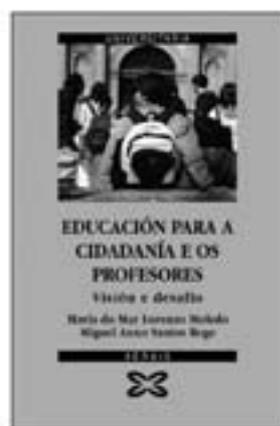


*Para seguir bailando*  
Francisco X. Fernández Naval



*En saltaxe compañía*  
Manuel Rivas  
Nova edición revisada polo autor

## UNIVERSITARIA



*Educación para a cidadanía  
e os profesores*  
M. A. Santos / M.ª Mar Lorenzo

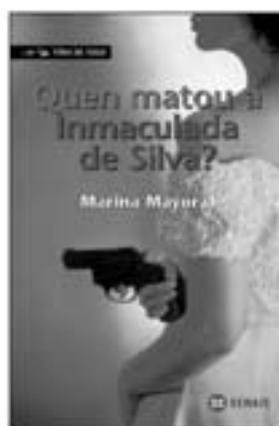


*Os materiais curriculares  
en Galicia*  
Xesús Rodríguez Rodríguez

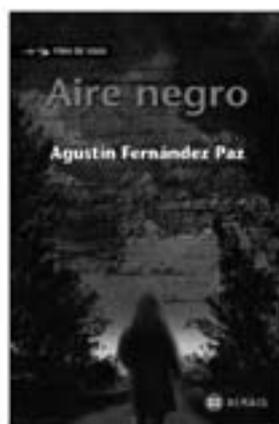


*Ramón Piñeiro  
e a estratexia do Galeguismo*  
Xosé Ramón Rodríguez Polo  
Letras Galegas 2009

## FÓRA DE XOGO



*Quen matou  
a Inmaculada de Silva?*  
Marina Mayoral



*Aire negro*  
Agustín Fernández Paz  
Nova edición revisada polo autor



*O derradeiro irmán*  
Nathacha Appanah





# Educación e territorio



## Construíndo o territorio

Poucas son as persoas relacionadas co mundo educativo, tanto formal como non formal, que cuestionen actualmente a importancia da relación entre a escola e o medio próximo. Dende o punto de vista didáctico, o medio está considerado como unha concreción do espazo e do tempo no que os alumnos e alumnas se senten implicados física, emocional e intelctualmente. Mais se o analizamos dende unha perspectiva social, o estudo do ambiente posibilita a transmisión-conservación, o coñecemento e a intervención

sobre o propio contorno. Entramos así de cheo no concepto de *territorio* como unha unidade espacial de creación de cultura entendida esta no seu sentido máis amplo, pois tamén inclúe o medio físico-natural en canto que é patrimonio social e ámbito de intervención.

O territorio é unha unidade de hábitat onde se materializan os elementos diferenciais dunha comunidade determinada, que se constitúe nunha área cultural con dinámica propia, aberta a contactos externos, mais contraria á uniformidade e ao colonialismo cultural.

Mercedes Suárez Pazos  
Fac. de Ciencias da Educación  
de Ourense



Para que se forme unha particular área cultural cómpre que os seus habitantes pasen por un proceso de inculturación, mediante a percepción, conceptualización e a valoración do seu contorno; só así se poden transmitir e modificar as coordenadas socio-físicas nas que vivimos.

Pero estes obxectivos son dunha complexidade e amplitude tal que excedan as posibilidades das institucións educativas, debendo ser asumidas polo conxunto total da poboación, a través das achegas tanto de cidadáns particulares coma de organismos públicos e privados.

A exploración do medio, en tanto que obxectivo social e educativo, debe ser estimulada por diversos tipos de institucións. Conseguiranse así proxectos flexibles, prácticos, populares e voluntarios.

Agora ben, esta variedade de promotores non debe difuminar a responsabilidade que debe cumprir a institución escolar. A ela correspóndelle organizar e sistematizar as diversas experiencias realizadas polos alumnos e alumnas no seu contacto co medio, transformándoas en conceptualizacións e agrupando as informacións en marcos lóxicos de descrición e clasificación. É tamén responsabilidade da institución educativa elaborar un proxecto curricular que contemple obxectivos, contidos, actividades e materiais de carácter territorializado. Só así poderemos falar dunha escola enraizada no contorno.

### **A necesaria vinculación da institución escolar co territorio**

Por que é importante, dende o punto de vista educativo, ese contacto directo co territorio?

En primeiro lugar, porque nos ofrece un excelente espazo para a aprendizaxe, máis alá do reducido contorno físico da aula. En segundo lugar, porque nos proporciona unha importante fonte de recursos variados, complexos e na súa maior parte gratuítos (analizar o deseño urbanístico do lugar en que moramos está ao alcance de todos nós). En terceiro lugar, porque nos expón todo tipo de interrogantes aos que debemos dar resposta se queremos desenvolvernos dende unha óptica intelectual, de acción e de interrelación social. Resumindo, podemos afirmar que o territorio se nos presenta como a gran aula na que todos podemos traballar, o gran libro que todos debemos ler, o material didáctico ao que todos temos acceso, e o gran problema que todos desexamos resolver.

### **Unha longa tradición histórica**

O interese polo contacto entre a institución escolar e o medio-territorio non é algo novo na nosa tradición pedagóxica.

Os precursores podemos atopalos xa claramente consolidados na corrente intuitiva de finais do século XIX, coa súa defensa da educación polos sentidos e a introdución dos obxectos da vida cotiá nas escolas. É un momento no que se introducen no ámbito escolar a "lección das cousas" e os museos escolares.

O movemento da Escola Nova avanza nesa liña, reducindo a importancia das imaxes, dos obxectos e inventarios descontextualizados, e incorpora a idea dunha aprendizaxe máis globalizada. Importa non o obxecto en si mesmo, senón o contexto no que está inserto, o complexo mundo real, funcional, con signi-

ficado para a persoa concreta e para as comunidades sociais.

O movemento da Escola Moderna, liderado por Freinet, aporta un importante matiz. Coñecer o territorio debe ser algo máis que un recurso didáctico, debe posuír un carácter máis de acción, posto que o contacto co territorio pasa a ser o fin da educación e da cultura: coñecer para transformar.

Outra visión nova introdúcese na década dos sesenta do pasado século, grazas á interpretación que nos ofreceron os movementos ecoloxistas. O medio-territorio tamén ten as súas propias esixencias e necesidades. Debe ser conservado e defendido das agresivas accións humanas, que o poden deteriorar dun xeito irreversible.

### Qué facer co territorio?

¿Cómo podemos traballar educativamente o noso territorio? Dentro da gran variedade de actividades que se poden acometer en relación co territorio podemos establecer tres grandes enfoques: a educación *sobre* o territorio, que se centra en desenvolver o coñecemento e comprensión do contorno próximo; a educación *en* ou *a través* do territorio, que emprega o contorno como un recurso didáctico, como un lugar de aprendizaxe e como unha fonte de desenvolvemento persoal, e a educación *para* o territorio, que inclúe a comprensión e as condutas necesarias para un desenvolvemento sustentable.

Por suposto, estes enfoques non son excluíntes, senón complementarios entre si, enriquecéndose mutuamente, integrando as grandes metas que debemos perseguir no noso contacto co territorio:

1) Favorecer que os cidadáns estean máis informados e sexan máis responsables, e, ao mesmo tempo, sensibilizar as entidades públicas e privadas para que reduzan o impacto negativo sobre o territorio.

2) Animar á xente a que reflexione coidadosamente sobre as consecuencias da súa conduta individual sobre o contorno.

3) Preparar ás persoas con capacidade de tomar decisións importantes para que adquiran unha actitude máis equilibrada e responsable na solución dos problemas do territorio.

4) Desenvolver un clima de opinión nas e nos cidadáns para que forcen a quen planifica, organiza ou legisla, para que tomen decisións máis responsables am-

bientalmente; ademais, a xente tamén debe esixir o seu dereito á participación na toma de decisións a través das institucións.

Quizás nos últimos anos a educación relacionada co territorio estase a centrar menos nas declaracións formais, case exclusivamente reducidas aos "problemas do territorio". A adquisición de actitudes, coñecementos e comportamentos positivos cara ao territorio non se conseguen unicamente resaltando os aspectos problemáticos, senón que tamén se adquiren grazas ao establecemento de relacións afectivas, lúdicas e estéticas co territorio, ou o que é o mesmo, aprendendo a *gozar en* e *co* territorio. É probable que o "aprecio" do territorio se vaia consolidando no futuro como unha das compoñentes ou dimensións importantes da educación en e para o territorio.





# O tratamento do espazo e do tempo na Educación Primaria: O proxecto terra

José Luis González Fernández  
Mestre de Educación Primaria

Xosé Manuel Rosales Noves  
Profesor de Educación Secundaria

Na presentación dos materiais do **Proxecto terra** para a Educación Secundaria, que asina o equipo coordinador do mesmo, xa se albiscan algunhas cuestións que parecen de vital importancia para abordar o que este artigo pretende amosar: o porque levar tamén uns materiais específicos deste proxecto á Educación Primaria. Logo virá o como e a maneira en que se foron construíndo e algúns dos seus contidos e a súa fundamentación, ata chegar ao momento desta expresión pública do realizado.

Así que imos sinalar algúns motivos provocadores:

- A necesidade do coñecemento do territorio e a intervención da especie humana sobre del, debe facerse extensiva a todos os niveis educativos.
- O desexo de promover iniciativas xeneralizadas que favorezan a creación dunha cidadanía consciente do espazo vital onde se desenvolve e da importancia da súa actuación sobre o mesmo.

- A ansia por procurar una anovadora mirada sobre o medio humanizado e non humanizado que posuímos todas as persoas, como ámbito territorial singular, cunha visión crítica e construtiva.
- O afán por crear un punto de encontro que contribúa a que as persoas teñamos un mellor coñecemento de como se foi construíndo Galicia ao longo do tempo. Isto ten a intención de facer unha reflexión sobre o patrimonio construído, sobre a tradición herdada que nos ofrece moita aprendizaxe, sobre a ocupación do territorio, e a intervención humana sobre o mesmo...

Tal e como se fixera con anterioridade para a elaboración dos materiais dirixidos á Educación Secundaria, no mes de decembro de 2006 constituíuse o grupo de traballo do **Proxectoterra** para Educación Primaria, conformado maioritariamente por mestres e mestras en activo e no que tamén estaban integrados algúns profesores da universidade. O obxectivo era a elaboración de recursos para Primaria que iría acompañada dun plan de formación paralelo, coa intención de ampliar os seus coñecementos sobre os temas que ían ser obxecto de traballo e como fase previa á elaboración dos materiais.

Nunha primeira parte do camiño para a elaboración de materiais didácticos para a Educación Primaria, houbo un tempo de formación que permitiu interiorizar as pretensións do Proxecto, abrir máis os ollos cara a nosa realidade espacial e profundar no coñecemento da evolución do noso territorio, do patrimonio construído herdado e da necesidade da sustentabilidade en

canto á ocupación territorial... Outro tempo estivo dedicado a profundar da didáctica do espazo e do tempo na Educación Primaria. Por último, atenderemos á produción, experimentación e avaliación dos materiais didácticos. Os distintos momentos permitiron abrir as portas para iniciar o proceso de elaboración definitiva dos materiais que se concretarían en dúas liñas de traballo que darían como resultado dúas propostas para cada un dos ciclos: tres cadernos e tres cómics. As dúas liñas de traballo axustaron as súas propostas aos obxectivos acordados e recollidos no DCB vixente, coa premisa de que tiñan que ser materiais que poderían ser usados de xeito autónomo e tamén complementario, segundo o criterio do profesorado.

Para o proceso de produción das unidades didácticas, fíxose entrega aos distintos equipos de traballo docentes, por parte do grupo coordinador de Educación Primaria, dunha proposta estruturada por ciclos. Fixáronse tres escalas espaciais e a maneira de abordalas. Na primeira escala, o espazo traballaríase utilizando a percepción, buscando as sensacións do alumnado ao enfrontalo coa paisaxe máis próxima e cos seus espazos inmediatos sen superar a rúa ou a aldea. Na segunda, o espazo traballaríase mediante a observación dos seus elementos constituíntes e das analoxías e diferenzas existentes entre espazos medios, poñendo como límite o barrio ou a parroquia. Na terceira, daríase un paso máis coa análise das interaccións entre home e o medio, de modo que permitise albiscar o carácter dinámico do territorio. Esta análise faríase en espazos afastados, o que, así, posibilitaría o achegamento ao concepto de identidade territorial -Galicia é a referencia- como resultado de procesos históricos concretos.

Tamén na proposta aparecía unha estrutura diferenciada en dous bloques. O primeiro bloque trata sobre a consistencia figurativa do medio na que se busca a percepción do mesmo; o segundo bloque vai na procura de indagar sobre a intervención do ser humano no territorio.

## 1. Como tratar o espazo e o tempo nas idades temperás.

No novo proceso que se abriu foron aparecendo algunhas reflexións que intentaron encher o que se pretendía para que logo se reflectise nas distintas tarefas que aparecesen nos materiais. Nese documento que se entregou aos grupos de traballo cobraba relevancia a forma de abordar o espazo e o tempo na Educación Primaria.

Unha primeira consideración parece estar consolidada dende os trazos que marca a pedagogía e a práctica vivenciada. Durante os dez primeiros anos de vida, o alumnado ten un difícil traballo para facerse a idea de como é o desenvolvemento do tempo co que medimos a historia e do que significan os espazos que están máis aló do que coñece. E isto é debido a que non poden facerse obxecto de observación directa. Se pretendemos que algún día o alumnado domine o pasado, na escola ten que entrar o presente. É un erro intentar explicar o tempo que pasou se aínda non se comprende o que está a pasar e, do mesmo xeito, a percepción do espazo onde se desenvolven eses momentos. Se algo non se comprende non se poderá asimilar e, de xeito habitual, os temas de Coñecemento do Medio Natural e Social rebordan a comprensión do alumnado da etapa infantil e primaria porque os procesos polos que pasa a infancia, que está nestes niveis, precisa da concreción e iso supón, vivir as



aprendizaxes con toda a riqueza sensorial posible. O que se atopa na nosa mente ten que pasar antes polos sentidos. Desta maneira, a única saída que se atopa ao alcance das mestras e mestres é a de ampliar os dominios operatorios do alumnado e posibilitar ás súas prácticas competenciais sobre as realidades espazo-temporais presentes concretas e vivenciadas coa maior riqueza sensorial posible.

Por isto, o espazo perceptivo ten que ser o obxecto de estudo nos primeiros momentos da Educación Primaria. Ao falar da percepción dos lugares que ha-

bitamos, falamos da interpretación das sensacións, do significado que posúen e que van moito máis lonxe da actividade propia dos órganos sensoriais. A capacidade perceptiva deberá desenvolverse a través da observación das dimensións, das formas, cores, volumes, sons... Búscase dirixir e controlar a observación para dar unha dirección intencional e intencionada aos sentidos para achegarnos e meternos no espazo e todo aquilo que sexa merecedor da atención. As nocións espaciais reflicten sensacións corporais e estados emocionais. A consistencia figurativa do medio supón o recoñecemen-

to de espazos visuais, táctiles, olfactivos, sonoros... co obxecto de levar o alumnado cara a unha experiencia global que sirva para ampliar o coñecemento perceptivo do contorno onde se desenvolve. Os contextos vivenciais e os espazos de sensibilidade deberían permitir desenvolver unha actitude individual e grupal con aquelas situacións que favorecen ou distorsionan as sensacións que se producen no medio habitual; así, tamén, aparecen as emocións (ledicia, tristura, carraxe, sorpresa, medo, fastío) como froito da relación perceptiva co espazo segundo os sentidos que se empregan.

SENTIDOS	CONTIDOS
- A vista	As dimensións, as cores, as formas lineais, a tipoloxía de formas, a luz, o movemento,...
- O oído	Os sons: a súa dirección, a intensidade, a identificación. Os ruidos
- O tacto	Identificación dos materiais, a súa consistencia, a textura, o peso, a forma, a temperatura.
- O olfacto	O seu recoñecemento, a súa procedencia, a descrición cualitativa.
- O gusto	Sabores

Por último e con referencia ao espazo, dúas cuestións. A primeira sinala que a noción espacial é difícil conxugala nuns materiais que queiran abordar os territorios humanizados xa que os nenos e as nenas dos medios urbanos teñen dificultades para entender a información do

rural e viceversa. Isto é debido á interferencia do coñecemento directo coa información do que ocorre lonxe da súa percepción inmediata. A segunda, di que ata os oito ou nove anos non se consegue a idea de espazo xeográfico e por iso a lectura de mapas ten dificultades ata o remate do

segundo ciclo de Primaria, por moito que nos fagan crer no contrario os libros de texto dalgúns editoriais.

¡Para rematar, recordemos a dificultade que posúe o alumnado para adquirir a noción de idade, sucesión, duración, anterioridade e posterioridade para que cando tratemos o tempo cronolóxico e o tempo histórico (categorías e representación) teñamos en conta unha secuenciación axeitada.

Dende os criterios expostos, comezaron a elaborarse os materiais didácticos de Educación Primaria que viron a luz en marzo de 2009, no momento de presentalos de maneira pública nos cursos de formación do profesorado.

**www.anayamascerca.com**

**ANAYA**  
GALICIA TEL. 981 171 641

**ANAYA**  
máis cerca

Formación  
Libros  
Recursos didácticos  
Servizos  
Novidades  
Foro Anaya

administrador@anayamascerca.com

**O sitio en Internet de Anaya Educación  
para o profesorado**

## 2. Unha exemplificación sobre o espazo perceptivo e o tratamento do tempo.

Observemos a imaxe que aparece a continuación, correspondente ao primeiro caderno de materiais para Educación Primaria que leva o título "Antón de Soutolagoa descobre o seu mundo". Neste caderniño, o protagonista é un neno duns sete anos, que ten inquedanzas por descubrir o que lle rodea. Vive nunha aldea próxima á cidade e, en ocasións, conta coa colaboración e os consellos do seu avó.

Traballaremos o espazo perceptivo e o tempo a partir da interpretación das observacións.

- A imaxe que se ve é dunha aldea, dunha vila ou dunha cidade? Por que? En que se diferencia unha vila dunha cidade?
- Que persoas son as protagonistas desta imaxe? Como se chama o neno? E o señor que vai con el, quen será?
- De onde veñen? Vas ao cine algunha vez? Con quen vas? Que películas che gustan máis?
- E cando ides a unha película, que vos ocorre ao saír? Indicade as emocións que se posúen.
- De que trataba a película que foron ver? Por que se sabe? Como se chama o lugar dos cines onde se poñen os carteis das películas que botan?
- Que hora do día será? Que estación do ano reflicte a imaxe? Por que?
- Que establecementos hai na beirarrúa pola que vai andando Antón con ese señor? Por que o sabes? -carteis luminosos ou anuncios- Como se chaman as luces que anuncian os establecementos polas noites? Luces de neón-*leds*.





- Como se chama este elemento que indico (o farol) que hai na beirarrúa? Para que serve? Como se chama esta parte de arriba do farol que dá luz? -focos ou luminarias- Por que o poñen tan alto? Cantos focos hai? Para onde mira cada foco? -á rúa e á beirarrúa- Por que? E como se chama a parte que está no medio? -poste, báculo- E a parte de abaixo? -base- É o mesmo estar arriba que enriba? É o mesmo estar abaixo que debaixo? Tendes algún farol preto da vosa casa? É como o que observamos na imaxe? Debuxade como é? Facemos unha exposición. Cal vos gusta máis?
- De que sinais luminosos estivemos a falar ata agora? Hai outros? Cales son? E as luces pola noite, saen ou entran nas casas? Cales saen? Que formas teñen?
- Hai sombras nesta imaxe? Quen as produce? Como son as formas das sombras? lineais, redondas, alongadas, xeométricas... Que che producen as sombras? Son máxicas, ameazadoras,...
- Como se chama este elemento (sumidoiro) que hai na rúa? Para que serve? -para recoller as augas da choiva ou de facer a limpeza das rúas- Hainos nos camiños das aldeas? Por que?
- Hai algunha liña nesta imaxe? Por onde están? De que forma son as liñas: rectas, curvas e crebadas.
- Que sons podedes escoitar nesta imaxe? Son agradables ou desagradables, fortes ou débiles, de onde proceden ou de onde veñen?

Cales dos sons se escoitará máis? Por que?

- E os coches, estarán en movemento ou estarán parados, por que? -semáforo en vermello. Hai algún medio de transporte máis ou vehículo? Debería estar en movemento ou estar parado? Por que? Cantos viaxeiros leva? -ningún- E isto está ben? Por que?
- E o olfacto? Que cheiros poderemos percibir neste espazo: cheiro a fume, cheiro a café,... Cales son agradables e cales son desagradables?

Canto dá de si esta imaxe!!, non si?

Traballouse o espazo perceptivo? E o paso do tempo? E a idea de vila e cidade? Apareceron palabras de vocabulario novas?

### 3. Os cadernos para a Educación Primaria

A unidade didáctica correspondente ao primeiro caderno denominouse "Antón de Souto-lagoa descobre o seu mundo". Nesta proposta faise unha aproximación ao contorno para a exploración das ideas previas. A continuación, trabállase a morfoloxía e funcionalidade do espazo próximo, as sensacións que se teñen nel, e búscase una descrición da relación afectiva con ese medio pola interacción que se produce nas vivencias diarias. Trátanse as seguintes características da paisaxe: as liñas, a forma dos obxectos, a cor segundo as condicións ambientais, a textura ou manifestación visual pola superficie dos elementos que constitúen a paisaxe, a posición dos elementos, o efecto positivo ou negativo dos espazos pola relación establecida con eles...

En canto á intervención humana, hai actividades ao redor dos materiais que se empregan para construír, o recoñecemento das partes da vivenda a partir dun esbozo... O paso do tempo abórdase tendo en conta o día, a noite, a chegada da mañá, a chegada da noite, as estacións, o deterioro das edificacións... para rematar cunha actividade na que se pretende que o alumnado faga unha breve descrición do espazo persoal habitado.

Á unidade didáctica correspondente ao segundo caderno púxoselle o nome "Descubrinto onde vivimos". Esta proposta trata, inicialmente, de facer un achegamento ao espazo para a súa identificación co lugar onde vive o alumnado. Dende esa visión primeira van aparecendo novas tarefas que pretenden, por exemplo, visualizar o efecto da luz e as sombras, as liñas, as formas xeométricas, os sons, os cheiros,... e algúns aspectos observables que permitan ampliar a ollada sobre espazos determinados. En canto á intervención humana no territorio, búscase indagar sobre a conformación do espazo construído (vivendas illadas ou pisos como formas diferentes de habitar) e a súa representación por medio de esbozos e o espazo público como mediador a través dalgunhas vías de comunicación. Remata a unidade coa pretensión de que o alumnado teña unha nova ollada sobre os espazos propios e a constancia da pegada humana nos mesmos.

Para rematar, a unidade didáctica correspondente ao terceiro caderno leva por título "Movéndonos no territorio", no que Galicia é o referente territorial. O traballo comeza por un achegamento aos coñecementos previos por medio de textos e a análise de cuestións relacionadas co ámbito espacial galego. A partir



disto, as tarefas diríxense ao descubrimento dalgúns dos condicionamentos que fan posible os asentamentos humanos, os elementos constitutivos antrópicos da paisaxe galega, a súa diversidade, a súa percepción e algunhas das accións humanas no territorio, como é o caso das vías de comunicación. O paso do tempo abórdase a partir da evolución de distintos elementos antrópicos que se observan para chegar á creación dunha cidade. Búscase, ademais, un achegamento do alumnado ás intervencións da especie humana no medio, a través de diversas vías, para captar a dimensión temporal e histórica das paisaxes e da súa diversidade. Finaliza a unidade emprazando ao alumnado a unha análise do espazo no que vive e a relación afectiva co mesmo.

#### 4. Os cómics para a Educación Primaria

Este formato das propostas e a metodoloxía empregada entroncarían intimamente coa intención de atender ao profesorado que está especialmente interesado en facer unha adaptación curricular dos materiais á súa práctica educativa e á diversidade de intereses. Deste xeito, favorécese a adecuación á esixencia dos diversos ritmos e niveis que hai nunha aula de ensino primario. Ademais, a través das propostas dos materiais didácticos suxeridos, preténdese estimular o desenvolvemento de procesos de investigación-acción na aula, favorecendo a “problematización” de situacións ou feitos de modo que sexa posible unha diversificación adaptada de proxectos e actividades.

En canto á metodoloxía de traballo, súxírese o emprego de

diferentes estratexias que permitan afondar na diversidade de perspectivas. Na medida do posible, destacarase o seu tratamento interdisciplinar, de tal maneira que profesores e alumnos se atopen involucrados na acción dun xeito dinámico (indagando, reflexionando, creando,...). Considérase fundamental partir dunha metodoloxía construtiva e activa da aprendizaxe polo cal partírase dun estudo activo e manipulativo do medio próximo, para posteriormente ir alcanzando coñecementos de carácter global e abstracto. Coidamos que resulta esencial que os rapaces e rapazas non sexan mero receptores de información senón que estean implicados de forma activa na adquisición e contrastación da mesma. É fundamental potenciar no alumnado a adquisición duns conceptos básicos, así como dun espírito crítico que os leve a realizar análises contrastadas das informacións que os abordan, elaborando hipóteses e comprobándoas de forma empírica.

En canto á *estrutura* do proxecto, debemos sinalar que este está constituído polas seguintes propostas, correspondentes aos diferentes ciclos de Primaria, e que poderíamos resumir do seguinte xeito:

- “Un mundo de sensacións”, esta proposta, dirixida ao profesorado e alumnado de primeiro ciclo de Educación Primaria, ten como eixe referencial os sentidos a través dos cales pretendemos que o alumnado, mediante o uso da percepción, se achegue á análise e interpretación do territorio dun xeito lúdico e global, favorecendo o desenvolvemento de valores e actitudes de respecto e coñecemento cara o medio.

- "Camiño á Fin do Mundo", está dirixido ao profesorado e ao alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria; tomando como referencia os diferentes escenarios polos que pasa o Camiño de Santiago, fórmulanse diferentes propostas de actividades que permiten traballar diferentes valores e actitudes.
- "A viaxe de Ulo", está dirixido ao profesorado e alumnado do terceiro ciclo de Educación Primaria. A través do personaxe central do vello Ulo e dun grupo de cativos e cativas de diversas contornas galegas, fórmulanse diferentes propostas coas que se tenta acadar un achegamento do alumnado ás intervencións da especie humana no medio, captando a dimensión temporal e histórica das paisaxes e comprendendo o "como" e o "porque" da importancia de actuar dun xeito responsable, consciente e socialmente comprometido.

## 5. E para rematar

O proceso de elaboración dos materiais, iniciado a partir da segunda quincena de xaneiro de 2008, remata no mes de abril dese ano e faise unha distribución dos mesmos por distintos centros educativos para a súa experimentación e avaliación. No mes de xuño, recóllese o resultado das enquisas para engadir as contribucións ou facer as modificacións suxeridas. A partir do mes de setembro entran no "forno" para a súa impresión definitiva. A divulgación dos materiais e a formación do profesorado de Galicia que pretenda implementalo nos seus centros de procedencia iniciouse no mes de marzo de 2009. Os materiais van acompañados de novos recursos

complementarios fundamentalmente audiovisuais, aportados desde a coordinación xeral do *Proxectoterra*.

Todos os que fixemos a andaina ata aquí tivemos a pretensión común de que as nenas e os nenos de Educación Primaria que están escolarizados en Galicia poidan aproximarse á realidade que conforma a súa experiencia vital.

A aprendizaxe permanente é unha das competencias que deberá estar presente nas nosas vidas. Ademais das aspiracións de achegar o alumnado ao coñecemento da súa identidade territorial e da intervención da especie humana sobre os espazos ao longo do tempo, somos conscientes de que esta experiencia nos permitiu, tamén, enriquecérmolos a nivel persoal e grupal e ampliar o campo relacional. Confiamos que esta contribución do *Proxectoterra* a fagades vosas na práctica cotiá das aulas.

## Bibliografía

Aisenberg, B. e Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires:Paidós.

Alvarez, L. e Sole, E. (2001). *Enseñar para aprender*. Madrid: CCS.

Beard, R. (1971). *Piaget, Psicología Evolutiva*. Argentina: Kapelusz.

Calaf, R. e outros (1997). *Aprender a enseñar geografía*. Barcelona: Oikos-Tau

C.O.A.G. (2006). *Proxectoterra. Materiais para Educación Secundaria*. A Coruña: C.O.A.G.

Gimeno, J.R. e outros (1986). *La educación de los sentidos*. Madrid: Santillana.

Monereo, C. e outros (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Grao.

Muntañola, J. e outros (1981). *El niño, la arquitectura y el medio ambiente*. Barcelona: Oikos-Tau.

Ovejero, M<sup>a</sup> Paz e González, J.I. (1993). *Actividades en el entorno*. Barcelona: Idea Book.

Poblete, M e García, A. (2007). *Desarrollo de competencias*. Bilbao: Mensajero.

Pujol, R.M<sup>a</sup> (1996). *Educación y Consumo*. Barcelona: Horsori.

Trepas, C. e Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en las ciencias sociales*. Barcelona: Grao.



# A didáctica do espazo no Ensino Secundario: O PROXECTOTERRA

Antonio Díaz Otero

Olga Pedrouzo Vizcaíno

Profesores de Educación Secundaria

*“O espazo exterior existe a priori, é o espazo natural, o espazo interior dáse só coa existencia do home. É, polo tanto, un espazo artificial definido pola forma material da obra”*

Pedro de Llano

Son espazo e tempo coordinadas básicas nas que desenvolvemos as nosas vidas e constitúen referente inescusable para irmos construíndo a nosa noción de realidade. A elas apelamos para situar as nosas percepcións, para fixar a nosa memoria, para ir tecendo a urdime no que pacientemente imos deitando os

fitos do noso diario acontecer. Cando procuramos no noso sistema educativo referencias destes elementos básicos, resulta cando menos sorprendente que mentres a presenza do tempo, do seu transcurso, queda patente en multitude de ocasións, as referencias ao espazo non sexan máis que as realizadas en canto

que marco xeográfico. Fúrtase, así, a análise e comprensión do espazo como ámbito no que o ser humano se relaciona co seu medio, que condiciona as súas percepcións e que marca profundamente o devir da súa existencia. Desta ausencia detectada partiu no seu día a nosa preocupación por ver de incorporar as reflexións espaciais á formación do noso alumnado, nun modesto intento de ir facendo camiño para crear unha didáctica do espazo na ensinanza secundaria. Foi así como naceu o Proxecto-terra.

Tras o tempo transcorrido desde a súa posta en marcha polo Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia (COAG), foron varios os foros e lugares nos que o Proxecto-terra expuxo os seus obxectivos, contidos e intencións, polo que as seguintes liñas pretenden dar conta non tanto dos seus materiais<sup>1</sup> como presentar a secuencia de reflexións que sobre distintos aspectos se formularon os seus redactores. Con isto pretendemos clarificar o camiño seguido, co fin de que o profesorado de Secundaria interesado poida entender os eixes sobre os que gravita o proxecto.

## 1. Presupostos iniciais

Dous impulsos diferentes, mais converxentes nos seus obxectivos, están detrás do arranque do Proxecto-terra. Un deles parte da necesidade sentida por unha ampla porcentaxe do colectivo de arquitectos de estreitar lazos coa comunidade que os acolle para facer dunha profesión que tende á endogamia, algo máis comprensible pola xeneralidade dos cidadáns e acurtar a distancia entre o propio colectivo e a sociedade. O outro impulso xorde das aulas de Secundaria: a constatación, por parte dalgúns profesores, dun inadecuado tratamento

**1.- ACTIVIDADES INICIAIS**

**5** a.- **Fixate** nestas imaxes. Correspóndense con catro vivendas de tamaño e custo similares. Debaixo da cada exterior aparece unha imaxe do interior desa mesma casa. ¿En cal destas vivendas preferirías vivir? ¿Por que?



**3.- A CIDADE DA ERA INDUSTRIAL**

**13** Observa os planos das casas, tendo en conta que están debuxados á mesma escala: un corresponde ao dunha vivenda obrreira (2) e o outro ao dunha vivenda burguesa (4). ¿Que diferenzas atopas entre os mesmos?

**14** Valorando que nesta época o número de fillos por familia se situaba arredor de cinco como media, e que ademais, aínda non se estendera a familia nuclear, ¿cres que estas vivendas permitían unhas condicións de vida dignas? ¿Influiría isto na esperanza de vida?



da problemática espacial leva a formular a necesidade de actuar neses eidos. Da confluencia de ambos impulsos nace o Proxecto-terra. Tras debates, discusións e algún que outro parón fóronse definindo os que debían ser presupostos orixinarios que, de seguido, imos presentar.

Como primeiro vector cómpre falar da necesidade de incorporar a reflexión espacial na súa dupla vertente de espazo construído e de ocupación do territorio, á bagaxe formativa da cidadanía. Como achegarse a ela? A través dunha intervención educativa que chegase á totalidade dos



ciudadáns, o que se traduce en intervir nas etapas de educación obrigatoria. Foi a necesidade de graduar os esforzos o que levou a centrarse inicialmente en Secundaria, por pertencer a esta etapa o profesorado involucrado e por conectar mellor cos DCB daquela existentes.

Un segundo vector que guiou a actuación dende os inicios foi deseñar un proxecto que tivese continuidade no tempo: non debería ser un proxecto puntual, dun momento concreto, senón un intento que tivese unha permanencia temporal que permitise ir concentrando esforzos até crear na sociedade a necesidade de atender con seriedade a estes temas que nos parecen capitais á hora de artellar a vida en común.

A globalidade, entendida como o afán de integrar múltiples aspectos e institucións, foi outro dos puntos de partida. Trataríase non só de redactar materiais escolares senón de atender

á formación do profesorado, de organizar saídas escolares e de involucrar a diferentes organismos interesados socialmente nesta problemática, no financiamento e apoio á realización do proxectado.

Por último, pero non o menos importante, partíase do convencemento de que o proxecto debería desenvolverse en íntima conexión coa realidade das aulas, para evitar a distancia que se detecta con frecuencia entre a produción do mundo académico universitario e a realidade cotiá dos centros. Só a construción de materiais emanados do contacto co profesorado e o alumnado permitiría incidir de xeito correcto nos procesos de aprendizaxe, sen que quedasen convertidos nun estéril exercicio profesional.

## 2. Ámbitos de reflexión

A necesidade de concentrar en temas puntuais a complexidade do fenómeno espacial, fixo que

moi pronto delimitáramos tres ámbitos de reflexión:

A) *Arquitectura Popular*: a presenza no noso territorio dun riquísimo patrimonio construído levounos a crear este primeiro ámbito. Tratábase de achegarnos a el cunha visión que pretendía fuxir da habitual valoración histórico-artística, ao tempo que buscaba extraer das humildes construcións dos nosos devanceiros as ensinanzas que poden servirnos na actualidade. Rescatábase así o valor e importancia da arquitectura anónima que, por estar espallada por todo o país, sería facilmente observada polo noso alumnado. Os valores destas arquitecturas (economía de medios, aproveitamento dos materiais da zona, integración no medio e no lugar, elementalidade formal, equilibrio e adecuación entre finalidade e forma, etc) que son universais aínda que presentan pluralidade de formas e rexistros, é o que nos interesou resaltar e, por iso, dotouse á unidade dunha universalidade non sempre ben entendida. Non había afán, pola nosa banda, de facer un catálogo que recollese a tipoloxía das construcións tradicionais galegas, aínda que estas servisen de inescusable punto de referencia na nosa reflexión.

Estas reflexións arredor da arquitectura popular guiaron a fixación de obxectivos que debían inspirar a unidade didáctica correspondente e que, de seguido, pasamos a enumerar:

1.- Valorar a arquitectura popular como parte esencial do patrimonio arquitectónico que se debe conservar.

2.- Mostrar a racionalidade da arquitectura popular e a súa adaptación ao territorio (valor "ecolóxico" fronte a intervencións agresivas).

3.- Indicar que a conservación significa e comporta unha posta en valor do territorio: maior atractivo, conservación da paisaxe, etc.

4.- Facer ver que para a conservación formal cómpre facer adaptacións que as adecúen ás necesidades e usos actuais: necesidade de rehabilitacións.

5.- Destacar que a conservación do patrimonio arquitectónico é unha realidade estendida en todos os países avanzados do mundo.

B) *Arquitectura Contemporánea*: os grandes avances efectuados pola arquitectura contemporánea, en especial dende a irrupción dos postulados do Movemento Moderno, son moitas veces ignorados pola estéril discusión sobre as súas solucións formais ou sobre aspectos exclusivamente construtivos inherentes a ela. Óbviose, deste xeito, a reflexión esencial que propuxo que non é outra que poñer o espazo no centro da actividade arquitectónica. Desvelar esta realidade sabendo achegarse criticamente ás novas linguaxes utilizadas parécenos esencial se queremos formar ao alumnado con criterios rigorosos e de modernidade, sen estar dependentes dunha visión claramente academicista que identifica o estudo da arquitectura co estudo da forma arquitectónica. Moito se ten falado nos últimos tempos da necesidade de cambiar a mirada sobre certos aspectos da nosa realidade, e en ben poucas ocasións se fixo tan preciso facelo como no tema que nos ocupa. O achegamento ás novas linguaxes, o coñecemento de innovadoras solucións, a asunción crítica das novas propostas, deben ser camiños transitados polo noso alumnado se queremos transcender da impulsiva reacción sobre o "gusto".

Consecuencia destas consideracións foron os obxectivos marcados para desenvolver a unidade de Arquitectura Contemporánea, que son os seguintes:

1.- Desmontar os prexuízos existentes sobre a arquitectura contemporánea e a súa estética.

2.- Desenvolver a capacidade de observación, análise e descrición dos espazos arquitectónicos.

3.- Facer ver ao alumnado que o desenvolvemento dunha sociedade presenta continuos problemas na definición da súa arquitectura.

4.- Entender os elementos determinantes dunhas peculiares organizacións espaciais para un determinado tempo histórico.

5.- Concluír a necesidade dun racional deseño urbano como al-

ternativa a uns comportamentos especulativos alleos á cultura, e garante dunha correcta calidade de vida.

6.- Comprender a necesidade de deseñar os nosos espazos, dende o territorio á propia vivenda.

7.- Ver algunhas das alternativas que se están a dar noutros lugares do mundo para contrastalas co contorno inmediato.

C) *Identidade Territorial*: unha das grandes eivas que, ao noso entender, mantén o actual proceso de formación do alumnado é a presentación das realidades espaciais fóra dun necesario e imprescindible marco temporal. O territorio que hoxe habitamos é o resultado dunha complexa e prolongada relación no tempo entre a especie humana e o medio natural. Herdamos das pasadas xeracións espazos que foron intervidos de diferentes formas nun

**3.- FACTORES CONDICIONANTES DA ARQUITECTURA POPULAR. 3.1.- O Medio Físico**

**9** Observa a seguinte Palloza -vivenda propia das Serras Orientais galegas-. No seu exterior pódense acadar no inverno temperaturas de ata 15º baixo cero. No seu interior, sen embargo, a temperatura mantense nuns 14º. ¿Como cres que se consegue?. Para responder, fíxate non só na construción como tal senón tamén no uso que dela se fai. Trata de relacionar as imaxes 3 e 4 cos espazos definidos no plano da palloza, indicando a que uso poderían estar destinadas.

**10**

The complex block contains several elements:
 

- A photograph of a Palloza (a traditional Galician conical-roofed house) in a rural landscape, labeled '1'.
- An interior view of the Palloza showing the wooden roof structure, labeled '2'.
- An interior view of a room with a fireplace, labeled '3'.
- A floor plan of the Palloza with various rooms labeled with letters: A. ÁPRADO, B. LAR, C. FERRÓ, D. REBOZÁN, E. COITO, F. REBOZÁN, H. COITO, I. HÓNEO.

lento proceso de construción do territorio. Múltiples variables de todo tipo: políticas, administrativas, climatolóxicas, etc., foron tecendo complicidades entre o medio natural e as intervencións humanas que deixaron as súas pegadas ao longo da historia, e é xustamente esta interacción a que nos permite falar da aparición dunha identidade territorial que debemos coñecer e identificar. O territorio concíbese hoxe como un artificio que consolida diferentes estratos<sup>2</sup> que cómpre descubrir na historia. A presentación, polo tanto, do proceso histórico de conformación territorial do noso país vólvese fundamental, e nós así o mostramos a través da proposta de estudo das nosas formas territoriais básicas: aldea, parroquia, vila, cidade e mesmo área metropolitana.

O reto de plasmar estas ideas nunha unidade didáctica única, e por forza extensa, levámolo a cabo pretendendo desenvolver os seguintes obxectivos:

1.- Identificar algúns dos elementos básicos que conforman actualmente o territorio de Galicia, dende unha dobre dimensión:

- a) A transformación e intervención humana na natureza (cómaros, socalcos, terras de labor, vías de comunicación, ...)
- b) As unidades básicas de poboamento: aldea, parroquia, vila, cidade, cidade difusa, área metropolitana.

2.- Comprender as orixes históricas da identidade territorial nos seus elementos máis perdurables e, tamén, nas modificacións e cambios experimentados no transcurso do tempo.

3.- Asumir que é preciso un ordenamento racional do territorio para evitar a súa degradación e para poder preservar e potenciar mellor os recursos dispoñibles para a poboación actual e as xeracións futuras.

4.- Relacionar os elementos que configuran o territorio, tanto os seus aspectos máis duradeiros como os cambiantes, coas diferentes formacións económico-sociais e os cambios que nelas se produciron.

5.- Comparar os resultados de diferentes políticas de ordenamento do territorio (ou da súa ausencia) en diferentes ámbitos e niveis.

6.- Comprender que nun mundo crecentemente interrelacionado, o desenvolvemento racional é contradictorio e mesmo incompatible con políticas localistas que pretendan ignorar o conxunto do territorio en que están inseridas.

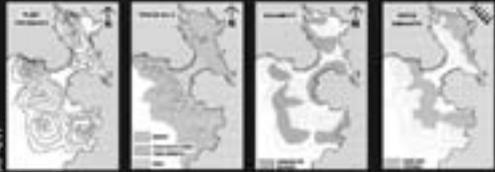
### 3.- Un proxecto global

Cando botou a andar o Proxecto terra tiñamos clara a necesidade de dotar aos centros de Educación Secundaria Obrigatoria duns materiais escolares que cubrisen o baleiro que, tras unha detida análise da oferta editorial, detectabamos arredor dos ámbitos de reflexión propostos. En consecuencia, fixemos da redacción das correspondentes unidades obxectivo prioritario, do que logo daremos cumprida conta, e principal vía de actuación. Con todo, a redacción de unidades didácticas pareceunos que non esgotaba as posibilidades de intervención educativa polo que deberíamos contar con outras vías de intervención se queriamos asegurar os obxectivos do proxecto.

Acordamos iniciar un proceso de formación do profesorado que tivo dous niveis de desenvolvemento: o primeiro deles implicou ao conxunto de profesores e profesoras que participaron como equipo colaborador e que tiveron a oportunidade de asistir

**3.- FACTORES CONDICIONANTES DA ARQUITECTURA POPULAR. 3.1.- O Medio Físico**

**B.- A Localización**



Aquí tes uns planos da cidade da Condea nos que se recollen o soleamento, as zonas afectadas polos ventos dominantes, o tipo de solos e un esquemático plano topográfico.

**12** Á vista dos mesmos, ¿en que zonas cres que se dan as temperaturas máis altas? Marcaas con cor vermella sobre os planos. ¿Cara onde están orientadas?

**13** ¿Onde cres que se asentarian os primeiros poboadores da cidade? ¿Por que?





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



***mergúllate***  
**uvigo.es**



**Universidade de Vigo**



a unha serie de charlas e visitas guiadas de arquitectura en diferentes puntos da nosa xeografía. En paralelo, fóronse incorporando nas unidades didácticas, materias destinados á formación do profesorado, tal e como explicaremos máis adiante. O segundo, a través da organización de cursos e xornadas, unhas veces realizados en colaboración cos Centros de Formación do Profesorado e outras por iniciativa propia, destinados a dar a coñecer os materiais elaborados así como as posibilidades que brinda o proxecto. Investimos tempo e esforzos nesta actividade por entendermos que a adecuada difusión dos nosos presupostos era algo imprescindible para obter a súa rendibilidade social.

Outra das vías de intervención que propuxemos foi a de ofertar aos centros educativos diversos tipos de visitas. Preocupounos, dende un principio, que se puidesen entender as achegas das unidades como un saber libresco que quedaba confinado ao mun-

do das aulas. Por esta razón consideramos imprescindible ofertar a posibilidade de levar a cabo visitas a territorios e arquitecturas onde poder apreciar boa parte das ensinanzas e reflexións traballadas previamente. Elaboramos para iso unha dupla rede de visitas: os intercambios territoriais e as visitas guiadas de arquitectura e cidade. Son os primeiros un intento de achegar o noso alumnado a outras partes do país que, con frecuencia, descoñecen. Articulamos catro visitas, en cadansúa provincia, que pretenden mostrar as diferentes escalas de asentamento no territorio. Un tramo do Camiño de Santiago, entre Triacastela e Samos, serviríanos para coñecer aldea e parroquia; a vila de Allariz mostraría esta forma de asentamento así como nos achegaría á problemática da recuperación adecuada do patrimonio; a visita á cidade de Ferrol, complementada coa das Fragas do Eume, permitiría apreciar unha singular forma urbana e, por último, a visita a Vigo supoñería a posibilidade

de captar a complexidade que encerra o concepto de área metropolitana. Recentemente, no presente curso 2008-09, engadimos unha nova proposta dentro destes intercambios: achegarnos á vila portuguesa de Melgaço para, dende ela, coñecer a serra da Peneda-Gêres, lindeiro co ourensán parque natural da Baixa Limia-Serra do Xurés. Deste modo facemos realidade mostrar ao alumnado a continuidade espacial existente entre Galicia e o norte de Portugal e contribuímos a apuntalar a eurrorrección como espazo de reflexión.

As visitas guiadas de arquitectura e cidade teñen como marco de desenvolvemento as sete principais cidades galegas e procuran un achegamento diferenciado das visitas ao uso. Non se buscou facer un percorrido polos monumentos históricos senón mostrar diferentes pezas da cidade que permitan entender a lóxica do desenvolvemento urbano, así como achegarse a novas arquitecturas onde poder experimentar os conceptos de espazo que a elas se incorporaron. Queremos visitas vivenciais e non exclusivamente contemplativas dos espazos arquitectónicos.

Actualmente estanse a desenvolver as actividades antes sinaladas, cunha participación da que logo daremos conta, vinculándoas sempre coa utilización dos materiais de aula. Deste modo cremos que a reflexión sobre o territorio incorpora a experimentación directa e as vivencias como forma de aprendizaxe o que garante maior implicación do alumnado.

#### 4. Trazos dos materiais

Se até o momento presentamos aspectos relacionados coa filosofía do proxecto, entendemos que sería clarificador reco-

lles nestas liñas algúns dos trazos que pretendemos dar aos materiais elaborados. En primeiro lugar debemos facer referencia ao seu maior ou menor grao de apertura, pois constitúe un dos puntos tradicionais de debate entre diferentes correntes metodolóxicas. Optamos por presentar o traballo que debía desenvolver o alumnado en forma de caderno pechado de actividades. Non quere dicir isto que os materiais non sexan adaptables ás diferentes situacións e lugares onde van ser utilizados, todo o contrario, pois así se fai constar nas correspondentes guías do profesorado. O que se procura é orientar e centrar a reflexión arredor daqueles aspectos que parecen esenciais, dado que a complexidade e amplitude de enfoques que permite o tema

espacial e territorial podería desvirtuar os obxectivos. Partindo do común repertorio de actividades proposto, o profesorado pode decidir traballar con maior ou menor intensidade uns ou outros aspectos, pode incluír novos materiais complementarios, pode readaptalo ás súas particularidades. O conxunto de actividades revelábase, ao noso entender, como o esqueleto necesario para garantir á fidelidade aos obxectivos. Existiu, ademais, outra razón para optar por esta vía e non foi outra que facilitar o traballo do profesorado. Cremos que non todos os centros contan con posibilidades e recursos para iniciar vías propias de experimentación e por iso facilitamos un repertorio pechado de actividades, e asemade procuramos mellorar as condicións de traballo na aula (a

través da impresión do caderno de actividades).

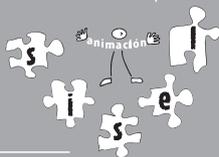
Aspecto a ser valorado, tamén, é o intento feito para procurar achegar as nosas propostas aos DCB vixentes, conscientes de que en moitos casos seguen a funcionar como estruturas ríxidas que limitan a capacidade de actuación do profesorado na aula, ou como escusa para non abordar propostas arriscadas ou novidosas. Sempre tivemos no noso pensamento a idea de producir materiais que puidesen ser utilizados por unha maioría e non por grupos reducidos que, afortunadamente, xa producen materiais por si mesmos.

Outra consideración necesaria é destacar que se pretendeu acudir a unha pluralidade de me-

**sisel**  
ANIMACIÓN E DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO

Desenvolvemento comunitario. Elaboración de programas ambientais, sociais e culturais.

Animacións infantís xuvenís e para adultos (empresas e particulares).



**sisel**  
FORMACIÓN

Elaboración de materiais e recursos didácticos.

Curso de formación e actividades extraescolares.

Asesoramento pedagóxico.

**sisel**  
XESTIÓN DE EMPREGO

Orientación e intermediación laboral.

Xestión de programas de emprego.

Selección de persoal.



servizo  
integral  
de  
**INTERVENCIÓN**  
SOCIOCULTURAL  
e LABORAL

Ponte Marzán, 60  
Sar Santiago de Compostela  
696 162 010  
patricia.siiisel@gmail.com

dios para así reforzar o poder de suxestión do Proxectoterra. Acudimos a utilizar, ademais dos cadernos de clase, diapositivas, vídeos ou DVD, banda deseñada, CD-ROM, e unha páxina web, coa intención sempre declarada de facer o máis accesible posible os nosos materiais, así como de facilitar o seu uso nas condicións de equipamento material máis adversas. Cómpre destacar o éxito acadado pola banda deseñada "A mansión dos Pampín", obra de Miguelanxo Prado, que viu recoñecido o seu traballo co premio, entre outros, ao mellor cómic editado nese ano. Con el pretendemos achegarnos a problemáticas varias utilizando unha linguaxe máis desenfadada e comunmente mellor recibida polo alumnado. Participa, ademais, este cómic da nosa preocupación porque a imaxe xogue un papel fundamental no proxecto, dado que somos firmes defensores da idea de que unha correcta asimilación dos conceptos espaciais vén da man da utilización de imaxes adecuadas. Os vídeos e a ampla selección de imaxes utilizada confirman este aserto.

Adoita ser frecuente escoitar a defensa do patrimonio construído apelando a razóns históricas ou artísticas, cando non sentimentais. Sendo de valorar estas posturas, entendemos que a argumentación máis axeitada para manter a nosa rica arquitectura anónima pasa por dotala de sentido no mundo actual. Entendela, saber extraer as ensinanzas que agocha, valorar as solucións que formula fronte os problemas que pretende resolver, son vías radicalmente actuais de poñela en valor. Non é esta unha digresión sen máis, senón que pretende chamar a atención sobre outra das peculiaridades do proxecto: a intención de interconectar pasado, presente e futuro para comprender, analizar e utilizar o espazo e o territorio de forma ra-

cional. Só no tempo histórico se foron dando respostas espaciais que conformaron os espazos que herdamos e sobre os que hoxe debemos actuar, quer para reutilizalos, quer para ordenalos e poñelos ao servizo da colectividade. Polo tanto, non podemos presentar os materiais compartimentados temporalmente, como se respondesen a fases evolutivas distintas. O devir histórico foi entretecendo todas as pegadas nun territorio que hoxe se presenta como único escenario no que desenvolver as nosas actividades e iso debe ser transmitido nos materiais didácticos, de aí que as unidades presenten unha mestura de miradas ao pasado, de análise do presente e de visións de futuro.

Tamén existiu preocupación por incorporar outra reflexión fundamental: a necesaria combinación de universalidade e de busca das propias raíces. Universais son os problemas presentados, universais as achegas feitas pola arquitectura culta máis particulares e apegadas ao lugar as solucións aportadas nos diferentes momentos históricos. Comprender esta dobre polaridade é o que permite entender o uso de imaxes variadas e exemplos dispares e especialmente distantes. Trataríase de saber escoitar a voz do lugar, como dicía de la Sota,

para dar coas solucións axeitadas a problemas universais.

E, por último, quixeramos deixar constancia de que á hora de establecer a secuencia de contidos das diferentes unidades didácticas, tivemos sempre presente a formación inicial do profesorado ao que ía destinado, así como a necesidade de poder experimentar previamente os materiais antes de conformalos de forma definitiva. Este proceso de ida e volta entre o equipo redactor e as aulas, cremos que foi importante e permitiu mellorar os resultados puíndo algunhas das propostas, mellorando as imaxes e alixeirando certos contidos que tropezaban na súa posta en práctica.

## 5. O camiño percorrido

Despois duns anos de funcionamento do proxecto parece oportuno dar conta da súa acollida na etapa de Secundaria Obligatoria, a través da achega duns datos elementais. Sabemos que os datos, moitas veces, embazan a realidade e, polo tanto, somos conscientes da cautela con que deben ser tomados mais, en calquera caso, marcan unha certa tendencia e axudan a comprender liñas de actuación. Velaí os referidos aos tres últimos cursos:

DIFUSIÓN	
Centros cos materiais	Alumnado que acollen (en %)
Públicos: 316 (dun total de 322)	99,5
Privados: 114 (dun total de 179)	81

ACTIVIDADES (Intercambios territoriais/Visitas arquitectura e cidade)
Nº de actividades desenvolvidas: 271
Nº de escolares participantes: 12500
Nº de centros públicos participantes: 125 (40% do total)
Nº de centros privados participantes: 15 (< 10%)

A práctica totalidade do alumnado de centros públicos pode ter acceso aos materiais, así como unha elevada porcentaxe do alumnado de centros privados. O volume de participación nas actividades é notablemente alto, o que permite obter datos sobre o grao de utilización dos materiais nas aulas. Cómpre destacar, ademais, que un significativo número de solicitudes de participación houbo de ser rexeitado porque ou ben a capacidade de oferta así o impoñía, ou ben porque as datas das actividades non se adecuaban ás necesidades dos centros.

No aspecto formativo outros datos parécennos relevantes: celebráronse nos últimos anos un total de 30 cursos e xornadas, en 11 emprazamentos distintos (nas sete grandes cidades e en vilas importantes), cunha asistencia aproximada de 1000 profesores e profesoras.

A valoración destes datos está aberta pero, en calquera caso, dan conta do esforzo e medios despregados nos últimos anos.

## 6. Cara o futuro

A expansión do Proxectoterra á etapa da Educación Primaria, que se comenta noutro artigo, é o obxectivo que nos temos marcado a curto prazo mais non esgota as nosas perspectivas. Cremos que ao longo de todos estes anos nos que o proxecto se foi difundindo e dando a coñecer, foise consolidando como referente das preocupacións espaciais e territoriais no ámbito escolar. Nesta liña podemos citar a colaboración que no pasado curso se levou a cabo co programa "Ponte nas ondas", o que posibilitou que 18 centros participasen en intercambios territoriais ao abeiro do lema convocante: "Identidade e territo-



rio", ou que no presente curso, e impulsado por *Xornal de Galicia*, se puxese en marcha recentemente o 1º Certame "Xentes, espazos e lugares", tendente a difundir a reflexión sobre os espazos que habitamos. Esta, cremos, pode ser outra virtualidade do Proxectoterra no futuro: converterse en punto de encontro e foro aberto ás inquedanzas e preocupacións escolares sobre estes temas, así como en axente dinamizador e activador de consciencias sobre a nosa relación co espazo e o territorio. Porque a necesidade de provocar un cambio na mirada, de implicar á escola nun proceso reflexivo sobre o medio habitado, de contribuír a crear cidadáns críticos son latexos dun proxecto que tenta sacudir as mentes como única vía posible de conseguir ensinar e aprender.

## Notas

1 Para ver detalladamente os mesmos remitimos á paxina do COAG correspondente: [www.coag.es/proxectoterra](http://www.coag.es/proxectoterra) ou aos artigos DÍAZ OTERO, A. e ROSALES NOVES, X.M.: "Proxectoterra: unha proposta de intervención educativa", en FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.A. (Coord.): "Planificación do territorio, urbanismo e educación ambiental". ICE da Universidade de Santiago de Compostela. Col. Materiais Didácticos nº 23. Santiago 2005, e DÍAZ OTERO, A. e ROSALES NOVES, X.M.: "Proxectoterra: Unha aposta pola educación" en INTEREA Visual nº 4. Ed. Deputación da Coruña. A Coruña, Xaneiro 2005.

2 No caso do Noroeste peninsular eses estratos ou etapas construtivas serían: colonización sistemática do territorio na etapa castrexa, importante pegada da romanización, estruturación como territorio de aldeas que converxen en parroquias ou freguesías, establecemento dun feble e serodio sistema de cidades e presenza dunha urbanización difusa.



# O coñecemento da arquitectura<sup>1</sup>

Fernando Agrasar  
Universidade da Coruña

Dende o renacemento, as artes comezaron un proceso de emancipación para liberarse da primacía da arquitectura. Antes da revolución humanista do século XV, só se pintaba, esculpía ou compoñía música para enriquecer o espazo arquitectónico, subordinándose ao seu ditado e conveniencia. Dende entón, a arquitectura sempre envexou ás outras artes a súa rapidez de reacción fronte aos cambios, a súa liberdade fronte ás esixencias pragmáticas e as súas escasas ataduras nos procesos de materialización da obra. Hoxe, abundando nesta mirada receosa, a pintura, a literatura, a música ou o cinema gozan de certo grao de

coñecemento popular, do que a arquitectura carece. Autores, obras e movementos destas disciplinas son citados e recoñecidos por públicos amplos, o que non sucede coa arquitectura, dolorosamente acantoada, cando non ausente, na divulgación cultural.

A descoñecida natureza da obra arquitectónica permanece oculta nun confuso panorama. Vivimos rodeados de construcións que non son arquitectura, do mesmo xeito que lemos moitos textos que non son literatura, como este mesmo. quen escribe sen intencións artísticas non é recoñecido como literato, pero

o que proxecta unha construción sen valores creativos é chamado arquitecto, o mesmo nome que reciben aqueles que fixeron posibles importantes edificios, do pasado e do noso presente, que celebramos e estudamos como obras de arte.

A arquitectura é a máis social das artes, aquela capaz de impoñer a súa presenza, de difundir os seus valores, sen necesitar da vontade do espectador, sen que este acuda a un museo ou abra un libro. A arquitectura impoñese na paisaxe e na cidade. Máis aínda, modela e dirixe as transformacións urbanas e do territorio. A arquitectura é unha arte utilitaria, ten importantes implicacións sociais, económicas e legais. Se o noso ámbito habitado posúe valores arquitectónicos, a nosa experiencia vital sería máis interesante, mellor e máis feliz. A arte é unha fonte inesgotable de pracer e coñecemento. Debemos desexar e reclamar máis e máis arquitectura.

Esta é a razón fundamental para cambiar a situación de descoñecemento sobre esta disciplina artística. Ofrecer, nos diversos niveis educativos, a oportunidade dunha aproximación á natureza da arquitectura, quizais alente a vocación dalgún futuro grande arquitecto, pero, sobre todo, dotará á cidadanía da capacidade necesaria para valorar, xulgar e reclamar valores arquitectónicos no noso territorio e nas nosas cidades. O rexeitamento cara a aquelas construcións e accións que entendan a cidade como un ben de cambio, en vez de como un valor de uso, ou a toma de conciencia das posibilidades, expresivas e técnicas, do noso propio tempo, co conseguinte rexeitamento cara ás imposturas que agora abundan no noso ámbito, serán consecuencias felices e necesarias do labor educativo que consiga crear, por fin, un

nivel aceptable de cultura arquitectónica.

Son tres as bases esenciais do coñecemento da arquitectura: a historia, a teoría e a propia experiencia. Mentres que o mero coñecemento técnico e a intuición plástica, como únicos punto de partida, ofrecen resultados irreflexivos, ou triviais, historia, teoría e experiencia sentan as bases do coñecemento, indagando nos diferentes niveis de significación e coherencia temporal que son imprescindibles para a comprensión da obra arquitectónica.

### Arquitectura e historia

A evidente e necesaria consideración da arquitectura como unha materia histórica, coa experiencia da creba da relación entre historia e arquitectura, efectuada polo ideario ortodoxo do Movemento Moderno, xerou unha forte tensión disciplinar. O coñecemento enciclopédico e lingüístico dos resultados estéticos do pasado, rexeitado pola modernidade, deixou paso á consideración complexa e completa da historia como continuidade. A contemporaneidade reflexiona sobre o pasado e o futuro establecendo un trasfondo de fluxo temporal no que o presente debe ser interpretado, lonxe das tentacións de reprodución ou cita formal. Por esta razón a historia, en todos os seus niveis e implicacións, preséntase como un referente esencial do coñecemento da arquitectura.

A historia desempeña un papel irrenunciable no proxecto xa que este proceso nos enfrenta á historia do territorio, da cidade, das circunstancias sociolóxicas ou da propia evolución arquitectónica, como datos esenciais. A inserción dun novo obxecto arquitectónico, ou a modificación dos existentes, ten lugar nun contex-

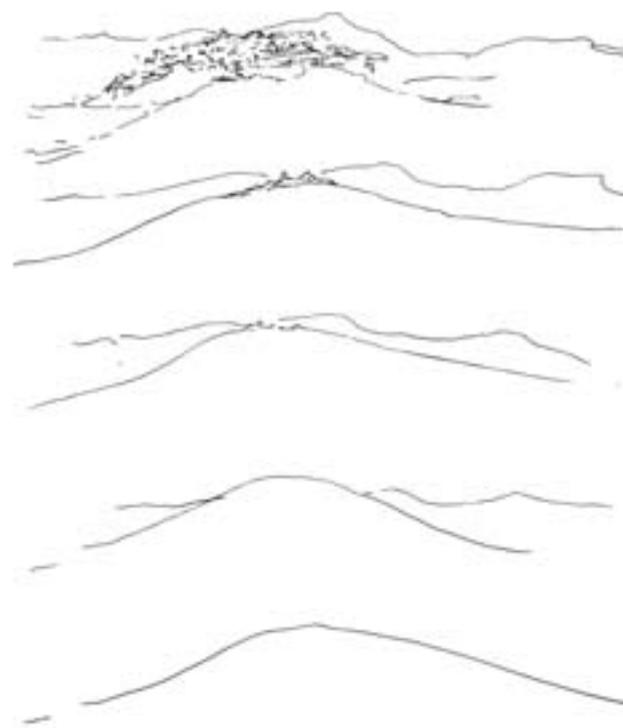


Fig. 4.2.1. Alvaro Siza: el acercamiento a Salemi, Sicilia, 1980, MORENO MANSILLA, Luis, *Apuntes de viaje al interior del tiempo*, Fundación Caja de Arquitectos, Barcelona, 2002, p. 186.

to no que todos os estratos da historia están presentes no momento da execución da idea arquitectónica.

O coñecemento histórico como transmisión de experiencia abre unha nova metodoloxía operativa, na que o estudo e comprensión dos problemas e as solucións aplicadas implica a análise dos procesos, máis alá da consideración taxonómica dos resultados formais despoixados da súa razón de ser.

Vittorio Gregotti<sup>2</sup> sinala tres niveis de procesos de xuízo sobre a arquitectura (e sobre arte en xeral):

1º Lectura dos elementos significativos da orde lingüística



Fig. 4.2.2. Alvaro Siza: Salemi, Sicilia, 1980, MORENO MANSILLA, Luis, *Op.cit.*, p. 186

dun grupo de obras ou das intencións do arquitecto.

2º Establecemento dunha serie de principios xerais que tenden a explicar e a definir o proceso e a actividade con anterioridade ás obras. Abranguendo dende a tradística clásica, á formación de teorías artísticas.

3º Unha máis ampla interpretación sistemática ou metódica do mundo, do que a estética forma parte.

A partir do establecemento destes tres niveis de xuízo, este autor, propón un vínculo entre arquitectura e historia como chave do xuízo e, polo tanto, da

aprendizaxe: “Nós xamais poderíamos facer historia sen establecer esquemas de estruturación da continuidade histórica: todo dependerá de que a xeneralidade do esquema sexa acorde á súa intención de instrumento”.

### Arquitectura e teoría

A forma arquitectónica, como momento final dun proceso de configuración creativa, é o punto de arranque para interpretacións futuras. A lectura interpretativa da obra artística implica a súa experiencia reflexiva e, como sinalamos, nesa secuencia sensitiva e intelectual, o feito arquitectónico pasa a formar parte da nosa propia experiencia, enriquecendo un coñecemento profundo da arquitectura, dirixido cara ao seu proceso creador. Pero a interpretación da arquitectura debe realizarse sobre un soporte teórico, xa que a análise das meras impresións sensitivas, aínda sendo importantes, resultan insuficientes para situar a obra nun marco de referencia no que os trazos comúns e innovadores sexan postos en relación entre si e, polo tanto, valorado.

O proceso de percepción e análise non é unha secuencia ordenada que se produce en fases perfectamente delimitadas, xa que como Umberto Eco sinala: “a contemplación é precisamente un resultado da conclusión da interpretación, e interpretar consiste en situarse no punto de vista do creador, en percorrer de novo o seu labor feito de intentos e interrogantes”<sup>3</sup>. Nese proceso de interacción entre percepción e interpretación, a teoría revélase indispensable para interpretar e esta é condición necesaria para coñecer e aprender arquitectura.

Eco sinala a ligazón existente entre xuízo crítico e lectura, presentándoos como diferentes

graus de profundidade dunha mesma análise: “é evidente que entre a simple lectura dunha obra e o xuízo crítico propiamente dito non existe un salto cualitativo senón unha simple diferenza de complexidade e compromiso: ambos os dous son actos de interpretación”<sup>4</sup>. Polo tanto, a teoría dota dos instrumentos intelectuais ao observador para percibir e ler a arquitectura. Esta lectura da obra arquitectónica, que se nutre da observación ao tempo que a alimenta, só é posible dende un coñecemento e reflexión sobre a teoría. Sen ela non é posible a lectura interpretativa, a percepción queda reducida a mero estímulo dos sentidos e desaparece a posibilidade da experiencia consciente e da aprendizaxe.

A división kantiana das facultades mentais en teóricas, prácticas e estéticas e a idea de que o sentido da beleza é unha función propia e autónoma da mente humana, comparable ao entendemento moral e ao científico, foron o punto de partida para pensadores posteriores e situaron a estética nunha posición privilexiada na filosofía.

Nunha concepción reductiva da teoría, entendida como conxunto de máximas, regras e preceptos que gobernan a práctica arquitectónica, é necesario diferenciar claramente teoría de estética.

A esencia da forma arquitectónica contéplase dende a elaboración dun concepto dominante como poden ser a función, o espazo, a proporción, a técnica, o significado histórico ou outros. Estes conceptos dominantes ofrecen unha grande variedade de posibilidades interpretativas e de xuízo estético, polo tanto, se concibimos teoría e estética como dous ámbitos de coñecemento, estes atoparíanse como recíprocos modificadores na re-





Fig. 4.p.1. "Una carta", 1990, FERLENGA, Alberto, Aldo Rossi. *Obras y proyectos*, Electa, Madrid, 1993, p. 344.

flexión sobre cada obra: a concepción conceptual determinará o xuízo estético e este someterá a consideración as categorías teóricas formuladas. Tomemos o exemplo dos preceptos contidos nas obras de John Ruskin: *The Stones of Venice* (1851-1853) e *Seven Lamps of Architecture* (1849). Ambas as dúas pertencen á teoría da arquitectura e supoñen o coñecemento da arquitectura postulada. O xuízo estético da arquitectura do século XIX está fortemente influenciado polas ideas de Ruskin, do mesmo xeito que as súas teorías arquitectónicas supoñen unha previa formulación estética, como é a

afirmación da dobre natureza do valor estético dos obxectos que, segundo o catedrático de Oxford, reside na beleza abstracta das súas formas e no reflexo do traballo humano implícito na súa factura<sup>5</sup>.

A aproximación e fusión de teoría da arquitectura e estética foi tratada por Roger Scruton, que afirmou sobre esta cuestión: "Unha teoría da arquitectura soamente se toca coa estética se aspira a unha validez *universal*, pois nese caso ha de propoñerse captar a esencia, e non os accidentes, da beleza arquitectónica. Pero esa teoría é impli-

citamente filosófica, e como tal ha de vulgarse; mediante unha consideración dos fenómenos na súa forma máis abstracta e universal, teremos que ver se logra establecer as súas afirmacións *a priori*. Na práctica, os teóricos da arquitectura, dende Vitruvio a Le Corbusier, caracterizáronse sempre por pretender para as súas leis unha validez universal. E ningunha estética da arquitectura pode ignorar esas pretensións. Vitruvio, Alberti, Ruskin e Le Corbusier non poden ter todos razón ao crer que a forma de arquitectura preferida por cada un deles é a única autorizada polo entendemento racional"<sup>6</sup>.

Josep Maria Montaner sinalou o sentido da crítica centrado na formulación dun xuízo estético. "Dito xuízo consiste nunha valoración individual da obra arquitectónica que o crítico realiza a partir da complexidade da bagaxe de coñecementos de que dispón, da metodoloxía que usa, da súa capacidade analítica e sintética e tamén da súa sensibilidade, intuición e gusto"<sup>7</sup>. Existe, polo tanto, unha estreita relación entre crítica e teoría, xa que para que exista a primeira necesita da segunda, pero tamén para o desenvolvemento dun corpo teórico é necesaria a análise crítica dunha serie de obras concretas. A obra arquitectónica é o centro en torno ao que gravitan teoría e crítica, constituíndo as fontes

esenciais nas que beben ambas as dúas disciplinas.

A natureza específica da arquitectura participa dos mundos da ciencia e da arte, por isto "a súa linguaxe e interpretación están sempre relacionados coas linguaxes e interpretacións da arte, a ciencia e o pensamento"<sup>8</sup>. A este trazo coincidente entre teoría e crítica súmase a posición da crítica como lazo de conexión entre os mundos da teoría e a creación. Este papel mediador e aglutinador tamén o desempeña, noutra orde de cousas, o proxecto. A este respecto, Montaner afirma: "a misión da crítica de arquitectura tería que consistir en establecer pontes en dous sentidos entre o mundo das ideas e

os conceptos, procedentes do campo da filosofía e a teoría, e o mundo das formas, dos obxectos, das creacións artísticas, dos edificios. Polo tanto a misión da crítica non consistirá só en teorizar nin só en analizar a obra senón tamén en reconducir estes fluxos continuos entre teoría e creación, dous mundos que non poden entenderse separadamente"<sup>9</sup>.

### Arquitectura e experiencia

Vittorio Gregotti sinalou o carácter capital da experiencia propia nos procesos de coñecemento da arquitectura: "A lectura da arquitectura implica continuamente a totalidade da nosa experiencia"<sup>10</sup>. Esta é unha realidade irrenunciable. Todo o coñecemento cultural e técnico ofrece múltiples posibilidades entre as que eliximos a través da nosa memoria e o filtro da experiencia interiorizada. Este mesmo autor observa a continua dialéctica establecida entre calquera aspecto da disciplina arquitectónica e a evocación da experiencia: "calquera descrición disciplinar que fagamos é posible só a partir da confrontación da historia persoal da nosa experiencia"<sup>11</sup>. Son numerosos os textos nos que diferentes mestres da arquitectura deixaron un claro testemuño da relación existente entre a súa experiencia vital e a elaboración da súa obra. Entre outros, resulta especialmente claro o texto de Richard Neutra, *Vida e Forma*<sup>12</sup>, no que o arquitecto austriaco-americano ofrece un emocionante relato das súas vivencias poñéndoas en relación coa súa propia obra.

A viaxe é un exercicio privilexiado de coñecemento da arquitectura polas posibilidades que ofrece, convertendo en experiencia persoal o testemuño de determinadas arquitecturas capitais nun contexto de intensa



Fig. 4.p.2. Museo de Arte de Clermont-Ferran, de Aldo Rossi, co pórtico e a torre.

vivencia. Neutra, na obra á que nos referimos anteriormente, sentenza: "Afirmo que un arquitecto que non sufriu a súa propia Odisea, que está a vivir nunha área metropolitana e apenas coñece máis que o seu propio medio provinciano, en verdade non pode servir á humanidade (...)"<sup>13</sup>.

Aalto refírese a unha viaxe en especial, que compartiu coa súa esposa Aino, no que experimentaron algúns conceptos míticos do mundo clásico e do renacemento. Desta experiencia extraeu algúns dos principios que guiaron a súa arquitectura: "Unha viaxe así probablemente sexa necesaria, unha *conditio sine qua non* do meu traballo".<sup>14</sup>

O debuxo, como proceso de reflexión e análise arquitectónica levanta acta da experiencia directa da arquitectura e nel revélase o aprendido. Viaxe e notas debuxadas son os máis directos, intensos e efectivos exercicios de aprendizaxe de arquitectura, xa que propician e enriquecen a experiencia, fixándoa na memoria a través da reflexión gráfica.

A experiencia autobiográfica como filtro inevitable e necesario para o coñecemento e a aprendizaxe da arquitectura resúmese nas palabras de Le Corbusier, escritas nun dos seus *cahiers*, en Cap Martín en 1963: Os seis verbos enunciados implican unha secuencia lóxica que vai da experiencia (visual), á creación a partir da invención. A énfase posta na experiencia explica o papel fundamental que o mestre lle asignaba no proceso creativo: *A clave é mirar... mirar / observar / ver / imaxinar / inventar / crear*.<sup>15</sup>

Aldo Rossi ofrece no seu texto *Autobiografía científica* numerosos exemplos de reflexión creativa e conceptual referida e apoiada na experiencia vital evo-

cada polos recordos. Rossi cita o recordo dun mestre de escola que lle explicaba, na súa nenez, unha pasaxe da *Autobiografía científica* de Max Planck, obra da que toma prestado o título para o seu propio libro. O mestre do novo Rossi explica o concepto de enerxía potencial, co exemplo dun bloque de pedra subido con esforzo por un obreiro ata o tellado. A enerxía empregada en trasladalo almacénase na pedra durante anos, liberándose ao derrubarse, podendo matar un transeúnte. Rossi transforma así este recordo en reflexión arquitectónica: "en todo artista ou técnico, o principio de continuidade da enerxía se confunde coa busca da felicidade e da morte. Esa busca tamén está ligada, en arquitectura, ao material e á enerxía, e, sen advertir tal cousa, non pode comprenderse construción ningunha, nin nos seus aspectos técnicos, nin nos compositivos. Ao utilizar cada material debe atenderse á construción do lugar e á súa transformación"<sup>16</sup>.

A historia e a teoría da arquitectura son ámbitos pedagóxicos imprescindibles para o coñecemento da arquitectura. Mostrar o mecanismo polo que a propia experiencia se transforma en material de análise arquitectónica, confrontándoo coa percepción do espazo, é necesario para unha aprendizaxe que vaia máis alá do intelectual. A capacidade de aproximarse á obra arquitectura utilizando as máximas posibilidades sensoriais, para confrontala coa nosa propia experiencia vital, é unha valiosa ferramenta que nos axudaría, con seguridade, a construír un mundo mellor.

## Notas

1 *Introducción ao coñecemento da arquitectura*, editado polo COAG, A Coruña, 2008, é o texto, do que son autor, ao que

se refire o contido do artigo, que resume algunhas das súas propostas e contidos.

2 GREGOTTI, Vittorio, *El territorio da arquitectura*, Gustavo Gili, Barcelona, 1972, pp. 139-143.

3 En: ECO, Umberto, *A definición da arte*, Destino, Barcelona, 2002.

4 ECO, Umberto, *Op. cit.*

5 Véxase: RUSKIN, John, "A lámpada da verdade" en *As sete lámpadas da arquitectura*, Aguilar, Madrid, 1966.

6 En: SCRUTON, Roger, *A estética da arquitectura*, Alianza, Madrid, 1985, pp. 13-14.

7 En: MONTANER, Josep Maria, *Arquitectura e crítica*, Gustavo Gili, Barcelona, 1999.

8 MONTANER, Josep Maria, *Op. cit.*

9 MONTANER, Josep Maria, *Op. cit.*

10 GREGOTTI, Vittorio, *El territorio da arquitectura*, Gustavo Gili, Barcelona, 1972.

11 GREGOTTI, Vittorio, *Op. cit.*

12 NEUTRA, Richard, *Vida e Forma*, Edicións Marymar, Bos Aires, 1972.

13 NEUTRA, Richard, *Op. cit.* p. 112.

14 "Journey to Italy", *Casabella Continuità n° 200* febreiro-marzo 1954. Incluído en: SCHILDT, Göran (Ed.) *Alvar Aalto. De palabra e por escrito*, El Croquis editorial, Madrid, 2000, pp. 57-58.

15 LE CORBUSIER, Carné T 70 n° 1038, citado en: CROSET, Pierre-Alan, "Occhi che vedono", *Casabella*, 531-532, 1987, pp. 4-5.

16 ROSSI, Aldo, *Autobiografía científica*, Gustavo Gili, Barcelona, 1984, p. 9.



# 24750 anos mudando de casa

## A CONFORMACIÓN HISTÓRICA DA ARQUITECTURA DOMÉSTICA DE GALICIA

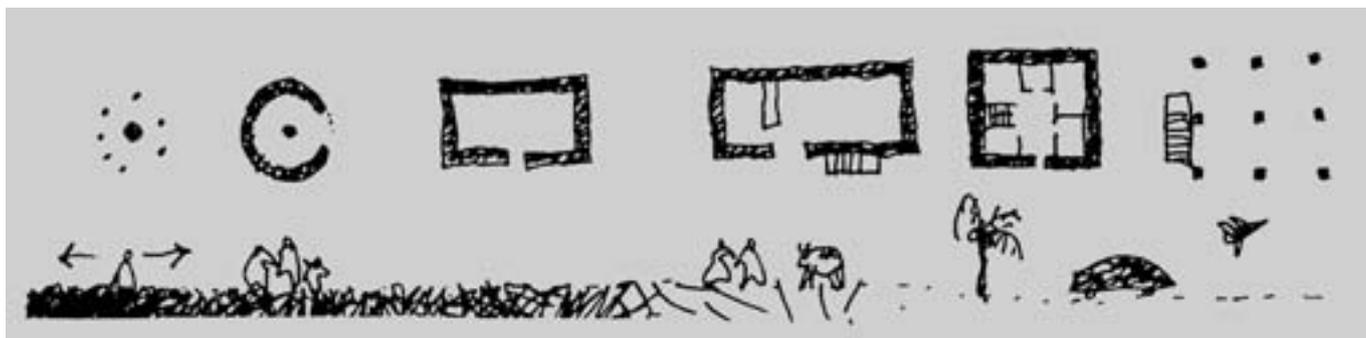
Plácido Lizancos Mora  
Universidade da Coruña

### Introdución

A casa na que vivimos hoxe en Galicia é un produto arquitectónico afastado formal e funcionalmente da vernácula. Os camiños que conducen a esta situación nacen na armazón dunha complexa conxuntura na que se mesturan aspectos socioculturais con outros exclusivamente arquitectónicos e tecnolóxicos detrás dos que case sempre detectamos algunha experiencia migratoria.

A nada que afondemos na historia da nosa arquitectura vernácula constatamos que momentos como o actual, que po-

demos considerar de inflexión, de ruptura e de tensión, houbo moitos na nosa historia. Mesmo comprobamos que a evolución das arquitecturas de autor tamén foi consecuencia da interacción de forzas alleas coas locais, cando non da aplicación directa das primeiras. Por outra banda, tamén comprobamos que este non é un fenómeno exclusivo de Galicia xa que tamén o podemos recoñecer noutras moitas sociedades. En palabras de Carrithers<sup>1</sup>, a interacción entre as distintas culturas "...es un asunto mayor en la vida humana ya que la historia de la propia humanidad es la del continuo entremez-



clamamiento de individuos de una sociedad a otra, como visitantes, colonos o conversos, deseados o no”.

A difusión do aprehendido alén das nosas fronteiras ten no inmigrante un excepcional axente de difusión. Este, unhas veces acadará a forma de soldado, desprazado a Galicia como axente colonizador; noutras ocasións o inmigrante será un funcionario estatal, chegado aquí no exercicio dalgún cargo público. Ocasionalmente recibiremos a exiliados que, perseguidos por un ou outro motivo, buscan refuxio na nosa terra pero as máis das veces o inmigrante é o propio fillo da terra que retorna a esta tras dunha dilatada estancia alén das nosas fronteiras.

Nesta orde de cousas non podemos esquecer as extraordinarias novidades que nos chegaron coas peregrinacións xacobeas que mesmo foron causa do florecemento e consolidación do románico, primeiro estilo arquitectónico internacional.

No seu conxunto estamos ante o que Manuel Diogo<sup>2</sup> define como “vasto conjunto de vectores que constituem a condición da vida humana”, motores da transformación da casa vivenda, definida esta polo investigador portugués como “o mais pessoal de todos os traços étnicos” e por tanto o elemento máis valioso

para afrontar o estudo histórico e o coñecemento dos pobos.

### A casa da Galicia actual

O proceso de metamorfose da casa rural acelérase durante o século XX, particularmente durante o seu derradeiro terzo, que rexistra mutacións en número e intensidade nunca antes coñecidas. Desta maneira, e coa perspectiva que nos brinda mirar os acontecementos dende o cabo do século, debemos recoñecer que a casa labrega galega -cando menos na súa lectura tradicional- ten desaparecido. E non se trata só dunha transformación estética, con incidencia nos aspectos espaciais e formais do edificio, por outra banda sempre cambiantes. A máis significativa das mutacións é a do seu uso xa que agora a casa rural perde a súa condición de sé da empresa agraria familiar tornando exclusivamente en habitación humana.

Concluídas xa as migracións exteriores outras forzas aparecen no panorama da Galicia da fin de século con capacidade para transformar a casa vivenda. Falamos das migracións internas, que teñen levado a amplas áreas do rural ao límite do despoboamento e tamén da adopción por amplas capas da poboación de modos de vida baseados na continua mobilidade entre a súa localidade de residencia e outras,

onde traballa, desenvolve o seu ocio, compra ou estuda.

A emancipación da muller, a popularización do ocio no mundo rural e a crecente accesibilidade a fontes de información televisivas e cibernéticas aparecéennos como vectores que poden seguir transformando a casa da Galicia rural nun futuro próximo.

### Presentación do cadro resumo

No denso cadro que a seguir presentamos preténdese a síntese dos 24750 anos de historia (e prehistoria) da casa en Galicia. Pon énfase naqueles fitos nos que a máxima acumulación de tensións desencadea mutacións na vivenda en relación cos principais feitos de orde tecnolóxica, social, cultural e política de cada momento.

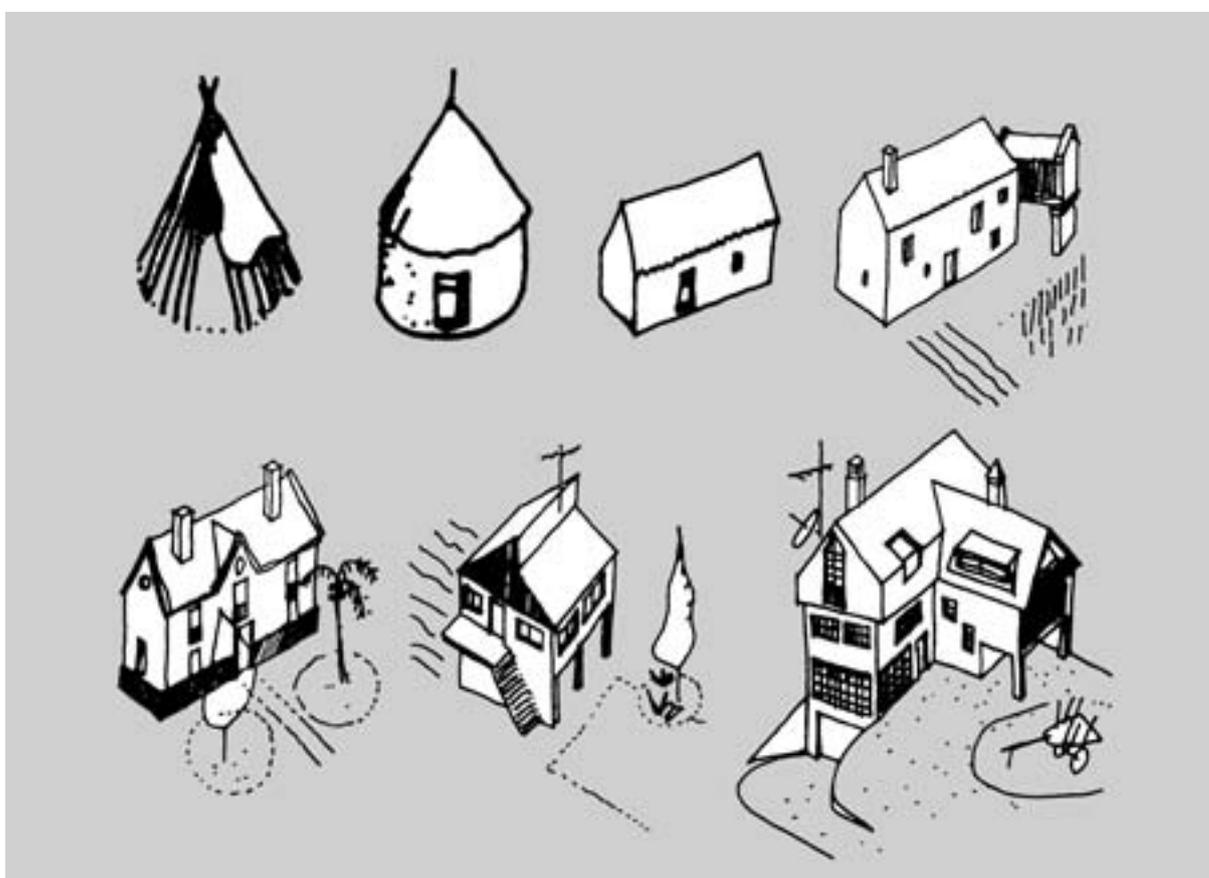
Aquí demostramos que estes *turning points* sempre coinciden coa acción de individuos, enerxías ou vectores de todo tipo, chegados do exterior. Chamémoslle soldado invasor, horda fuxitiva, emigrante retornado, utensilio, máquina ou incluso alimento importado. En base a isto podemos afirmar que a casa na que hoxe habitamos con toda seguridade non será a derradeira deste país posto que está en continua adaptación ás sempre cambiantes demandas da vida.

CADRO-RESUME DA HISTORIA DA VIVENDA EN GALICIA

ACONTECEMENTOS SOCIEDADE, MEDIO E OUTRAS ARQUITECTURAS	A CASA
<p><b>-24750 PALEOLÍTICO</b></p> <p>Tribos fuxidas dos fríos que afectan a centroeuropa acadan as terras do noroeste da península Ibérica. [Xacemento das Gándaras de Budiño (ano -24750)].</p> <p><b>Hábitat:</b> Vivendas e poboados non permanentes.  <b>Outras arquitecturas no rural:</b> Funeraria: antas e dolmens.  <b>Nivel de vida:</b> Dominio do lume, útiles de caza.  <b>Comunicacións:</b> Os movementos humanos realízanse andando ou a cabalo.</p>	<p><b>CHOZAS</b></p>  <p><b>Nova tipoloxía:</b> Cabana, primeira construción.  <b>Mutación:</b> Da caverna natural á choza. A casa como refuxio.  <b>Solución técnica:</b> Paramentos e cuberta vexetais.  <b>Novas dependencias:</b> Un único espazo.  <b>Expulsión de dependencias:</b>  <b>Novas instalacións:</b>  <b>Contorno da casa:</b> Ningunha actuación; a vivenda seguía o percorrido da tribo  <b>Estética e composición:</b> Planta circular</p>
<p><b>-753 CULTURA CASTREXA</b></p> <p>Hordas chegadas de Europa, instálanse no noroeste da península Ibérica. [Castro de Borneiro (ano -753)].</p> <p><b>Hábitat:</b> Os incipientes intercambios con xentes chegadas por mar favorecen o establecemento de poboados permanentes.  <b>Outras arquitecturas no rural:</b> Os poboados dótanse de construcións colectivas (alxibes, fortificacións, curros para o gando).  <b>Nivel de vida:</b> Organización tribal.  <b>Comunicacións:</b> Rudimentos da navegación.</p>	<p><b>VIVENDA PERMANENTE</b></p>  <p><b>Nova tipoloxía:</b> Vivenda castrexa.  <b>Mutación:</b> Perda do carácter funxible da edificación.  <b>Solución técnica:</b> Muros de cadeirado e cuberta cónica, de colmo.  <b>Novas dependencias:</b>  <b>Expulsión de dependencias:</b>  <b>Novas instalacións:</b> Lar.  <b>Contorno da casa:</b> Adaptación á topografía.  <b>Estética e composición:</b> Planta circular.</p>
<p><b>-19 INTEGRACIÓN NO IMPERIO ROMANO</b></p> <p>Integración no Imperio Romano.</p> <p><b>Hábitat:</b> Extensión da vide e da oliveira; agricultura organizada.  <b>Outras arquitecturas no rural:</b> Templos, termas, faros, murallas, etc.  <b>Nivel de vida:</b> Novo idioma; organización política, social e territorial como provincia do Imperio Romano.  <b>Comunicacións:</b> Primeiras infraestruturas: calzadas, pontes, faros.</p>	<p><b>VILLAE</b></p>  <p><b>Nova tipoloxía:</b> Villae.  <b>Mutación:</b> Da cabana de planta circular cunha única dependencia á casa de planta rectangular e varios habitáculos.  <b>Solución técnica:</b> Muros de cantería/mampostería concertada; cuberta a dúas augas; tella.  <b>Novas dependencias:</b>  <b>Expulsión de dependencias:</b>  <b>Novas instalacións:</b> Rudimentos da climatización; recollida de pluviais.  <b>Contorno da casa:</b>  <b>Estética e composición:</b> Planta rectangular.</p>
<p><b>1492 CONQUISTA DAS INDIAS</b></p> <p>O continuo tránsito de navegantes, militares, relixiosos e intelectuais entre Galicia e as terras de ultramar favorece a implantación de froitos ultramarinos: pataca, millo, tomate, chocolate, café, tabaco e especias que revolucionan a dieta e a horta.</p> <p><b>Hábitat:</b> A fluencia de diñeiro favorece a construción de edificios relixiosos e burgueses suntuosos en cidades e vilas. A expansión da agricultura provoca a estabulación do gando en cortes pechadas dentro da casa-vivenda.  <b>Outras arquitecturas no rural:</b> Igrexas e mosteiros.  <b>Nivel de vida:</b> Os froitos indianos enriquecen a dieta.  <b>Comunicacións:</b> Desenvolvemento da carabela, embarcación capaz de longas singraduras.</p>	<p><b>CASA - VIVENDA</b></p>  <p><b>Nova tipoloxía:</b> Casa vivenda.  <b>Mutación:</b> Da casa terrea á casa de dúas plantas. A casa como unidade de produción.  <b>Solución técnica:</b> Muros carga en mampostería; estrutura horizontal en madeira.  <b>Novas dependencias:</b> As dedicadas a albergue dos animais e a almacenaxe dos produtos do agro.  <b>Expulsión de dependencias:</b>  <b>Novas instalacións:</b> Lareira e cheminea.  <b>Contorno da casa:</b> Horta e eira con construcións adxectivas para o pan (hórreo, forno, eira, muíño...).  <b>Estética e composición:</b> Planta rectangular; ausencia de orde compositiva; cor natural dos materiais.</p>

ACONTECEMENTOS SOCIEDADE, MEDIO E OUTRAS ARQUITECTURAS	A CASA	
<p><b>1898 FIN DO IMPERIO ESPAÑOL</b></p>		<p>CASA DO AMERICANO</p>
<p>A inestabilidade política, que se prolongará ata o remate da I Guerra Mundial, provoca o retorno masivo de indianos adifneirados.</p> <p><b>Hábitat:</b> Introducción do eucalipto, as novas edificacións sitúanse fóra das aldeas existentes, á beira das estradas.</p> <p><b>Outras arquitecturas no rural:</b> Equipamentos -escolas, asilos, etc- promovidos por indianos ou por grupos de emigrados; vilas suntuosas.</p> <p><b>Nivel de vida:</b> Nova vestimenta (traxe, calzado de reixa...), novos costumes musicais (habaneiras, jazz...), ateísmo, chegada do castelán e dos primeiros automóviles.</p> <p><b>Comunicacións:</b> Transatlánticos a vapor con casco de aceiro; enlaces ferroviarios co Estado e con Portugal; automóbil.</p>	<p><b>Nova tipoloxía:</b> Casa do americano (ou Casa do Ché). Mutación: Ordenamento xeométrico dos alzados; aparición de novas dependencias; afastamento dos animais.</p> <p><b>Solución técnica:</b> Muros de carga; perfís de aceiro coado para formar grandes linteis.</p> <p><b>Novas dependencias:</b> Baño; comedor segregado da cociña; cuartos individuais.</p> <p><b>Expulsión de dependencias:</b> As cortes, cando existen, desprázanse a un edificio anexo.</p> <p><b>Novas instalacións:</b> Auga encanada, pozo negro, luz eléctrica. Control e captación do fume.</p> <p><b>Contorno:</b> Xardíns exóticos.</p> <p><b>Estética e composición:</b> Orde, simetría, referencias cultistas, cor.</p>	
<p><b>1959 FIN DA AUTARQUÍA (ESTABILIZACIÓN ECONÓMICA)</b></p>		<p>CASA CONTEMPORÁNEA ARCAICA</p>
<p>O illamento internacional leva o Estado á beira da quebra económica. O Plan de Estabilización Económica do ministro Ullastres abre o país ás importacións. Poténciase a emigración para captar divisas.</p> <p><b>Hábitat:</b> Primeiras industrias de enclave, grandes encoros.</p> <p><b>Outras arquitecturas no rural:</b> Agrupacións de vivendas de protección oficial.</p> <p><b>Nivel de vida:</b> Supérase a crise derivada da Guerra Civil.</p> <p><b>Comunicacións:</b> Iníciase a fabricación de automóviles no Estado. Plan REDIA: Red de Itinerarios Asfálticos.</p>	<p><b>Nova tipoloxía:</b> Casa contemporánea, arcaica</p> <p><b>Mutación:</b></p> <p><b>Solución técnica:</b> Muros de carga.</p> <p><b>Novas dependencias:</b> Dormitorios organizados por sexos. Baño. Comedor cerimonial.</p> <p><b>Expulsión de dependencias:</b></p> <p><b>Novas instalacións:</b> Auga encanada, cociña a gas e alumado eléctrico.</p> <p><b>Contorno:</b> Horta para autoconsumo.</p> <p><b>Estética e composición:</b> Volume rotundo, compacto. Ausencia de criterios compositivos.</p>	
<p><b>1973 CRISE ECONÓMICA MUNDIAL</b></p>		<p>CASA CONTEMPORÁNEA RUPTURISTA</p>
<p>Retorno masivo dos emigrados de Centroeuropa.</p> <p><b>Hábitat:</b> Forte expansión das cidades e diseminación do poboamento no rural; mutación paisaxística: implantación de especies alóctonas e queima da biomasa autóctona.</p> <p><b>Outras arquitecturas no rural:</b> Concentracións escolares; algúns equipamentos: prazas de abastos, consistorios. Remata a produción de arquitectura vernácula.</p> <p><b>Nivel de vida:</b> Xeneralización do acceso á vivenda; a TV é vista en Teleclubs; o ocio acada o mundo rural. Electrificación universal. Ensino obrigatorio ata os 14 anos.</p> <p><b>Comunicacións:</b> Plan de Accesos a Galicia: vías de calidade para conectar Galicia co Estado; xeneralización do transporte aéreo e do automóbil privado. Automatización da telefonía. Universalización do acceso rodado ás aldeas.</p>	<p><b>Nova tipoloxía:</b> Casa do Suízo.</p> <p>Mutación: aparición de novas dependencias e dun novo sistema construtivo; novos materiais de construción.</p> <p><b>Solución técnica:</b> Estrutura vertical a base de pórticos de formigón armado; estrutura horizontal pretensada. Cuberta de fibrocemento. Revestimentos cerámicos. Carpinterías de aluminio.</p> <p><b>Novas dependencias:</b> Salón para celebracións rituais; dúas cociñas; garaxe; fallado e dependencia polivalente na planta terrea.</p> <p><b>Expulsión de dependencias:</b> Desaparecen definitivamente as construcións para os animais.</p> <p><b>Novas instalacións:</b> Auga quente; electrificación xeral; electrodomésticos para conservación dos alimentos.</p> <p><b>Contorno:</b> Xardín e pequena horta para autoconsumo.</p> <p>Estética e composición: Asimetría, escisión dos faldrons da cuberta, ausencia de referencias, múltiples cores e texturas.</p>	

ACONTECEMENTOS SOCIEDADE, MEDIO E OUTRAS ARQUITECTURAS	A CASA
<p>1985 UNIÓN EUROPEA</p>	 <p>CASA CONTEMPORÁNEA INVOLUCIONISTA</p>
<p>Detense a emigración a Europa. Os galegos en América xa son minoría, envellecida, afastada da Galicia real.</p> <p><b>Hábitat:</b> A crise demográfica despoboa o interior; ocupación difusa nos eixes territoriais vitais; A Coruña e Vigo expándense xerando áreas metropolitanas. Outras arquitecturas no rural: Cuantiosas axudas da CE posibilitan equipamentos e infraestruturas. Outras construcións: industrias, vivendas colectivas, edificios para a hostalería. Ruína ou transformación da arquitectura popular histórica.</p> <p><b>Nivel de vida:</b> Xeneralización do acceso á cultura e á sanidade; ampla difusión da prensa. Ensino obrigatorio ata os 16 anos.</p> <p><b>Comunicacións:</b> Xeneralización do automóbil; accesibilidade rodada a todo o territorio. Vías de alta capacidade organizan o país. Inicios da telefonía móbil e de internet.</p>	<p><b>Nova tipoloxía:</b> Chalé: xeneralización da “Casa do Suízo” entre os non emigrados.</p> <p><b>Mutación:</b> Incremento de volume, aparición do soto e da bufarda. A casa como ben de cambio.</p> <p><b>Solución técnica:</b> O adestramento e os medios auxiliares do construtor rural fan posibles estruturas complexas.</p> <p><b>Novas instalacións:</b> Televisión, telefonía e calefacción.</p> <p><b>Contorno:</b> Xardín frontal con obxectos ornamentais de aspecto vernáculo e árbores froiteiras na traseira da casa.</p> <p><b>Estética e composición:</b> Organicismo violento; asimetría; completa fragmentación dos faldróns da cuberta, busca de referencias no vernáculo, poucas cores e texturas.</p>



## Notas

1 CARRITHERS, M. *¿Por qué los humanos tenemos culturas?*, p. 25.

2 DIOGO, M. *I Congreso Internacional de Arquitectura Popular*, Porto: Universidade Lusíada, 1998. Conferencia inaugural.



IX CAMPAÑA MUNICIPAL DE ANIMACIÓN Á LECTURA

LENDO MÁIS...

CERCA

contacontos

charlas para familias

obradoiros de ilustración

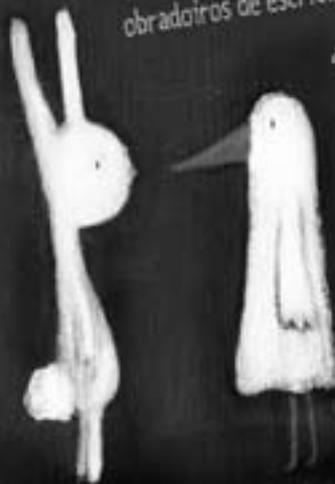
encontros nas escolas infantís

exposicións

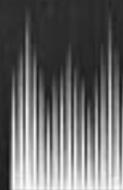
obradoiros de escrita creativa

actividades formativas

II Premio Internacional COMPOSTELA  
para Álbums Ilustrados



kalandraka



CONCELLO DE  
SANTIAGO

Concellaría de Educación



# Arquitecturas para un novo tempo?

Pedro de Llano  
Universidade da Coruña

Lamentablemente, raras foron ata hoxe as reflexións feitas desde Galicia sobre a posible relación entre as particulares circunstancias do noso medio e a arquitectura do futuro. Nun país no que a destrución dunha histórica paisaxe parece acelerarse progresivamente, os criterios básicos sobre os que valorar a adecuación das propostas dos nosos arquitectos resultan considerablemente precarios mentres, en medio do lixo xeneralizado, e con contadas excepcións, afloran triviais arquitecturas pretendidamente ligadas a todo tipo de "estilos".

É esta a razón pola que, cando se me pide unha breve reflexión sobre o que eu entendo como un correcto camiño para o futuro da nosa arquitectura, intente establecer uns persoais e elementais criterios conceptuais ligándoos a un pequeno grupo de obras que os fagan facilmente intelixibles.

1. Desde a miña perspectiva, a solución para un desenvolvemento culto da arquitectura está en afrontar a nosa actividade desde unha rigorosa reflexión sobre o seu posible papel na realidade galega, lonxe de rixidas receitas dun ou doutro tipo. En aceptar, como punto de par-

tida, que a arquitectura sempre deberá adaptarse ás características xeográficas, sociais e tecnolóxicas do seu medio, resolvendo discretamente as posibles contradicións entre a tentación dun pobre ensimesmamento local e unhas descontextualizadas propostas xenéricas. No comezo dun novo tempo histórico, resulta esencial incorporar á nosa cultura todos aqueles aspectos e actitudes innovadoras extraíbles de calquera das grandes correntes do pensamento universal, pero sen nunca esquecer que o seu desenvolvemento deberá, sempre, adecuarse á singularidade do seu medio.

Este é, en fin, o punto de vista desde o que, nesta breve introspección, quixera contemplar a posible relación entre a actividade dos arquitectos galegos e as circunstancias nas que desenvolven a súa actividade.

2. Recordemos o que, xa hai moitos anos, escribiu Vicente Risco: *"A arquitectura non é máis que o instrumento de acomodo do home na terra"*. *"A unión do home coa paisaxe –dixo–, consistente fundamentalmente na súa relación co medio, exprésase, a través dos anos, por medio da súa arquitectura, permitindo que ao seu través poida deducirse toda unha cultura"*.

É a súa unha atractiva definición que nos permite apoiarnos na convicción de que a arquitectura non deber consistir, en ningún caso, nunha simple forma edificatoria allea ás necesidades do lugar no que se sitúa. O home establécese nunha xeografía concreta, modificando e humanizando o territorio cunha característica presenza arquitectónica.

Trátase, como ocorre, por exemplo, no caso xaponés, de enchouparse das máis brillantes ideas da arquitectura contempo-

ránea e, ao tempo, de buscar as leccións dunha riquísima tradición cultural como fundamental axuda para resolver moitos dos problemas presentados.

O seu exemplo ben podería servirnos como modelo de meditación xa que, despois de todo, a súa tradición habería de converterse nun dos piares sobre os que, co inicio do século pasado, os arquitectos do Movemento Moderno –Le Corbusier, Mies, Breuer, Gropius...– levantaron as súas máis innovadoras propostas.

En Xapón, ao longo dos séculos, o establecemento dunha singular relación entre os homes e o seu ecosistema –fortemente marcada por unha delicada cosmoxía vital establecida como base da súa cultura– marcou as peculiaridades básicas dunhas fascinantes edificacións.

Era unha arquitectura centrada nunha íntima conexión entre o espazo edificado e a natureza, na que os edificios se expanden no lugar dificultando a delimitación dos conceptos de interior e exterior para dar lugar a unhas solucións marcadas por ritmos estruturais determinados por unhas vellísimas proporcións e cerramentos que parecen flotar dirixindo os nosos movementos e proporcionando aos seus espazos a sensación dunha posible extensión infinita.

Falamos dunha arquitectura baseada en arraigados conceptos filosóficos: o *Jy*, a pureza, o *wabi*, a elegancia, o *sabi*, a austeridade, o *ma*, o sentido do espazo-temporal do lugar... que, a pesar dos radicais cambios vividos pola sociedade xaponesa, seguen presentes tras as máis sobresaíntes propostas realizadas no comezo do século XXI.

Desde o afastado Xapón chegánnos, así, constantes noticias de distintas e heteroxéneas experiencias creativas ligadas a un inédito modo de vivir unha inmemorial cultura.

As súas vellas vivendas e conventos incorporadas á natureza e introvertidas a máxicos patios interiores son, agora, repensadas por deseñadores, como Tadao Ando, Kazuyo Sejima, Ryue Nishizawa ou Toyo Ito, para dar lugar a fascinantes propostas nas que espazos modulados por mallas verticais e horizontais non cesan de recordarnos unha abstracta conceptualidade, mentres os vellos xogos de luces e sombras daquela arquitectura vernácula, sobre a que escribiu Tanizaki, recobran nova vida, acompañados pola presenza das máis sorprendentes tecnoloxías do vidro, do aceiro, o aluminio, a fibra...

A dos máis sinalados arquitectos xaponeses do século XXI é, pois, unha formulación baseada na natural asunción dunha enriquecedora relación entre a cultura do presente e do pa-





sado, coa que tratan de apoiar uns obxectivos por eles sempre perseguidos -a fluidez, a claridade, a ingravidez, a lixeireza, a diafanidade...- que os levarán á progresiva desmaterialización da súa obra. Unhas propostas que, paradoxalmente e grazas á súa intelixente flexibilidade, lonxe dunha posible decadencia produto do illamento no seu propio contorno, acabaría por converter o seu país nun dos máis dinámicos e atractivos focos de creación arquitectónica do mundo.

Desde esta visión da arquitectura, resulta evidente que a definición, entre nós, dunhas innovadoras actitudes secundadas por unha intelixente introspección na racionalidade das nosas construcións históricas -unha arquitectura austera, rigorosa, coherente, intemporal..., intimamente

ligada ás características do seu emprazamento,- podería, tal vez, propiciar, desde o noso país, unha singular contribución ao desenvolvemento da arquitectura do noso tempo, ofrecéndonos unha magnífica demostración de como a asunción das máis significativas propostas creativas contemporáneas non ten por que implicar o esquecemento dunha singular herdanza, senón a súa posta en valor.

3. Trátase, pois, de escoitar a voz dunha paisaxe na que, ao longo do tempo se desenvolveu unha notable tradición racional da arquitectura.

De descubrir a súa poética... para concretar novas edificacións que lle dean continuidade intentando integrarse nela cunha total liberdade.

De pensar sutilmente, como fixo Peter Zumthor coa súa capela de San Benedetto ou David Chipperfield coa solución para a súa casa de vacacións en Corrubedo, sobre as relacións que o novo corpo deberá establecer co seu medio.

Tan importante como o mesmo edificio pode, polo tanto, chegar a ser a relación que este establece co seu hábitat. A arquitectura, despois de todo, ao tempo que toma posesión do lugar, tamén debe enriquecelo.

4. De feito, se as peculiaridades do territorio no que habitamos, resultaron, a través do tempo, determinantes para a configuración dunha arquitectura concreta, de entre elas, os seus compoñentes físicos -pedra, madeira...- e os criterios e técnicas utilizados no seu uso, xogarían un decisivo papel na delimitación dunhas respostas construtivas cunha inigualable cohesión entre as súas formas e os materiais destinados a definilas.

Esta é outra das ensinanzas que os arquitectos poderíamos obter da precisión construtiva da austera arquitectura que uns anónimos mestres proporcionaron, ao longo dos séculos, ao noso patrimonio.

Non pretendo, loxicamente, aconsellar a ninguén un posible desapego das tecnoloxías máis avanzadas. Trato, simplemente, de suxerir que aprendamos a utilizalas coma eles utilizaron as técnicas construtivas ao seu alcance. Cunha actitude lóxica e axuizada que nos impida ofuscarnos con solucións dificilmente viables buscando sempre a sensatez dos nosos proxectos. O nivel de industrialización de cada país constitúe un dato fundamental para a definición da súa arquitectura e, por iso, quen pretenda deseñar uns proxectos que poidan ser

identificados pola súa sinceridade nunca deberá formularse a súa concreción á marxe duns compoñentes e duns coñecementos tecnolóxicos presentes no seu medio. A innovación ten sempre uns límites definidos pola nosa realidade e no seu interior debemos de tratar de conducirnos sen esquecer a aspiración a chegar cada día máis lonxe na nosa capacidade creativa nin esquecer os novos avances da industria da construción aos que poidamos ter acceso.

O noso obxectivo será, polo tanto, levar cada material até o seu extremo buscando sempre unha nova continxencia..., experimentar, investigar sobre as nosas materias primas, como entre nós, fixeron Alberto Noguerol e Pilar Díez co proxecto para o Centro de Saude de Elviña Quintana, ou Xosé Manuel Rosales coa casa Piñeiro.

No primeiro, un elegante deseño localizado nos accesos da Coruña, Noguerol & Díez conxugaron lineais panos de formigón cun xeométrico corpo central caracterizado por un tratamento epitelial ata o momento da súa construción practicamente descoñecido na nosa arquitectura, pese á importante presenza en Galicia do material utilizado,

unha fachada trasventilada de lousa. No segundo, Xosé Manuel Rosales construíu unha lixeira caixa de madeira, flexiblemente compartimentada e chea de espazos de luz, que parece levitar xunto ás vellas árbores do bosque que a rodea.

Galicia, despois de todo, contén na súa superficie unha inapreciable riqueza xeolóxica e forestal, e o seu uso por parte dos arquitectos, a súa correcta utilización por medio da súa transformación industrial, non só posibilita un lóxico aproveitamento dos nosos materiais senón que, ademais, debería propiciar unha case inexistente investigación sobre a utilización e óptimo rendemento dunhas materias primas de grande importancia para o potencial económico da nosa comunidade.

5. Cabe, finalmente, indicar que, ao longo da súa historia, a arquitectura presente en cada territorio non supuxo máis que a simple adecuación dun contedor a un uso directamente ligado ao xeito de produción e vida dos seus habitantes.

Os seus construtores esforzáronse por dar solución a distintos programas –que co paso do tempo se irían facendo máis

complexos–, dándolles intelixentes respostas desde uns moi limitados medios.

Facer arquitectura supoñía para eles definir unhas edificacións destinadas a acoller un programa funcional determinado. Cada unha era, simplemente, unha resposta concreta a un determinado destino, obxectualizándoa por medio da construción e integrándoa nun contexto preciso.

Por suposto, non se trata, agora, de propoñer un mimético funcionalismo, pero tampouco de suxerir a posibilidade de que formalistas actitudes caracterizadas pola súa escaseza de contido –circunstancia frecuente nos últimos tempos con exemplos tan disparatados como o xerado polos delirios de grandeza dos promotores da chamada “Cidade da Cultura”- poidan converterse en principal protagonista do noso traballo.

A cuestión non é simplificar o problema da arquitectura reducindo o resultado formal do noso traballo aos imperativos dunhas necesidades funcionais e dunhas posibilidades construtivas predeterminadas xa que, mediante a correcta elección e utilización duns mesmos datos, máis alá

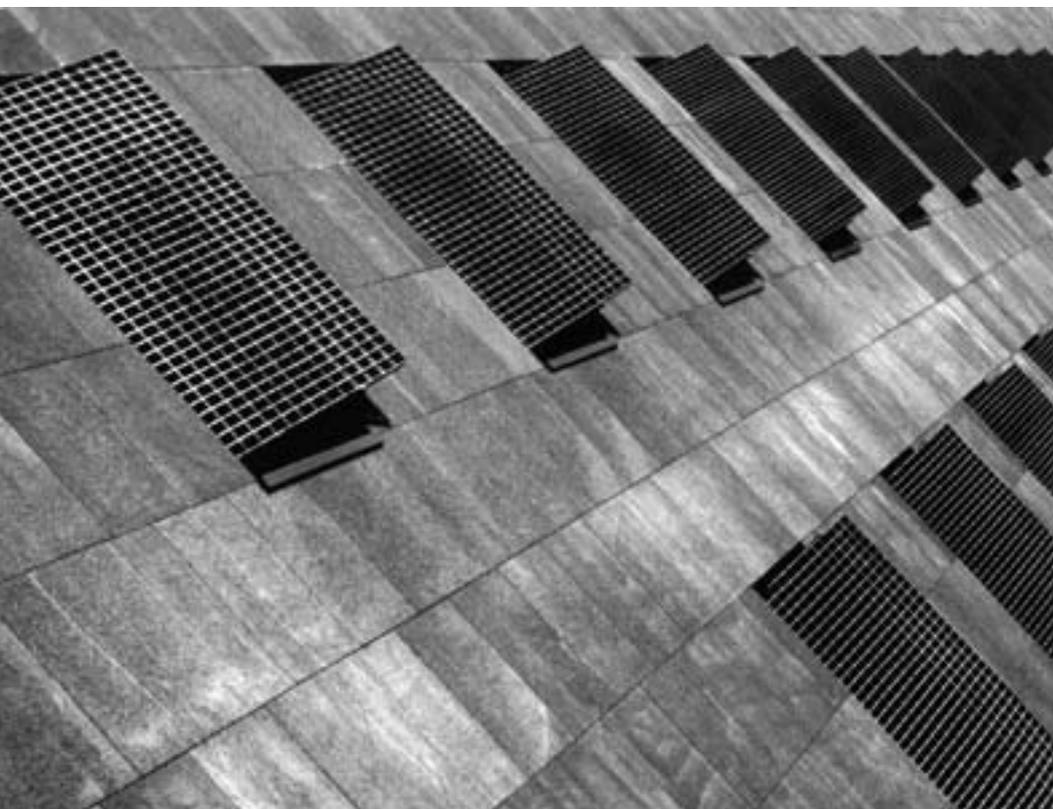




dun único resultado, podemos chegar a moi diversas solucións formais alleas a unha indesexable frivolidade.

Calquera forma utilizada é a persoal resposta do seu deseñador á concreción dun espazo desde unha singular sensibilidade creativa e, se o resultado é rigoroso, contribuirá a potenciar a presenza da arquitectura no ámbito da cultura desde tan heteroxéneas actitudes como as de arquitectos como Alfonso Penela ou Manolo Gallego.

Pese ao que moitos poidan crer trátase, como vemos, de controlar as nosas formas, evitando que estas controlen a nosa arquitectura pero sen esquecer que non hai arquitectura sen poesía, e a poesía, despois de todo, é a arte de compoñer conforme un contido, pero tamén con base nunhas formas ligadas a un equilibrio,



a unhas proporcións, a uns ritmos....

Na forma, non no formalismo, está, logo, a posibilidade de transformar o mundo que nos rodea mediante a nosa capacidade para determinar a presenza duns espazos arquitectónicos que servirán como escenario vital ás nosas xentes.

6. Seguramente, despois desta breve reflexión, alguén poderá atribuírme a intención de fixar unha única vía pola que progresar cara á definición da arquitectura galega, pero o certo é que non é ese o meu propósito. Se de algo estou seguro é de que o dogmatismo, sexa este cal sexa, non pode levarnos senón á parálise creativa e, como non creo na existencia dunha literatura, una música ou unha plástica galega ou italiana, tampouco creo na existencia dunha arquitectura propia da nosa particular condición. Son, pois, consciente de que a indicada é, simplemente, unha forma máis de situarse ante as nosas posibles responsabilidades como arquitectos ante unhas circunstancias determinadas. Nunca a única, nin moito menos a "verdadeira".

A través destas consideracións, só quixera, pois, que o lector puidese chegar a intuír un plausible camiño para intentar concretar unha honesta arquitectura vinculada ao seu mundo.

O desenvolvemento dunha arquitectura debe, sempre, reconsiderar ou relevar calquera tradición partindo dunha crítica actitude que modernice continuamente as súas contribucións con solucións tan diversas como a fermosísima e artesanal capela de madeira de San Benedetto -proxeitada por Peter Zumthor desde o seu profundo coñecemento das tradicionais técnicas construtivas dos Alpes suízos-,

ou a urbanización proxectada por MvRDV en Delf, na que a interpretación dunha histórica tipoloxía de vivenda holandesa cuberta por moi distintos materiais industriais e cores, proporciona ao conxunto frescas e audaces emocións.

A personalidade de cada espazo xeográfico quedaría, así, reflectida por unha arquitectura complexa e dialéctica -sen un código formal único pero cun singular carácter froito da súa presenza nun medio determinado- que, dando resposta a novos e vellos problemas, desde unha actitude completamente libre, debería tratar de progresar xunto ás vangardas arquitectónicas do noso tempo.



Universidade de Vigo  
*Facultade Ciencias da Educación*  
 Campus Universitario de Ourense

**MASTER OFICIAL UNIVERSITARIO**

Real Decreto 1393/2007

**Máis Información**

**<http://www.masterdiversidade.com>**

**INICIO PREINSCRICIÓN EN XULLO**



# Identidade e ordenación do Territorio

Juan Luis Dalda Escudero  
Universidade da Coruña

A intención que preside este artigo é a de relacionar a identidade territorial, como concepto que ten que ver cos sedimentos das fases históricas nas que o territorio se foi construíndo, coa perspectiva actual. Unha perspectiva máis creativa que descriptiva, que se sitúe máis aló do plano da xeografía.

O territorio é unha manufactura que vai consolidando diversos estratos de cuxo reentendimento podemos tirar argumentos para traballar coa identidade, nunha combinación de principios de modernidade cunha relectura

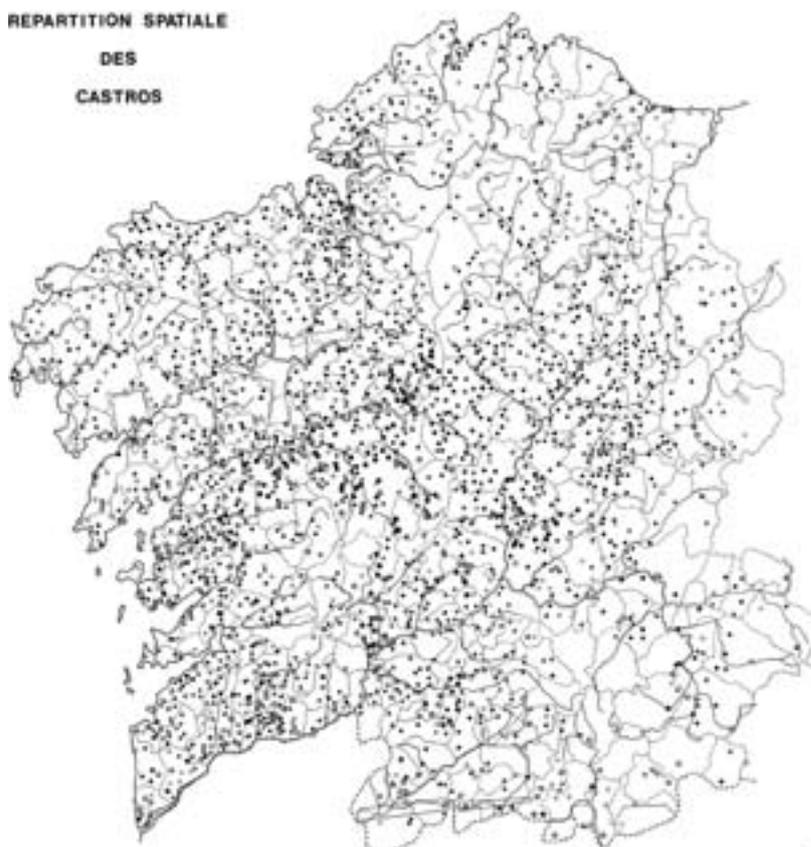
desa artificialidade construída durante moito tempo.

Nese aspecto, propoño considerar cinco claras etapas ou fases significativas na construción do territorio do Noroeste. Unha primeira é que o territorio do Noroeste foi sistematicamente colonizado pola cultura castrexa. Unha segunda, é que o Noroeste conserva unha importante pegada da romanización. Nunha terceira fase o Noroeste estruturouse coma territorio de aldeas, organizado a través da institución da parroquia ou *freguesía*. Nunha cuarta fase, a implantación dun sistema urbano histórica-



mente feble pero que no século XIX e, sobre todo no XX, se converte na armadura fundamental que vén gobernar os cambios na organización do territorio, cuxo resultado é un sistema urbano complexo cun sistema principal policéntrico (sete cidades) complementado por un subsistema de vilas e núcleos periféricos.

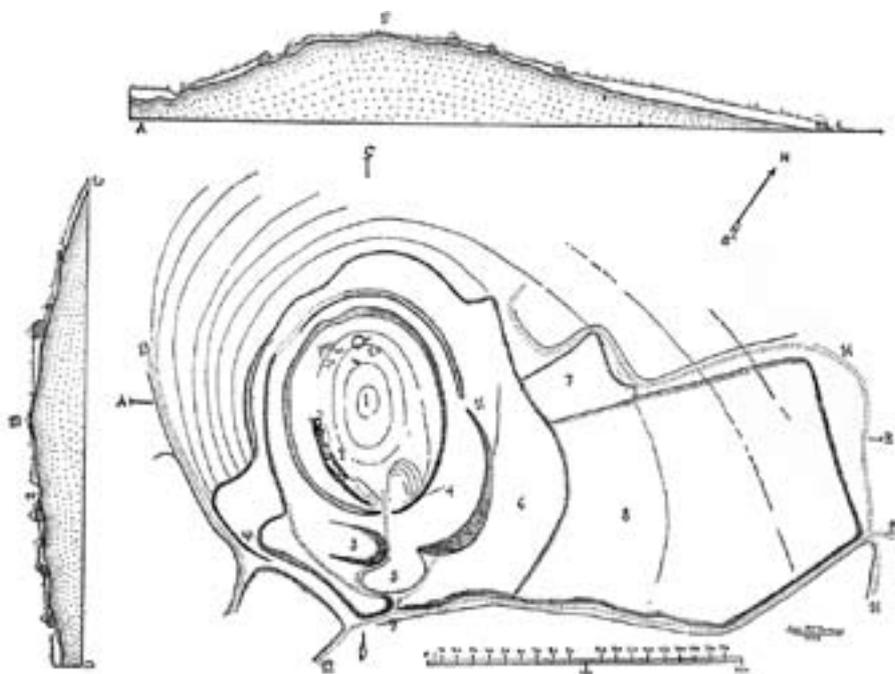
Neste momento, esta constitución do sistema de cidades e vilas, que ten a súa orixe nas fases anteriores, témolo que reentender nun marco novo, o da urbanización difusa (quinta fase), o xeito case espontáneo no que o territorio se vai convertendo esforzadamente en cidade, que agora demanda unha lectura urbana unificada para ver como se ordena este sistema de poboamento tan complexo que caracteriza Galicia e tamén o Norte de Portugal, polo que cómpre unha perspectiva de ordenación que abrangue a ambos territorios.



Distribución espacial dos castros en Galicia. Bouhier

### O castrexo na memoria do territorio

A **lámina de Bouhier** ilustra a distribución dos asentamentos castrexos. O reparto dos castros mostra, primeiro, que a colonización castrexa abarcou todo o territorio e, segundo, que as densidades na colonización do territorio son elevadas nos grandes vales do Ulla e do Miño, nas rexións das Mariñas, e nalgúns territorios litorais do sur, fundamentalmente nas rías, en tanto que hai un enrarecemento dos castros na medida que nos achegamos ás zonas de montaña e de serra, e na medida que nos aproximamos ao norte. Estas dúas características van ser decisivas na formación da etapa posterior, a da estruturación de aldeas e parroquias.



Planta e seccións do castro de Meirás

Mais os castros apuntan tamén outras características a salientar: son asentamentos en altura, aínda que non sabemos se eran todos asentamentos permanentes ou se eran artefactos defensivos con funcións parciais de asentamento; tampouco coñecemos exactamente cal era o tipo de economía agraria ou de gandaría vinculada aos castros pero se supón que existía unha agricultura de tipo cerealeira e algún tipo de custodia do gando.

Moi importante tamén na construción física do territorio é o carácter dos castros coma centros ou círculos. Asemade, os castros

informanos dunha construción moi antiga do territorio en "bancais", "terrazas", "terraços", ou "socalcos". O territorio castrexo preséntase sempre construído en base a círculos que se expanden en *terraços* ou "cómaros", construción elemental, fronte á construción permanente que é o socalco, arquitectura granítica tan característica do noroeste, que tamén aparece asociada ao territorio dos castros máis evolucionados, as *citancias*. Hai pois toda unha morfoloxía construtiva do territorio que pasa en continuidade da etapa castrexa á etapa da construción do territorio das aldeas.

### A longa fase de aldea

Bouhier é a fonte máis autorizada, na perspectiva contemporánea, para explicar a cuestión das aldeas. No seu mapa establece unha precisa distribución dos diferentes sistemas agrarios. Nese mapa identifica: os eidos de viñedos en socalcos; os eidos dos grandes campos abertos do extremo surleste; os eidos cerrados das montañas setentrionais, constituídos en base a asentamentos individuais (casais) que organizan un pequeno espazo de contorno. Finalmente delimita, e iso é o máis importante, os eidos de agras, dominantes en Galicia, que implican os sistemas de habitación en aldeas.

Este sistema de aldeas e o sistema de cultivo e aproveitamento de agras en réxime de rotación de cultivos é o que fundamenta unha fase moi longa, que vén dende o mundo antigo, pasando pola institución da *villa*, até chegar, na Baixa Idade Media, á organización celular do territorio en múltiples núcleos formados por agrupacións de casais.

As aldeas e lugares son daqueles establecementos humanos nucleares, moi fragmentados no territorio porque teñen que ver co aproveitamento máis racional dos recursos no marco dunha complexa orografía, pero sobre todo coa xeneralización do réxime de agras, e a diferenciación e ordenación de tres grandes usos do solo no territorio, que son: o monte, o labradío e o prado. As aldeas funcionan así como núcleos, ilustrando a forma en que o territorio se presenta como paisaxe cultural. O concepto de paisaxe cultural introduce a idea dunha orde espacial ou morfolóxica nos sistemas agrarios. En Galicia, coma en Portugal, esta orde vén configurada pola dominancia dos eidos en agras e a súa lenta evolución e diferenciación



Distribución xeral das diferentes formas de organización agraria en Galicia. Bouhier

en subtipos, dos que os eidos de bancais e socalcos das Mariñas, das Rías Baixas e do Miño son as manifestacións máis requintadas.

Bouhier tamén establece unha clasificación do poboamento rural, expresada no Mapa de distribución do hábitat, que cruza os tamaños e tipos das células dos núcleos de poboamento cos sistemas agrarios. A súa clasificación dá conta da evolución progresiva dos tamaños que se produce en determinadas áreas xeográficas. Novamente volvémonos a atopar, coa excepción do surlleste, con esta sensación da importancia da colonización dos grandes vales fluviais, do litoral e do centro do país, e a densidade histórica das rías do sur en relación ás rías do norte, coa excepción do territorio das Mariñas.

O sistema de aldeas tense explicado moitas veces como o resultado da adaptación espontánea, do individualismo e da casualidade; polo tanto, da ausencia dun patrón formal. Nada máis impreciso que esa afirmación. A estruturación das aldeas e a organización do territorio asociado ás aldeas son sistemáticas, responden a unha práctica cultural europea atlántica. Se comparamos á mesma escala as plantas de aldeas de territorios próximos, por exemplo en Chan de Aldea ou Taibó en Carnoedo, en Eirís ou en Sillobre, atopámonos con ritmos, formas e dimensións parcelarias moi semellantes: a disposición dos núcleos das aldeas, claramente arredondadas, configúranse como centros distribuidores dos camiños das agras en todas as direccións do plano, que se estruturan arredor destes centros.

Otero Pedrayo escribiu atinadas observacións sobre a estética desta paisaxe, sobre o carácter,

que el denominou “xeórxico”, da paisaxe cultural, sobre esta calidade espacial das formas arredondadas, da percepción da circularidade do arredor como elemento fundamental da paisaxe galega.

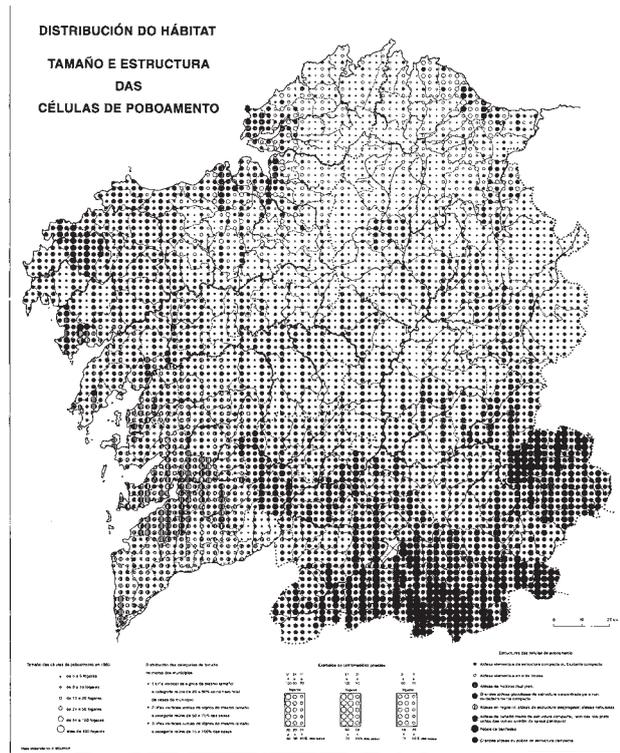
### Permanencias e identidade histórica

En consecuencia, da análise da morfoloxía do territorio resultante da fase de aldea e parroquial podemos concluír a importancia que asumen as trazas na organización do territorio que mantén, no tempo presente, a súa coherencia formal e física que cristalizou nunha paisaxe cultural.

Estas trazas adquiren particular importancia e estabilidade nas mallas dos camiños, nos urdidos das aldeas, na continuidade dos grandes usos do solo, na vixencia dos perímetros dos bloques agrarios e mesmo na permanencia dos parcelarios. Este territorio parcelado até o minifundio, foi quen de coexistir progresivamente coa cidade, modificando constantemente a súa relación funcional de “rural” dependente e afastado do “urbano” até unha nova relación de “suburbano” ou “periurbano” complementaria da cidade, formando parte cada vez máis notoriamente dunha “cidade alargada fóra da cidade”.

Este proceso, que non foi ben conducido polo urbanismo municipal nin pola planificación territorial, ten causa no xeito que adoptaron as políticas públicas de goberno e construción do territorio desde mediado o século XIX e durante boa parte do XX:

- A homoxeneización provincial/municipal dun Estado centralista.
- O acento nas políticas de obras públicas de fomento,



Distribución do hábitat en Galicia. Bouhier



Plantas á mesma escala das aldeas de Eirís, Orre, Taibó e Chan de Aldea

notoriamente en materia de estradas, relacionadas cos factores rexionais seguintes:

- A ausencia ou baixo ton do desenvolvemento local de base urbana e, particularmente, da industrialización.
- A complexidade e debilidade dun sistema urbano principal constituído por sete cidades, das que ningunha acadou o estatuto de centro referente para o conxunto do país.
- A mala comunicación crónica entre as cidades galegas, cando menos até a conclusión da Autoestrada do Atlántico e das Autovías de conexión coa Meseta.

- O carácter excéntrico e periférico do conxunto do sistema a respecto dos eixes dinámicos de desenvolvemento da Península.

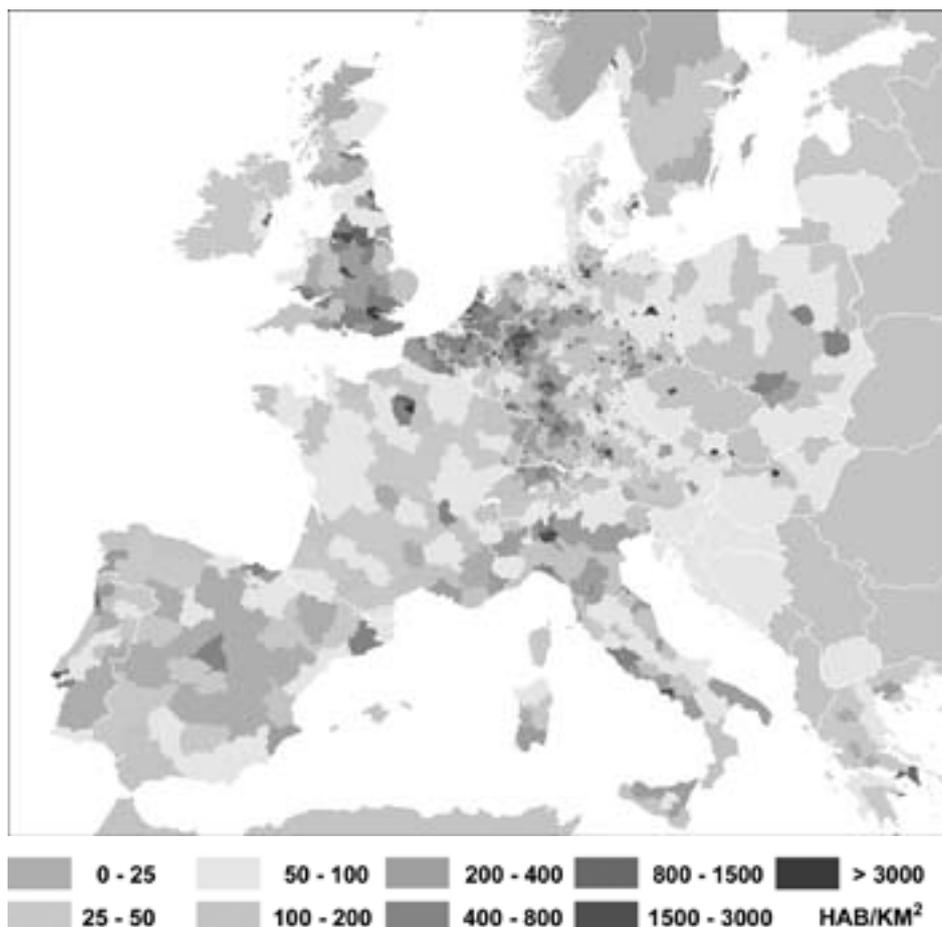
### A reinterpretación contemporánea dos sistemas urbanos

A percepción, aínda dominante hoxe en día, que se ten de Galicia como país é a de ser un territorio rural onde as cidades son unha excepción. Para deca-tármonos da inexactitude desta percepción abonda con localizar a Galicia nos contextos europeo e ibérico relacionándoa co espazo atlántico de Portugal mediante a análise de modelos sinxelos de densidade de poboación.

Así, no mapa europeo occidental pódese apreciar como as densidades das provincias da Coruña e Pontevedra superan os 100 hab/Km<sup>2</sup> en continuidade cos distritos litorais de Portugal até o sur de Lisboa. A maiores, a provincia de Pontevedra e os distritos portugueses do Cávado, Ave e Douro-Vouga superan os 200 hab/Km<sup>2</sup>; e o distrito metropolitano do Grande Porto, envolvido polos anteriores, supera os 500 hab/Km<sup>2</sup>. En Europa admítase que as densidades por baixo de 50 hab/Km<sup>2</sup> indican rexións de relativa ruralización mentres que as densidades superiores aos 200 hab/Km<sup>2</sup> informan da presenza de rexións urbanas; nas que a partir dos 500 hab/Km<sup>2</sup> se detectan con claridade os polos metropolitanos do sistema europeo.

Se nos centramos só nas rexións litorais, a meirande extensión de rexións litorais con densidades medias e do ámbito espacial de densidades superiores aos 200 hab/Km<sup>2</sup> prodúcese na fachada atlántica de Galicia e do Norte de Portugal (a densidade media supera os 330 hab/Km<sup>2</sup>), con continuidade e masa crítica superiores ás das rexións francesas e inglesas do Arco Atlántico. E esta elevada densidade dos distritos atlánticos explícase non só pola presenza das cidades senón tamén pola contigüidade de sistemas de poboamento difuso de alta densidade relativa.

Se nos centramos no ámbito da península Ibérica salientan dous trazos xerais: o forte contraste, coa excepción de Madrid, entre o interior e o litoral peninsular; e o carácter policéntrico dos principais sistemas urbanos. Identifícanse territorialmente os sistemas do Norte (rexión centro de Asturias, sub-rexión de Santander-Torrelavega, e o sistema urbano vasco), o arco mediterráneo (o sistema litoral catalán e

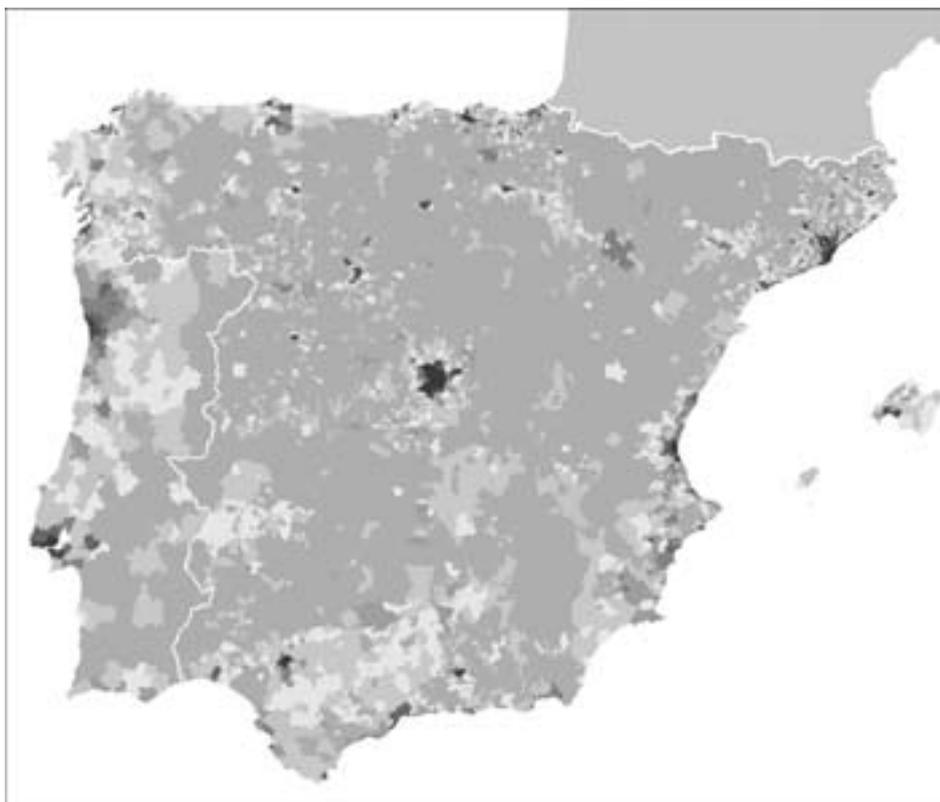


Densidade de poboación (hab/Km<sup>2</sup>) en Europa Occidental. 2002

o sistema levantino valenciano-murciano), no Sur os sistemas urbanos das cidades andaluzas (o oriental, o malagueño e o do Guadalquivir) e na fachada occidental salienta a forte presenza dos sistemas litorais atlánticos portugueses (o do Sur máis concentrado que o do Norte, máis expansivo e difuso). Neste contexto hai que interpretar a posición, carácter e vinculación xeográfica dos sistemas urbanos galegos e, particularmente, dos sistemas asociados ao corredor atlántico.

Mais esta lectura é máis axeitada facela tamén no chanzo dos ámbitos e densidades parroquiais. Entre 0 e 25 hab/Km<sup>2</sup> Galicia presenta unha imaxe de amplos e continuos territorios que ocupan as terras altas das provincias interiores e, parcialmente, das provincias atlánticas. Este territorio, caracteriza unha Galicia demográfica e produtivamente débil, illada e de soporte case exclusivamente rural. Entre 25 e 50 hab/Km<sup>2</sup> preséntanse un conxunto de ámbitos territoriais máis descontinuos, dominantes nas terras medias de val, máis próximos ao sistema urbano interior, caracterizando unha Galicia rural máis activa e en mellor posición en relación ao sistema urbano e aos eixes de comunicación. Entre 50 e 100 hab/Km<sup>2</sup> deslindanse un conxunto de territorios que ocupan extensións significativas nas costas atlánticas da provincia da Coruña e cara ao Ulla pontevedrés, no contorno da cidade de Ourense e no corredor Ponteareas-Ourense con vertente cara ao Miño. Trátase de territorios de transición aos corredores onde se produce a influencia dos sistemas urbanos.

Se os tres intervalos anteriores identifican o territorio da Galicia rural actual, a partir das escalas 100-200 hab/Km<sup>2</sup> iníciase unha caracterización diferente. Os



Densidades de poboación (hab/Km<sup>2</sup>) nos municipios da Península Ibérica. 2002

maiores territorios localízanse nos contornos inmediatos aos sistemas urbanos expansivos das rías da Coruña-Ferrol e no eixe oeste da Coruña-Carballo, para gañar máis presenza e continuidade desde o sur de Santiago, onde se definen tres eixes territoriais: en dirección oeste cara á ría de Noia e Muros; en dirección leste cara ás comarcas do Ulla e o Deza; e, sobre todo, en dirección sur cara ás rías de Arousa e Pontevedra. Adicionalmente, un contorno significativo preséntase asociado á cidade de Ourense. Trátase de territorios baixos de val, de antiga colonización e alta produtividade agraria histórica. Cando a súa posición os aproxima ás bocaribeiras das rías, súmase á produtividade o factor



Densidades de poboación (hab/Km<sup>2</sup>) nos municipios do Noroeste da Península Ibérica. 2002

de influencia das vilas de esteiro e das cidades de baía, o que explica a continuidade de altas densidades de poboamento en distintas fases socioeconómicas ao que, na actualidade, se suma a expansión dunha economía de servizos de base urbana.

No intervalo entre 200 e 400 hab/Km<sup>2</sup> prodúcese un incremento dos factores de vantaxe do intervalo anterior. No contorno das cidades do corredor atlántico este intervalo expresa o resultado da mestizaxe entre os patróns e usos do asentamento nuclear tradicional, os recrecidos ao longo do vello sistema de estradas e a proliferación dos recentes crecementsos puntualmente urbanos, maioritariamente dispersos, producidos nos úl-

timos 30 anos por incorporación á extensión nas redes viarias dos servizos urbanos. Estes últimos intervalos caracterizan plenamente a emerxencia e consolidación dunha *cidade difusa*, onde dominan aínda os parámetros dun urbanismo confuso, informal e pouco gobernado, e que demanda unha interpretación de base urbana.

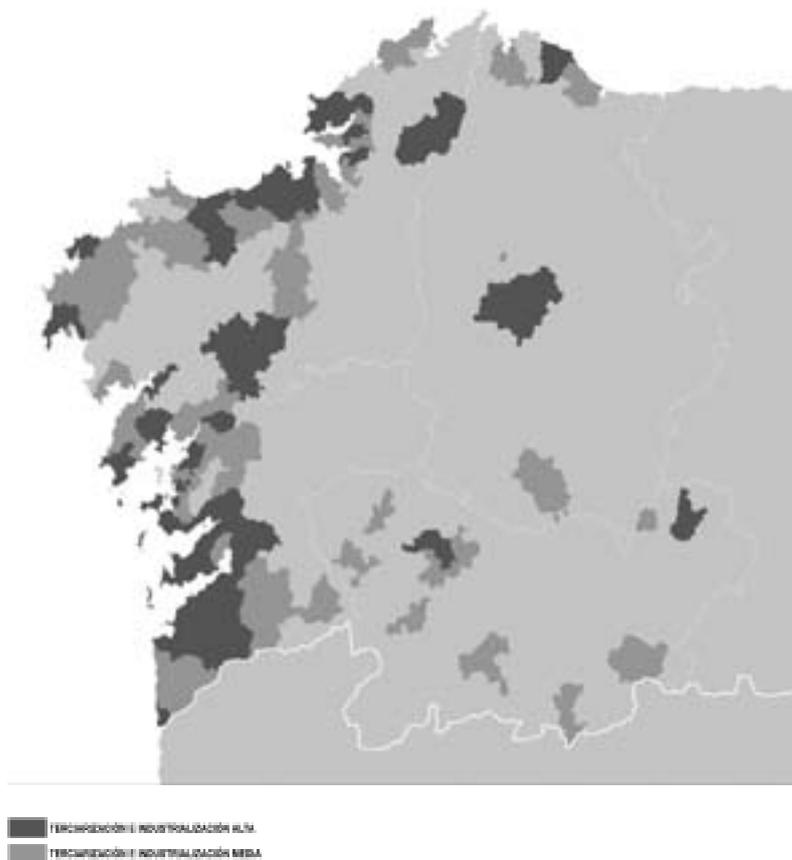
No intervalo 400-800 hab/Km<sup>2</sup> a cidade difusa abrangue unha parte do sistema dos núcleos urbanos menores, mais informa sobre todo da entidade adquirida polos desenvolvementos asociados aos eixes da expansión das cidades compactas nas súas parroquias periféricas, fóra ou dentro dos seus territorios municipais, especialmente en Ferrol,

A Coruña e Santiago, na ría de Arousa, Pontevedra e Vigo.

O intervalo 800-1.500 hab/Km<sup>2</sup> adoita expresar o novo suburbano, sendo significativa a fortaleza dos municipios das periferias metropolitanas e dos da beira sur da ría de Arousa. As formas de crecemento deste intervalo concéntranse maioritariamente nos eixes de expansión das cidades compactas.

Os intervalos superiores deslindan con nitidez os nodos reitores do sistema urbano galego, caracterizados polos espazos aglomerados compactos, diferenciados dos aglomerados e extensións difusos. Por fin, no intervalo superior, por riba dos 3.000 hab/Km<sup>2</sup>, aparecen unicamente, coa excepción de Lugo, as seccións censuais dos centros das cidades.

Na rexión A Coruña-Ferrol os cascos urbanos da Coruña, Ferrol, Betanzos e Pontevedra, así como a formación de O Burgo-O Temple identifican os nodos dunha metrópole bipolar liderada por A Coruña. En Ferrol os municipios de Narón, Neda e Fene definen a área urbana contigua á cidade central; na Coruña, a extensión prodúcese fundamentalmente nos municipios de Oleiros, Culleredo, Cambre e Arteixo. No caso de Vigo a área urbana metropolitana esténdese dun xeito lineal nas dúas beiras da ría, mentres que na de Pontevedra é máis intensa na marxe sur da ría. Na ría de Arousa os centros urbanos de Cambados, Vilagarcía e Ribeira vense alongados polos aglomerados lineais, expresando tamén a formación dunha cidade difusa litoral. Esta "cidade difusa" que afecta a todas as rías e especialmente ás Baixas, difereciase claramente dos espazos definidos polas cidades interiores: Lugo, Ourense e Santiago.



Tipoloxía municipal segundo as categorías profesionais da poboación residente. 1996

## As perspectivas

Para concluírmos axeitadamente nas perspectivas de ordenación do complexo sistema urbano galego cómpre engadir dúas aproximacións ilustrativas da dinámica do sistema.

En realidade, os intervalos de densidade elevada que estamos a caracterizar como cidade difusa participan dunha dobre condición: como formacións rurais de orixe expresan a capacidade do medio agrario de aceptar historicamente taxas altas de actividade e, consecuentemente, de poboación. Trátase daquela de territorios que nos últimos dous séculos eran xa densos. A crise do modelo agrario tradicional, acelerada desde os anos sesenta coa segunda emigración, afondou na diversificación e selección daqueles, segundo a súa localización espacial a respecto da nova dinámica económica, sendo esta a segunda condición.

Así no mapa que expresa a tipoloxía municipal segundo as categorías socio-profesionais da poboación residente vemos un primeiro subgrupo, constituído por 49 municipios, formado por territorios que manteñen elevadas taxas de actividade, cunha estrutura produtiva fortemente terciarizada e industrializada. A localización espacial deste subgrupo abrangue non só as cidades senón amplos e continuos espazos no contorno das Rías Baixas, Santiago, a rexión da Coruña-Ferrol, e determinados municipios da Mariña Lguesa e as cidades do interior.

Nun segundo subgrupo inclúense 61 municipios que manteñen taxas elevadas de industrialización e terciarización, pero nun nivel máis reducido que no subgrupo anterior. A súa localización espacial abrangue os contornos de curta e media distan-

cia das áreas de concentración terciario-industrial, especialmente no eixe do corredor atlántico e nas Rías Baixas, mais tamén apunta a relación A Coruña-Bergantiños-Costa da Morte, a de Ferrol co Ortegal e a Mariña Lguesa e a emerxencia de municipios interiores especializados no sur de Lugo e a provincia de Ourense, situados nos corredores de comunicación coa Meseta.

En conclusión: Galicia é xa un país máis urbano do que aparenta, máis urbano no plano socioeconómico que no urbanístico e espacial.

Se finalmente analizamos o Mapa que cuantifica a dinámica demográfica por parroquias no período máis recente concluímos:

1º Un crecemento da base urbana nas catro provincias aínda que cunha contraposición drástica entre as provincias interiores e as provincias atlánticas que teñen notables variacións internas.

2º En xeral os intervalos densos e semidensos medran e os intervalos débiles e moi débiles decrecen, e moito, con algúns matices.

3º. Os núcleos centrais das principais cidades do sistema: Ferrol, A Coruña e Vigo, tamén Santiago, están a estancarse, feito que se ve acompañado dunha forte expansión, salvo en Ferrol, dos territorios periféricos.

4º. O conxunto do sistema principal urbano atópase en proceso de expansión metropolitana (A Coruña, Vigo, Santiago) e de concentración urbana (Pontevedra, Ourense e Lugo).

5º. A imaxe dun único eixe expansivo e continuo, popularmente dominado *eixo atlántico*, vese fortemente matizada. Non crece



Variacións relativas da poboación das parroquias de Galicia no período 1986/1998.

todo o eixe, senón os ámbitos de influencia rexional das cidades.

6º. O crecemento na ría de Arousa é indicativo da formación dunha rexión urbana difusa que, tendencialmente, participa da influencia afastada e simultánea das cidades de Santiago e Pontevedra.

7º. O sistema urbano menor, constituído polas vilas comarcais e determinados núcleos e aglomerados lineais litorais, medra desigualmente, en función da polarización exercida polas sete cidades principais.



Modelo de ocupación do territorio no eixe das cidades do corredor atlántico entre Ferrol e Aveiro

## Ordenar, vertebrar, cooperar

Nos últimos anos estase a producir unha importante innovación nos conceptos e métodos da ordenación do territorio e do urbanismo.

En primeiro lugar a recente emerxencia da *Perspectiva Europea de Ordenación do Territorio*, que apunta unha lectura do espazo europeo no seu conxunto, reforzando dúas liñas estratéxicas: a da sostibilidade e a do policentrismo. A partir desta orientación xa non é posible considerar por separado os temas urbanísticos dos temas ambientais, polo que necesariamente hai que considerar o urbanismo como parte dunha ordenación global do territorio. Pero, ademais, búscase a distensión do núcleo central do sistema económico urbano europeo (o pentágono, con vértices en Hamburgo, Londres, París, Milán e Frankfurt) abrindo novas oportunidades ás metrópoles e rexións urbanas periféricas no marco da procura dun reequilibrio do espazo europeo.

Noutro plano novo están os temas da cooperación entre territorios e cidades e da xestión en rede, que afirman novas oportunidades e alternativas no marco da globalización. Para Galicia estas perspectivas son do máximo interese. En particular hai que salientar a importancia potencial e o interese estratéxico da cooperación transnacional e transfronteiriza co Norte de Portugal.

Na miña opinión todas estas perspectivas abren grandes oportunidades para a innovación dos instrumentos de ordenación e xestión do territorio da Eurorexión e, particularmente, para o reforzamento do sistema urbano nunha perspectiva de modernización e desenvolvemento económico. En particular coído

que se pode traballar a partir das seguintes orientacións:

1ª Asumir a identidade territorial como factor positivo de referencia, de respecto e de innovación.

2ª Superar a estreiteza dos marcos municipal e provincial. Identificar rexións urbanas e eixes de desenvolvemento, incorporando a cidade difusa á cidade compacta.

3ª Ordenar o territorio para vertebrar unha Galicia urbana identificada polo policentrismo. As cidades poden especializarse e cooperar.

4ª Reforzar o sistema urbano menor, simultaneamente co goberno do sistema urbano principal, particularmente das rexións metropolitanas.

5ª Avanzar seriamente na perspectiva da planificación espacial do sistema urbano da Eurorexión no seu conxunto. Ningunha cidade está en condicións de ser a única grande metrópole; a rede de cidades podería xestionarse como a metrópole do Noroeste.



# Albergue ALVARELLA

Equipamento de Educación Ambiental

Eco-Campamentos '09



O albergue localízase nun prédio de 50.000 metros nas proximidades do Parque Natural das Fragas do Eume, a 5 km de Pontedeume, a 25 km A Coruña e a 20 km de Ferrol. Coas praias de Miño, Perbes e Cabanas a 10 minutos das nosas instalacións.

1º QUENDA do 28 xuño ao 4 xullo 25 prazas de 4 a 8 anos. 325 €

2º QUENDA do 6 de xullo ao 15 de xullo 30 prazas de 9 a 13 anos. 450 €

Ven a Alvarella a disfrutar e divertirte  
respetando a natureza e o  
medioambiente.

de 7 a 10 días de campamento con  
roteiros polas Fragas do Eume, o río  
Baxoi, obradoiros, xogos, piraguas,  
praia, piscina,....

Todo nun Equipamento de  
Educación Ambiental polas súas  
características de bioconstrucción e situado  
nun magnífico entorno

Chámanos canto antes **981 784 563**

Entra na nosa páxina web:

[www.alvarella.com](http://www.alvarella.com)





# A urbanización extensiva

Álvaro Domingues

Escola de arquitectura de Porto

## 1. Introdução

A infraestrutura foi durante muito tempo um quase monopólio da cidade. Só a diversidade e a qualidade da dotação infraestrutural da cidade (incluindo as muralhas e outras infraestruturas militares) permitiam uma certa complexidade da organização social e do seu território.

Esta quase hegemonia da infraestrutura como um dos principais marcadores do “código genético” da cidade (a *Urbis*, enquanto construção material), coincide frequentemente com outros atributos sociais: a *Civitas*,

engunto organización social dotada de institucións estables que regulan o dereito de cidadanía); e a Polis, engunto esfera de organización do poder político.

Como na ilha de "Utopos" de Thomas Moore (Fig.1), é muito comum encontrarse un ideal de cidade que é ao mesmo tempo urbis, civitas e polis, ou seja, organización social e contendor territorial ao mesmo tempo. Cidade ou urbano, para o senso común e para muito do que é escrito sobre o asunto, aínda constitui o pleno das características sintetizadas a seguir. "Cidade" sería entón contendor (físico) e contéudo (social, cultural, político,...), forma fisicamente destacada com un centro e uns límites, oposto de rural ou "campo", etc.



Fig.1 - Representación da "Utopia" de Thomas Moore , 1516, in [www.santa-coloma.net/.../utopias/utopias.html](http://www.santa-coloma.net/.../utopias/utopias.html)

**Cidade/urbano: FORMA FÍSICA**

1. densidade (residentes, edificios,...)
2. aglomeración (población, unións, relacións,...)
3. compacidade (contínuo)
4. diversidade funcional, polarización (centralidade)
5. infraestrutura física

**Cidade/urbano: SOCIEDADE e CULTURA**

- 1 cosmopolitismo, innovación, creación
2. alteridade
3. complexidade
4. relación, intercambio, interacción social
5. regulación social

Hoje não é assim. A distribución territorial das infraestruturas – vías e outros suportes logísticos, auga, saneamento, enerxía, telecomunicacións – cobre territorios cada vez máis extensos, facilitando a edificación en ámbi-

tos geográficos muito distintos. A "polis" e a "civitas" mudáronse para a esfera pública dos espazos dos *mass media* e "desconfináronse" territorialmente, seja ao nivel local, regional, nacional ou global.

Ao mesmo tempo, o aumento exponencial da mobilidade e a diversidade dos suportes físicos e organizacionais dos sistemas de mobilidade – persoas, información, mercadorías –, facilitan as relacións, quer en contextos de proximidade física (condición necesaria à aglomeración), quer sobretudo en contextos de proximidade relacional.

A combinación dos efectos de proximidade física e relacional nos procesos de urbanización, muda radicalmente as vivencias e a representación do espazo/tempo. Un acceso a un nó de auto-estradas funciona como un verdadeiro "buraco negro" - acelera-se o tempo, comprime-

se o espazo e intensifican-se as forzas gravitacionais de atracción -, permitindo diversas espacialidades e temporalidades cuxa representación necesaria de múltiples escalas e modos de representación.

Tendo en conta a diversidade de modos de producir, distribuir, consumir, habitar, etc., non é de espantar que a territorialización da sociedade prossiga en moldes muito diversos. Chamaremos a isto a "urbanización".

**2. Urbanización extensiva - divisores comúns**

2.1- Para lá da cidade confinada, a infraestrutura estendeuse ao territorio (rural, "natural", etc.), multiplicando as oportunidades de edificación en variados contextos: en continuidade ou por fragmentos en relación aos núcleos pré-existentes; no territorio "inter-cidades"; na ur-



Fig.2- Vigo (Sul) – a urbanización extensiva progride por preenchimento da rede fina da infraestrutura e da parcela rural. Os contrastes e as dissonancias – loteamentos “enquistados”; novos traçados viários de alta capacidade; grandes edificios non residenciais, etc. – tornam-se regra e non excepción.

banización rural por densificación intersticial; na urbanización nova en áreas antes vazias (para uso turístico, p.e.); etc.;

2.2- A velocidade e a relación que as infraestruturas arteriais de mobilidades permiten, viabilizan lóxicas de localización que non dependen da proximidade, da contiguidade física e da aglomeración. O modo de transporte individual, a auto-mobilidade, permite cartografías de relacións que non están dependentes da oferta de servizo de transporte colectivo;

2.3- A diversidade e escala das actividades económicas – produción, distribución, consumo –, ora produce neo-aglomeracións de grande escala máis ou menos especializadas e polarizadoras (só comparábeis ás zonas industriais e grandes infraestruturas de transporte e enerxía do séc.

XIX e, despois, ao “fordismo” industrial), ora distribuí grandes e pequenas escalas edificatorias xunto aos nós de acceso ás infraestruturas arteriais e nodalidades lóxicas;

2.3- Ao contrario da “cidade-corpo” ou de un modelo de cidade tido como un todo claro, contínuo e legíbel (pré-oitocentista, oitocentista, moderno, “rossiano”,...), o “urbano” desenvólvese diferentemente en padrões, máis ou menos misturados en termos de usos, densos, rarefeitos, contínuos, descontínuos, de alta ou baixa densidade, etc. Os novos “espaçamentos” tem outra escla, contido e función daqueles que caracterizaban a composición e a legibilidade urbana clásicas;

2.4- A lóxica da edificación é a de “conectar-se” (“enxufar”, “brancher”, “conect”, etc.) di-

rectamente à infraestrutura, segundo pura soma de elementos (edifícios) ou agrupamentos de elementos. “Leap Frog Urbanism” é a expresión dos EUA para denominar a urbanización feita por “saltos”, seguindo os nós de acceso a auto-estradas en escalas xeográficas cada vez máis extensas. O plano e a urbanización poden resultar nun somatório de fragmentos “regulados” e máis ou menos enquistados no pano de fondo do tecido urbano extensivo;

2.5- Os padrões de urbanización, ora conservan traços característicos da paisagem pré-existente (minifúndio no Norte/Centro Litoral de Portugal e na Galiza, por exemplo), ora impoñe novos modelos máis ou menos estandarizados que obliteran as pré-existencias e os traços de paisagem agrícolas. A estrutura fundiaria tem unha importancia fundamental na nova cartografía da urbanización;

2.6- O proceso de urbanización extensiva pode simplificar-se en dúas situacións-tipo distintas e complementares:

- pola repetición e somatório de elementos simples da edificación de pequena dimensión e seus agrupamentos (loteamentos); e morfologías xerais de organización como a “estrada-rúa”, a “estrada-mercado”, a “mancha de óleo”, a urbanización intersticial, etc.;
- pola ocorrencia puntual de “mega-estruturas” relacionadas con os nós e infraestruturas arteriais. Estes “materiais pesados” funcionan como polaridades de referencia, podendo variar de especialización e mestura programática: lóxica, grandes superficies comerciais, parques empresariais, etc.;

2.7- O “desconfinamento territorial da cidade” faz-se acompanhar de uma dualização da regulação urbanística:

- planos e projectos nos perímetros urbanos no interior ou contíguos à “cidade” pré-existente; planos e projectos especiais, p.e. para a cidade antiga ou para áreas de oportunidade. Nas aglomerações metropolitanas, estes projectos urbanos intensivos tocam, sobretudo, o município-centro;
- regulação “avulsa” nas outras áreas de urbanização ora através de regras gerais de edificação, ora através de polígonos/loteamentos em dissonância com o pré-existente, ora através de regulação especial mais ou menos sectorializada e territorialmente “destacada” ou enquistada em reação à envolvente: áreas e parques empresariais e logísticos, aeroportos, áreas comerciais, “cidades da saúde” e outros neozonamentos temáticos, “cidade-jardim” e outras promoções residenciais “com nome próprio”, etc.;

Se nada mudar em termos de governança dos processos de urbanização, esta dualização entre urbano hiper-regulado e urbano hipo-regulado, pode tornar-se ainda mais profunda pela extensão ou qualificação das próprias obras infraestruturais - os planos e projectos sectoriais das infraestruturas continuam a multiplicar suportes infraestruturais (variantes rodoviárias, acessos a nós, novos eixos arteriais, plataformas logísticas, etc.), ao mesmo tempo que a urbanização vai colonizando as infraestruturas sem que haja projecto e/ou intervenção que a qualifique.

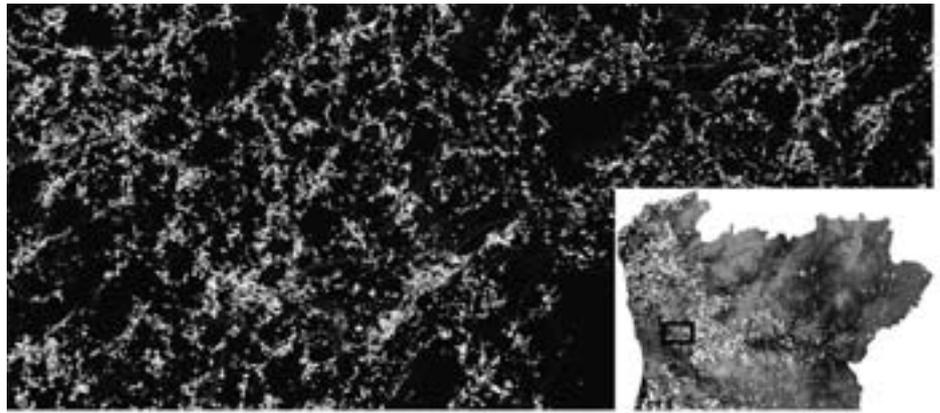


Fig.3 – Representação da urbanização extensiva no NO urbanizado de Portugal (aprox. 20\*25 Km)



Fig.4- “Megaestruturas”: nó da Arrábida no Sul da Área Metropolitana do Porto.

A mesma dualidade aglomerado principal vs. nova expansão, pode aprofundar ainda mais a hegemonia do aglomerado principal e activar a concorrência entre as “periferias”, com o que isso implica em termos de perda coerência de regulação do conjunto. A fragmentação ad-

ministrativa faz-se acompanhar do aumento dos desequilíbrios em termos de despesa/receita, podendo perpetuar a situação crónica de sub-investimento nos municípios pobres e o ciclo virtuoso do investimento público e da atractividade nos municípios ricos.



# Antropoloxía do territorio: A visión dos "outros"

Marcial Gondar Portasany  
Universidade de Santiago

Cando se pretende educar a alguén no gusto pola música clásica e do que esa persoa verdadeiramente gusta é de Manolo Escobar, se queremos ter éxito na empresa, o primeiro disco que deberemos poñer é un de Manolo Escobar e, pouco a pouco, ir vendo como podemos ir chegando a Mozart. Os distintos tipos de técnicos e profesionais que traballan en temas de territorio e paisaxe con frecuencia fan os seus deseños e plans directores sen preocuparse o mais mínimo por como está amoblada a cabeza dos que van ser os destinatarios finais das súas intervencións: o cidadán de

a pé. Moitos dos atrancos e dificultades dos proxectos lexislativos e técnicos teñen a súa orixe neste esquecemento.

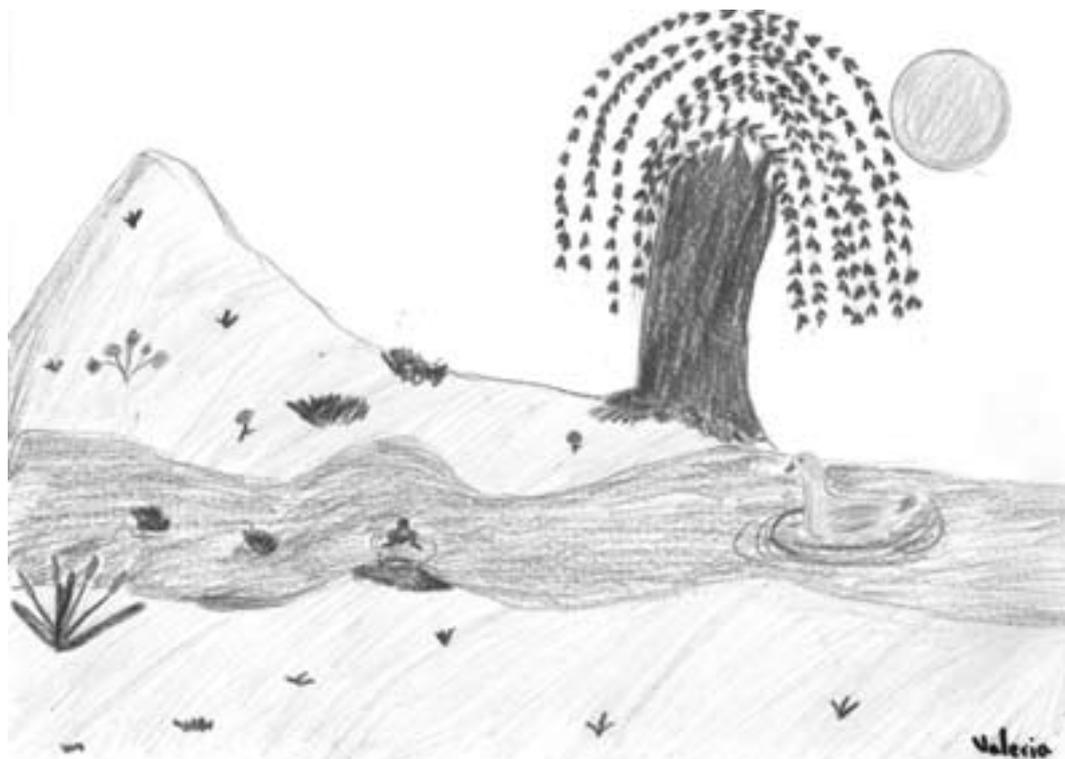
A Administración e os técnicos tenden a crer que o que para eles é unha proposta racional ten que ser aceptada, sen máis, como lóxica polos administrados. Neste prexuízo estanse a supor dúas cousas que para nada son obvias. A primeira é pensar que o que nós entendemos por *racional* é algo obxectivo e universal, cando en realidade todas as propostas políticas ou técnicas teñen detrás un sistema de valores, crenzas e intereses (o que de-

nominamos *cosmovisións*) que, desde os máis estritos criterios de racionalidade, non teñen por que ser compartidos por todos. A segunda, e esta é aínda máis importante, consiste en esquecer que a máis razoable das propostas se non se presenta desde os intereses, crenzas e valores de quen está chamado a asumila está abocada ao máis sonoro dos fracasos por moitos medios de presión que utilizemos para impoñela.

Se sempre se da esta disonancia entre o universo técnico-político e a cidadanía, moito máis cando tratamos con segmentos sociais con cosmovisións fortemente diferenciadas da dos técnicos e expertos, como é o caso dos segmentos non urbanos da poboación galega. O meu obxectivo nas liñas que seguen persigue mostrar esta dualidade de cosmovisións entre o mundo rural e o mundo urbano no que normalmente están socializados ou, canto menos, aculturados os técnicos.

Co gallo de mostrar a profunda separación que existe entre eses dous mundos e, como consecuencia, a dificultade que implica levar a cabo no mundo rural proxectos deseñados con mentalidade urbana, vou utilizar como botón de mostra unha das múltiples formas de relacionarse co territorio, o concepto de "paseo".

O obxectivo desta reflexión é tentar contestar á pregunta de se o que os urbanitas entendemos por "paseo" é aplicable tamén ás culturas distintas da nosa e, nomeadamente, aos sectores non urbanos da galega ou trátase, máis ben, dun concepto etnocéntrico que inadecuadamente aplicamos a outros que non comparten o noso universo mental coa pretensión de asimilalos á nosa maneira de mirar o mundo.



Valeria Fernández Ramos.  
CEIP Sigüeiro. 4º A

O que eu vou defender aquí é que os galegos non urbanos "andan" pero non "pasean". Andar e pasear, si nos instalamos nunha visión multicultural das cousas e non raquiticamente etnocéntrica, lonxe de ser dúas formas perfectamente compatibles de conducirse na vida práctica (os urbanos pensamos que un pode *andar* ou *pasear*) pasan a reflectir dúas cosmovisións, dúas formas de estar diante da vida que, máis que complementarias son perfectamente antitéticas. Agora ben, esta imposibilidade para o paseo non nace das limitacións do mundo campesiño (e ademais "outras culturas") senón da incapacidade do mundo urbano para acceder a unha experiencia integral da relación persoa-mundo que, como tantas veces

acontece, en vez de recoñecela como unha limitación propia, proxectámola contra os "outros" como se foran eles os que tiveran o problema.

Unha vez explicados os puntos onde pretendo chegar, só queda tratar de xustificalos. Comezarei por esa incapacidade para o "paseo" que estou atribuíndo ás culturas campesiñas e, en xeral, non urbanas, como inda seguen a ser importantes sectores da poboación galega que están a vivir na máis absoluta subalternización cultural.

Basta con revisar os dicionarios das linguas románicas, non só os actuais senón tamén os históricos, para detectar que a voz *pasear* e os seus equivalentes nas

distintas linguas teñen sempre entre as súas primeiras acepcións a de ser un andar *desinteresado*. Por limitarnos ao caso do español, o actual dicionario da RAE define pasear na súa primeira acepción como “andar por distracción” e nun dos sentidos figurados engade que significa tamén “estar ocioso. Dícese así porque quien lo está tiene más holgura para pasear”.

En absoluto son modernas no español estas acepcións. Xa na edición de 1791, a Academia inclúe as definicións seguintes: “andar sin otro fin que el de recrearse” e “andar por diversión ó a tomar el aire ó gozar del tiempo”. Formas parecidas seguen a repetirse ate o século XIX (ed. de 1817) onde atopamos: “andar poco a poco a pie a caballo ó en carruaje con el fin de recrearse”. Como se ve, o sentido de pasear como acción ociosa segue constante durante todo este tempo. De feito, a edición de 1899 utili-

za esta mesma expresión: pasear “estar ocioso”.

Si, en contraste con isto, tratamos de ver como se valora o paseo nas culturas non urbanas, atoparemos con que se visualiza como unha práctica que está fóra do que entenden por estilo de vida “politicamente correcto” *para eles*, de xeito que, cando se da en calquera membro da comunidade, tende a ser xulgado negativamente.

Para probar o que estou a dicir, vou utilizar os rexistros da literatura oral (refráns e cantigas principalmente) como forma de acceder ao imaxinario que sobre o “paseo” e o “pasear” existe na súa cosmovisión. Permítaseme antes de comezar, un breve *excursus* a medio camiño entre a epistemoloxía e a socioloxía do coñecemento.

Para entender o por que deste recurso á oralidade, gustaríame

que se reparase en que, así como as culturas letradas e eruditas utilizan as citas dos clásicos e das figuras sobresaíntes dos distintos sectores do saber como probas da solvencia do que se está a afirmar, de xeito que levar a contraria non implica só contradicir a quen fala ou escribe senón tamén á figura na que se buscou o apoio, os campesiños (e, en xeral, as culturas nas que o soporte comunicacional básico é a oralidade) utilizan para esta mesma función os refráns, as cantigas, as lendas, etc. Os contidos destas sentencias non son para eles meros apoios léxicos senón que expresan o obvio do certo.

Dito isto, comecemos coa experiencia. Hai unha cantiga galega que expresa, con esa requintada capacidade de síntese que ten o verso, o punto de vista das xentes do rural sobre o tema que estou a tratar:

*Andar éche para os pobres*

*Que teñen que traballar.*

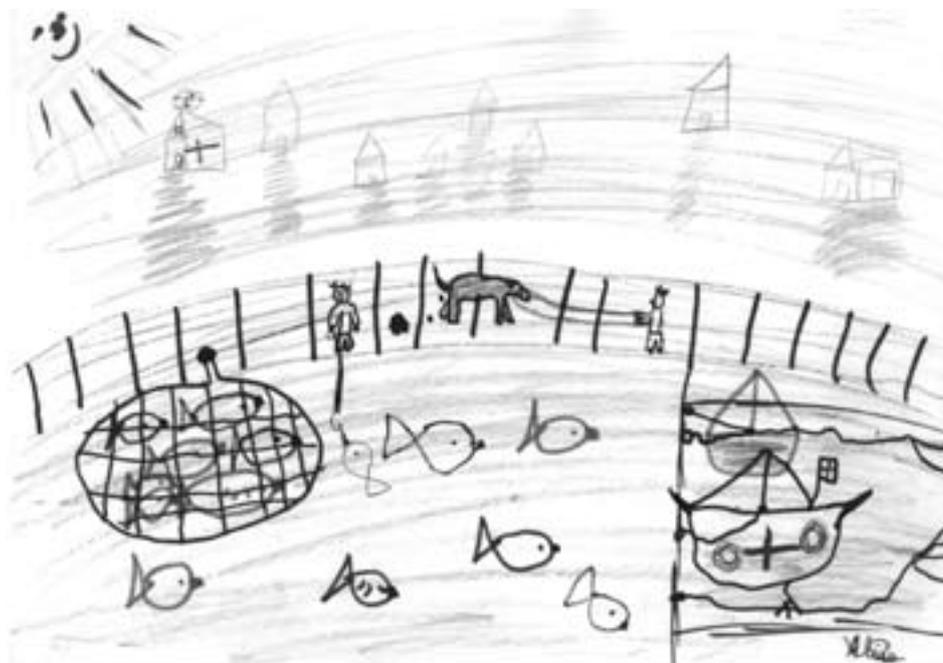
*Pasear é cousa de ricos*

*Que llelo dan por folgar.*

Como pode verse, a cantiga recolle o mesmo concepto de paseo que atopabamos nos dicionarios da Real Academia (pasear= folgar) pero cun engadido, por outra parte lóxico, que conecta o feito do paseo coa cuestión da clase social. Só os ricos poden pasear porque non precisan do traballo para o seu sustento.

Pero, de que ricos se trata?, dos da propia comunidade?, dos de fóra?, de todos?... Volvamos botar man doutra copla que nos vai permitir seguir avanzando no discurso:

*Miña nena, non pasees*



Alicia Cespón Rodríguez  
CEIP Sigüeiro. 4º A



*Que é cousa de señoritas.*

*Tes que lucirte na casa*

*Andando pola cocíña.*

Mentres a cantiga anterior nos dicía que os que podían pasear eran os ricos, esta aponlle esa actividade ás "señoritas". Unindo a información das dúas vemos que non basta con ter cartos para ter dereito a pasear, é preciso pertencer a ese rango social dos privilexiados que configuran o mundo dos señoritos e que, dentro do imaxinario popular, non precisan de traballar porque "viven de rendas" e por iso, como a copla di, pode afirmarse con propiedade "que llelo dan por folgar".

Inda que só tanxencialmente afecta ao que estou a falar, compre non perder de vista que no mundo tradicional os señoritos non pertencen estritamente á comunidade. Dado que a súa vida se desenvolve entre eles formando un coto pechado no que a xente normal nunca entra en relación de igualdade senón de subordinación, "os de abaixo" páganlles na mesma moeda configurando unha idea de corpus social ou identidade colectiva no que a clase alta no fondo (inda que as aparencias parezan negalo) tampouco ten cabida. Para as xentes do rural os señoritos, por moito que vivan na aldea, son percibidos como urbanitas por canto que, non sen falta de razón, se considera que comparten os códigos vilegos e non os rurais. Tan é así que licencias de conduta, vestido, etc. que nunca lles permitirían aos propios paisanos, son aceptados con naturalidade cando son as clases altas as que as poñen en práctica.

Chegamos aquí a un punto que me interesa resaltar especialmente porque vai ser o que da sentido á miña tese da im-

posibilidade do paseo no campesiñado. A liña divisoria entre señoritos e campesiños, asumida por uns e outros como distintivo de pertenza, que converte eses dous estratos sociais en compartimentos estancos ven dada pola oposición traballo-ocio. O imaxinario popular está cheo de advertencias sobre a necesidade de vulgar á xente en relación ao traballo e non á folganza. Permítaseme traer a colación outra cantiga que é o correlato masculino da anteriormente citada "Miña nena non pasees":

*Nin busques moza na feira*

*Nen menos na romaría*

*Tes que atopala na casa*

*Coa roupa de cada día.*

A calidade máis sobresaínte que unha muller podía ter para un home desde os criterios da deontoloxía matrimonial era a de ser traballadora. O perigo radicaba en que o mozo, seducido polas aparencias, esquecese o criterio fundamental de selección. Esa é a razón de por que ese auténtico almacén de manipulación social (que non outra cousa é a literatura popular) está saturado de imaxes publicitarias, basicamente de natureza oral, que gaban a cultura do traballo ao tempo que denigran a folganza e o perder o tempo. Da multitude de paremias, ditos e cantigas neste sentido, so presentarei unha mínima escolla cinguíndome ao xénero literario dos refráns:

*Nace o home para traballar e non para folgar.*

*O que ten carro e muller, nunca lle falta que facer.*

*Traballar con tento pero sen perder alento.*



Alicia Cespón Rodríguez  
CEIP Sigüeiro. 4º A

Ate chegan a contrapoñerse traballo e saúde con vantaxe para o primeiro:

*O traballar é virtude,*

*O non traballar saúde.*

*Mellor virtude que saúde.*

Con todo, a contradición é só aparente:

*O traballo cansa pero non mata.*

Tan importante é o triunfo do traballo sobre a preguiza que o refraneiro chega a dicir:

*Mellor é traballar de balde que vivir de balde.*

E facendo gala dunha ironía a medio camiño entre Sócrates e

a retranca atopámonos con esta pirueta dialéctica que obriga a pararse a pensar para poder comprender:

*Quen foxe do traballo, foxe do descanso* (Se ben se pensa, parece difícil descansar sen primeiro terse cansado).

Xunto a este conxunto de proposicións en positivo exaltando o traballo como forma de estar diante da vida, atopámonos tamén cunha panoplia de dardos igualmente abundante que perseguen o mesmo fin pero utilizando o camiño de denigrar o estar sen facer nada:

*Muíño parado non gaña maquí.*

*Mariñeiro que dorme, peixes non colle.*

*Besta parada non fai xornada.*

*Camarón que se dorme, vaino levando a corrente.*

*Barco parado non gaña frete.*

*Quen folga non medra.*

*Dona que pouco fía sempre fai ruín camisa.*

Como é fácil decatarse a filosofía de fondo de todos estes estímulos consiste en ir construíndo e internalizando nos que comparten esta cosmovisión o sentimento e a convicción de que o ideal de vida para un campesiño está en converterse, por parafrasear noutro sentido a expresión heideggeriana, en *seres-para-o-traballo* onde o tempo libre máis que un ideal é un perigo porque, como di outro refrán, *"canto máis un folga, máis preguiza ten"*. De feito, tan adiante se leva o ataque á ociosidade que ate o imperativo do descanso dominical parece ser vivido máis como unha obriga que como un pracer: *"Para descansar, os domingos e porque o manda Deus"*.

Alguén puidera pensar, como contra argumento á miña tese de que os campesiños non pasean, nesas ringleiras de vellos e vellas que, aguilloados pola insistencia do seu médico en que "paseen", podemos atopar na tarde de calquera día percorrendo os camiños das nosas aldeas. Contestaría brevemente dicindo que tales vellos non "pasean" senón que "andan". Lonxe deles ese "andar sin otro fin que el de recrearse" que a RAE esixe para falar de

paseo. Con só estar atentos ao tipo de conversas que normalmente teñen entre eles nesas camiñadas poderase percibir que o tema dominante de conversación, cunha monotonía que aburre, é a saúde, a influencia que tales camiñadas teñen no colesterol ou na hipertensión en función das analíticas que cada quen exhibe, etc. En fin, andan non para encher o ocio senón, como puideran tomar unha medicina, para cumprir co traballo de estar sans ou, máis ben, de tentar recuperar un chisco a saúde perdida.

Unha vez que visualizamos as razóns de por que os conceptos de "paseo" e "pasear" non teñen cabida no que puidéramos chamar a vida dun campesiño *comme il faut*, (isto é, aquel que non quere aparentar o que non é pola vía de imitar aos señoritos nin tampouco converterse nun parásito social), imos dedicar un chisco do noso tempo a revisar como é ese seu concepto de traballo que continuamente sobre-determina as súas vidas.

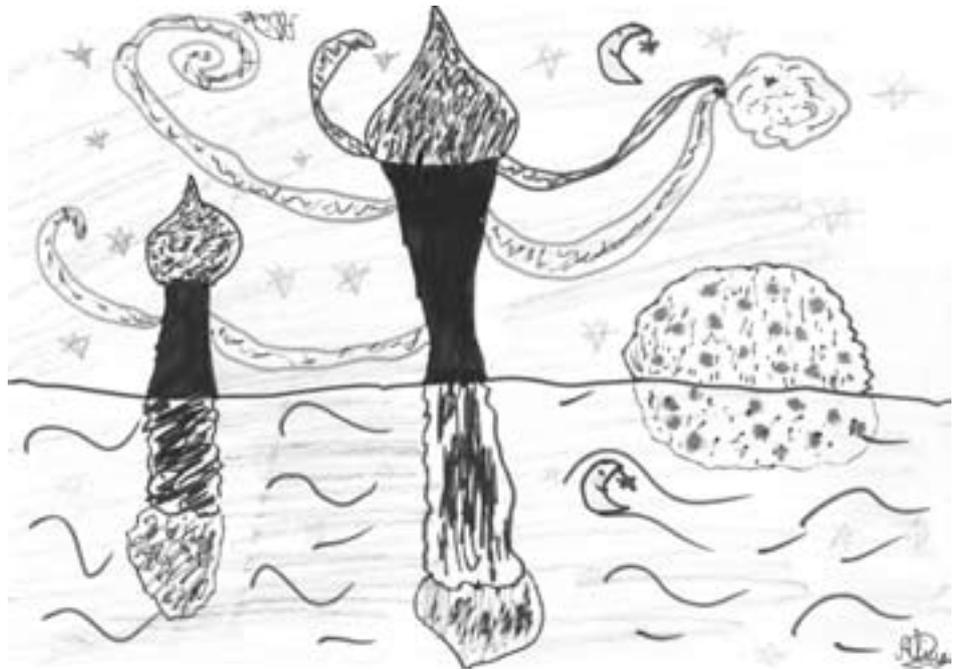
Os urbanitas estamos moi habituados a categorizar o tempo en dúas clases: tempo de ocio e tempo de traballo, perfecta-



mente definidos e cuantificados cada un deles. E así, como cando estamos en tempo de traballo o que se agarda de nos é que cumpramos coa actividade produtiva que esteamos a facer sen que teñamos que sentir por iso o máis mínimo pracer (máis ben ao revés), cando, polo contrario, estamos en tempo de ocio, sexan fins de semana, festivos ou vacacións, parece que de algunha maneira estamos obrigados a divertirnos, a pasalo ben e a "recrearnos" por máis que non sintamos unha especial necesidade. Descansar e producir, *otium* e *nec-otium* (de onde procede a nosa palabra "negocio"), naturalmente que en distintas cantidades, van marcar ate a xubilación o ritmo das nosas vidas.

Na aldea as cousas son moi doutra maneira. En primeiro lugar, e isto nesta altura da reflexión xa nos resulta familiar, porque non só non existe ningún tipo de acoutamento da xornada laboral que a limite senón que dificilmente atoparemos momentos do día ou da semana sen traballo. Mesmo nos festivos máis sagrados, e por suposto nos domingos, sempre haberá que buscar tempo para muxir as vacas, irlle por herba aos animais, recoller a herba seca ou facer fronte ás mil e unha necesidades imperiosas que van xurdindo ao longo da xornada. É máis, nestas datas o que se trata de evitar é o traballo público, é dicir, aquel que hai que facer á vista dos demais membros da comunidade. Cando se trata de traballos recollidos que quedan agachados na intimidade da casa non existe o máis mínimo reparo en facelos.

Pero, ao lado disto, interesa tamén destacar que, por máis que puidera a primeira vista parecelo, o descanso e, sobre todo, o lecer e a diversión non están, en absoluto, expulsados deste mundo do traballo. Calquera que garde



Alicia Cespón Rodríguez  
CEIP Sigüeiro. 4º A

relación coa aldea terá tido ocasión de vivir unha escena como a que vou comentar: un campesiño fai un alto no seu traballo para botar unha parrafeada contigo. Ti, vendo que a conversa se prolonga mentres el aínda ten por facer o seu labor, tratas de cortala aducindo que lle estás a roubar o seu tempo. Recibín dúcias de veces respostas parecidas a esta:

*Na aldea, a diferenza do que pasa na vila, somos donos do tempo. Empezamos cando nos parece, descansamos cando nos parece e arreamos cando nos parece. É certo que se eu fago un alto agora contigo terei que desquitálo mais tarde pero, por enriba de min, ninguén manda no meu traballo.*

Pero, ao lado desa capacidade para planificar a duración e os tempos da xornada laboral

introducindo nela os ritmos que mellor lle van ás persoas que teñen que levala a cabo, o traballo na aldea ten outra característica, impensable no traballo urbano: con frecuencia, non se dá en estado puro senón que leva incorporada a festa e a diversión.

Fronte a esa nidia separación entre tempo de traballo e tempo de festa que caracteriza ao mundo urbano, o típico nas aldeas era que os traballos, especialmente os máis esforzados e duros do ano, estivesen impregnados dun aire de festa no que non faltaban os xogos, os cantos, os bailes, a comida extraordinaria e ate os desafíos en verso entre os participantes, sobre todo entre mozos e mozas. Nas mallas, pero tamén nas botas, nas seituras, nos carretos e en toda a serie de traballos, por veces esgotadores, nos que os veciños colaboraban uns cos outros para paliar o dé-



ficit de man de obra familiar e, no fondo, a imposibilidade económica de boa parte das familias para recorrer ao traballo asalariado, tiñan lugar unha serie de actividades e condutas festivas e lúdicas que, ao tempo que estimulaban o traballo, convertían en atractivo e desexado un acto duro e fatigoso.

No caso das mallas, por exemplo, como era normal que no entorno se celebraran varias ao mesmo tempo, establecíase unha retesía entre os traballadores dos distintos grupos de modo que os primeiros que remataban de facer o palleiro celebrábano con foguetes e ate con bombas de palenque. Por suposto que desta vitoria íase presumir con bromas e chanzas até a próxima malla co conseguinte cabreo dos grupos que quedaran atrasados. Como é fácil ver, a broma e o xogo cumpren simultaneamente varias funcións: estimular a competitividade no ritmo de traballo, converter un traballo especialmente

duro como este en algo apetecible e, ao tempo, crear ese cemento social que, como Durkheim sinalaba, é o que converte os meros grupos de asociados en comunidades.

Non era este o único acto de sociabilidade e diversión, outro elemento que non podía faltar neste tipo de traballo duros era a comida e a bebida "dos días de festa". Canto máis esgotador fose o traballo, máis se procuraba que o compango fose o máis apetecible que o poder económico da casa permitira. Bacallau frito, callos, carne asada, torradas de leite e moito viño eran cousas que raramente faltaban nestes actos. Cando a casa onde se facía o traballo non podía permitirse ese dispendio, os propios veciños que lle ían axudar, con discreto disimulo, facían chegar o alimento e a bebida. Para que os nosos ollos urbanitas de hoxe se habitúen a valorar con xusteza estas auténticas vodas de Camacho e o seu atractivo

e capacidade de convocatoria, cómpre ter en conta, ademais do apetito e sede que espertan traballos deste tipo, a situación de distrofia, cando non de fame declarada, que era a situación maioritaria na Galiza neso que podemos chamar os momentos floridos da mentalidade tradicional. Por poñelo en datas concretas, estoume a referir aos estilos de vida que chegan con auxe ate finais dos cincuenta, momento no que comeza paseniñamente a ir infiltrándose tamén nas aldeas a cosmovisión moderna.

Os momentos de descanso que daba a comida aproveitábanse para ir introducindo outras diversións. Unha moza podía lanzar unha cantiga criticando a un dos mozos presentes e este tería que contraatacar igualmente en verso coa conseguinte algarada, risas e pullas do resto dos asistentes. Estaba tendo lugar unha regueifa ou un parrafeo. Cando un dos competidores quedaba calado ou non era quen de responder segundo as regras da arte, para evitar as bromas da concorrencia e a ollada irónica do vencedor ou vencedora, era probable que se lanzase contra o seu contrincante e o que comezara como enfrontamento verbal convertíase nunha loita física a medio camiño entre o erotismo e a broma. E como se da apertura dun valse se tratara, detrás da parella de protagonistas íanse lanzando o resto dos asistentes solteiros á súa loita particular co mozo ou moza a quen lle tiñan botado o ollo.

Por máis que tendía a ser o colectivo de solteiros, sobre todo as mozas, quen levase a voz cantante, non quedaban excluídos os casados. Unha vez máis, tamén aquí eran as mulleres as que desafiaban a mozos ou a outros homes casados ben sexa a loitar ou mesmo tamén a parrafear ou regueifar. No caso

das mulleres casadas, a medida que ía aumentando a súa idade, aumentaba tamén o descaro co que actuaban non só cando estaban amparadas polo verso senón tamén nas loitas e *revolcóns* cos homes entre a palla. Conduas (as das solteiras pero, sobre todo, as das casadas) que noutros escenarios serían obxecto de severas críticas parecían pasar desapercibidas neste e, todo o mais, eran obxecto de pullas intranscendentes. Como a válvula de seguridade dunha ola a presión que evita que esta estale, parece como se a sociedade concedera unha certa patente de corso, relaxando o seu sistema de control moral co obxecto non só de mellorar a produtividade senón tamén de desinflar a presión emocional que as relacións de desigualdade de xénero (pénse-se por exemplo nos casamentos concertados pola casa, de costas aos intereses dos protagonistas) van impondo sobre o colectivo das mulleres.

Despois destas pinceladas, penso que temos as claves para entender como é posible que unha colectividade poida subsistir cunha cultura do traballo que transcende todas as dimensións da súa vida. Sintetizando a resposta, teríamos que dicir que na sociedade tradicional non atopamos ocio porque non existe ese tempo de *puro ocio* como tampouco existe o *puro traballo* como estamos habituados a atopar no mundo urbano. Ocio e traballo non son dúas actividades independentes e autónomas senón que forman unha unidade complexa; son as dúas caras dunha única e mesma moeda.

Se nós, con categorías da sociedade urbana e tal como recollen os dicionarios, entendemos que para que haxa "paseo" ten que darse un "andar desinteresado", un "andar por distracción e divertimento", nunha palabra,



que para pasear é condición necesaria estar ocioso, teremos que concluír que non é aplicable á cultura tradicional o concepto urbano de paseo. Por iso, un pouco a modo de *boutade*, afirmei que no rural galego dificilmente cabe o paseo e, a diferenza do que acontece na cidade, a maiores está mal visto.

Á vista do dito e para concluír, quixera facer a seguinte reflexión. O que a primeira vista parece unha eiva da cultura tradicional deberíamos aprender a velo como unha fortaleza da que os urbanitas e, sobre todo, os técnicos do territorio e os políticos podemos aprender. A única condición que se require é estar dispostos a superar o endémico etnocentrismo de "alta cultura" que nos caracteriza e ser quen de entender que os "outros" tamén poden ensinarnos cousas. O que queda da cosmovisión tradicio-

nal campesiña, pálido reflexo do que un día non moi afastado foi, conserva aínda potencialidades que poden servir de modelo de como reorientar este noso mundo urbano (e, no noso caso, o da ordenación do territorio) que seducido por un falso progreso camiña cara á súa descomposición. Ideas como a inclusión da diversión no traballo, a superación da psicose do especialismo, a comunión entre ser humano e natureza, etc., cando se está disposto a pensar desde elas o mundo actual, permiten albiscar que un novo ecoloxismo de rostro mais humano e posible, que cabe substituír o concepto urbano de paisaxe polo de territorio humanizado, que, en fin, a tradicional separación entre "nós" e os "outros" pode atopar o punto de encontro nun "nós-outros". Nese momento, o respecto polos demais e pola natureza deixará de ser unha utopía.



# Audiotopias. Escoita e territorio

Escoitar.org

Estamos abocados a escoitar (algúns din que estamos condenados a facelo). Ao contrario do que pasa cos ollos, os oídos carecen de pálpebras, é dicir, non teñen un mecanismo fisiolóxico capaz de apagar a entrada de fluxos de información: sempre estamos escoitando. Pero o son tende a ser percibido de xeito máis inconsciente que a imaxe, é un vehículo de informacións esencial para a subsistencia na escuridade, permítenos anticipar acontecementos que suceden ao lonxe. Pese a todo, a nosa tendencia natural é a de activar uns filtros psíquicos encargados de rexeitar a información acústi-

ca “non relevante” do noso contorno, si a isto sumamos a tendencia cultural de intercambiar coñecementos a través do ollo, estamos ante un mundo no que escoitamos moito menos do que miramos. Vexamos o xerme desta transformación.

Problemática histórica do son e a escoita. Actualmente moitos estudos e investigacións de comunicólogos, antropólogos e outros científicos do social enmarcan os seus traballos dentro dun paradigma que podería chamarse “influencia da tecnoloxía nas transformacións socioculturais”, é dicir, tratan de compren-

der e explicar como a tecnoloxía pode cambiar o modo de percibir o mundo, o cognitivo, e polo tanto as prácticas sociais, os feitos, o cotián, o pensamento. Inclúen no mesmo saco os procesos de percepción, cognición e comunicación, por unha beira, e os medios, artefactos e tecnoloxías pola outra. Pensadores como Marshall McLuhan e Edward T. Hall facían referencia á influencia dos medios electrónicos na transformación da percepción cultural do espazo, en como se percibe e en como se transforma. Ambos entendían que toda tecnoloxía é unha extensión do corpo e da mente do ser humano, que na análise da comunicación humana débese ter en conta que os medios tecnolóxicos entendidos como ambientes en si mesmos son axentes que tenden a transformar a propia percepción humana e, en consecuencia, a cultura. Estas tecnoloxías creadas polo ser humano non son só

extensións do organismo, do seu corpo, tamén se convierten en amputacións sobre este corpo, é dicir, cada vez que o ser humano sofre un cambio adaptativo como consecuencia da creación dunha nova tecnoloxía ou medio, ocorre unha experiencia dolorosa no organismo. Pero... De que tecnoloxía falamos?

Se aplicamos a perspectiva histórica, é fácil decatarse de que a aparición da imprenta no século XII (en China, tres séculos antes que a de Gutenberg) está moi lonxe cronoloxicamente da aparición do fonógrafo, da man de Thomas Alva Edison (a finais do século XIX). Ambas tecnoloxías permitirían a conservación do visible (o caso da imprenta), ou do audible (o caso do fonógrafo). A imprenta permitiu conservar o pensamento escrito e a imaxe, exercendo como tecnoloxía para a súa difusión. Foi quen de transformar un ambiente sonoro nun

ambiente visual e ao facelo cambiou tamén a forma de percibir o mundo na sociedade occidental. Ao ser capaz de xerar numerosas copias dun escrito, promoveu un sentido de identidade privada e iniciou un proceso de anulación da palabra falada, da oralidade; é dicir transformou traumáticamente o modo de ver o mundo (de velo cos ollos), e non foi ata a aparición do fonógrafo cando se produciu estouta mudanza, tamén traumática, acerca de como oír; tiveron que pasar eses oito séculos para logralo, oito séculos nos que o ser humano aprendeu o mundo a través dos seus ollos, esquecendo paulatinamente os seus oídos.

Volvendo ao tándem Hall/McLuhan, o primeiro explicaba o espazo acústico e o visual en relación ás súas características fisiolóxicas, e o segundo facíao a partir das súas características históricas e culturais. O visual sa-





lenta o razoamento cuantitativo rexido polo hemisferio esquerdo do cerebro, crea unha imaxe monolítica e linear da civilización occidental, mentres que o acústico, rexido polo hemisferio dereito, crea un pensamento cualitativo, baséase no holismo, non nun centro cardinal senón en varios centros que producen diversidade salientando as calidades tipo norma do devandito pensamento cualitativo.

O sonoro é logo o protagonista da fronte. É por iso que deberíamos loitar contra a hexemonía do visual para promover o cualitativo fronte ao cuantitativo, para desenvolver o hemisferio dereito, para crear resistencia e compensar a balanza. Compensala significa operar en relación a eses oito séculos de vantaxe de hexemonía dun sentido sobre o outro, do visual sobre o sonoro. Se promovemos e difundimos o sonoro estaremos traballando nesa liña, estaremos nesa fronte promovendo a escoita como unha nova vía de coñecemento da sociedade, como unha ferra-

menta epistemolóxica capaz de promover os aspectos cualitativos da existencia humana, tan desprestixiados neste tempo.

Pero neste proceso de promoción do sonoro debemos ter en conta tamén que o audio e a escoita, como exercicios estéticos e como portadores de significado cultural, foron excluídos historicamente do campo de accións capaces de comunicar valor ou significado. Foron relegados a un segundo plano sobrepoñendo o seu potencial e a súa capacidade para achegar valiosísimos datos sobre a nosa cultura e a súa evolución histórica.

Outra das fontes deste problema, (sumada ás que vimos ata agora), atópase naquela aspiración á abstracción pura herdeira dos discursos filosóficos de autores como Rousseau, Adorno ou Kant. Para eles a cognición estética (visual) distinguíase claramente do mero pracer sensorial declarándoa superior a este. Sometido entón o son a ese imperativo racionalista, que esixía unha

función ou propósito máis alá do pracer corporal inmediato (propio da escoita), ou que impedía que o son puidese aspirar á categoría do importante ao acariciar simplemente os nosos corpos e non os nosos intelectos, incapaz tamén de ofrecer textos ou resultados analizables ao seu paso, e que case sempre vai máis alá do alcance da razón, non encaixaba nunha sociedade na que predominaba o discurso logocéntrico (oculocéntrico, é dicir, centrado no "ollo"). Unha sociedade que distinguía claramente o sensitivo e corpóreo do intelectual cando o son cuestionaba e cuestiona precisamente estas distincións. Esta era o motivo polo que a fisicidade explícita do son e o seu potencial de converterse en fonte de pracer físico convertíao nun problema, nunha forza inherentemente perigosa e desestabilizadora. Ese foi, seguramente, outro dos motivos polos que deixamos de escoitar.

### **A paisaxe sonora como patrimonio cultural inmaterial**

Nestes últimos anos asistimos a unha prometedora expansión no ámbito das ciencias sociais -apoiada polo carácter transdisciplinar dos estudos culturais- que demostrou un crecente interese por sons presumiblemente irrelevantes, silenciados durante longo tempo en beneficio daqueles outros ordenados que contiñan unha información evidente e premeditada, léase a fala ou a música.

Os sons funcionan como elementos de cohesión ou de diferenza. As culturas posúen as súas propias acústicas, a partir delas créase unha rede de significados, unha relación na cal se solapan sons "útiles" e "residuais" constituíndo unha "identidade" aural, unha conciencia de pertenza a



un ou a varios grupos, nun armazón de realidades transversais nas que se funde memoria e presente mentres se vai conformando unha paisaxe sonora, que en moitas ocasións, resulta identificable e diferenciadora para quen a habita. Así, cada contorna, cada contexto e cada momento teñen os seus propios sons que os caracterizan e identifican, ou o individualizan, fronte ás acústicas doutros espazos e contextos.

A progresiva e inevitable desaparición e modificación dalgúns prácticas culturais e de certos contornos naturais leva asociada a perda dunha riqueza sonora irrecuperable á vez que emerxen novas paisaxes sonoras que, en ocasións, tenden á homoxeneización acústica.

É aquí onde se presenta unha ineludible liña de traballo, na que se sitúa a actividade de Escoitar.org como colectivo, que toma en consideración estes sons centrándose naqueles que teñen un valor especial para poder reflexionar sobre as características dos espazos acústicos de Galicia e, atendendo ás súas particularidades, así incentivar a escoita atenta como un modo de coñecemento da nosa propia cultura.

Urxe reivindicar tanto a experiencia do son en si mesmo como a importancia que certos fenómenos sonoros desempeñaron na construción da identidade e da memoria. Recoñecer o seu valor como parte ineludible do noso patrimonio intanxible entendido como “[...] as prácticas, representacións, expresións, coñecementos, capacidades -así como os instrumentos, obxectos, artefactos e espazos culturais asociados- que as comunidades, grupos e, nalgúns casos, individuos recoñecen como parte do seu acervo cultural. Esta herdanza cultural intanxible, transmitida de xeración en xeración, é cons-



tantemente recreada por comunidades e grupos en resposta ó seu contexto, ás súas interaccións coa natureza e á súa historia, e fornécelles cun sentido de identidade e continuidade, promovendo deste xeito respecto pola diversidade cultural e pola creatividade humana [...]”.

Na actualidade a maior parte das gravacións sonoras de campo e edicións fonográficas que se fan en Galicia, no contexto da conservación do patrimonio inmaterial, sitúanse entre a expresión musical e a expresión oral. No medio desta dualidade pérdese toda unha riqueza “aural” que non entra dentro dalgunha desas categorías entanto que é considerada un “residuo” sonoro, un acontecemento involuntario, ao mesmo tempo que se exerce un desprezo cara ao gran valor que ten este material, tanto para disciplinas científicas como a historia, a antropoloxía, a etnografía, a psicoloxía, a ecoloxía

ou a arquitectura, como para a educación ou a creación artística, para o coñecemento da nosa realidade acústica.

No caso de Galicia iniciáronse proxectos que inciden nesta vía de traballo para profundar no coñecemento da nosa realidade acústica e dos cambios que nela se producen. A iniciativa documental *Sons da Terra*, gravación de “125 sons naturais ou humanos típicos da terra”, realizada pola Escola de Imaxe e Son da Coruña e publicada polo Consello da Cultura Galega en 1995, abriu un campo de traballo que anos despois expandiu o proxecto colaborativo Escoitar.org, onde se propón un debate horizontal sobre as formas acústicas de sociabilidade, sobre o lugar que ocupa o son nos procesos que producen comunidades sonoras á vez que permite a recollida consensuada deste patrimonio sonoro.

### O son como creador de espazos. Son e lugar

“Unha experiencia implica tempo. O sentido de lugar rara vez adquirese de pasada. Coñecer un lugar ben require estancias longas e unha implicación profunda. É posible apreciar as calidades visuais dun lugar cunha breve visita, pero non como cheira nunha mañá xeada, como os sons da cidade reverberan a través das amplas rúas para desembocar na gran praza, ou como o pavimento queima a través das solas das zapatillas de deporte e derrete as rodas das bicicletas en agosto. Coñecer un lugar é tamén coñecer o pasado”<sup>2</sup>

O concepto de espazo posúe, na maioría dos casos, certo carácter neutro, como “colector de toda a materia existente”<sup>3</sup>. Este carácter abstracto sempre está mediado pola percepción que temos del. O espazo, xa se modifique, material, social, individual ou culturalmente, adquire

forma a través dunha experiencia multisensorial na que a nosa escoita participa de forma determinante contribuíndo á creación do sentido de lugar.

Deste xeito, o espazo convértese en lugar como resultado de diferentes procesos de sedimentación e de construción, presenza e memoria, como consecuencia do discorrer histórico. Un lugar é entón un espazo que adquiriu un sentido persoal ou colectivo, un espazo nomeado, representado e identificado por aqueles que viven nel, e o seu carácter sonoro responde a diferentes factores que teñen que ver tanto coa configuración acústica como cos sons que alí se producen e se escoitan.

Así, a orografía, o clima ou as construcións son algúns dos axentes que inflúen de xeito decisivo en como soa cada espazo particular. O son, tal e como chega aos nosos oídos, é a suma das vibracións procedentes da fonte

que o emite e das características do espazo no que se produce. Esta é a principal razón pola que as calidades acústicas dos espazos construídos foron, en maior ou menor medida, unha preocupación constante na historia da arquitectura, desde o deseño dos teatros gregos ata a edificación dos grandes auditorios actuais. Pero incluso, á marxe desta sofisticación arquitectónica, todo parece apuntar a que certas sociedades orais/aurais, como a cultura Pueblo Acoma en Novo México, decidían o enclave dun novo asentamento alí “onde o eco soase mellor”, tal e como deducimos dos seus relatos mitolóxicos, abrindo novas vías de investigación en ámbitos como a arqueoloxía que, desde a análise profunda das relacións existentes entre son, cultura e espazo, expuxo a hipótese dunha posible relación entre as calidades acústicas dun lugar e a localización de xacementos pétreos e rupestres.

O conxunto de sons que nos rodean forman o que poderíamos cualificar de “paisaxe sonora” seguindo o concepto (Soundscape) acuñado polos membros do World Soundscape Project a finais da década dos 60 (en Canadá). A finalidade deste proxecto, que centrou a súa pescuda na escoita comprensiva dos sons ambientais, foi “investigar o desenvolvemento histórico do son, proponendo unha metodoloxía flexible que se puidese aplicar a medio ambientes específicos en calquera lugar e, en consecuencia, participar na interpretación da paisaxe sonora mundial como un todo”, tamén como o “recoñecemento e preservación dos sons importantes e socialmente significativos, dos sons antigos ou do pasado recente en vías de desaparición, a recompilación de información transcultural sobre preferencias e fobias sonoras individuais, así como sobre





os diferentes comportamentos asociados á produción sonora<sup>4</sup>. Esta proposta do grupo de investigadores da Universidade Simon Fraser (Vancouver) liderado por Barry Truax, Hildegard Westerkamp e Murray Shaffer veu así a dotar dun discurso científico e social a toda unha serie de sensibilidades contemporáneas que ata ese momento manifestáronse, case exclusivamente, nos círculos da música e a arte contemporánea.

Neste contexto foi o libro do propio Murray Schafer "The Soundscape"<sup>5</sup>, publicado por primeira vez en 1977, o primeiro intento por articular unha disciplina sonora que, afastada de criterios estéticos, proporcionou ferramentas para a análise dunha paisaxe sonora partindo da súa descomposición en elementos<sup>6</sup>. A intención última deste traballo foi articular o "Deseño Acústico" como "unha interdisciplina na que músicos, físicos acústicos,

psicólogos, sociólogos e outros estudarían xuntos a paisaxe sonora do mundo para poder facer recomendacións intelixentes sobre a súa mellora<sup>7</sup>".

O traballo de Escoitar.org, o colectivo galego máis activo neste eido, non é outro que promover e difundir un sentido desprezado e desprazado pola historia da humanidade. Un sentido que non só pode abrir unha nova vía de coñecemento da sociedade, senón que pode axudar a solucionar moitos dos problemas aos que se enfrenta actualmente a existencia humana. Abramos entón os nosos oídos.

## Notas

1 UNESCO Report of the Expert Meeting on Inventorying intangible cultural heritage. Paris, March 2005, páx. 5

2 TUAN, Yi-Fu: "Place. An Experiential Perspective". En: *Geographical Review*,

Vol. 65, Nº 2 (abril, 1975), pp.151-165. Pp.164).

3 "Espacio". En el Diccionario de la lengua española. Fuente electrónica [en línea]. Madrid, España: Real Academia Española.

4 LANGLOIS, R. J.: *Sound Heritage*. vol. III, nº4. Pp. 1.

5 SCHAFFER, Murray: *The Soundscape. our sonic environment and the tuning of the World*. Rochester: Destiny Books. 1994.

6 Keynote (nota clave) – "los sonidos de un paisaje [...] creados por su geografía y clima" (Schafer 1994:9), *Signals* (señales) - "sonidos en primer plano que se escuchan conscientemente [...] son figura más que fondo" (Schafer 1994:10), *Soundmarks* (marcas sonoras) - "sonido de una comunidad que es único o que posee cualidades que lo hacen valioso o destacable para la gente de esa comunidad" (Schafer 1994:10)

7 Schaefer 1994:4



# Cinco apuntamentos sobre educación patrimonial e labor municipal

Héctor M. Pose

Universidade da Coruña

No ano 2005 tiven a oportunidade de coordinar xunto cun dos técnicos culturais máis experimentados do país, Manuel P. Rúa, o número 4 da extinta revista *Interea visual* ao fío do, lamentablemente, tamén liquidado Proxecto *interea*. Un monográfico aquel, maxistralmente ilustrado por Miguelanxo Prado e onde colaboraron moi destacados autores neste ámbito: Felipe Senén, Dionisio Pereira, Roxelio P. Moreira, Rodrigo Romaní, Manuel F. Vieites, Celestino García Baña, Xosé M. Rosales, Antonio Díaz, Pedro Armas, Carlos Ferrás, Felipe Criado e outros máis. Esgotado no seu soporte en pa-

pel, vai camiño de se converter nun número case de culto (vid. bibliografía e webgrafía), a teor das demandas de facerse con el por parte de diversos profesionais vinculados, en xeral, a pensar a acción cultural e o territorio. A súa relectura axudou na tarefa de redactar esta serie de breves apuntamentos.

I

Segue a ser moi necesario en Galicia insistir sostidamente en tarefas tales como o suscitar as consciencias, educar as sensibilidades e provocar sinerxias ci-

dadás arredor dos patrimonios, así, en plural. Así mesmo, gusto do concepto de paisaxe cultural, integrando sistemicamente aos patrimonios todos, pois entendo que o que se coñece ben, presérvase, e aproveitase de xeito racional. Polo tanto, invístanse esforzos económicos e humanos en facer entendible o territorio. Aquilo que o singulariza e lle outorga identidade de seu é o que o valorizará por parte de propios e alleos.

Cómpre, ao noso xuízo, rachar co sentido exclusivamente urbanístico do patrimonio. Abandónese a percepción de catalogar como tal o construído polo home e sobre todo no pasado. Empécese en tal cometido por revisar o concepto de cultura que se está a manexar como cerne das políticas culturais que se estilan en xeral. Desa revisión crítica e máis plural, dándolle menor peso instrumental e si máis constitutivo á cultura, sairán por forza outras lecturas máis anovadoras do quefacer público local. Unha política cultural non debe confundirse cun inventario de iniciativas. Antes é unha actitude política e sistematicamente técnica para a cultura, para as necesidades reais da cidadanía onde o esencial é procurarlles acadar maiores índices de calidade de vida e aquelas non pasan só, nin de lonxe, pola grella de divertimentos a ofertar. Só así, con outras formulacións que hoxe prevalecen, faremos desenvolvemento acaído en termos humanos, sostible, é dicir, viable.

## II

Unha acción cultural no territorio funciona só en rede (o que non significa que haxa que constituírse obrigada e formalmente como tal) ou non funciona coa eficacia debida. Apóstese decididamente por unha nova cultura



política e técnica de consensuar e descentralizar, por compartir e corresponsabilizar entre os diversos axentes, sendo pedagóxicos nas formas e nas actitudes. Inténtese unha acción cultural inclusiva e transversal nas políticas municipais, territorializando as directrices e vías de financiamento emanadas de instancias provinciais e autonómicas, sexan estas públicas ou privadas. E tales altas instancias ás que aludimos, acepten o diálogo sincero e vinculante cos axentes locais que traballan *in situ* nos municipios. A Axenda 21 da cultura móstranos o camiño neste sentido e con razóns.

Actúese sobre a base do planeamento, sendo estratéxicos, e non a teor do conflito de curto mirar. Non cómpre vender a alma para subsistir, escoiteille dicir ao meu carón ao respecto do desenvolvemento sostible da Costa da Morte a Xosé Luís Barreiro. O atractivo cultural dun territorio xa non se define tanto polos seus contidos tanxibles (monumen-

tos, recursos físicos, equipamentos) senón pola súa capacidade de definir e dotar de sentido e significado a ditos espazos. Un obxectivo que ven outorgado pola política cultural estratéxica: aquela que se esforza en conectar aos axentes dunha comunidade nunca concepción holística, integral e integradora do desenvolvemento local.

Traballando coas metodoloxías socioculturais pertinentes os valores compartidos, o sentido de pertenza, e xestionando a crecente diversidade como unha oportunidade e non como problema, estaremos facendo pedagogía cultural e cívica, logrando, ao seu tempo, aumentar a cohesión social desa comunidade. De ser así, ¿é preciso explicar as virtudes desta característica definitoria dun territorio?

## III

Sexamos conscientes de que o patrimonio cultural é un recurso



non renovable, polo que a conservación e preservación do realmente valioso se converte nunha tarefa fundamental e compartida para unha comunidade. Que ten esa plusvalía que o singulariza? Todo patrimonio ha de ser preservado? Quen define, na esfera local, o que si e o que non? Só unha lexislación exhaustiva, uns técnicos coa cualificación acaída e uns cargos electos cada vez máis sensibles e formados, dirimirá tal cuestión. Ben, e mais unha cidadanía con criterio e con oportunidade de expresalo.

Os nosos municipios conteñen a herdanza dun complexo de significados, circunstancias, feitos, acontecementos e bens que definen un *genius loci*, unha paisaxe e unha memoria que os singulariza, os condiciona na forma e na función, e axuda ás persoas a entender o seu presente e a proxectarse ao futuro e cara ao exterior. É desexable compracer o imaxinario afectivo das xentes respectando as tendencias históricas e deixando es-

pazos comúns que lles sirvan de referencia. Mais tamén cómpre xerar coñecemento e innovación para mellorar en moitas fronteas a ansiada calidade de vida, alén de indicadores económicos unicamente: capacidade de consenso social, acrecentar as marxes de normalización cultural, as oportunidades de participación social, os niveis de convivencia comunitaria, a inclusividade, etc. Por estes motivos, os concellos deben ser axentes clave de reconciliación da sociedade co patrimonio de seu, nomeadamente coas xeracións novas, e de integración da contemporaneidade aproveitando as plusvalías, a miúdo intanxibles, da cultura nas súas múltiples expresións. As tradicións que conforman o patrimonio inmaterial non poden converterse en insalvables adiais que impidan calquera actuación. Unha eiva: que experiencias podemos contar hoxe en día en Galicia sobre a recuperación do patrimonio industrial e destinado a uso social ou cultural? Iniciativas moi frecuentes en Hospita-

let, Granollers, Celrá, mais non na nosa Comunidade Autónoma a non ser casos puntuais de muíños de marea, batáns...

Outro caso. Fomentar a renovación estética nos espazos públicos (non só os comunmente valorados como centros) é, posiblemente, un dos actos máis esencialmente educativos que pode alentar un goberno local. Entender a súa organización en termos patrimoniais facilita a intervención urbanística e arquitectónica, cultural e educativa sobre dito espazo público, e aos seus habitantes se se acostuman a ser sensibles a iso.

Onde vivimos e convivimos, as rúas, os edificios e demais referentes monumentais, mestúranse con recordos e sentimentos persoais e proxectos comunitarios que poden transfigurar tales contornos vitais. Fronte á homoxeneización cultural xeral, os valores patrimoniais manifestados na estética son importantes para a calidade de vida. Porque as emocións e a creatividade dunha persoa, mesmo a sensación de benestar comunitario que poida sentir unha morea de xente, veñen influenciadas pola beleza e os sentimentos de solaz, tranquilidade e recreación que son quen de lles ofrecer a calidade do seu contorno. A pegada cultural, todo aquilo que conforma a simboloxía identitaria dun territorio e se fai visible nas súas diversas arquitecturas, toponimia, acústica, músicas, linguas, artes, gastronomía, etc., dan conta da calidade de vida daquel.

Fago aquí mencións especiais ao Proxectoterra, o MardeLira ou máis recentemente ao "Naturalmente Cabana", loables intencións e propostas por avanzar na sensibilidade estética e na valorización do que nos particulariza entre a cidadanía interxeracional (escolares, gremios, turistas...).

## IV

A escola directamente ou algúns municipios a través dela, tamén algúns axentes asociativos e mesmo fundacións privadas, están a xogar un rol de mediadores formativos na educación patrimonial, nomeadamente dos máis cativos. Ao respecto, confeso que me preocupa o perigo de poñer demasiado o acento na presentación dos feitos e dos espazos patrimoniais como un conxunto inerte de actividades pretéritas, a modo de motivos para a contemplación e a nostalgia, cando o verdadeiramente interesante é que sexan consideradas ferramentas de desenvolvemento persoal e social. Este labor mediador só será eficaz se se sustenta na procura dos significados compartidos, abandonando ideas como as de que o neno é unha folla en branco onde debe imprimirse a súa herdanza cultural ou pensar que o residente ha de deixarse facer. A socialización ou rendibilización das propostas que se deben facer en nome do patrimonio son labor dun esforzo colectivo e precisa da necesaria pedagogía e publicidade.

Hai que educar o xeito de mirar da cidadanía, de axuizar os elementos menos evidentes na paisaxe cultural actual, tecnolóxica e comunicativa. Dispomos de creacións contemporáneas na súa execución ao propio observador, que debemos considerar merecedoras de formar parte do noso acervo e penso que as tecnoloxías de hoxe en día facilitan a promoción da concienciación patrimonial.

A actitude cultural de quen olla é dispar de persoa a persoa. Ninguén nace culto e con sensibilidade ecolóxica ou criterio estético. Isto adquirese tendo en conta o medio, o ambiente familiar e as oportunidades educacionais, regradas ou informais. Os obxectos e os edificios, os costumes, ou as paisaxes diversas falan en por si cando os receptores os souberen descodificar. Velaí motivos dabondo para intentar desenvolver estratexias de educación patrimonial na e coa cidadanía dende os municipios.

## V

Aos gobernantes do local e ás políticas que implementan cabe

lembrarlles que o ruído do que son, impídelle aos cidadáns oír o que pretenden dicir. De nada socialmente eficaz serven slogans e actividades se na acción de goberno da comunidade se amosan maneiras nada exemplificantes arredor dos diversos patrimonios. As formas sempre transmiten valores e a cidadanía, cada vez en maior número, sábeo.

## Bibliografía

Pose, H. (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Barcelona: Graó

Rausell, P. (dir.) (2007). *Cultura. Estrategia para el desarrollo local*. Madrid: AECI

VV.AA. (2008). *El acceso al patrimonio cultural: retos y debates*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

[www.dicoruna.es/cultura/interearea/RevistaInterea04](http://www.dicoruna.es/cultura/interearea/RevistaInterea04)

[www.usc.es/sepa](http://www.usc.es/sepa)

[www.agenda21culture.net](http://www.agenda21culture.net)





A xeración do espazo social como participación cidadá, a ocupación ritual das figuras de autoridade. París, 1968.

# Liberdade de impresión

Juan Luis Moraza  
Universidade de Vigo

A cidade é unha institución cultural, un complexo de dispositivos que institúen a cultura -un proceso de *transferencia de información por procedementos non xenéticos, senón condutuais, e dun modo máis particular, en virtude de procesos de ensino e aprendizaxe* (J. T. Bonner) o que inclúe elementos materiais -edificios, libros, vestimentas, ferramentas, etc. - e elementos inmateriais -relatos, símbolos, hábitos, etc. -. A cidade é así un apaixonante e vivo "teatro de procesos inherentes ao poder" (M. Wéber), onde se discuten e se resolven, ou se eluden e se pospoñen, de forma máis ou

menos transparente ou clemente, todos os conflitos de intereses, onde se catalizan os cultos e se educan os hábitos, onde non só se vive, senón que se aprende e se ensina a vivir. É unha escola e un museo no que todos os tesouros culturais se manifestan. A cidade é ademais un universo de cidades reais, imaxinarias e simbólicas, pois existen máis cidades que habitantes.

Da tribo á supertribo, da cidade á metrópole, aumentan progresivamente as conexións pero diminúen os vínculos. E non obstante, estamos filoxeneticamente preparados e invocados a vivir



en sociedade; dende os pequenos asentamentos familiares ás urbes, a humanidade despregou unha vocación urbana. Reciprocamente, a xenealoxía da cidade inclúe unha xenealoxía do espazo público. Escritura, agricultura, gandería e propiedade xurdiron xunto á explosión demográfica que no neolítico conduciu ao xurdimento da cidade. A cidade nace como un conglomerado de tribos, as interaccións das cales se fan estables e diversifícanse, de forma que sacrifican parte dos seus intereses tribais a cambio dunha negociación beneficiosa para a κοινά. A cidade en si é o produto dun sistema de compromisos non sempre recíprocos, pois a xenealoxía da cidade vai acompañada de sistemas de organización altamente xerarquizados, mediante os que os conflitos de intereses quedan baixo o influxo de figuras de autoridade que rompen a homoxeneidade e igualdade do espazo. O espazo social -tal e como o concibimos no occidente moderno, instituído baixo lexitimidade popular como un espazo público-, é unha conquista histórica intimamente ligada a loitas de emancipación, baseada na noción da *polis* como negociación.

## Monumentos, ornamentos

As cidades imperiais representan a expropiación do espazo público: a Lei institúese como artificio simbólico capaz de instituír as institucións que lexitiman a Lei; e por suposto a Lei lexitima aquilo que lexitima a Lei: os privilexios que permiten as exencións de certa parte da sociedade. Así, unha instancia extrasocial -indiscutible, aristocrática, exclusiva (rei, soberano, tirano, amo)- dirixe os estímulos e instrumentaliza a enerxía e o tempo social. A historia das civilizacións é tamén a historia das coaccións, dos abusos: as pegadas, as chagas,

os muros, as sancións, a violencia, o poder físico, a presenza e a evidencia física do poder baseado no medo prescriptivo, manipulador. A coacción remite a unha lexitimidade descendente, que pronto será perfeccionada mediante mecanismos de persuasión baseada en mitos, códigos morais, convicións e crenzas, como poder perceptivo, baseado na presenza virtual, ideolóxica dun goberno implicative, perceptual. Este dobre mecanismo convén á configuración da cultura e os seus ritos de socialización (sacramentos, traballos, votos, consumos, gozos), á realización dos seus cultos, á interiorización do poder; e converte a cidade no grande espazo publicitario. Obviamente, a liberdade de expresión dun tirano esténdese sobre o seu reino, destituíndo radicalmente a liberdade de expresión do escravo. Esta asimetría xerárquica exprésase e catalízase a través do urbanismo e da monumentalidade clásica.

Ornamentos e monumentos son dúas instancias instituidoras fundamentais na configuración do espazo social. O monumento é un límite interior de carácter instituidor, integrador, simbólico; o ornamento é a iconografía do límite, do conflito co intratable, o outro, o real.

A orixe das cidades adoita estar percorrida por relatos e reliquias: os restos do heroe epónimo, do fundador da cidade, os ósos dos antepasados, o cofre que contén a terra da que partiron os primeiros habitantes, as armas capturadas ao inimigo,... todos eses elementos serían centros arredor dos que se funda e se organiza a cidade. A función monumental remite a este tipo de límites interiores que unen e integran a cidadanía. Moi pronto, eses tesouros transformáranse en representacións que resaltan a separatividade de acordo a

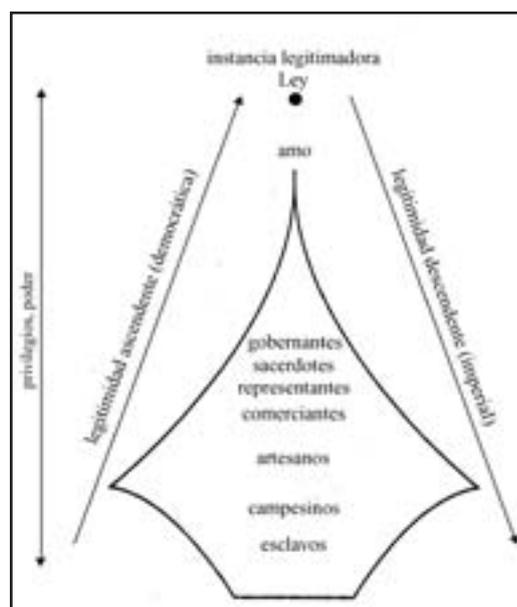


Diagrama social morfoloxicamente semellante á clásica retórica do monumento imperial

unha sinxela retórica de alturas e posicións: dende o menhir ao graffiti, da Columna de Trajano ao Monumento á III internacional, dende o obelisco exipcio á torre de telecomunicacións, altares, púlpitos, *podiums*, arriba e abaixo, centro e periferia, carga e soporte, dentro, fóra, ... elementos de integración e ordenamento poboan as cidades. A función monumental non se esgota nas estatuas e as fontes... incorpora os semáforos e os sinais, os paneis publicitarios e os grandes logotipos que coroa os altos edificios, e a televisión.

Vivir en sociedade implica compartir certas estruturas simbólicas, certos xogos de linguaxe, renunciar a parte da nosa liberdade absoluta, do noso gozo, a cambio de seguridade, comprensión e convivencia. Esa renuncia é a orixe do que Freud recoñeceu como o "malestar na cultura". O que queda fóra dese contrato cultural: o intratable, o



A cidade como dispositivo de estimulación, como enxeñaría psicosocial. Madrid, 2007

salvaxe, o excultural ou incultural, o irrepresentable, o outro, o real,... aparecerá nese espazo reservado do ornamental. Igual que na reserva do capitel prerrománico aparece todo aquilo que o edificio, en nome dunha hixiene teolóxica e morfolóxica, pretende abolir ou purificar: as pulsións sexuais, as tentacións mundanas, o sen sentido, o extraño e estranxeiro, a incerteza. Por moi purificado que acabe sendo, no ornamental acubíllase a revelación do conflito estrutural. É a presenza dos elementos desintegradores, excesivos, irreductibles, singulares.

### A cidade liberal

O liberalismo ten dúas vías de desenvolvemento cultural: En

primeiro lugar suporía un proceso de reivindicación do singular -é a dimensión libertaria tanto para o suxeito como para a comunidade, da que derivarán as modernas revolucións de emancipación de raza, de clase, de sexo, e os modernos Estados de Dereito -"o maior benestar do maior número" (Adam Smith, *A riqueza das nacións*, 1776)- e as súas liberdades -liberdade persoal, liberdade de pensamento, liberdade de tránsito, liberdade de educación, liberdade de opinión, liberdade de expresión, liberdade de culto, liberdade de escoller aos seus gobernantes, dereito a non ser molestado a causa das súas opinións, a investigar, a recibir e difundir informacións sen limitación de fronteiras, a igualdade ante o dereito e a igualdade de oportunidades (Ar-

tigo 19 da Declaración Universal dos Dereitos Humanos. 1948)...

Pero o liberalismo contén outra dimensión, ligada á minimización da lei: a loita por todos os medios para liberar de toda obriga social ao propietario dos medios de produción, é dicir, a institución de privilexios aos poderosos, confiando en que a riqueza obtida beneficiará a todos de acordo a unha redistribución que sempre quedará pendente...

"-Entón, ¿que é o que queredes de nós?"

-¡Deixádenos facer"! (o comerciante F. Legendre, respondendo á pregunta de J. B. Colbert, ministro de Finanzas de Luis XIV. 1685)

Dun modo sutil, baseado na lexitimidade libre, o dereito a disenter como órgano da verdade (Montesquieu, Voltaire, Rousseau, J. Stuart Mill) artículase nun libre mercado de ideas...

"A verdade dunha idea revélase na súa capacidade para competir no mercado. En igualdade de condicións coas demais ideas, os individuos apreciarán que ideas son verdadeiras, falsas, ou relativas ". (Oliver Wendell Holmes Jr. e Louis Brandeis)

Tras a Revolución Francesa, os poderes fácticos foron conscientes de que o espazo público sería o auténtico campo de batalla para a conquista industrial da opinión pública. A cidade como territorio do asedio psicotécnico do espazo social. Pois quen deteña e administre os medios de produción de opinión pública gozará dun poder lexitimado democraticamente. As estratexias monumentais e ornamentais xa non poderán articularse ao redor da escenificación dunha lexitimidade descendente (de deus ao soberano, do soberano aos

seus representantes, e destes aos seus escravos), senón que deberán ser consecuentes con esta nova lexitimidade ascendente (dende os cidadáns cara aos seus representantes e destes ás leis)... A esta dimensión libertaria de lexitimidade ascendente pertence tamén a historia da arte moderna, dende o naturalismo decimonónico aos *happenings* do XX, dende os impresionistas aos situacionistas, dende Canova a Duchamp, dende o verismo á arte relacional, todas as súas rebelións e inconformismos, o seu renovado interese por escapar das coercións de calquera sistema (teolóxico, filosófico, político), e os seus ensaios extensivos (da arte cara á vida) e comprensivos (da vida na arte), contribuirán a xerar una estetificación difusa, unha ensinanza no gozo e a atención, na conformidade e a transgresión, unha indiscernibilidade entre a representación e a realidade...

*" Fagamos das rúas os nosos pinceis, das prazas a nosa paleta! "*! (Maiakovsky).

A arte contribuirá a escenificar unha participación ritualizada que na vida cotiá está formalizada e imposibilitada. Será así o grande laboratorio experimental para a nova cidade, para a nova lexitimidade pública e privada. Por iso no novo espazo social, as transgresións da arte serán plenamente toleradas mesmo polas forzas máis conservadoras. A obsesión artística por eliminar intermediacións, por instalarse directamente na realidade, na cidade, na sociedade, ... coincide con ese principio naturalista de indiscernibilidade, ao tomar como real as novas representacións que se propoñen en nome dunha posta en crise dun estilo anterior. Como consecuencia, prodúcese unha transferencia naturalista que virtualiza a realidade, confundindo o real co

imaxinario. É sinxelo advertir que nunha monarquía parlamentaria actual, o rei non dispón das funcións legislativas e executivas dos antigos tiranos: o seu poder é contrarreciprocamente lexitimado e lexitimador das xenuínas decisións parlamentarias. Do mesmo modo, o parlamento comeza a desvelarse como exento das súas funcións en tanto as decisións dependen cada vez máis de instancias extraparlamentarias, privadas, financeiras, multinacionais e non políticas ou públicas. Así que se un rei é máis un monumento vivo, tamén os votos pertencen menos á tradición do sufraxio universal que á do *happening* artístico...

Paradoxal, ou loxicamente, a lexitimidade popular implica unha democratización do imperialismo, que se exerce molecularmente conforme cada cidadán interioriza o dobre principio liberal irredutible a calquera lei, privilexiado, irresponsable, insensible á solidariedade. Conforme as liberdades prevalecen sobre as responsabilidades, e os deberes quedan sepultados polos dereitos, os privilexios e as imposturas dos gobernantes exércense democraticamente: o sufraxio universal oculta o despotismo universal. Tal diversificación de intereses podería destituír calquera concentración de poder, agás se a interiorización liberal levase consigo tamén a estrutura mesma da irresponsabilidade social: dese modo, a liberdade liberal conduciría a un reforzamento da organización xerárquica, da xerarquización organizada.

### Libertinaxe de expresión

A cidade liberal é un espectáculo psicotécnico de alto rendimento, un sistema complexo no que o cidadán é un dispositivo funcional máis; a cidade e a economía de servizos indican non só



O cidadán como dispositivo de recadación na cidade servizal. Vigo, 2008

que a grande máquina para habitar ofrece ao cidadán todo tipo de servizos -á medida de todos os seus modos de gozo- senón tamén que o cidadán é servizal, é un dos dispositivos funcionais ao servizo do funcionamento global. A cidade utilitaria converte todo en función: as árbores serán "dispositivos de humanización"; os animais, recursos alimenticios ou recursos emocionais de convivencia solitaria... A vida enteira, incluídas as pulsións e os goces, os anhelos e os soños quedan asimilados á lóxica da eficacia e a produtividade: en termos fiscais, o cidadán será un dispositivo de recadación; en termos políticos, un dispositivo de lexitimación; en termos laborais, un dispositivo de produción e consumo, etc...



A contratación do espazo psicoperceptivo. Vigo, 2009

A cidade liberal exemplifica o paso do poder de persuasión ao poder de sedución, baseado en reclamos, suxestións, insinuacións, desexos implantados, que operan por saturación e por invisibilización da súa técnica, como mecanismo de colonización interna, de enxeñería psíquica, nun goberno inconsciente, consumatorio, involuntario,... Vivimos nun poderoso ámbito estético saturado de signos interesados en modificar a nosa conduta e o noso pensamento. Un cidadán que vive nunha cidade moderadamente grande, vese sometido diariamente -de forma involuntaria- a ver máis de 120 anuncios publicitarios. As nosas cidades están poboadas por eses signos de propagandas públicas e privadas e cada un deses miles e miles de signos, adquiriron o dereito a influírnos previo un pagamento á administración pública. Para o cidadán, mentres tanto, resulta cómodo o refuxio nos bálsamos sedutores da gran

ficción dos goces á carta, en vez de asumir as incertezas da responsabilidade política...

O espazo público (o espazo xeográfico, psicoperceptivo e simbólico) cédese, alégase e véndese. O espazo público é lexitimado na participación pública, pero administrado de acordo cos intereses do mellor oferente. Os gastos inxentes que as empresas pagan por instalar a súa publicidade no espazo público dan conta da cesión do noso mundo perceptivo. En nome da información imponse unha formación instituída por oligarquías e administrada coa conivencia da administración pública. Os que acceden a formar parte da clase política lexitímanse como representantes públicos, pero renden e réndense aos intereses privados. A súa propia toma de poder prodúcese en virtude das mesmas estratexias económicas, mediáticas e publicitarias que se mostran eficaces na formación da opinión pública con fins de consumo. Para acceder á posición de representante público é imprescindible contar con "fondos de investimento en propaganda", os patrocinadores da cal non adoitan ser precisamente desinteresados. Trátase dun uso fraudulento da lexitimidade popular, destituída en populismo ilexítimo que conduce a un severo proceso de aculturación xeneralizada: o descontrolado control dos medios de formación da opinión tende a retroalimentarse, debilitando a opinión pública ao convertela en dócil resposta ás ofertas e demandas dun mercado de valores baseados na asimetría da influencia. Á liberdade persoal e social convenlle recoñecer e contrarrestar esa libertinaxe de expresión, propia do exercicio privilexiado e neglixente do liberalismo e a súa anarquía institucional mergullada, capaz desa ética feudal que converte a débeda en pública e

en privada a ganancia. Pois non pode existir o libre pensamento, nin a liberdade de opinión nunha paisaxe sobreesaturada de estimulacións interesadas.

Non é suficiente coa mirada "artificiante" do neosituacionismo, -que pasea pola cidade redescubriendo as súas maravillas-, ou da arte relacional, -que non crea obras senón acontecementos-, proporcionando un substituto de socialidade, ben asimilado e querido pola nova administración. A mirada artificiante da arte máis transgresora, e a máis demagóxica arte pública que pobo a cidade de anónimos cidadáns de bronce, contribúen por igual a soste o imaxinario dunha cidade sostible, socializada, interactiva, pública, a encubrir a insostibilidade económica, ecolóxica e social dun sistema oligárquico fóra de control (descontrol demográfico, xustiza insocial, desenvolvemento acelerado desigualitario...).

A minimización dos excesos da libertinaxe de expresión precisaría sistemas de regulación capaces de forxar unha cultura da sensibilidade, que é unha cultura do Dereito, é dicir, do que non está prohibido nin é obrigatorio. Un exercicio da liberdade de impresión permitiría ao cidadán non someterse á paisaxe de sobreestimulación na que vive sen saber sequera da súa falta de recursos sensibles nin mentais para filtrar a saturación intensiva e extensiva da súa cidade. Pola liberdade de impresión, por unha simetría da influencia, por unha participación real na construción da cidade, auguro a futura creación dunha Asociación polos Dereitos do Observador.



TURISMO

CULTURA

# FERROL

[www.ferrol.es](http://www.ferrol.es)



**Concello de Ferrol**

TURISMO  
CULTURA



# Os escenarios da vida nas miñas Bandas Deseñadas

Miguelanxo Prado

Debuxar foi para min, dende ben cativo, un xeito de posuír o universo, real ou imaxinario. Era tamén -e segue a selo- un xeito de entendela.

O proceso comezou tentando recrear os "protagonistas": un león, un cabalo, un indio, un vaqueiro, un coche... O listado íase complicando e sofisticando, e o paso seguinte foi a aparición da necesidade de crear uns espazos nos que eses protagonistas puidesen evolucionar: a selva para o león, a pradaria para o cabalo (e o indio e o vaqueiro...), a estrada para o coche... Como nun exercicio infinito de combinato-

ria, veño dende entón facendo combinacións e permutacións con uns -protagonistas- e outros -escenarios-. Dándolle un pouco a volta á tipoloxía pictórica, poderíamos falar de "figuras con paisaxes".

Non son narrador de aventuras. As miñas historias son, dun xeito ou doutro, anacos de vida. De vidas. E esas vidas desenvólvense -é obvio- nun ecosistema no que o territorio é un dos elementos determinantes. Progresivamente fun entendendo que esa contorna era moito máis que un pano de fondo. Era, na realidade, un elemento máis da fórmula quími-

ca, da receita de cociña, imprescindibles e determinante, que podía explicar e condicionar as historias que eu quería contar. A ollada do personaxe e o seu monólogo interior eran importantes, pero non o eran menos aquilo que estaba a ollar e a fiestra dende a que o facía. Porque non se pensa o mesmo nin do mesmo xeito vendo o tráfico dunha rúa dunha grande urbe ou vendo a praza en silencio dunha vila calma. E porque non todas as fiestras dende as que se albisca o mundo son iguais.

Pasei algúns anos na Escola de Arquitectura. Alí descubrín que o que para min era o froito natural e silvestre da observación e a intuición (a representación do espazo), tiña regras e método na súa construción, ditadas pola Xeometría Descritiva. Foi divertido descubrir e entender que a Matemática pode explicar a realidade física e substituír, a través dun procedemento "mecánico", o proceso de entendemento da organización do espazo e a súa tradución en dúas dimensións. X.A. Franco Taboada foi un bo profesor que facilitou esta miña aprendizaxe. De todos os xeitos, nunca deixei de resultarme desesperante que ese procedemento matemático fose tan lento, arresado e ríxido, para chegar aos mesmos resultados aos que eu podía chegar directamente...

*Fragments da Enciclopedia Delfica* foi o meu primeiro libro. Historia futurista na que era aínda evidente a pegada dos meus anos de arquitectura. O debuxo é descritivo. Se cadra hai aínda xeometría de máis. Os espazos son "obxectivos", asépticos, case desprovistos de emoción. Son contornas pasivas, puros escenarios, tremoia. Nunha variante cándida de homocentrismo, semella que o ser humano "constrúe" o universo. Hai, nas imaxes, unha tendencia certa ás

visións idealizadas: "A Humanidade avanza a pesares dos erros cometidos".

*Stratos* foi o libro seguinte. Menos inocente, influído por Orwell e Huxley, ten xa unha visión moito máis crítica do ser humano e da sociedade. Pese a ser tamén unha historia futurista pode ser lido, na realidade, coma unha proxección da sociedade actual. A estética é "feísta"; o debuxo de liña limpa e grises dos "Fragmentos" deixa paso ó branco e negro ateigado de trazos. O espazo urbano aparece, as máis das veces, deteriorado; o mundo degradado; as solucións son trapalleiras: é a fuxida cara adiante. A visión deixa de ser idealista: "A Humanidade avanza... pero malamente, e deixa pegadas desastrosas".

En *Crónicas Incongruentes* hai unha mudanza importante. Aínda que os conflitos que no libro se

abordan poderían ser cualificados de atemporais, desenvólvense xa en espazos "recoñecibles" e a través de personaxes que viven nun acontecer que resulta familiar. O escenario é o espazo urbano contemporáneo. Europa, Galicia. Fago neste libro os primeiros ensaios do xogo coa *memoria visual do territorio*. A tese é que coñecemos e recoñecemos o noso territorio dun xeito non pormenorizado, senón en base a unha especie de impresión xeral. Isto lévanos a "identificar" representacións de espazos que, unha vez confrontadas coa realidade, se demostran moi diferentes.

Aparece tamén, nesa conformación do territorio, a convivencia de estilos: a pegada do tempo. Moitos dos espazos que represento son contornas degradadas ou deterioradas, pero descubro que se produce un efecto de sublimación do debuxado: aparece na imaxe unha beleza,



unha estética que non existe na realidade representada.

E nesa época aparece na miña obra o *espazo íntimo*: patios, edificios nocturnos, bancos en pequenos parques... Son os meus primeiros espazos sentimentais, interpretacións emotivas dos lugares. Conforman moitas veces territorios interiores ou recuperan a cartografía da infancia. Son espazos subxectivos.

E descubro, marabillado, que a perspectiva e a verticalidade poden ser alteradas e seguir sendo admisibles, pero gañando en intensidade emocional.

Manuel Montano (*O Manancial da Noite*) supón un paso máis no meu achegamento á realidade cotiá, aínda que neste caso fose dun xeito un tanto

surrealista, acompañado de Fernando Luna, o guionista e pai do personaxe. Aparecen con carácter protagonista as contornas suburbanas. Descubro a miña fascinación e querenza por ese espazo impreciso e fronteirizo e xogo co concepto de ecosistema pechado que é o barrio (agora, coa distancia, penso na *Fiesta indiscreta*, de Hitchcock), e tento afondar nos valores íntimos, subxectivos e emocionais dos territorios cotiáns.

En *Quotidianía Delirante* chego ao esperpento da realidade. Ensaio o xogo da verosimilitude aparentemente obxectiva: propoño espazos "recreados" sen vínculo cunha realidade documentada, pero que semellan ter esa fonte verídica. O resultado é que a historia que se está a contar cobra credibilidade. As máis das

vezes ese espazo é unha especie de estándar urbano europeo, válido dende Finlandia ata España. Cultura común europea? Globalización? Despersonalización?

Neste percorrido pola representación dos escenarios nas miñas historias teño que facer dous apartados. O primeiro é o dos Territorios fantásticos, espazos inventados ou maravillosos onde se teñen desenvolvido historias sen vínculo ningún (ou case) coa realidade. Son exercicios de imaxinación. Non lle deamos máis voltas.

O segundo apartado son os *Espazos reais*, auténticos, documentados. Algúns son representacións dos meus *territorios propios*, nos que A Coruña ten un protagonismo evidente. Outros son *territorios coñecidos*, polos que me movo con relativa frecuencia ou nos que tiven unha estancia longa ou intensa abondo. E, por último, outros son territorios nos que xamais puxen pé, *viaxes virtuais* da man de xentes que si os coñeceron, como moitos dos que compuxeron a serie *Lugares* que durante máis de dous anos fixen semanalmente para un suplemento dominical.

Neste momento, como será fácil de comprender, resulta xa para min imposible separar aos meus personaxes e ás súas historias dos territorios nos que estas acontecen e aqueles medraron e evolucionan, deses escenarios da vida.





# UNIVERSIDADE? 900 81 25 25

**Teléfono gratuito** de información da Universidade da Coruña  
Horario de 09.00 a 15.00 horas



Grao en Terapia Ocupacional

Grao en Socioloxía

Grao en Ciencias Empresariais\*  
Diplomatura en Empresariais

Grao en Educación Infantil\*  
Diplomatura de Mestre en Educación Infantil

Grao en Educación Primaria\*  
Diplomatura de Mestre en Educación Primaria

Grao en Logopedia\*  
Diplomatura en Logopedia

Grao en Educación Social\*  
Diplomatura en Educación Social

Grao en Economía\*  
Licenciatura en Economía

Grao en Administración e Dirección de Empresas\*  
Licenciatura en Administración e Dirección de Empresas

Grao en Información e Documentación\*  
Diplomatura en Biblioteconomía e Documentación

Grao en Dereito\*  
Licenciatura en Dereito

Grao en Comunicación Audiovisual  
Licenciatura en Comunicación Audiovisual 2ºC

Grao en Turismo\*  
Diplomatura en Turismo

Grao en Ciencias da Actividade Física e do Deporte\*  
Licenciatura en Ciencias da Actividade Física e do Deporte

Grao en Enxeñaría de Edificación  
Arquitectura Técnica

Grao en Enxeñaría en Deseño Industrial e Desenvolvemento do Produto  
Enxeñaría Técnica en Deseño Industrial

Enxeñaría de Camiños, Canais e Portos

Enxeñaría Técnica en Obras Públicas:  
Especialidade en Construción Civil

Grao en Relacións Laborais e Recursos Humanos  
Diplomatura en Relacións Laborais

Grao en Español: Estudos Lingüísticos e Literarios  
Licenciatura en Filoloxía Hispánica

Grao en Inglés: Estudos Lingüísticos e Literarios  
Licenciatura en Filoloxía Inglesa

Grao en Galego: Estudos Lingüísticos e Literarios  
Licenciatura en Filoloxía Galega

Grao en Humanidades  
Licenciatura en Humanidades

Grao en Fisioterapia  
Diplomatura en Fisioterapia

Grao en Enfermería  
Diplomatura en Enfermería

Grao en Podoloxía  
Diplomatura en Podoloxía

Grao en Bioloxía  
Licenciatura en Bioloxía

Grao en Química  
Licenciatura en Química

Enxeñaría Industrial

Enxeñaría Naval e Oceánica

Enxeñaría Técnica Naval:  
Especialidade en Propulsión e Servizos do Buque

Enxeñaría Técnica Naval:  
Especialidade en Estructuras Marítimas

Enxeñaría Técnica Industrial:  
Especialidade en Electrónica Industrial

Enxeñaría Técnica Industrial:  
Especialidade en Electricidade

Dobre Licenciatura en Dereito e Administración de Empresas

Licenciatura en Psicopedagogía

Arquitectura

Enxeñaría Informática

Enxeñaría Técnica en Informática de Sistemas

Enxeñaría Técnica en Informática de Xestión

Licenciatura en Máquinas Navais

Licenciatura en Náutica e Transporte Marítimo

Diplomatura en Máquinas Navais

Diplomatura en Navegación Marítima

(\*) Estes graos están suxeitos á verificación por parte da Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) e, posteriormente, á súa aprobación pola Comunidade Autónoma. No caso de non poder implantar algún dos graos previstos o vindeiro curso, a Universidade da Coruña impartirá a titulación anterior á que substitúe (licenciatura, diplomatura, arquitectura técnica, enxeñaría)

# 2009/2010



# O reto educativo do proxecto terra

**M<sup>a</sup> Luísa González Ríos**  
C.P.I. Manuel Padín Truiteiro  
(Arcade- Soutomaior)

Parece que todo é froito dunha simple casualidade. Un día nace-mos nun lugar calquera, dentro dos artificiais límites dun territorio que sentimos como propio, e rodeados duns recursos que non tardamos en explotar ata o seu esgotamento. As vivendas, que responden máis a caprichos persoais que a un racional aproveitamento dos materiais que temos a man, pasan a ser impersoais elementos dun desordenado entorno. Os accidentes xeográficos son simples anécdotas que podemos modificar e, incluso, facer desaparecer sen que a nosa conciencia renxa. Os outros seres vivos que comparten chan

e sorte con nós, reducímolos a un insignificante segundo plano. Non somos máis que unha peza dun precario equilibrio natural, sen embargo, baixo a angustiada presenza humana, a paisaxe é sometida a un cambio sen retorno que conduce á súa destrución.

Só co paso dos anos e, se acaso, como consecuencia do deostado vicio de observar, algúns conseguen abrir unha fenda no seu estreito punto de vista sobre a vida e o medio que nos rodea. É entón cando nos decatamos de que hai outros espazos organizados con criterios, obxectivos e, obviamente, con resultados

diferentes. Son froito do traballo de persoas que nalgún momento se pararon a reflexionar e analizar para chegar á conclusión de que, lonxe do soberbio control que o ser humano se arroga sobre á fráxil natureza, albíscase unha vía de desenvolvemento sostible, compatible coa existencia dos seres animados e inanimados que conviven con nós. Pero, tamén, unha vía respectuosa cara ao compromiso que nos obriga a deixar un digno legado de esperanza aos nosos fillos e netos.

Sabedores de que toda tarefa correctora ten que pasar por espartar o sentido crítico da xente máis nova, desde hai xa uns anos, o Proxectoterra centrouse no labor de fustrigar as adormecidas prácticas dos docentes e de contribuír á conformación das plásticas consciencias xuvenís cunha visión distinta da nosa realidade galega. Os que diariamente estamos nas aulas sabemos por experiencia que, sen dúbida, o aspecto máis arduo do traballo diario é suscitar no alumnado centros de interese que, ata ese momento, pasaron desapercibidos ou non son obxecto da súa atención inmediata.

Así, o libro de texto faise denso e tedioso e hai que botar man de novas estratexias e recursos. Agradácese, entón, a oportunidade de utilizar outro material máis atractivo aos ollos do alumnado; cheo de cores, de fotos e de mapas e onde o texto queda reducido a unha expresión mínima. Tan só teñen que seguir unhas instrucións claramente especificadas nos cadernos de traballo nos que se lles formulan preguntas precisas e, en gran medida, críticas que inevitablemente rabuñan as súas espalladas mentes.

Para todos, o temario pende coma unha espada de Damocles sobre as nosas costas, de tal xe-

to que, desde que estamos traballando co Proxectoterra, cada curso centrámonos só nun dos tres bloques temáticos propostos. O ano pasado traballamos sobre *Identidade Territorial*, no presente curso sobre *Arquitectura Popular*, deixando o de *Arquitectura contemporánea* para o vindeiro. Dedicamos ao traballo de aula catro períodos lectivos, non consecutivos, distribuídos ao longo do primeiro trimestre. Polo que respecta ao alumnado, este é disposto por parellas para que colaboren na busca das respostas requiridas pero tamén para que intercambien críticas, experiencias ou simples opinións sobre a realidade plasmada nas fotografías. Iso si, o caderno ten que ser rematado na súa totalidade, así que aos que dedican máis tempo ás relacións públicas que á tarefa encomendada non lles queda outra que aplicarse na casa.

Por outra banda, gústenos ou non, vivimos na sociedade dos medios audiovisuais. Neste sentido, os CD correspondentes a cada un dos bloques temáticos anteriormente mencionados non só axudan a completar e comprender as actividades escritas, senón que serven, sobre todo, de punto de partida para analizar criticamente as transformacións do medio físico. Así, a partir do exemplo galego abórdanse outras cuestións curriculares sobre urbanismo: conservación do medio natural, explotación de recursos, medios de comunicación e transporte, sectores económicos, agricultura, xeografía física, arte e historia de Galicia, organización política e administrativa do Estado; mesmo xeoloxía ou problemas éticos referidos ás desigualdades económicas e á globalización.





Con ser importante a aposta decidida do Proxectoterra en canto á presentación deste material áxil, de fácil execución por parte do alumnado e de ampla utilidade para o profesorado, entendemos que o que consolida a aprendizaxe, non só de contidos senón tamén de actitudes e valores, son as visitas a cidades e os intercambios territoriais complementarios. Mentres que consumimos horas en arduas explicacións, continuas repeticións e interminables actividades de repaso nas aulas, é indubidable que unha saída didáctica ben organizada logra captar rapidamente a atención do noso alumnado e obrar o milagre da comprensión mediante a directa experimentación. Os aspectos positivos que nos pareceron máis destacados destas saídas podémolos resumir en tres puntos. En primeiro lugar,

pensamos que é un acerto darlle a oportunidade a nenos e nenas, que viven na costa, de coñecer os espazos e formas de entender a vida das zonas do interior da comunidade, e viceversa. Hai que ter en conta que, en moitos casos, para eles é a primeira vez que se achegaban á vila, cidade ou provincia á que nos acercamos.

En segundo lugar, toda aprendizaxe baséase no interese que determinados fenómenos ou acontecementos suscitan no alumnado o que, afortunadamente, os levará a formular preguntas máis complexas. Así, cando os nosos alumnos chegan a unha localidade e se lles acende unha luz que lles fai ver que están rodeados dun tipo de árbores pouco comúns na súa vila, que a paisaxe apunta formas di-

ferentes, que o tipo de tellados das casas non é o mesmo que o da súa, que a maior parte da poboación é xente maior, que a presenza de mozos e case nula, e polo tanto non hai lugares de diversión nas proximidades, que a forma de vida dos habitantes dista moito da que eles gozan, etc..., danse de conta de que todo aquilo que intentabas transmitirles con esforzo na clase grávase facilmente nas súas mentes grazas á observación e á reflexión sobre iso.

Por último, temos que dicir que unha saída didáctica é unha oportunidade única para educar nun sentido amplo e lúdico. Isto leva a organizar cada unha delas cuns obxectivos definidos, proporcionándolle ao alumnado un material e unha información clara e concreta. Igualmente, hai

que ser minuciosos no cálculo do tempo para que a actividade non os canse; pero, ao mesmo tempo, que saquen o maior proveito da mesma. Suñoño que hai outras formas diferentes de programar as visitas; sen embargo, non se pode máis que felicitar ao Proxectoterra pola profesionalidade e esmerado coidado, eu diría mimo, que amosa toda a xente implicada nesta iniciativa, esforzándose para cumprir escrupulosamente os obxectivos para os que foron programadas e, por suposto, conseguíndoos.

Por descontado, toda práctica docente precisa ser avaliada. Pero por esta vez imos postergar os fríos criterios cuantitativos para centrarnos nos cualitativos. Deixemos que o sutil gañe a partida ao evidente e que os sentimentos que van entretrecidos nas verbas se impoñan ao seu aséptico significado. Tampouco quero reducir a valoración final á agradecida opinión do profesorado que, aínda que tan só fora por un ou dous días, puido compartir cos seus compañeiros de fatigas, non só as responsabilidades do alumnado, senón outras sendas de coñecemento humano que a vida nos ofrece, pero que as presións diarias acaban por deixar no esquecemento. Hoxe só queremos deixar constancia dalgunhas das opinións do noso alumnado como cando afirman que lles encantou o lugar que visitamos e que, algún día, lles gustaría volver. Cando preguntan por que non volvemos facer a mesma excursión. Cando protestan porque querían que a saída se prolongase durante máis días. Cando ao día seguinte, entras na clase e te reciben con sorrisos de complicidade. Ou cando se achegan a ti para darche simplemente as grazas. Eses, case imperceptibles, xestos son os que compensan polos esforzos organizativos e impulsan a seguir traballando.

Hai xa algúns anos, alguén me dixo que *o bo mestre non era o que ensinaba, senón o que conseguía que os alumnos aprenderan*. E despois de tanto tempo aínda sigo dándolle voltas a aquela frase. Porque se é certo que o estudo supón esforzo, dedicación e unha gran dose de forza de vontade, sen dúbida, só a motivación e a curiosidade vai levarlos a emprender tarefas que nun principio lles poden parecer imposibles de realizar.

Indubidablemente, como docentes, agradecemos toda a axuda que, como a do Proxectoterra, nos anima para seguir asumindo a parte que nos corresponde da responsabilidade de formar aos adultos dun futuro non tan

afastado. Sen dúbida, deberían ser responsables para afrontar as tarefas que unha sociedade cada vez máis complexa esixe. Ao mesmo tempo, sensibles ante o sufrimento de todo ser vivo, incluída a mallada terra que nos acolle. E fundamentalmente, competentes para encarar a súa vida, resolver conflitos e promover a xustiza e a cooperación. E non é mal comezo analizar, dunha maneira ecuánime, rigorosa e crítica, os erros cometidos no pasado e que nos toca sufrir no presente; e despois, pouco a pouco, ir cimentando a sólida base sobre a que se asentará a sociedade vindeira. Esperando sempre que sexa máis xusta, libre e tolerante.





# Movéndonos no territorio

Clara Rodríguez Núñez

CPI Cernadas de Castro - Lousame

Durante o curso académico 2005-06 a profesora de EPV, Marta Moreira García, e eu mesma como profesora de CCSS, participamos no curso de formación sobre o Proxecto Terra. Xa en anos anteriores as dúas áreas compartíramos a inquietude por achegarlles aos rapaces, dende un punto de vista interdisciplinar, algúns dos aspectos relativos á arquitectura tradicional galega, considerándoa como un elemento fundamental para a comprensión do hábitat e para a valoración das diferentes solucións construtivas no seu contorno.

Rematada a actividade de formación, decidimos comezar a traballar os materiais ese mesmo ano cos alumnos e alumnas de 3º de ESO, dado que considerabamos que se adaptaban perfectamente aos currículos das materias para ese nivel. En Ciencias Sociais foi necesario reformar a programación, adiantando a unidade relativa ao hábitat urbano e rural ao segundo trimestre, e confeccionándoa a partir das unidades sobre Identidade Territorial e Arquitectura Popular do Proxecto. Os materiais sobre Arquitectura Contemporánea foron traballados na aula de EPV (de aí a necesidade de adaptar a tem-

poralización). O alumnado participou en todas as actividades, destacando a realización das fotografías sobre construcións dos concellos de Noia e Lousame que foron expostas nun mural nos corredores do centro.

Despois do cambio do currículo debido á LOE (curso 2007-08), ao desaparecer os temas sobre hábitat rural e urbano do 3º curso de ESO, optamos por impartir unicamente na materia de Ciencias Sociais a unidade de Identidade Territorial, para abordar os contidos relativos á organización social e política da nosa comunidade.

A metodoloxía usada nas dúas áreas é un pouco diferente. Mentres que en Ciencias Sociais utilizamos a unidade completa, de forma que se integra como tal na programación do curso, en Educación Plástica os materiais utilízanse puntualmente ao non corresponder estritamente con ningunha das unidades do currículo.

A Unidade de Ciencias Sociais estúdase no terceiro trimestre durante aproximadamente catro semanas (dez-once sesións). Dende o curso 2006-2007 é impartida tamén en inglés por contar no centro cunha Sección Bilingüe de Ciencias Sociais en 3º e 4º de ESO. Para iso traducíuse unicamente o caderno do alumno (as preguntas), e entrégaselle a fotocopia do mesmo a cada un deles, traballando a profesora cunha presentación en *ppt* das imaxes.

Dende o curso 2006-07 os alumnos e alumnas participan tamén na visita á cidade de Santiago, e tentaremos facer este curso o intercambio territorial a Ferrol. As visitas a Santiago foron sempre moi instrutivas, e os/as guías soubéronse adaptar ben aos rapaces. O problema é que moitos

deles non coñecen practicamente nada da cidade (salvo a Catedral, Área Central e o Hipercor), polo que ás veces non acababan de situarse. É posible que cada actividade complementaria precise unha sesión previa de preparación na aula, porque non basta con ter traballado unha das unidades para aproveitar ben a saída.

A valoración dos alumnos é dispar. En Ciencias Sociais resúltalles difícil abordar unha metodoloxía diferente, sen un texto organizado de forma tradicional, e non acaban de entender que son eles os que van creando os contidos a partir das interrogantes. Sempre aparece a clásica dúbida: "pero, que é o que entra no exame?". Tamén lles resulta complicado comprender o noroeste peninsular como un continuo que abrangue o norte de Portugal. O máis interesante é o proceso de reflexión sobre o seu contorno, que os leva a cuestionar a idea –moi arraigada no rural– de que cada un pode facer no seu terreo o que lle pareza oportuno. Como última puntualización dende o punto de vista de Xeografía, sería necesario actualizar algúns datos económicos que xa teñen case 15 anos.



Dende a perspectiva da Educación Plástica e Visual a profesora considera que, xa que o gusto estético se aprende, inflúe moito o ambiente no que o individuo se move e o nivel socio-cultural; os rapaces asimilan como alleas as solucións habitacionais máis contemporáneas. Os exemplos de arquitectura máis próxima a eles asúmenos como elementos unicamente funcionais, sen ter en conta os aspectos máis plásticos. Hai que facer un esforzo extra por tentar rachar moitos prexuízos e falta unha base firme relacionada coa cultura plástica.



PROGRAMA  
EDUCATIVO:

# Ulla Elemental

Iván García García

Coordinador Xeral do Programa

Achegar unha realidade tan próxima e tan allea como é hoxe en día a da Terra da Ulla en xeral e a do Concello de Vedra en particular, é a finalidade principal que persegue o Programa Educativo *Ulla Elemental*, enalzando valores e o respecto pola terra e os recursos que ela ofrece; confrontándoos aos que dominan a sociedade actual, para recoñecerse tamén nesta outra identidade, orixe de todas as demais. Un acercamento sen complexos a un lugar cunhas características propias de territorio: existencia dunha cultura recoñecida (historia propia), recursos patrimoniais

(froito da súa historia), a paisaxe (flora e fauna)...

A auga e a terra, elementos omnipresentes e, por ende, condicionantes directos das principais actividades xeradoras da súa propia riqueza –producción agrícola (horta, xardín, viñedo...), gandería, pesca fluvial, entre outras– están tamén fortemente ligadas ao seu patrimonio histórico-cultural, pois debe destacarse, entre outras das singularidades deste Concello, o significativo número de construcións civís – pazos, pontes, muíños...– e tamén relixiosas cun referente articulador: o río Ulla. Non po-



demos esquecer as festas e celebracións (festas do ciclo anual: Entroido, San Xoán, Magosto...; festas gastronómicas: do viño, da augardente, da orella; festa da camelia, festas patronais e do verán...) nin da música, nin da tradición oral...

Estamos a falar de patrimonio, de todo aquilo que reflicte a nosa forma de sentir, de saber e de vivir. Referímonos ao pasado e ao presente; un pasado que fundamenta a identidade, ese feito diferenciador que se consolida como un aporte particular á universalidade. Neste senso, é preciso concibir o patrimonio como un activo endógeno e como un factor para o desenvolvemento sostible; polo que debemos coñecelo, valoralo e actuar pola súa preservación, tendo presente que o benestar social ten as súas bases nesa mesma cultura da memoria, que con este traballo propiciamos e que outros esquecen.

O Programa Educativo *Ulla Elemental* comeza a dar os seus primeiros pasos nos inicios de 2005, a partir dunha serie de motivacións contrastadas con mestres que imparten clases nas escolas do Concello de Vedra e con outros profesionais do ámbito. Resólvese obtendo unha serie de conclusións na que prima a necesidade de suscitar as consciencias, educar as sensibilidades e provocar sinerxías arredor do noso patrimonio, xerando posibilidades culturais, económicas, de cohesión social e identitarias.

De aí en adiante articúlase o programa tendo presente a potencialidade e importancia da educación do patrimonio, entendida como unha acción educativa sobre os bens colectivos que a nosa xeración posúe, bens culturais que queremos manter e conservar, posto que os dotamos

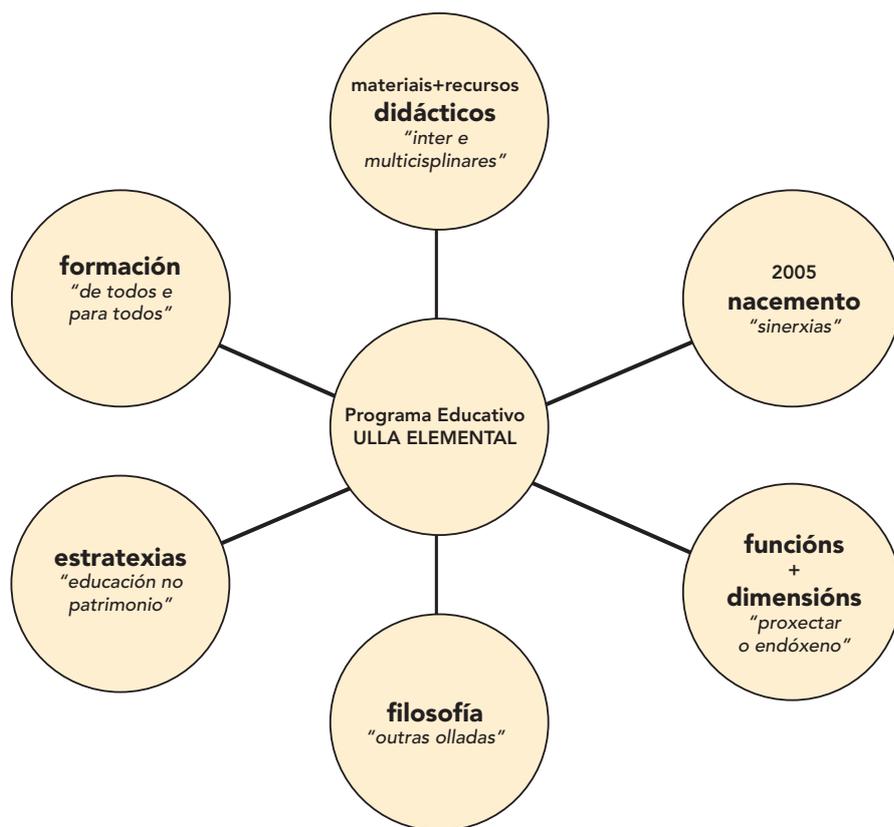
de valor sen temer a revisalos ou relelos para melloralos.

O propio nome do programa fundamenta a filosofía do mesmo: "*Ulla Elemental*". Dunha banda, o Concello de Vedra por extensión comparte os valores da terra da Ulla; e da outra, un "elemento" é o principio constitutivo dun corpo ou materia; é unha sustancia que non é susceptible de ser dividida (o patrimonio dun territorio conforma un elemento...). Un "elemento" tamén é cada un dos principios fundamentais dos antigos gregos: terra, lume, auga e aire (presentes en todo lugar). "Elemental" é algo de doada comprensión (o patrimonio desta terra éo). Con este nome preténdense consolidar as dimensións culturais,

sociais e económicas do patrimonio do Concello de Vedra, concedéndolle un alto valor estratéxico de carácter territorial.

Este programa busca contribuír ao desenvolvemento comunitario e á posta en valor dos recursos endóxenos partindo da base da sostenibilidade natural, social e cultural, á vez que trata de ofrecer unha alternativa innovadora e cun alto grao de proxección cara ao futuro, polo que aposta pola implicación activa de toda a comunidade socioeducativa.

Os obxectivos xerais que nos marcamos son: potenciar o coñecemento do patrimonio natural e histórico-cultural de Vedra e da Ulla, elemento por si só motivador entendelo como recurso





sostible e sinal de identidade, facilitar a relación co medio para que se converta nun lugar de observación e experimentación e asumir os dereitos e obrigas como cidadáns no respecto ao patrimonio.

A primeira fase do programa iníciase coa celebración dunhas xornadas de formación do profesorado en abril de 2005. Nelas participaron máis de 20 mestres de educación infantil, primaria e secundaria que impartían clases nos colexios do municipio. Nas 25 horas de duración tratáronse temáticas específicas da bisbarra: historia, xeografía, flora e fauna, experiencias didácticas... As xornadas foron avaliadas de xeito moi positivo.

Nunha segunda fase, e partindo da gran necesidade de informarnos para formarnos en canto ao patrimonio, xorde o proxecto de crear e recompilar recursos e materiais didácticos sobre o Con-

cello de Vedra e a terra da Ulla coa finalidade de realizar accións formativas de sensibilización para coñecer o medio, sentilo, investigalo e ao tempo para organizar a información para logo compartila.

Neste senso créase un cartafol de materiais e recursos didácticos aberto e sen final; tendo cada un dos materiais que o compoñen, personalidade propia en canto á temática a tratar, ademais de posibilitar que se poidan elaborar ou incorporar outros materiais ao proxecto. En canto aos destinatarios o programa diríxese prioritariamente ao público escolar, aos diferentes colectivos e asociacións interesados en afondar no coñecemento do patrimonio material e inmaterial do Concello de Vedra, aos veciños e veciñas do Concello e a aqueles e aquelas que en calquera momento do ano queren afondar no significado deste territorio. Para facilitar o desenvolvemento do traballo,

pretendemos desenvolver unha metodoloxía activa, cunha variedade de propostas de actividades que favorezan a abordaxe inter e multidisciplinar dos temas tratados.

Iniciada a andaina, decídese darlle preferencia á elaboración dos primeiros cinco materiais didácticos correspondentes ás seguintes temáticas e contando cada un deles cun proceso distinto de elaboración: *A Camelia* e *A Auga* –publicados-, *Os Pazos* e *O Viño* (elaboración mixta; entre persoal do Concello e a través dun convenio co Departamento de Didáctica da USC); *As Festas* –publicado- (Seminario permanente de profesorado do CPI de Vedra).

Neste período realizouse un curso de formación de monitores de educación ambiental e de interpretación do patrimonio.

¡No ano 2008 con parte do material desenvolvido, iniciouse a terceira fase coa posta en práctica con alumnos de educación infantil, primaria e secundaria dos colexios do Concello de Vedra. Na actualidade estase divulgando o programa para a súa xeneralización con alumnos doutros colexios e de interesados en xeral, a través de visitas didácticas estruturadas en itinerarios baixo o nome de Vedra Elemental.

E continuamos... coa elaboración de novos materiais didácticos, con novas accións de formación...

Finalmente, mostrar o agradecemento e recoñecemento ao equipo de traballo que estamos implicados no programa, así como ás persoas e institucións que contribuíron a facer posible que esta iniciativa vexa a luz.

*“O que se coñece ben, valórese e presérvase mellor”.*

# Para saber máis...

**RGE: XENTE,  
ESPAZOS E LUGARES  
E EDUCACIÓN.**



Gran parte das colaboracións presentes neste monográfico incorporan as súas propias referencias bibliográficas que poden contribuír a saber máis sobre os diversos temas expostos. Entresacamos algunhas desas referencias polo seu especial interese ao tempo que incorporamos outras ben significativas ao noso entender.

Especial fincapé queremos facer dunha colección de pequenos manuais editados por OIKOS-TAU nos anos oitenta dentro da colección "Didáctica del medio ambiente" e que foi dirixida polo arquitecto e cate-

drático da Escola de Arquitectura de Barcelona Josep Muntañola i Thornber. Pode que sexa difícil atopar estes manuais para a súa compra pero seguro que son fondos que poderedes consultar na bibliotecas.

Tamén queremos salientar os materiais educativos elaborados pola Fundación "La Caixa" especialmente pensados para o seu uso "on line". Un deles, "Paisaxe", incorpórase ao conxunto de materiais que o proxecto terra aporta ao mundo educativo galego e que será distribuído gratuitamente a todos os centros de Primaria e Secundaria do país.

**Muntañola i Thornberg, Josep (coord.). Didáctica del Medio Ambiente. Editorial Oikos-Tau 1984.**

O obxectivo da colección é divulgar unha serie de coñecementos, actividades, debates teóricos, etc,.. relacionados coa inserción na educación primaria e secundaria da problemática medioambiental en xeral, incorporando un tratamento específico sobre a arquitectura e o territorio. Toda a colección presenta un claro enfoque interdisciplinar dando como resultado un conxunto heteroxéneo de materiais que nos permiten extraer a cada un de nós o que máis nos pode interesar segundo os nosos obxectivos.

Baixo o título xeral de *"Didáctica Medioambiental: Fundamentos y Posibilidades"*, os materiais estrutúranse en tres series:

Serie A: Historia da Arquitectura e do urbanismo

Serie B: Ciencias Sociais e Medio Ambiente

Serie C: Didáctica da infancia á adolescencia

O manual B5 e os da Serie C son os que incorporan as reflexións máis acaídas sobre os temas que estamos a tratar no monográfico:

B5.- El niño y la arquitectura: Manual introductorio sobre la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo en las escuelas.

C1- El niño y el medio ambiente: Orientaciones y actividades para la primera infancia

C2- El niño y el medio ambiente: Orientaciones para los niños de 7 a 10 anos de edad.

C3.- Actividades didácticas para los 8-12 años de edad.

C4.- Adolescencia y arquitectura: Actividades didácticas sobre el medio ambiente para los 12-1 años de edad.

**Proxectoterra "Secundaria". Materiais de formación do profesorado. COAG 2004**

Dentro das liñas de actuación que ten previstas o proxectoterra, a formación do profesorado é un dos piares nos que se basea esta iniciativa. Na súa páxina web [www.coag.es/proxectoterra](http://www.coag.es/proxectoterra)

rra podedes descargar todos os materiais elaborados en ficheiros pdf. A continuación indicamos os títulos que podedes atopar sobre cada un dos tres ámbitos de reflexión estudados para secundaria: Arquitectura Popular, Arquitectura Contemporánea, Identidade Territorial.

Arquitectura Popular

- O espazo e a súa definición.
- A arquitectura Popular.

Arquitectura Contemporánea

- Aproximación á arquitectura Contemporánea.
- Desde Galicia, unha arquitectura con raíces

Identidade Territorial

- Carnoedo: Forma e identidade territorial dunha parroquia das mariñas coruñesas
- Mariñán: Descrición dunha aldea como estrutura construída
- Betanzos: Os elementos históricos da identidade territorial
- Recuperación urbanística da cidade histórica de Santiago de Compostela
- Vigo: Cidade Difusa
- Identidade e Ordenación do territorio

**SIX do proxectoterra. Servidor de mapas**

<http://servergis.cesga.es/web-site/terragis/mundo.html>

O proxectoterra acaba de poñer en marcha o seu servidor de mapas, cofinanciado pola Conse-



llería de Política Territorial, Obras Públicas e Transportes e pola Consellería de Vivenda e Solo. Nesta web teredes a opción de xerar mapas personalizados de acordo aos vosos intereses. Ten a información organizada por capas que poderedes facer visibles e combinar segundo o voso criterio. Tamén incorpora unha biblioteca de mapas de uso máis frecuente que poderedes descargar directamente en ficheiros pdf. Cabe salientar que entre a información dispoñible están as ortofotos do SIXPAC así como a cartografía 1/5000 de toda Galicia organizada por capas que vos permitirán obter facilmente planos da vosa contorna para traballar co alumnado. Tamén incorpora información demográfica, divisións administrativas, actividades económicas e modelos do terreo.

## Educalia

<http://educalia.educared.net/edujsip/idioma.jsp>

A web de Educalia xa é moi coñecida no mundo educativa. Recentemente cambiou a súa titularidade e integrase en EducaRed, portal educativo da Fundación Telefónica. Como sabedes permite acceder a numerosos recursos "on line" organizados por niveis educativos. Aquí soamente queremos recordar a presenza dos seguintes recursos nos que se traballa especificamente os temas obxecto deste monográfico.

Programa: Pueblos y ciudades:  
<http://educalia.educared.net/externs/est02/s/index.html>

Programa: Paisaje:

<http://educalia.educared.net/paisajes/index.jsp?idioma=s>

Proyecto: Itinerarios por Europa:

[http://educalia.educared.net/arco/services/egGroups/egFitxa-Projecte/FitxaProjecte.arco?grouppld=PROYECTO\\_03&lngId=ES](http://educalia.educared.net/arco/services/egGroups/egFitxa-Projecte/FitxaProjecte.arco?grouppld=PROYECTO_03&lngId=ES)

Ciberteca: Una Guía de Paisajes:

[http://educalia.educared.net/virtagora4/ciberteca/jsp/recursos.jsp?oidNode=1047&idSeccion=TEMAS\\_CIENCIAYMEDIAMBIENT&oidNodes=1046,&idioma=es](http://educalia.educared.net/virtagora4/ciberteca/jsp/recursos.jsp?oidNode=1047&idSeccion=TEMAS_CIENCIAYMEDIAMBIENT&oidNodes=1046,&idioma=es)

## Paisaxe. Fundación "la Caixa". Versión en galego do programa "Paisaje" editada polo COAG. 2009.

Como resultado da colaboración da Fundación "la Caixa" co proxecto terra, en setembro de 2009 será distribuído gratuitamente un exemplar do programa Paisaxe a todos os centros educativos de Galicia de Educación Primaria e Secundaria. Esta versión non permite o seu uso "on line" pero incorpora un CD-ROM que permite instalacións ilimitadas en computadores persoais. Este programa estruturase en seis apartados: Observa, clasifica, investiga, actúa, explora, reportaxe. Cada un deles permite achegarse aos espazos que habitamos con propostas interactivas que facilitan o coñecemento do noso medio a través dos sentidos, a observación directa, o traballo de campo e o uso das TIC, aproximándonos á complexa realidade do medio no que vivimos.

## Agrasar, Fernando. Introducción al conocimiento de la Arquitectura. COAG 2008.

Unha guía claramente organizada co obxectivo de orientar os primeiros pasos no coñecemento da obra arquitectónica. Permite varios niveis de lectura segundo



os diversos itinerarios que o propio libro organiza. Profusamente ilustrado e cunha clara estrutura, integra textos explicativos, citas e ilustracións cos que presenta os fundamentos teóricos esenciais para guiar os sentidos na vivencia dos espazos que habitamos.

## Nogué, Joan (coord.). La Construcción Social del Paisaje. Biblioteca Nueva. 2007.

Este libro xunta as reflexións procedentes de campos tan diversos como a arquitectura, a xeografía, a historia da arte, a socioloxía, o urbanismo elaborados por autores de diversos países. Entre todas exploran a idea da paisaxe como unha forma de aprehensión e apropiación do espazo xeográfico, coma resultado dunha transformación colectiva da natureza, coma un produto social. Recollen un conxunto de miradas diversas sobre as paisaxes que presentan unhas determinadas formas de organizar o territorio e se constrúen socialmente no marco dunhas complexas e cambiantes relacións de xénero, de clase, de etnia, de poder

## OS PEDAGOGOS NOS EQUIPOS DE MENORES

Mercedes Agulleiro Outes.  
Pedagoga dos ETM en distintas  
Delegacións provinciais desde o ano 1997

Elena Rivas Vieites.  
Pedagoga do Eq. Técnico de A Coruña  
desde o ano 1988



### Introdución

O feito de que os individuos, as sociedades e os sistemas de organización social dos países máis desenvoltoas asumisen o deber colectivo de protexer aos cidadáns máis vulnerables e máis débiles é un dos logros máis valiosos que se produciron na historia da Humanidade. Pero toda protección social, e de xeito especial na infancia, implica unha intervención (ou intromisión) da sociedade, a través das institucións, na vida de cada individuo, e non é fácil clarificar e especificar en que tipo de circunstancias, e a partir de que comportamentos a sociedade no seu conxunto, pode e debe intervir na vida privada de cada familia. Isto non supón que se deba anteponer tal privacidade aos dereitos da infancia e á garantía do seu benestar, senón ao contrario, a sociedade asumiu a obriga de anteponer o benestar da infancia ao hipotético dereito dos pais a exercer "a propiedade" dos fillos.

### Lexislación e protección infantil

No mundo antigo, o dereito romano concibía a protección dos nenos como unha manifestación do poder absoluto da familia patriarcal; os dereitos da "patria potestade" conferían ao pai o dereito de recoñecer ou non aos seus fillos, abandonalos ou vendelos. Historicamente o dereito español non tivo en consideración verdadeiramente ao neno, posto que a sociedade encomendaba a súa protección á familia. En España, a primeira vez que un texto constitucional recolle un precepto dedicado á protección dos nenos e das familias é a Constitución de 1931. Con este precedente, a actual Constitución de 1978 asegura, con carácter xeral, a "protección social,

económica e xurídica da familia” por parte dos poderes públicos e de modo particular a protección integral dos fillos por parte deses mesmos poderes, así como o deber de asistencia dos pais aos fillos. Porén, o crecente individualismo apreciado na sociedade dos últimos tempos, os bruscos cambios da estrutura familiar e a súa crecente desestabilización, fixeron necesaria a adopción de dispositivos sociais protectores, que lles permitisen ter un apoio das súas necesidades.

É imprescindible aquí facer referencia á Lei 21/1987 do 11 de novembro, pola que quedan modificados determinados artigos do Código Civil e da Lei de Procesamento Civil en materia de Adopción e Acollemento Familiar, e que vai supoñer unha nova forma de entender a protección de menores. A definición de desamparo, a institución da tutela automática e o papel que a Lei outorga ás entidades públicas, constitúen as súas grandes novidades.

Os cambios que se producen na práctica son:

- A posibilidade de exercer a tutela automática sobre un menor, logo da apreciación de desamparo sen necesidade de intervención xudicial (ata aquel momento en mans exclusivas das autoridades xudiciais a través dos Tribunais Tutelares de Menores).
- Outorga á entidade pública, con competencias en materia de protección de menores no seu respectivo territorio, a función case exclusiva de promover as accións de protección que ata ese momento era competencia dos extintos Tribunais Tutelares de menores.



Todos estes cambios non se poden producir sen considerar a configuración organizativa que na actualidade presenta o sistema público de servizos sociais do Estado Español, que ten o seu punto de inflexión na descentralización administrativa que se produce a partir da Constitución de 1978, coa estruturación das CCAA, e a asunción de competencias que lles son asignadas, a través da Lei 7/1985 de Bases de Réxime Local. Dentro deste marco legal, a partir de entón, as CCAA comezan a promulgar as súas propias leis de Servizos Sociais.

### **Nacen os Equipos Técnicos de Menores (ETM)**

É a Lei galega 3/1987, reguladora dos Servizos Sociais de Base, a que levou a territorializar as intervencións especializadas en materia de menores a través dos Equipos Técnicos de Menores, situados nas Delegacións Provinciais da Consellería con competencia nesta materia. Esta lei dera lugar a que no ano 1988 se creasen por vez primeira os Equipos Técnicos do Menor, cunha estrutura semellante

en canto á organización e composición profesional, pero variable no número de técnicos en función do volume de traballo das diferentes Delegacións. Os Equipos de carácter *interdisciplinar* estaban compostos polos seguintes profesionais: psicólogos, pedagogos, asistentes sociais e licenciados en dereito. Fundamentábase na interdisciplinariedade o esforzo para unir e integrar aspectos do coñecemento social da infancia que a propia práctica presenta por separado, interferindo no rigor e na óptica integral da valoración das situacións de desprotección infantil. Confíase, ao dotar de profesionais de distintas disciplinas a estes equipos, en estimular a valoración de distintos enfoques na solución de problemas, considerando relevante a integración de teorías, métodos e instrumentos para a valoración e intervención nas distintas situacións da infancia, partindo dunha concepción multidimensional dos fenómenos.

A estrutura organizativa interna de cada equipo provincial viña determinada polas funcións principais dos equipos, así había dous equipos: un denominado



de Valoración, Diagnóstico e Intervención, e un de Acollemento Familiar e Adopción. Nalgunha provincia había un equipo específico de Acollemento Familiar e outro dedicado só a Adopción.

Na actualidade as características de Equipos Técnicos e as súas funcións recóllense no Decreto 42/2000 de 7 do xaneiro, posteriormente modificado polo Decreto 406/2006 do 9 de outubro, polo que se refunde a normativa reguladora vixente en materia de familia, infancia e adolescencia e no que se establecen as competencias en materia de protección de menores por parte dos poderes públicos, correspondentes á Consellería con competencias nesta materia.

No artículo 26 da mesma lei establécese que:

1) As competencias establecidas neste título serán exercidas polas Delegacións Provinciais nos seus respectivos ámbitos.

2) As delegación terán baixo a súa dependencia os equipos

**Técnicos do Menor**, que serán de carácter pluridisciplinar e desenvolverán entre outras as seguintes **funcións**:

a) O desenvolvemento dos programas preventivos e de intervención que elabore e poña en marcha a Dirección Xeral con competencias en menores.

b) A recepción dos casos de menores que se poidan atopar nunca situación de desprotección así como a investigación e a evolución da súa situación persoal, familiar, educativa e social.

c) A elaboración do plan de actuación e elevación ao Delegado Provincial da proposta de actuación mais axeitada para cada menor.

d) A execución do plan de actuación e seguimento das medidas que fosen adoptadas.

e) A valoración técnica da idoneidade dos solicitantes de acollemento familiar e de adopcións, e a elevación ao Delegado

Provincial das correspondes propostas.

f) A supervisión do bo funcionamento e o asesoramento técnico ás institucións de atención a menores no seo que se van desenvolver coas persoas e institucións implicadas na problemática dos menores atendidos.

3) Os informes e as propostas elaboradas polos Equipos Técnicos terán carácter perceptivo e non vinculante.

4) As Delegación Provinciais solicitarán informes sociais, médicos, psicolóxicos, pedagóxicos ou policiais oportunos, así como calquera outro que fose necesario no exercicio das súas competencias na materia. Tamén poderá solicitar información doutras persoas ou institucións sobre a situación do menor e a súa familia ou cuidadores.

En Galicia existen catro Delegacións Provinciais dependentes ata a actualidade da Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar, por ser esta quen ten competencia en materia de protección de menores. Existe por Delegación un só Equipo Técnico do Menor, subdividido operativamente en varios Equipos Técnicos integrados por diferentes profesionais: traballadores sociais, pedagogos, psicólogos, educadores sociais, asesores xurídicos. Hoxe en día tanto a composición dos equipos (tanto en número como en proporción dos diferentes perfís profesionais) como a estrutura organizativa dos diferentes equipos de cada Delegación Provincial, son totalmente dispares. Aínda así, hai unha configuración que se vai mantendo: Equipo de Valoración e Atención a os Menores (Intervención) e Equipo de Adopción. Respecto ao equipo de Acollemento Familiar, hai que sinalar que este pode aparecer



nun equipo especializado e independente, dentro do Equipo de Adopción ou mesmo do Equipo de Intervención.

O que é obvio é que é precisa unha filosofía de traballo común que leve a unha estrutura organizativa semellante, aínda que se deixe espazo ás peculiaridades de cada territorio.

O *Equipo de Valoración e Atención ao Menor* segue un proceso de actuación interno, protocolarizado como se describe a continuación:

- Recepción da demanda de actuación
- Estudo interdisciplinar de cada caso (social, psicolóxico, pedagóxico, xurídico).
- Aproximación diagnóstica ( con aplicación das leis vixentes).
- Determinación do recurso máis idóneo.
- Elaboración dun plan de caso para cada menor.
- Elaboración da proposta de intervención e elevación ao Delegado Provincial para ditar a correspondente Resolución.
- Comunicación ao Ministerio Fiscal.
- Proposta de intervención xudicial se fose necesaria.
- Revisión e seguimento do plan de caso de cada menor.
- Asesorar o persoal educativo dos centros ante a problemática específicas.

- Buscar os recursos máis axeitados para o neno e a súa situación.
- Coordinación cos diferentes programas que colaboran coa Vicepresidencia como: Programa de Inserción Socio-Laboral Mentor, Programa de Familias Acolledoras (familia allea) da Cruz Vermella, ou Programa de Inserción Familiar de Meniños.
- Coordinación e colaboración cos servizos sociais municipais.
- Recepción de solicitudes de adopción (nacional e internacional).
- Valoración dos solicitantes de adopción (determinando a súa idoneidade ou non idoneidade).
- Información ás familias de adopción dos procesos que deben seguir no caso de adopción internacional.
- Elaborar as propostas de preadoptivo e elevalas ao Xulgado competente.
- Seguimento dos procesos de adopción.

O *Equipo de Adopción* segue o seguinte protocolo de actuación:





O *Equipo de Acollemento Familiar* segue fundamentalmente o protocolo seguinte:

- Recepción das solicitudes de acollemento.
- Valoración dos solicitantes de acollemento.
- Elaboración de Plans de Traballo das familias e menores en acollemento.
- Seguimento dos acollementos familiares.

Ao longo destas dúas décadas o número de profesionais que se incorporou aos Equipos incrementouse notablemente, pero ao tempo, ademais de incorporarse novas figuras profesionais como os educadores sociais, fíxose unha contratación progresiva a demanda e non planificada, o que provocou un desequilibrio importante dos perfís profesionais que redunda nega-

tivamente na axeitada execución das funcións encomendadas.

A desproporción entre o elevado volume de psicólogos e traballadores sociais, respecto ao escaso número de pedagogos e educadores sociais, por reduciónismo, podería ser equivalente a dicir que se valora e intervén en desprotección desde o ámbito da patoloxía e a disfunción, e non se valora e intervén no educativo, na formación, no pedagóxico; deixando a capacidade educativa das familias, dos menores, do contexto social, do contexto escolar, da súa rede de relación de referencia, sen valorar e sen posibilidades de intervención, ante a ausencia do profesional no proceso, ou se favorece o intrusismo laboral por parte doutros profesionais, sen competencias no eido educacional.

## Funcións específicas do pedagogo

O pedagogo como experto en sistemas de aprendizaxe e procesos educativos, que parte do ámbito da potencialidade como referente e non da desviación, debe intervir en todos os aspectos educativos que se dan ao longo de todo o proceso.

Como se recolle no Real Decreto 915/92, o perfil formativo deste profesional capacítalo para o desenvolvemento das seguintes funcións xerais:

- Analizar aspectos que conforman situacións educativas en diferentes contextos formativos.
- Diseñar programas, accións e proxectos adaptados aos contextos analizados.
- Realizar un seguimento e avaliación aos programas, accións e proxectos implementados, para cada contexto educativo.

Estas funcións xerais complementáanse con outras de carácter específico como son as funcións de análise (planificación e deseño de sistemas e subsistemas formativos e de procesos educativos), organizativa (intervención educativa de proxectos, programas, centros, recursos e servizos de carácter socioeducativo) e de desenvolvemento (favorecendo a formación de ámbitos propios de especialización dirixidos a persoas, familias, grupos, institucións e profesionais).

Despois desta breve reflexión sobre capacidades e as competencias profesionais do pedagogo, a pregunta vai ser formulada á inversa. En cal das funcións dos diferentes Equipos Técnicos referidas con anterioridade non procede a intervención do pe-

dagogo, ou debe ser excluído? En rigor, en ningunha, tanto por competencia profesional específica como por respecto ao espírito da Lei 21/87 de Protección de Menores.

É mais, pola súa especificidade de competencia profesional, deben subliñarse de xeito destacable no conxunto do proceso as seguintes funcións:

- Valoración da situación persoal e sociofamiliar dos menores que deban beneficiarse de calquera medida de protección.
- Informar e analizar dende a visión pedagóxica, sobre o modelo educativo da familia e sobre a situación persoal e social do neno/a, poñendo énfases nos potenciais educativos das familias e as aprendizaxes sociais.
- Orientar para a elaboración do proxecto educativo individualizado que se levará a cabo no ambiente do neno/a e proporcionar as pautas educativas á familia.
- Coordinación cos educadores dos centros propios e colaboradores para a elaboración do proxecto educativo individualizado (PEI) e realizar o seu seguimento.
- Coordinación e seguimento de centros propios e colaboradores a nivel organizativo, estrutural e funcional.
- Coordinación e seguimento do programa Mentor.
- Coordinación e supervisión naqueles programas nos que interveñan procesos educativos (Acollemento Familiar de Cruz Vermella, PIF de Meniños, Educación

Familiar dos Concellos ou outras entidades, etc).

- Asesorar dende a súa perspectiva profesional a servizos e institucións que interveñen nunha situación concreta ou elaborar estratexias de información e sensibilización sobre os aspectos educativos de carácter comunitario.
- Valoración de idoneidade de familias, así como o seguimento e orientación destas familias e menores acollidos.
- Coordinación do plan de actuación. Intervencións directas, seguimento de intervencións doutros profesionais revisión de obxectivos e actuacións a desenvolver.

Existen outras funcións que o pedagogo debería realizar den-

tro do ámbito de protección de menores, que de xeito non sistemático e con modalidades e en tempos distintos xa veu facendo ao longo destas décadas, e que están directamente relacionadas co eido da formación, tanto no relativo á formación de pais (nas diferentes modalidades de formación previa á adopción como a formación post-adoptiva, e en iguais condicións para o acollemento familiar) como no relativo á formación dos propios profesionais que se van incorporando aos diferentes equipos, sen que ningún departamento lle proporcione formación previa e específica para iniciar o seu traballo nun equipo especializado, nin se tutorice, supervise e avalíe o seu proceso de acoplamento.





# A LINGUA

## A necesidade de educar en galego\*

### Nova Escola Galega

Sen a plena galeguización do ensino, actualmente só o alumnado galego-falante ten auténtica oportunidade de chegar a ser en verdade bilingüe.

Isto sucede así porque en Galicia é posible vivir, alén do ámbito escolar, sen ter contacto en absoluto co galego. Non é posible, porén, que suceda o contrario.

Debe terse en conta que a opción de separar o alumnado en razón de lingua é socioloxicamente inapropiada, pedagoxicamente insostible, legalmente discutible e economicamente irrealizable.

Despois de ter publicado en setembro de 2004 e en abril de 2007 dous números do boletín *NEG-Opina* sobre a situación do idioma, titulados respectivamente *Educación en galego: O compromiso renovado* e *Normalización Lingüística no ensino*, NOVA ESCOLA GALEGA vese na obriga de facer partícipe a toda a comunidade educativa, en particular, e á opinión pública en xeral, do momento especialmente delicado polo que está pasando o idioma de Galicia.

Dúas son as razóns principais que provocan a saída á rúa do presente número do *NEG-Opina*.

\* O texto deste artigo correspóndese co Nova Escola Opina publicado no mes de abril de 2009 por Nova Escola Galega

na. Por unha banda, o cambio de goberno derivado das eleccións do pasado 1 de marzo, co anuncio da persoa que terá durante os próximos catro anos a responsabilidade de gobernar o país, de que unha das súas primeiras medidas será a de mudar a actual armazón lexislativa a respecto do idioma, deixando particularmente sen validez o Decreto que establece un mínimo do 50% do horario lectivo en lingua galega.

Pero por outra, ao tempo que se divulgaban teimudamente nos medios de comunicación os proxectos que para a lingua preparaba o novo goberno, viron tamén a luz os últimos datos –aínda sen ser, de xeito paradoxal, a institución responsable dos mesmos a encargada de presentalos publicamente- do *Mapa Sociolingüístico de Galicia* que, no seu conxunto, confirman que o idioma de Galicia está pasando un trazo histórico en extremo delicado que só poderá ser superado se se poñen en marcha medidas decididas que pulen pola súa plena normalización.

### O camiño da substitución lingüística

Nos 25 anos que transcorron desde a súa constitución, a normalización da lingua galega constitúe para NOVA ESCOLA GALEGA un eixo central da súa actividade e da súa preocupación. Así, grazas ás achegas de moitas persoas asociadas e de colaboradores e colaboradoras externos, ofreceu no ano 1988 *Un Modelo de Normalización Lingüística para o Sistema Educativo Galego (NEG)* e promoveu en 1989, xunto con outras entidades, o documento conxunto *Modelo de Normalización Lingüística para o Ensino*. Estes modelos foron revisados, ampliados e renovados dez anos máis tar-

de, co *Modelo de Normalización Lingüística para o Sistema Educativo Galego (1999)*.

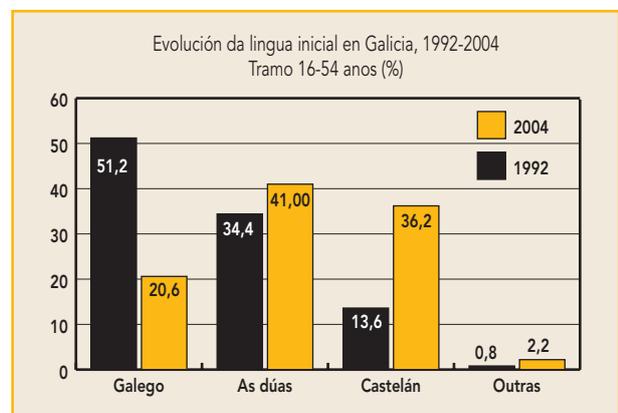
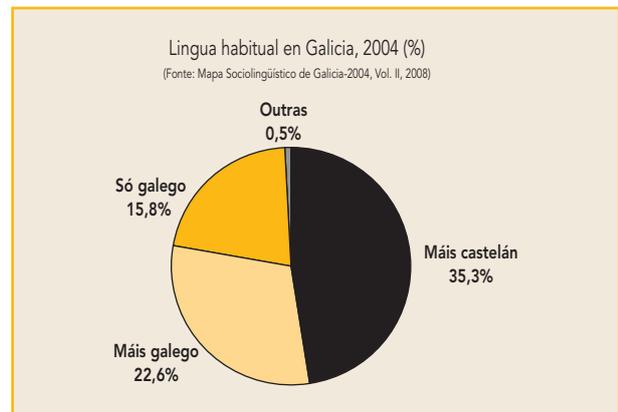
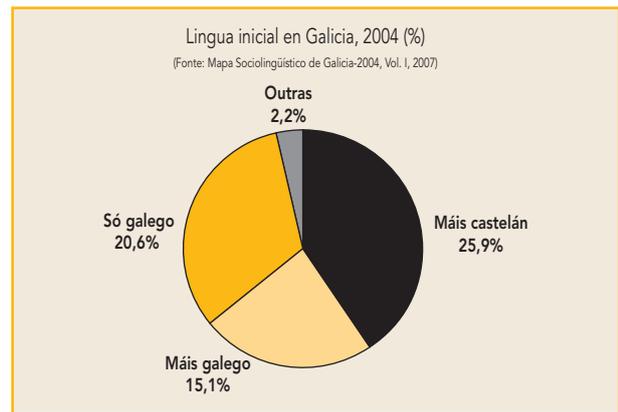
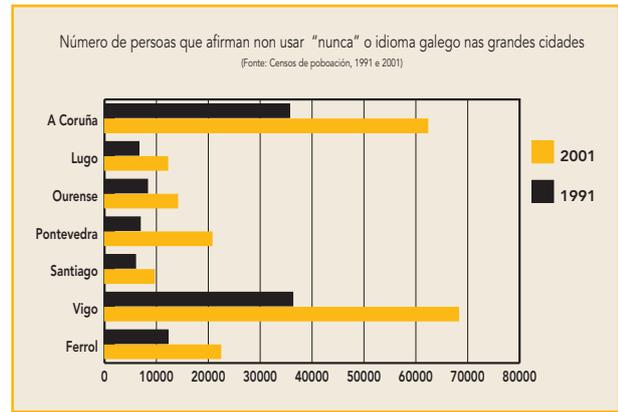
Elaborou NOVA ESCOLA GALEGA, así mesmo, numerosos documentos a respecto da normalización da lingua, de xeito singular para o momento que nos ocupa a análise e opinión sobre o Decreto 124/2007, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo, actualmente en vigor e ameazado, como queda manifestado, de derogación polo próximo presidente do goberno e o seu partido.

Pois ben, diante da publicación dos últimos datos do *Mapa Sociolingüístico de Galicia*, cómpre afirmarmos que, malia teren algunhas diferenzas metodolóxicas a respecto dos seus antecedentes, o que pode inducir unha certa desviación nunha análise comparativa, veñen incidir nunha realidade que calquera pode observar diariamente: **o camiño da substitución do galego polo castelán.**

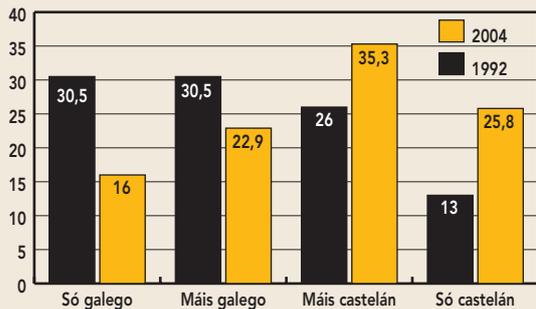
Na análise que NOVA ESCOLA GALEGA realizara no 2007 xa se poñían de manifesto datos e indicadores que apuntaban nesa dirección, aínda que algunhas afirmacións xa non se poderían facer hoxe –só dous anos máis tarde- cos datos actuais; lembramos e escolmamos algúns parágrafos do documento citado:

*A lingua inicial dos/as galegos/as no 2003 era a galega para o 53,7% da poboación, case nove puntos por debaixo do que era dez anos atrás. O castelán como lingua inicial medra nese período un 3,2%. Aínda así, o galego é a lingua inicial porcentualmente máis alta de Galicia.*

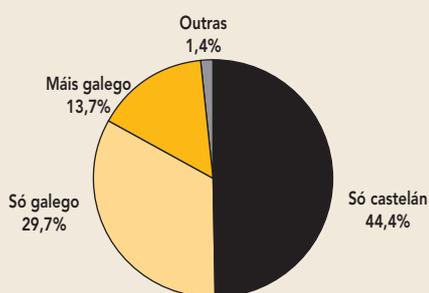
*A lingua inicial dos/as galegos/as nas cidades é a galega para o 35,3% da poboación. O caste-*



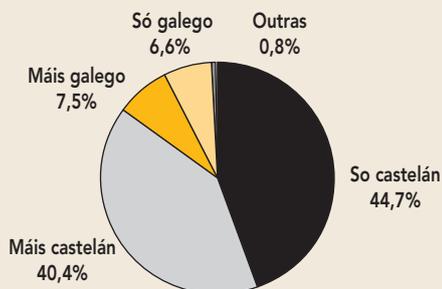
Evolución da lingua habitual en Galicia, 1992-2004  
Tramo 16-54 anos (%)



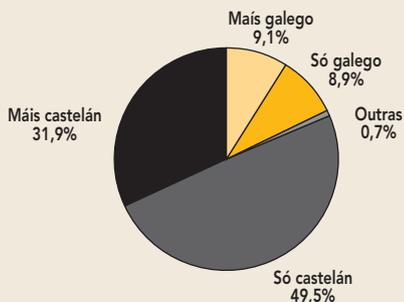
Lingua do pensamento en Galicia, 2004 (%)  
(Fonte: Mapa Sociolingüístico de Galicia-2004, Vol. II, 2008)



Lingua habitual de lectura en Galicia, 2004 (%)  
(Fonte: Mapa Sociolingüístico de Galicia-2004, Vol. II, 2008)



Lingua da escrita en Galicia, 2004 (%)  
(Fonte: Mapa Sociolingüístico de Galicia-2004, Vol. II, 2008)



lán como lingua inicial dáse no 48,4%.

Se ben no conxunto do país o galego é a lingua inicial con porcentaxe máis alta de Galicia, nas cidades invértese a situación.

O galego como lingua inicial segue descendendo conforme diminúe a idade. Se comparamos estes resultados cos do conxunto de Galicia constatamos que é no ámbito das cidades onde se dá case a mesma porcentaxe media ca no conxunto do país, polo que se pode afirmar que a situación máis desfavorable para o idioma se dá xustamente no medio urbano.

Podemos apreciar como, dos falantes iniciais de galego só continúan sendo monolingües o 30,9%, mentres que o 55,3% declaran falar máis galego e o 13,2% máis castelán.

En sentido contrario, dos falantes iniciais de castelán continúan sendo monolingües o 43,1%, manifestan falar máis castelán o 46,8% e unicamente o 9,1% máis galego.

Unha pequena viaxe polos datos que sobre a escola e a lingua se recollen nos documentos mencionados permítenos chegar á conclusión de que o labor normalizador desta institución non foi nin con moito o decidido que debera para contribuír de xeito eficaz á reversión da tendencia á substitución lingüística. Máis ben, como apuntan algúns autores, nin sequera contribuíu eficazmente á adquisición da competencia na lingua.

Podemos comprobar como en ningún dos niveis de educación infantil ou primaria se chega ao 50% de utilización oral do galego, mesmo sumando o uso só de galego e o das dúas linguas.

Pola contra, o uso oral do castelán é moi maioritario.

Cómpre salientar a notable diferenza entre a rede pública e a privada.

A elevadísima presenza do castelán nas escolas urbanas e o aumento progresivo en detrimento do galego dende o punto de vista diacrónico chama a atención sobre a necesidade urxente de actuacións de inmersión lingüística neste ámbito.

En consecuencia, a investigación recollida na obra citada permite confirmar o proceso de substitución do galego polo castelán nas sete grandes cidades do país.

Pois ben, dous anos despois de seren realizadas estas reflexións, os actuais indicadores sobre a situación lingüística non só non amosan a inversión desta tendencia, senón que afondan nela cunha rapidez insólita.

### A situación actual do idioma

Os últimos datos do Mapa Sociolingüístico de Galicia editado recentemente demostran que a situación do idioma galego é, sinxelamente, crítica, pois apenas o **38% da poboación** –a terceira parte, como quen declara usalo dun xeito habitual. Isto quere dicir, na práctica e sobre todo en ambientes urbanos, que hoxe por hoxe é posible vivir en Galicia sen ter contacto ningún co galego na vida ordinaria. Quere dicir tamén que as persoas que desenvolven as súas actividades nesta situación corren grave risco de non chegar a acadar o limiar mínimo no dominio do idioma galego ou, doutra maneira, de non chegar a ser bilingües. Non ocorre o mesmo, pola contra, coas persoas galego-falantes pois, segundo

demonstran os mesmos datos, é imposible vivir en Galicia e non ter contacto co castelán.

É evidentemente falso, á vista da situación actual, afirmar que o castelán corre perigo en Galicia. Tamén o é, absolutamente, manifestar de xeito demagóxico que o español está sendo desterrado das aulas galegas. Antes ao contrario, só o **17% das clases de Primaria** e o 30% das de Secundaria son dispensadas "practicamente en galego" ou "máis en galego" segundo o Mapa. Pero non só iso, senón que máis do **80%** dos galegos e galegas declaramos que usamos preferentemente o **castelán na escrita**, porcentaxe que se eleva ata o **85%** se nos referimos á **lectura**. Á vista destes datos, obtidos obviamente co debido rigor científico, semella evidente que o único idioma que corre perigo en Galicia –e nas súas aulas– é o galego, e convidamos ao lector, á lectora, a que analice por si mesmo/a a pequena selección de datos que se ofrecen de xeito gráfico neste *NEG-Opina*.

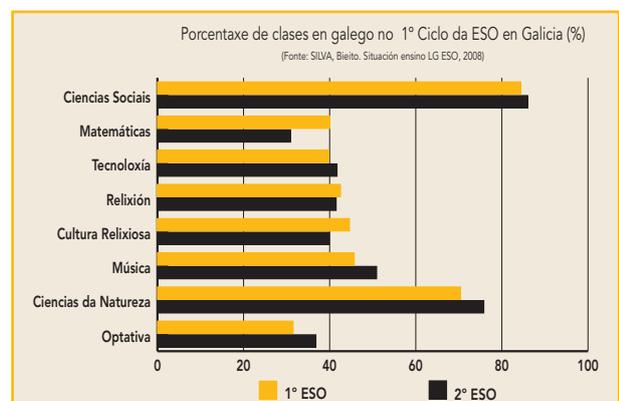
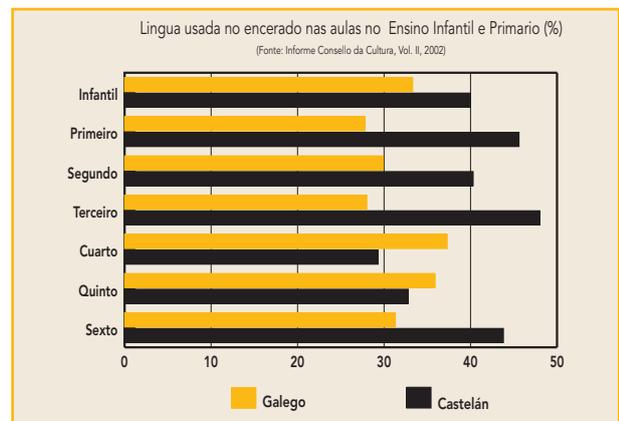
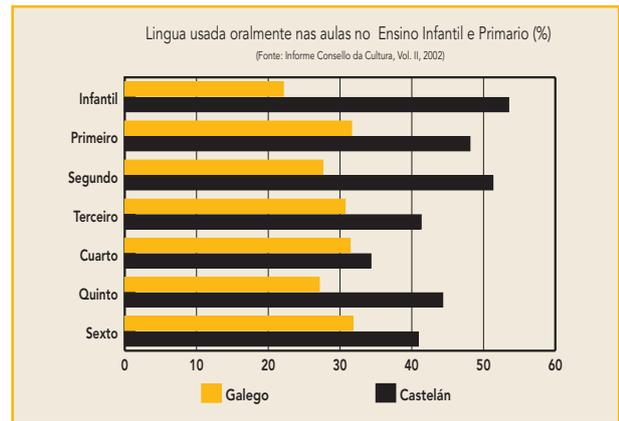
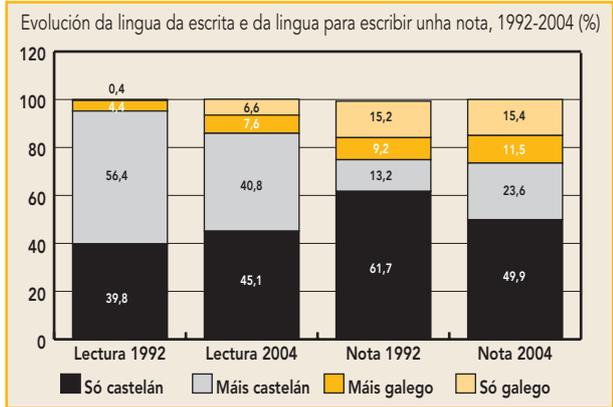
O certo é que esta situación vén demostrar, unha vez máis, que a política lingüística –ou a súa ausencia– levada a cabo polo goberno da Xunta durante practicamente tres décadas, non só non obtivo resultados positivos no camiño da normalización, senón que acelerou o proceso de substitución. Cómpre tamén lembrar que a propia Lei de Normalización Lingüística e os decretos que a desenvolveron nas diferentes etapas, non acadaron un mínimo de cumprimento, fundamentalmente por mor da absoluta despreocupación real da administración nese senso.

### A política lingüística, antes e agora

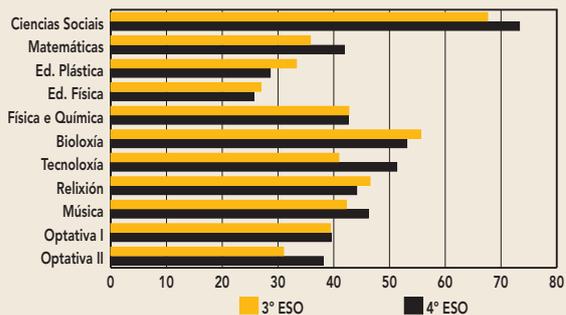
Dende a publicación e posta en vigor do Decreto 124/2007 por parte do actual goberno en funcións, inserido no desenvolvemento do Plan Xeral de Normalización Lingüística mencionado, puidemos asistir a cando menos dúas actitudes realmente asombrosas: a ausencia total de interese polo seu cumprimento por parte da Consellería de Educación e a aparición pública dun sector antinormalizador e antigalego argumentando imposición e necesidade de protección do castelán, con razoamentos falsos e tendenciosos que nunca foron respondidos contundentemente polas forzas do goberno ou da oposición –lembramos– unanimemente coautoras da Lei de Normalización Lingüística e do Plan Xeral de Normalización Lingüística.

NOVA ESCOLA GALEGA criticou o Decreto por insuficiente á luz dos indicadores dos que dispoñía, insuficiencia que se manifesta aínda máis acentuada no momento actual. Porén, defendeu dende aquela a súa posta en práctica polo que significaba de mellora sobre a situación precedente.

As medidas anunciadas polo líder do partido encargado de formar o futuro goberno de Galicia no tocante á derogación deste Decreto para introduciren a libre elección de idioma no sistema educativo e a segregación en razón da lingua, só se poden entender no contexto dun pesadelo para a lingua e, polo tanto, para o futuro do país –sen galego non hai Galicia–. Supón profundar nunha especie de praga histórica –*Un paso adiante i outro atrás, Galiza, i a tea dos teus soños non se move* (X. Mª Díaz Catro, *Penélope*)– e desandar de golpe un camiño apenas iniciado.

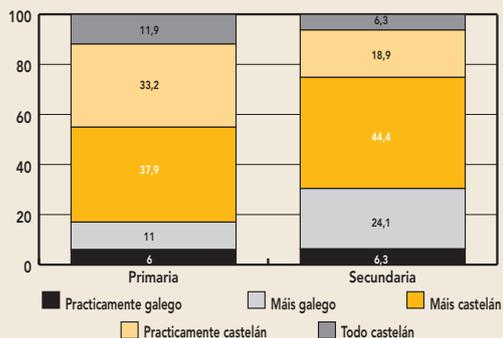


Porcentaxe de clases en galego no 1º Ciclo da ESO en Galicia (%)  
(Fonte: SILVA, Bieito. Situación ensino LG ESO, 2008)



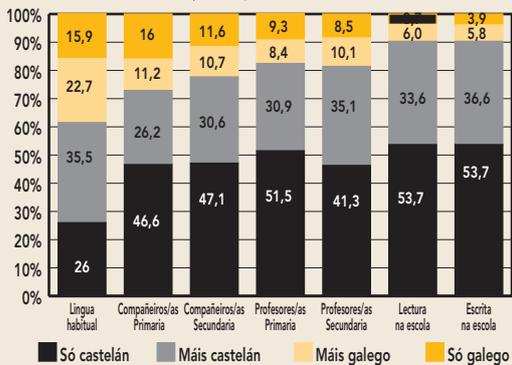
Lingua das clases en Primaria e en Secundaria Tramo 15-24 anos, 2004 (%)

(Fonte: Mapa Sociolingüístico de Galicia-2004, Vol. II, 2008)



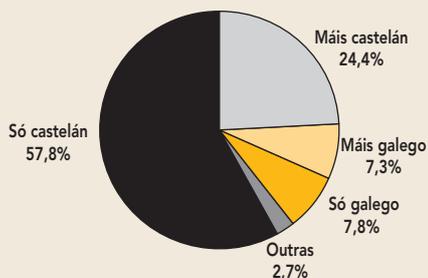
Lingua na escola, 2004 (%)

(Fonte: Mapa Sociolingüístico de Galicia-2004, Vol. II, 2008)



Lingua de redacción das mensaxes electrónicas, 2004 (%)

(Fonte: Mapa Sociolingüístico de Galicia-2004, Vol. II, 2008)



A libre elección da lingua de ensino é socioloxicamente inapropiada, pedagoxicamente insostible, legalmente discutible e economicamente irrealizable. Se non acaba provocando que ocorra como sempre sucedeu, que os dereitos do galego foron os que non se tiveron en conta nunca, conducirá necesariamente á segregación, a formación de guetos e, finalmente, a dúas sociedades diferenciadas dentro do mesmo pobo.

Non existe ningún amparo para tales iniciativas, nin legal, nin pedagóxico, nin lingüístico. Está proscriba taxativamente a segregación por calquera razón de sexo, lingua, crenza... Mesmamente a propia Lei de Normalización Lingüística recolle no artigo 13.3: *Os alumnos non poderán ser separados en centros diferentes por razón da lingua. Tamén se evitará, a non ser que con carácter excepcional as necesidades pedagóxicas así o aconsellaren, a separación en aulas diferentes.*

Son actualmente os organismos supranacionais os que, unha vez e outra, veñen recoñecer a situación actual tanto do galego como doutras linguas minoradas da Unión Europea. É o caso, nomeadamente, do Consello de Europa e do propio Parlamento Europeo, que recomentan que se poñan os medios para que tales linguas se poidan desenvolver plenamente e para que os individuos non se vexan privados do seu uso como ferramenta de comunicación.

Pois ben, cando se pode apreciar en todo o mundo unha nova sensibilidade cara ás linguas, anúnciasenos aquí un novo proceso de minorización e substitución do maior símbolo de identidade do noso pobo. Entende NOVA ESCOLA GALEGA que o feito de que o partido encar-

gado de formar novo goberno adopte decisións dese calibre, escoitando só as voces de quen pretende a desaparición da nosa lingua e –non o esquezamos– da nosa identidade, só pode deberse ou a unha intencionalidade perversa ou á ignorancia sobre a evolución e desaparición das linguas que, como o galego, están en situación moi desfavorable a respecto doutras. Ou a ambas as cousas xuntas.

### A necesidade de cordura e de decisións valentes

Rescatamos de novo uns párrafos das conclusións ás que NOVA ESCOLA GALEGA chegaba no documento do 2007, citado anteriormente, por mor de seren perfecta e lamentablemente válidas aínda na situación actual:

*Consideramos que, para dar resposta axeitada á situación actual, analizada dende unha perspectiva global e tomando en conta os indicadores da evolución sociolingüística dos últimos anos, polo menos dende a publicación da Lei de Normalización Lingüística, serían necesarias medidas moito máis avanzadas e decididas –non só no eido do ensino– para conseguirmos colectivamente a reversión da tendencia á substitución lingüística en Galicia.*

*Á vista deses indicadores resulta obvio que os «argumentos» daqueles sectores que aínda falan da non «imposición» do galego e que esgrimen o «perigo» da desaparición do castelán só serven para enganar á opinión pública.*

*De xeito especial habería que salientar o papel que algúns medios de comunicación veñen desenvolvendo na ocultación da realidade e en serviren de sopor-*



te destas posturas, mesmamente para certa acción –ou inacción– política que non asume de xeito normal algo que semella obvio: a necesidade de que o galego, o idioma propio de Galicia, sexa a lingua habitual dos seus habitantes.

En moitos casos, e de boa fe, tamén se dá a postura de que non se debe facer fincapé nos datos negativos sobre a lingua co fin de non transmitir sensacións derrotistas e favorecer a normalización. Porén, consideramos que a sociedade e os seus órganos e entidades representativas só lle poden dar solución axeitada a un problema cando realmente son conscientes da súa dimensión. E o da normalización da lingua galega é na actualidade un problema de dimensións considerables, que precisa facerse explícito e require a adopción de decisións urxentes que mobilicen a sociedade. Sen lingua galega non hai Galicia.

No caso que nos ocupa, cómpre indicar que as disposicións recollidas no Decreto aínda en vigor –como se dixo, non tan diferentes das propostas– nunca foron cumpridas de xeito efectivo.

Se esta nova proposta constitúe un avance significativo só poderá saberse se realmente hai unha vontade de cumprimento e control sobre as medidas recollidas. Xustamente o que non existiu nos doce anos que pasaron dende a publicación do Decreto vixente.

Preocúpanos que entre os aspectos xerais considerados no Plan Xeral de Normalización Lingüística da Lingua Galega –aprobado no 2004– e a normativa proposta exista un enorme baleiro, sen prazos nin concreción, e para o que non se ofrecen vías

### Utilización da lingua galega como lingua vehicular no ensino (mínimos legais) (Decreto 124 / 2007; Orde do 24 xuño 2008)

NIVEL	ÁREAS
Educación Infantil	- Utilizarase a “lingua materna” predominante entre o alumnado, tendo en conta a “lingua do contorno”. - Garantirase o 50% de ensino en galego.
Primaria	- Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural. - Matemáticas. - Educación para a Cidadanía. - Outras áreas ata acadar o 50% da docencia.
ESO	- Ciencias da Natureza. - Bioloxía e Xeoloxía. - Física e Química. - Ciencias Sociais. - Matemáticas. - Educación para a Cidadanía. - Outras áreas ata acadar o 50% da docencia. Aconséllase a Tecnoloxía.
1º Curso Bacharelato	- Ciencias para o Mundo Contemporáneo. - Filosofía e Cidadanía. - Cultura Audiovisual (B. de Artes). - Matemáticas I (B. de Ciencias e Tecnoloxía). - Historia do Mundo Contemporáneo (B. de Humanidades e CC.SS.). - Outras áreas ata acadar o 50% da docencia.
2º Curso Bacharelato	- Historia de España. - Historia da Filosofía. - Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica / Historia da Música e da Danza (B. de Artes). - Matemáticas II (B. de Ciencias e Tecnoloxía). - Xeografía (B. de Humanidades e CC.SS.). - Outras áreas ata acadar o 50% da docencia.
Formación Profesional	- FOL e os módulos que decida a Dirección oídos os Dptos. ata chegar ao 50% da docencia. - Coidarase especialmente o vocabulario específico de cada especialidade.
EPA	- Nivel I (50% mín.). Nivel (50% mín.). Nivel III (100% - linguas). Bacharelato (100% - linguas).

de progresión nin garantías de consolidación dos proxectos.

Quere NOVA ESCOLA GALEGA lembrar a unanimidade política que se levaba producindo dende a aprobación da Lei de Normalización Lingüística (1983) ata tempos recentes, incluída a aprobación tamén unánime do Plan Xeral de Normalización Lingüística (2004), por parte de todas as forzas políticas do Parlamento de Galicia.

Desde a óptica estritamente educativa cómpre reiterar, para non perder a perspectiva do obxectivo último do sistema

educativo no que fai referencia ao dominio das dúas linguas presentes en Galicia, que, coñecidos os últimos datos sobre a saúde do galego, son as persoas galego-falantes as únicas que teñen auténticas opcións de chegar a ser bilingües. Isto non ocorre coas persoas castelán-falantes polas razóns anteditas, pois poden vivir perfectamente, máis alá do ámbito escolar, sen usar o galego nunca.

Desta constatación, por desgraza absolutamente realista, só pode concluírse que é preciso acrecentar o emprego do galego como lingua vehicular no ensino.

Segundo é publicamente coñecido, NOVA ESCOLA GALEGA defende un modelo de normalización para o ensino baseado na plena galeguización do mesmo á altura dos 12 anos de idade dos alumnos e alumnas. Esta concepción, válida nun momento no que a situación do idioma era preocupante xa, pero menos catastrófica, tórnase na actualidade e á vista dos novos datos como a única posible se se pretende lograr precisamente o dominio efectivo dos dous idiomas empregados en Galicia por parte do alumnado.

Desde o punto de vista educativo, igualmente, cómpre reiterar tamén que non é certo que sexa o alumnado castelán-falante o que está vendo coutados os seus dereitos na actualidade. Pola contra e como queda dito, si está coutado o dereito deste alumnado a unha formación que lle garanta precisamente o dominio

real dos dous idiomas presentes en Galicia. E, pola contra tamén, é o alumnado galego-falante o que, independentemente da necesaria formación lingüística, non ten garantido que a súa vida poida desenvolverse en galego.

Por todas estas razóns, NOVA ESCOLA GALEGA fai un chamamento en defensa da normalización do galego a todos e todas os/as ensinantes, ás comunidades educativas dos centros de ensino e á sociedade en xeral, co fin de impedirmos calquera medida regresiva a respecto da lingua, ao tempo que declara a súa decisión inquebrantable de continuar pulando pola normalización lingüística e cultural, así como por unha aplicación de criterios avanzados na planificación lingüística no ensino, inserida nun modelo de escola pública e democrática.

Para consultar –e mesmo para baixalo na súa integridade– o

Modelo de Normalización Lingüística para o Sistema Educativo Galego defendido por NOVA ESCOLA GALEGA, e sobre todo para coñecer polo miúdo a análise da situación do idioma e as propostas que nel se realizan canto aos medios necesarios para poñelo en práctica, pode visitarse a páxina web de NEG: [www.nova-escola-galega.org](http://www.nova-escola-galega.org) (enlace “Normalización Lingüística”). Tamén pode solicitarse no correo electrónico da sede central de NEG en Santiago ([neg@mun-do-r.com](mailto:neg@mun-do-r.com)).

### Referencias bibliográficas consultadas

Bouzada Fernández, X.M. (coord). *O proceso de normalización do idioma galego (1980-2000). Volume II. Educación*. Santiago, Consello da Cultura Galega / Sección de Lingua, 2002.

González González, M. (dir). *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004. Volume I. Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. A Coruña, Real Academia Galega / Seminario de Sociolingüística, 2007.

González González, M. (dir). *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004. Volume II. Usos lingüísticos en Galicia*. A Coruña, Real Academia Galega / Seminario de Sociolingüística, 2008.

Silva Valdivia, Bieito (dir). *Situación do ensino da lingua e da literatura galega na Educación Secundaria Obrigatoria*. Santiago, Consello da Cultura Galega, 2008.



**Coordinadora Galega de ENDL**

**QUE É UN ENDL (Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística)?**  
 É un órgano consultivo e dinamizador dos centros de ensino para os eidos lingüístico e cultural. Forma parte da estrutura administrativa, docente e didáctica dos centros e está integrado por mestres/as e profesores/as dos distintos niveis, por alumnos/as (cando a idade o permite) e por representantes do persoal non docente.  
 A súa función primordial é conseguir que os alumnos/as poidan chegar a ser competentes na lingua galega e usala digna e normalmente.

**QUE É A COORDINADORA GALEGA DE ENDL?**  
 A Coordinadora Galega de ENDL (Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística) é unha plataforma creada coa intención de coordinar actividades e experiencias, e ademais servirlle de voz pública aos ENDL que traballan nos centros de ensino.  
 Está formada por Equipos de centros públicos, privados e concertados, e deles formamos parte **profesionais do ensino** que levamos anos traballando en prof do galego; persoas de ideoloxías moi diversas, unidas por un mesmo ideario lingüístico: **o galego é a lingua propia de Galicia, tal e como é o noso Estatuto de Autonomía.**

**QUE QUEREMOS?**

1. QUE a lingua galega siga sendo parte do noso patrimonio cultural e da nosa identidade e, como tal, un ben común que nos une.
2. QUE se garanta que todo o alumnado sexa competente nas dúas linguas cooficiais da Comunidade e final de ensino obrigatorio. Só a partir do coñecemento e da ausencia de presións lingüísticas é posible a liberdade de elección de linguas.
3. QUE na actual situación sociolingüística de Galicia, na que o galego está a perder falantes -como demostran os datos do Mapa Sociolingüístico de Galicia- o sistema educativo oferta ó alumnado espazos de uso, porque as linguas apréndense usándoas.
4. QUE non se discrimine o alumnado por razón de lingua, tal e como se regula na Constitución Española no artigo 14 e no Estatuto de Autonomía de Galicia no artigo 5.4.
5. QUE o noso alumnado estea formado para poder desenvolverse nunha Europa plurilingüe. Diversos estudos demostran que o alumnado de comunidades bilingües obtén iguais ou mellores resultados académicos cós das comunidades monolingües.

Os Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística abaixo asinantes queren manifestar a súa preocupación ante a intención do novo goberno de derogar o Decreto 124/2007 polo que se regula o uso e promoción do galego no sistema educativo. Como dinamizadores lingüísticos, pero moi especialmente como profesionais do ensino que somos, queremos facer constar o seguinte:

1. Este decreto desenvolve o Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado por unanimidade no Parlamento de Galicia no ano 2004 e elaborado, na parte referida á educación, por unha comisión na que se integraban representantes das ANPAS, do profesorado, das organizacións pedagóxicas e das patronais do ensino concertado.
2. Supón a superación dunha lexislación, o Decreto 247/95, que -despois de 12 anos de aplicación- tiña demostrado que non estaba respondendo aos obxectivos para os que fora deseñada, tal como poñen de manifesto os últimos datos do Mapa Sociolingüístico de Galicia.





3. Persegue como finalidade última que o alumnado acade, ao rematar os seus estudos, unha plena competencia lingüística que o capacite para expresarse oralmente e por escrito nas dúas linguas oficiais de Galicia, no marco dun ensino plurilingüe.

4. Favorece que cada centro elabore o seu propio Proxecto lingüístico, documento que debe ser aprobado polo Consello Escolar e que, polo tanto, require a implicación e o consenso de toda a comunidade educativa: profesorado, alumnado, pais/nais, persoal non docente e representantes dos concellos.

Dado que consideramos as medidas que se establecen no decreto como unha achega importante na tarefa dinamizadora e normalizadora que realizamos

nos centros e que non pasou tempo suficiente para avaliar se os seus resultados satisfán os obxectivos para os que foi aprobado, solicitámoslle ao novo goberno que manteña os compromisos acordados pola comunidade educativa e o Parlamento galego no Plan xeral de normalización da lingua galega.





# UNIVERSIDADE DE VERÁN 2009

CAMPUS DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAMPUS DE LUGO

CAMPUS DE VERÁN: MURDOS • SARRIA • VILAGARCÍA DE AROUSA • GUITIRIZ

OUTRAS SEDES: BANDE • BURELA • CALDAS DE REIS • FOZ • LALÍN • LOUSAME • MOAÑA • MONDOŃEDO • NOIA • ORDES • RIBADEO • SANXENXO • SEDANE DO COUREL

**CAMPUS DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**

**Dereitos humanos e protección das vítimas dos conflitos armados no actual contexto internacional**  
 Datos: 7 a 9 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Educación e vida saudable: servizos, programas e iniciativas para a inclusión social**  
 Datos: 7 a 10 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**O menor en perspectiva curidica: fórmulas de protección interna e internacional**  
 Datos: 7 a 10 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Repensar nos Europa á luz da diferenza. Procesos emerxentes e encadres culturais**  
 Datos: 8 a 10 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Plurilingüismo na escola: ensino de segundas linguas en contextos académicos**  
 Datos: 8 a 10 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Testemuñas que nunca mentan métodos e técnicas de investigación criminal en España (II)**  
 Datos: 7 a 9 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Dereito en serie e de trama**  
 Datos: 8 a 10 de xullo  
 Horas lectivas: 30  
 Dirección: José M<sup>a</sup> Miranda Bono

**Competencias científicas na aula de ciencias e uso de probes e argumentación en secundaria**  
 Datos: 8 a 14 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**O enfoque baseado en dereitos humanos na cooperación para o desenvolvemento: fundamento e práctica**  
 Datos: 13 a 15 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Actualización en Xerontoloxía: habilidades e coñecementos necesarios para o traballo con maiores**  
 Datos: 13 a 16 de xullo  
 Horas lectivas: 32

**Traffico e seguridade vial: regulación e consecuencias jurídicas dunha condición irresponsable**  
 Datos: 13 a 16 de xullo  
 Horas lectivas: 32

**Televisión e ficción III**  
 Datos: 13 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 35

**O movemento e a danza como inspiración na aprendizaxe**  
 Datos: 13 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 15  
 Dirección: Carol Gillanders

**A bioinformática como ponte entre a xenética e as súas aplicacións industriais e biomédicas**  
 Datos: 13 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Competencias e habilidades profesionais para universitarios/as emprendedores/as**  
 Datos: 13 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 40

**Xornadas de control automático e robótica con Ferramentas Open Source 2009 (XOCARFOS 09)**  
 Datos: 14 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 32

**Aspectos avanzados de dirección de proxectos**  
 Datos: 14 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Relacións laborais e globalización**  
 Datos: 14 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**A rehabilitación social das noivas presas: unha tarefa colectiva (especial referencia ao caso galego)**  
 Datos: 14 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Dereito á saúde e papel dos profesionais sanitarios nos proxectos de cooperación**  
 Datos: 15 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Galicia e o medioambiente. Unha visión interdisciplinar**  
 Datos: 20 a 23 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**A revolución do Software Libre 2009 (OSREVOLUTION 09)**  
 Datos: 20 a 24 de xullo  
 Horas lectivas: 31

**A sociedade do coñecemento en tempos de crise: entre o público e o privado**  
 Datos: 21 a 24 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Introdución a Ubuntu GNU/Linux 2009 (UBUNTU09)**  
 Datos: 27 a 31 de xullo  
 Horas lectivas: 31

**A "espectacularización" da cultura**  
 Datos: 28 a 31 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Edición de textos en LaTeX**  
 Datos: 15 a 18 de setembro  
 Horas lectivas: 25  
 Dirección: Rosana Rodríguez López

**Combatir a fame e a pobreza, proxecto de todos**  
 Datos: 16 a 18 de setembro  
 Horas lectivas: 20

**A tutela internacional dos dereitos e liberdades públicas fundamentais**  
 Datos: 17 a 19 de setembro  
 Horas lectivas: 20

**A prestación de servizos sanitarios ante os retos do século XXI**  
 Datos: 21 a 24 de setembro  
 Horas lectivas: 30

**O Software Libre e a Lingüística (LINGUA 09)**  
 Datos: 21 a 24 de setembro  
 Horas lectivas: 16

**Biocombustibles, retos e oportunidades**  
 Datos: 21 a 24 de setembro  
 Horas lectivas: 33

**Educación, dereitos humanos e cidadanía**  
 Datos: 22 a 24 de setembro  
 Horas lectivas: 30

**Economía doméstica e uso de tempo dos fogareiros: reflexións á luz do caso galego**  
 Datos: 22 a 25 de setembro  
 Horas lectivas: 30

**CAMPUS DE LUGO**

**O cabalo: do benestar animal ao benestar social. Alternativas para o profesional veterinario**  
 Datos: 9 a 10 de xullo  
 Horas lectivas: 20

**Fundamentos de proxectos industriais e regulamentacións aplicadas na súa redacción**  
 Datos: 13 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Novas perspectivas en seguridade alimentaria**  
 Datos: 13 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Perspectivas actuais da sección de deportes**  
 Datos: 10 e 11 de setembro  
 Horas lectivas: 15  
 Dirección: José Vázquez Tato

**A planificación estratéxica territorial aplicada á análise provincial**  
 Datos: 16 a 18 de setembro  
 Horas lectivas: 20

**Dereito e saúde: solucións xurídicas ante situacións conflictivas relacionadas coa saúde dos persoas**  
 Datos: 21 a 24 de setembro

**CAMPUS DE VERÁN DE MURDOS**

**Inovar en actividades tradicionais: innovación na pesca de balnear**  
 Datos: 20 e 21 de xullo  
 Horas lectivas: 15

**Accidentes de tráfico: unha abordaxe multidisciplinar**  
 Datos: 29 a 31 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**A sección integral do patrimonio arqueolóxico. Modelos, métodos e técnicas aplicables á casa dos petróglifos**  
 Datos: 17 a 21 de agosto  
 Horas lectivas: 32

**O conflito e as súas técnicas de solución e negociación e a meditación**  
 Datos: 22 a 24 de setembro  
 Horas lectivas: 32

**Certificación e calidade no turismo**  
 Datos: 29 e 30 de setembro  
 Horas lectivas: 15

**CAMPUS DE VERÁN DE SARRIA**

**O desenvolvemento económico da zona centro-sur da provincia de Lugo: sectores forestal, agropecuario e servizos**  
 Datos: 8 a 11 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Educación emocional e comunicación non violenta na sociedade da información. Bullying, cyberbullying e violencia de xénero**  
 Datos: 13 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 35

**Patrimonio natural e desenvolvemento rural no entorno das serras orientais de Caniño de Santiago en Galicia**  
 Datos: 27 a 30 de xullo  
 Horas lectivas: 16

**Caniño de Santiago paisaxe e comunicación**  
 Datos: 28 de xullo a 1 de agosto  
 Horas lectivas: 32

**CAMPUS DE VERÁN DE VILAGARCÍA DE AROUSA**

**A auga como ben de consumo: medioambiente e sociedade**  
 Datos: 7 a 10 de xullo  
 Horas lectivas: 32

**Un mundo de igualdade: loitando pola igualdade e contra a violencia de xénero**  
 Datos: 15 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 32

**Dilemas implicacións na linguaxe verbal e matemática**  
 Datos: 14 a 18 de setembro  
 Horas lectivas: 30

**Xustizas e novas tecnoloxías e modernización da Xustiza en España, unha tarefa pendente**  
 Datos: 15 a 17 de setembro  
 Horas lectivas: 30

**CAMPUS DE VERÁN DE GUITIRIZ**

**Cultura e paisaxe**  
 Datos: 7 a 10 de xullo  
 Horas lectivas: 27

**Xestión dos augas residuais no ámbito rural**  
 Datos: 13 a 15 de xullo  
 Horas lectivas: 20

**Comunicación e deporte**  
 Datos: 17 a 19 de xullo  
 Horas lectivas: 22

**SEDANE DO COUREL**

**Curso de Ortodoxia aplicada**  
 Datos: 6 a 9 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**Condicións ecolóxicas, actividade humana e paisaxe no Courel**  
 Datos: 13 a 16 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**O Courel como espazo educativo. Recursos didácticos**  
 Datos: 7 a 11 de setembro  
 Horas lectivas: 30

**MOAÑA**

**Imenoloxía na sociedade**  
 Datos: 7 a 10 de xullo  
 Horas lectivas: 32

**A pesca de bacallos no século XX: historia, economía e traxectorias vitais**  
 Datos: 20 e 22 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**RIBADEO (Centro de formación e experimentación agroforestal PEDRO MURIAS)**

**Agroecoloxía e desenvolvemento rural sustentábel II**  
 Datos: 20 a 24 de xullo  
 Horas lectivas: 30  
 Dirección: Xan Neira Seijo, Anna Cervera Iglesias e Rosa María Novoa Martínez

**Obradoiro agroecoloxía e cinema**  
 Datos: 20 e 24 de xullo  
 Horas lectivas: 20

**BANDE (Centro Arqueolóxico AQUIS QUERLENNIS)**

**Patrimonio arqueolóxico e turismo: unha maneira de publicitar o noso pasado**  
 Datos: 10 a 12 de setembro  
 Horas lectivas: 30

**BURELA**

**Imigración e desenvolvemento local: as clases educativas e sociais**  
 Datos: 13 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**CALDAS DE REIS**

**Imigración, educación e transformación social**  
 Datos: 6 a 10 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**FOZ**

**Infancia e escola na Historia de Cine**  
 Datos: 20 e 24 de xullo  
 Horas lectivas: 32

**LALÍN**

**Novas fronteiras na igualdade de oportunidades: estado de benestar e xénero (participación social - corresponsabilidade - dependencia - sección dos tempos)**  
 Datos: 7 a 10 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**LOUSAME**

**Xestión do patrimonio industrial**  
 Datos: 27 e 28 de agosto  
 Horas lectivas: 16

**MONDOŃEDO**

**Espazos naturais protexidos nun mundo en cambio**  
 Datos: 13 a 17 de xullo  
 Horas lectivas: 30

**NOIA**

**Vilas e portos na fachada cónstrolada: atlántica, século XXI-XVI**  
 Datos: 23 a 24 de xullo  
 Horas lectivas: 15  
 Dirección: Elisa Ferreira Priego

**ORDES**

**A sección ambiental nos concellos galegos**  
 Datos: 7 a 11 de setembro  
 Horas lectivas: 30

**SANXENXO**

**Avaliación do impacto socioeconómico do turismo do século XXI**  
 Datos: 13 a 15 de xullo  
 Horas lectivas: 20

**BOLSAS**

**Oférense 216 bolsas de matrícula gratuita (3 POR CURSO). Prazo para presentar solicitudes: 11 a 22 de maio**

**CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN**

A Universidade de Santiago de Compostela recoñece as Cursos de Verán 2009 aos efectos de libre configuración cos equivalentes 1 curso = 2 créditos, nos casos de cursos de 30 ou máis horas lectivas e de 1 curso = 1 crédito para as actividades de menos de 30 horas.

**IMPORTE DA MATRÍCULA**

Taxa xeral curso de 30 ou máis horas lectivas: 120 €  
 seminarios e xornadas de menos de 30 horas: 70 €

**Taxa reducida (aplicable a estudantes de calquera universidade ou en estudos de formación profesional, persoas desempregadas e POI e PMS da USC)**

curso de 30 ou máis horas lectivas: 70 €  
 seminarios e xornadas de menos de 30 horas: 40 €

**PRAZO DE MATRÍCULA**

Ábrese a praza: En liña por internet, a partir de 25 de maio  
 Presencial, a partir de 15 de xuño  
 Acaba o prazo: 26 de xuño, para os cursos que comencen na semana do 6 de xullo  
 3 de xuño, para os cursos que comencen na semana do 13 de xullo  
 10 de xuño, para os cursos que se celebran na semana do 20 de xullo  
 17 de xuño, para os cursos que se celebran na semana do 27 de xullo  
 7 de agosto, para os cursos que se celebran na semana do 14 de agosto  
 21 de agosto, para os cursos que se celebran na semana do 28 de agosto  
 28 de agosto, para os cursos que se celebran na semana do 4 de setembro  
 11 de setembro, para os cursos que se celebran na semana do 18 de setembro  
 18 de setembro, para os cursos que se celebran na semana do 25 de setembro

**MÁIS INFORMACIÓN**

www.usc.es/cultura

Campus de Compostela  
 Secretaría dos Cursos de Verán  
 Vicerreitoría de Cultura  
 Colexio de San Xosé  
 Praza do Obradoiro s/n  
 981 563100, extensións 11018 e 11013

Campus de Lugo  
 Secretaría dos Cursos de Verán  
 Área de Cultura do Campus de Lugo  
 Praza de Montenegro, Pracinla de Universidade  
 982 285900, extensión 21513





# ENTREVISTA

## Familia e profesorado: loitando xuntos por facer realidade as utopías

Entrevistaron:

Manuel Armas Castro  
M<sup>a</sup> Montserrat Castro Rodríguez

Entrevistados:

María Tareixa Vinhas Neira  
Profesora do I.E.S. Xelmirez I (Santiago)  
Asunción Leiceaga Baltar  
Nai de Ánxela

Ánxela, persoa con diversidade funcional motórica que foi entrevistada no anterior número da revista, non estivo soa ao seu lado camiñaron persoas excepcionais, coma ela, que tiveron que facer camiño ao andar e que deixaron tras de si transformadas en realidade o que ata entó só eran utopías.

Asunción e Ubaldo, os pais de Ánxela, e María Tareixa, a súa profesora titora no Bacharelato, son un exemplo e modelo a imitar do compromiso e coordinación das actuacións educativas entre a familia e os centros educativos para poder alcanzar as metas máis ambiciosas para todos os alumnos.

Nas súas respostas ás cuestións que lles formulamos non aparecen conceptos como minusvalía, discapacidade, déficit, trastorno,... O concepto de *diversidade funcional* vén darnos unha perspectiva moito máis complexa e rica das persoas que teñen necesidades educativas especiais. Todas as persoas podemos desenvolver as mesmas funcións e capacidades, pero de forma distinta, diversa. O ensino ten que orientarse a poñer ao alcance de todas as persoas, tamén das que presenta diversidade funcional, os recursos axeitados e a diversificación curricular necesaria para poder acadar as competencias persoais, profesionais e sociais que se marcan como obxectivos.

Estas son as respostas e comentarios ás cuestións que lles formulamos.

1. *Con que actitudes se atopan os alumnos con diversidade funcional por parte da comunidade educativa? Son aceptados?*

**María Tareixa.** De entrada, en xeral, non son aceptados. E non por intencionadas respostas de desprezo, maldade innata ou



cousas polo estilo, que, sen dúbida, casos hai, senón, ao meu parecer, pola ausencia da aprendizaxe adecuada, de educación, de cultura. Desde que nacemos imos aprendendo os papeis que ao longo da vida desenvolvemos. Aprendemos cousas tan diversas como a ser fillos, a ser bo compañeiro, ser bo amigo, cousas tan elementais como o saúdo aos veciños nas escaleiras... sempre alguén nos indicou o que tiñamos que facer ou simplemente o aprendemos pola práctica. Así nos fomos socializando, interiorizando pautas de comportamento, valores, normas... sábeo calquera. Pero esa aprendizaxe non a realizamos como se debería no trato coas persoas con diversidade funcional. Sobre elas pesaron prexuízos especialmente fortes, prácticas especialmente erradas.

Posteriormente, coa práctica da convivencia e unha educación adecuada, os compañeiros van aprendendo e comezan a entrar

na relación outros factores. Pode ocorrer que a persoa, aparte de ter diversidade funcional, sexa estupenda, teña sentido do humor, intelixencia esperta, sexa solidaria, como se deu na miña experiencia con Ánxela, con Johnny... ou pode ocorrer que non o sexa pero aí entrarían xa outros factores, é dicir, sería a dinámica propia de toda relación entre compañeiros, sería outra historia.

Teño a testemuña dun alumno que me contou como estando sentado coa miña alumna, agardando a representación dunha obra de teatro no instituto, observou asombrado que os seus propios compañeiros, incluso aqueles aos que estaba máis unido, non se acercaban a el case como se o feito de estar cunha persoa con diversidade funcional puidera contaxiar. Estes mesmos compañeiros ao longo dos cursos variaron o seu comportamento aínda que non en todos os casos.



O labor da titoría sería, precisamente, estar atento a todas as formas posibles de discriminación e posibilitar na aula o debate que permitira a obxectivación e a posible solución para que a discriminación non exista.

Como se pode observar, son socrática: a ignorancia é a causa de que non exista a aceptación pola que me preguntas, o diálogo, o coñecemento, a educación será o medio para solucionar a situación, pero para iso teñen que acceder a escola cos alumnos que lle corresponden, nunca illalos en institucións aparte, cos investimentos e gastos complementarios na ensinanza que foran precisos. Pero ese é outro tema.

**Asu.** A aceptación da diferenza ten moito que ver co trato que se deu ás persoas con diversidade funcional: dende a eliminación do ostracismo, desprezo, ocultación, etc.

Descoñecemos todo acerca das persoas con diversidade funcional (salvo o trazo estigmatizante con que as identificamos). Isto provoca actitudes de rexeitamento ou excesiva sobreprotección. Todos somos diferentes, pero cando falamos das persoas con diversidade funcional non é a diferenza, senón a valoración negativa da diferenza, a que se reproduce constantemente, en todos os procesos de comunicación. Isto provoca trato de inferioridade, discriminación e exclusión.

Observemos a terminoloxía dos medios de comunicación: desvalido, deficiente, que padece, que sofre, que necesita ser curado, que se utiliza para captar fondos sociais,... Como consecuencia de todo isto, temos unha visión totalmente negativa da diversidade funcional e son moi poucas as persoas que realmente a aceptan, sendo necesaria unha maior información.

2. Que vantaxes e atrancos atopan na súa escolarización os alumnos con diversidade funcional?

**M<sup>a</sup> Tareixa.** Vantaxes son as que supón a escolarización para todos os rapaces, coñecer aos outros compañeiros, reunirse con eles, descubrir -se hai sorte- que lles interesa entre os coñecementos que se lle imparten, comezar a descubrir o mundo máis alá do ámbito familiar, que resulta apaixonante nesas idades - falo da miña experiencia con adolescentes-, esa idade delicada e complexa (a idade da filosofía!) na que non paran de cuestionar o mundo.

Se teñen sorte e dan cun bo centro terán a oportunidade de descubrir a arte, o cine, o teatro, a literatura, a filosofía e ciencia, a revista na que poden dar o seus primeiros pasos como escritores, o pracer da lectura, o deporte, as excursións culturais cos seus compañeiros que permiten a convivencia máis intensa e o pracer da viaxe co coñecemento e a diversión que comporta... se as cousas van ben, ter unha adolescencia feliz.

As desvantaxes, que o acceso a todos ese bens sempre terán un custe maior, sempre lle suporá máis esforzo que aos demais porque non só terán que facer o esforzo que fan os seus compañeiros senón loitar desde a súa diferenza contra os prexuízos, as barreiras mentais dos que o rodean. O sistema non está feito para a diferenza, a diversidade, senón para un modelo estándar ao que moitos non se adaptan, non hai máis que ver o fracaso escolar... para quen está feito este sistema educativo?

Cando, ademais, ás dificultades que todos teñen se lle engade que tes barreiras arquitectónicas, espazos no teu centro aos



que non podes acceder, materiais e formas de ensinar do profesor que de entrada para ti son imposibles de seguir pola túa diversidade funcional... Todos son desvantaxes que repercuten no illamento no que se poden atopar estes alumnos.

Por outra parte, van atopar tamén desvantaxes no trato sobreprotector que non axuda nada ao seu desenvolvemento, máis na liña da caridade que na loita polos dereitos, esferas que se confunden con tanta frecuencia e que fan tanto dano ao privar de dignidade ás persoas con diversidade funcional. Diferenciar as devanditas esferas é condición de todo tratamento que pretenda avanzar neste campo.

En fin, a conciencia dos límites propios da idade, coa carga engadida da súa diferenza particular, nun mundo que non se está a facer para os que non son modelo estándar comportará a renuncia aos bens que ese sistema pode proporcionar. A dificultade desa aprendizaxe, a unhas idades tan temperás, sen dúbida é moi grande.

**Asu.** Vantaxes ningunha. Se ben é certo que o profesorado con sensibilidade e información non escatima esforzos, nin tempo para axudar ao alumno diante da máis mínima dificultade.

Atrancos: moitos. O primeiro é para moitos rapaces non poder asistir ao centro que lles corresponde por zona, onde estudan os seus irmáns e o resto dos nenos do contorno. Isto é discriminatorio e atenta contra a dignidade das persoas. Barreiras arquitectónicas fóra do centro que moitas veces impiden ao alumno achegarse por si mesmo á escola. Barreiras dentro do propio centro, que non lle permiten participar en todas as actividades, non só académicas, senón de lecer.

Actitudes negativas, provocadas polo descoñecemento, despois de tantos anos de segregación e ocultación.

Como di John Laymose, profesor da Universidade Estatal de S. Francisco, que estuda a D.F. dende dentro: "O prexuízo é un problema de maior transcendencia que calquera limitación, a discriminación é un obstáculo a superar máis grande que calquera discapacidade".

*3. Os centros educativos, ¿teñen os recursos humanos e materiais necesarios para atender os alumnos con diversidade funcional?*

**Mª Tareixa.** En absoluto. Os profesores non fomos educados para atender a diversidade, e

non só me refiro á diversidade funcional. Pensa que aos da miña xeración (acabo de xubilarme) ninguén nos ensinou a ensinar. O que fixemos foi basicamente o que fomos aprendendo coa práctica, aparte cursiños que sempre son, cando menos, fragmentarios. Piaget di que existen mestres coa capacidade innata, pero tamén que non todos nacementos con esa capacidade.

En canto a materiais, as historias que poderían contarse... A miña alumna escolarizouse no Instituto Xelmirez I porque tiña accesos para cadeiras de rodas e ascensor. Pois pola rampla de entrada a cadeira non cabía e houbo que loitar para conseguir que se ensanchase, e o ascensor precisaba dunha posta en marcha cun custe que non daba chegado, así



que por principio non se podía acceder á planta do centro onde estaban os alumnos de primeiro de bacharelato. Pero eses non foron o peores problemas, o ascensor no chegaba, nin chegará, ao pavillón de deportes situado nun nivel inferior, espazo vedado por sempre para as persoas que necesitan cadeiras de rodas, e xa se sabe a importancia que ese espazos teñen para os adolescentes. O campionato interclase de baloncesto espertaba furor pero non foi accesible para Ánxela. Por suposto, calquera posibilidade de inclusión nas aulas de Educación Física, que si podería facerse, era eliminada pola imposibilidade do acceso. Tampouco chegaba o ascensor ao salón de actos. O teatro, o cine, as conferencias, os festivais, todo precisaba axuda e, por tanto, dependencia. Deben de ter moito en que pensar os arquitectos...

Pero non só na vida do centro atopabamos barreiras. Cando se saía do centro para actividades extraescolares era moito peor.

Recordo ir ao cine ao Teatro Principal cos alumnos e, como é lóxico, á entrada máis barata, e ter que subir até o último piso coa cadeira. Menos mal que apareceu Ricardo Gurriarán na nosa axuda... Coas cafeterías ocorría e ocorre outro tanto. En fin...

Sempre quedaba a intervención xenerosa dalgún profesor (Xerardo Roca) que a collera no colo, pero non se trataba de iso, ¿non? Hoxe as cousas melloraron coa presenza das asistentes, pero o seu traballo segue sen existir no bacharelato e non digamos na universidade..

En canto a outro tipo de materiais, foron sempre a cargo da familia, que supliu as carencias. Pero non todas poden facelo, nin todas saben.

**Asu.** Se os comparamos cos anos 80, que foron os comezos da escola inclusiva, creo que unha grande maioría, non todos, están dotados para a atención das persoas con diversidade fun-

cional. Isto significa que se ten avanzado moito, pero a pesar de todo a escola inclusiva segue a ser un reto para todos.

*4. Que poden facer os profesores para mellorar a atención dos alumnos con diversidade funcional?*

**María Tareixa.** Que se pode esixir a un profesorado carente da formación adecuada? Iso habería que preguntarllo á Administración, pero na práctica, os profesores interesados trataban de suplir a ignorancia con intelixencia, imaxinación e vontade (sempre o voluntarismo), procurando que as actividades que facía o grupo se adaptasen ás posibilidades de Ánxela.

Era evidente que en materias como a miña, Filosofía, Ánxela non podía escribir tantos folios como calquera outro compañeiro/a no mesmo tempo, dada a súa dificultade na escrita. Facía a letra perfecta pero leváballe mais tempo. Houbo que aprender que non se podía esixir o mesmo tipo de resposta, o cal no significaba que non houbera esixencia. As súas respostas, necesariamente, tendían á síntese se se quería que se desenvolve- ra o tema. Había que valorar e esixir en función desa diferenza. Xa ves, unha cousa tan elemental pero levou o seu tempo aprendelo.

Aos profesores diríalles que -unha vez que está claro que é a Administración a quen ten que prepararnos- non esquezan que o coñecemento pedagóxico si ten importancia, só a boa vontade non vale. Diríalles que foran aristotélicos naquilo de que no termo medio, neste caso, está a virtude, nin pasar á lixeira da súa tarefa nin sobreprotexer a estes alumnos. Os dous extremos son nefastos. Recomendaríalles o que de feito fan con todos os



alumnos: falar moito entre eles, tratando de entender os problemas propios da diversidade. Que non se obsesionen moito cos resultados. Tarefas nas que parece que non acadamos éxito, ás veces valen en aspectos que ignoramos e á larga poden ser valiosas. Recordarlles que avaliamos, non cualificamos. Que fagan moita autoanálise para detectar as propias barreiras mentais, que é máis difícil do que parece.

Penso nas miñas barreiras propias, por exemplo, no caso da inclusión de Ánxela na Experiencia Pedagóxica do Arcebispo Xelmirez que coordinou Xosé Calviño na que tiven a sorte de traballar. Daquela, non fun capaz de ver que Ánxela podería participar nela. Posteriormente (a experiencia é a nai da ciencia) puideron comprobar con outro alumno con diversidade funcional que, se non na totalidade, nunha gran parte das actividades se podería participar.

Na experiencia pedagóxica tiñamos como ideal educar aos alumnos en contacto co medio, así que durante todo o bacharelato se programaban saídas para facer o traballo de campo. Pois comprobei que o que pensara terreo vedado para Ánxela non o era en absoluto. Nos tres días de estancia en Barbanza e no Courel (outra vez Ricardo Gurriarán axudando na subida do río Lor a Seoane) dos tres días, só perdemos unha xornada de traballo.

Non podemos esquecer a relación cos pais, e o que poden contribuír eles. Si con calquera alumno a relación é importante, no caso dos alumnos con diversidade funcional é imprescindible.

Asunción, a nai da miña alumna, foime explicando como era a nena, a súa potencialidade, os seus límites. Esa sorte tiven. Non deixei de escoitala ao longo da



queles anos para orientar a miña práctica educativa e dubido que ninguén puidera informarme mellor. A primeira lección que me deu foi a seguinte: non lle regaleades as notas, é máis importante que sexa compañeira dos seus compañeiros que sexa a preferida da profesora. Este consello ofrézollo aos novos profesores como punto de partida. Ensínoume como combinar esixencia e consideración á diversidade, ensínoume a facer análise dos meus prexuízos... ensínoume tantas cousas, abriume un mundo... Vaia desde aquí a nosa homenaxe a esta nai extraordinaria que, xunto co seu home, tanto están a facer pola integración máis alá dos seus intereses particulares.

Ben sei que non sempre se atopan pais así. Moitas veces son os propios pais os que obstaculizan a integración co seu afán de protexer aos rapaces. Iso tamén o vivín posteriormente, o profe-

sor aí terá dobre tarefa educativa: ensinar aos nenos e ensinar aos pais.

**Asu.** En primeiro lugar os profesores deberían informarse para achegarse ao alumno/a sen prexuízos e sen comparativas de estándar de "cidadán medio". Isto provoca que o neno compoña a súa autoimaxe como problema: "Teño que cambiar para encaixar na norma". O que leva á negación de si mesmo, e a converterse nun ser social incompleto.

Deberían transmitir aos alumnos outra visión sobre a diversidade, con novas explicacións acordes coas aspiracións de participación e igualdade de oportunidades, utilización de terminoloxía que non destaque os déficits negativos. Isto significa un cambio de actitudes, dentro dun novo xogo de valores, como

xa o é o uso do termo diversidade funcional.

5. *Qué poden facer e aprender os compañeiros de clase dos alumnos con diversidade funcional?*

**María Tareixa.** Aos compañeiros de clase recoméndolles "desaprender" esa conduta de "escapo ante o que non coñezo" que a maioría traen á aula. Que intenten acercarse, preguntar sen tabús, sen medo a ferir. Que axuden desde o compañeirismo e a igualdade, desde a diferenza. Erich Fromm dinos que é máis feliz o que dá que o que recibe, pero nunca se sabe quen dá máis a quen.

De entrada, o seu mundo farase máis rico en experiencia, e poderán acceder a unha complexidade que tendo un mínimo de sensibilidade e unha intelixencia aberta os fará medrar, madurar.

Coñecerán máis da vida, vivirán máis, saberán máis; e unha existencia máis plena é sempre máis feliz.

Non é cuestión de caridade, non confundir, iso sería o peor que poderíamos facer, senón de empatía, enriquecemento mutuo das diversas experiencias vividas.

**Asu.** O alumno ha de estar informado tamén, buscar ou recibir información en función da idade. Participar en todas as actividades do centro nas que se fale da diversidade, ofrecer apoio e colaboración ao profesor para todas as actividades de grupo, incluídos os recreos. Con isto aprenderá que a diversidade é un valor, non un problema, e que a educación en común é unha aprendizaxe mutua na que "todos" teñen algo que achegar. Aprenderá tamén que a *inclusión* é un *dereito*, e non unha conce-

sión dos máis aos menos capacitados.

6. *Qué debería facer a Administración para mellorar a atención das necesidades educativas especiais destes alumnos?*

**María Tareixa.** A Administración tería que facilitar os medios, que son escasos, o que calquera pode ver e, como xa dixemos, terá que facilitar os coñecementos necesarios para a formación do profesorado, e terá que escoitar a estas persoas. Teñen certa diversidade funcional pero non son parvos, e saben mellor que ninguén o que necesitan. Eles son os que nos poden indicar os lugares da discriminación porque son eles os que a viven.

Pero sobre todo, antes que nada, non poñer impedimentos para a integración como ocorreu no noso caso. Que sexa a Administración a que se poña en contra non só e inadmisíbel senón indignante. E enlace estes impedimentos coa última pregunta.

**Asu.** A Administración ha de asumir un labor total de apoio á inclusión, para que os alumnos con diversidade funcional asuman un papel activo como alumnos con iguais dereitos e obrigas.

Ten que superar a comprensión tradicional centrada na persoa con diversidade funcional como problema, e vela como persoa que merece respecto e comparte soños e aspiracións lexítimas, e que por medio da educación quere prepararse para a participación e integrarse nos ambientes correntes de cada comunidade. Isto non só se demanda como un dereito, senón que nace da responsabilidade cívica de *contribuír*.

Ha de facer tamén todas as modificacións posibles no contorno,



para que se poidan realizar todas as actividades en igualdade de oportunidades, porque non hai que esquecer que é o contorno o que produce a discapacidade.

Sería moi interesante a organización de actividades (mesas redondas, proxección de vídeos, etc.), con este novo enfoque de discapacidade, onde as persoas con diversidade funcional son presentadas como homes e mulleres con desexos e aspiracións, como suxeitos con dereitos, como cidadáns que pretenden igualdade e independencia.

*7. Podes contarnos a experiencia máis positiva e a máis negativa que tiveches en relación con este tema.*

**María Tareixa.** Eu pasei momentos moi felices en compañía de Ánxela, e non sei cal será o mellor...

Hai momentos moi emotivos, como o día que botou a andar soa polo campus na cadeira de rodas, ver que podería vir á clase sen que ninguén tivera que ir empuxándoa detrás. Que conquista de liberdade, de autonomía! A partir dese día atopámonos moitas veces na rúas de Santiago de igual a igual, soas, sen terceiros, iso marca unha gran diferenza nas relacións. Outro momento importante foi cando a vin marchar cos seus compañeiros na viaxe fin de curso a París con Carme Caneda e Foz, ou cando comprobei que non precisaba entrar na Universidade dentro da cota reservada a persoas con diversidade funcional, porque obtivera a nota media que precisaba para facer a carreira que quería... Tantos momentos bos que me facían dicirlle que non daba máis que satisfaccións.

A peor experiencia foi coa Administración. Despois de catro anos de loitar pola integración

e conseguir tanto pola normalización de condutas, chegounos ao Instituto que Ánxela non podería examinarse da selectividade cos seus compañeiros. Puido compartir e superar con moi boas notas Bacharelato e COU, pero non podía examinarse da Selectividade cos seus colegas. Pola borda íase todo o esforzo deses anos, ao final a realidade da maxinación imporíaase. Ela non era igual, aínda que o tivese demostrado neses catro anos. E como non era igual debía irse a examinar a Pontevedra cos que a Administración consideraba os seus iguais.

Pola contra, a parte boa: a solidariedade dos seus compañeiros, a folga, a manifestación ante a facultade de Xornalismo, actualmente Filosofía, onde se atopaba o coordinador da pobra de selectividade.

A loita compartida. A conquista do dereito!

Desde a perspectiva actual, case me alegra que pasara todo aquilo, porque iso debeu facer que Ánxela descubriera dun xeito especial a loita polos dereitos. Agora cando a vexo na prensa, dando charlas nos institutos sobre prexuízos e discriminación, nos foros contra esa lei da dependencia, máis asistencial que emancipadora, ou pechada no Ministerio de Trabajo... penso que a súa historia de loitadora se consolidou aquel ano da selectividade.

Que se aprenderon moitas cousas no Instituto Xelmírez I...

**Asu.** Negativa: o primeiro intento de escolarización de Ánxela nos anos 80, acabada de aprobar a LISMI.

A maioría dos profesores do centro que lle correspondía por zona, e no que estaba escolari-

zando seu irmán, negáronse á escolarización de Ánxela utilizando argumentos tales como que o centro carecía de ascensor e falta de medios, pese a ter todos os informes favorables á integración nun centro ordinario. Desde a inspección de EXB recomendábase a escolarización nun centro específico na Coruña, vivindo en Santiago. A negativa nosa foi rotunda. Finalmente foi escolarizada nun centro que estaba no outro extremo da cidade, pero que tivo moi boa acollida por parte do profesorado.

Positiva: a Selectividade no ano 95. A solidariedade dos compañeiros de curso, da dirección do centro, de persoas coñecidas e descoñecidas, do colexio de EXB onde estivera escolarizada, Colexio de Psicólogos, Asociacións, profesores de Universidade, Alcalde de Santiago, etc., fronte a unha nova agresión por parte do organismo encargado de organizar as probas de Selectividade do ano 1994-95, que obrigaba aos alumnos que precisasen dalgún tipo de adaptación ou apoio a examinarse nun centro cedido pola ONCE en Pontevedra. Unha vez máis as persoas con diversidade funcional ao gueto!

Tomamos a decisión de denuncialo na prensa, para que se abrise un debate público sobre o asunto. O apoio da prensa, provocou moitos máis xestos solidarios na radio e TVG. Con todo, a negativa da CIUG persistía ata o punto que Ánxela estaba pensando en facer caso omiso da orde e presentarse no seu día na Comisión correspondente co resto dos seus compañeiros. Pero un par de días antes do exame chegou unha carta da CIUG dicindo que ían facer adaptación de tempo na Comisión ordinaria, porque o presidente do tribunal se ofreceu voluntario para queudarse o tempo necesario.

## METENDO O FOCIÑO CARA O QUE HAI DETRÁS DA PORTA CONCLUSIÓNS DO 2º CONGRESO IBÉRICO. A FENDA DIXITAL: AS TIC, ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE



Carmen Denébola Álvarez Seoane  
Laura Lodeiro Enjo  
Rosa María Vicente Álvarez

Os pasados días 21, 22 e 23 de novembro de 2008 tivo lugar na Casa da Cultura do Concello de Silleda o segundo congreso ibérico "A fenda dixital: as TIC, entre a escola e a comunidade". Nel déronse cita profesionais de diferentes eidos para analizar variadas cuestións en torno ás Tecnoloxías da Información e a Comunicación no mundo educativo. Este encontro estivo baseado no desenvolvemento de conferencias de actualidade, mesas redondas conformadas por especialistas no tema, e experiencias nas que se trataron de aglutinar traballos de innovación educativa, tanto no eido formal como non formal. Ademais, houbo cabida para desenvolver unha saída cultural ao Mosteiro de Carboeiro que contribuíu a nos concienciar de que, aínda que abertos aos avances tecnolóxicos, non debemos perder de vista quen somos para, precisamente, saber cara a onde camiñar.

O discurso manexado nas conferencias respondeu á interesante variedade de profesionais que alí se congregaron: mestres -de diferentes etapas educativas-, profesores -de distintos ámbitos e con distintos niveis de comprensión das exposicións desenvolvidas, así como con diferentes intereses- e mesmo profesionais do mundo da informática, que se achegaron ata alí por diferentes necesidades e curiosidades. Isto deu como resultado un evento de enfoques variados, pero todos eles nos levaron da man polo camiño da reflexión, mantendo sempre presente a necesidade de nos facer conscientes das posibilidades de cada recurso para poder incorporalos de xeito efectivo no desempeño profesional e persoal de cadaquén.

Contamos en primeiro lugar coa intervención de Jordi Adell, profesor da Universitat Jaume I cunha conferencia inaugural que

xirou en torno á que se entende dende 2004 como a segunda xeración na historia do Web, o Web 2.0. Dende o seu punto de vista esta nova era trae consigo unha nova fenda dixital, non entre o Norte e o Sur e as posibilidades de acceso, senón unha fenda respecto do uso que lle damos a Internet –o Web como plataforma, o web de lectura e escritura, arquitecturas de participación para aproveitar a intelixencia colectiva, redes sociais-. As interrelacións son organizadas en moitos casos no espazo virtual, de aí que *o web 2.0 non é unha revolución tecnolóxica, é unha revolución social* (Stephen Downes), e polo tanto a introdución de Internet na educación non supón un problema de coñecementos, senón de actitudes. Nesta liña, Adell achegaba aos asistentes cara o *edupunk*, unha actitude marcada por un cambio ideolóxico no que se recoñece que educar é un acto de creación de significados e, por tanto, político e ideolóxico; no que as prácticas educativas se centran no estudante e non na administración; no que se adopta a filosofía do “faino ti mesmo/a!”; e no que se comparte o feito educativo. Todo iso dende a firme crenza de que compartir é incrementar a nosa riqueza.

O resto da xornada desenvolveuse coa participación de distintos profesionais que focalizaron á atención en traballos de diferente índole. Recalaron ás posibilidades educativas das Tecnoloxías da Información e a Comunicación en cada un dos ámbitos nos que traballan actualmente e ofreceron puntos de apoio nos que sustentar unha aprendizaxe teórico-práctica no que ás TIC respecta.

Iván Area, Vicerreitor de relacións institucionais da Universidade de Vigo, presentou o Proxecto Ronsel, un plan de recuperación,

salvagarda e posta en valor do patrimonio inmaterial de Galicia no que participan as tres universidades galegas, a Consellaría de Cultura e Deporte, a de Innovación e Industria e a do Medio Rural<sup>1</sup> e asociacións como Brinquedia – Rede Galega do Xogo Tradicional, entre outras.

Isabel Ferreiro e Conchi Cochón, membros da Asociación ACODE, quixeron achegar aos asistentes unha iniciativa levada a cabo no Concello de Silleda respecto da introdución das TIC no ámbito non formal con programas coma a Aula Bip – Bip para a inserción social dos colectivos máis desfavorecidos a través das tecnoloxías.

O grupo de investigación *Stellae* desenvolveu a súa intervención a carón dos proxectos de Innovación Educativa con TIC (PIETIC)<sup>2</sup> que están a levar a cabo centrándose no apoio científico-técnico para a elaboración do portal dos centros educativos nunha perspectiva de colaboración entre a escola e a comunidade, cuxos obxectivos son construír conxuntamente un hábitat virtual que favoreza o traballo colaborativo en rede entre os membros da comunidade educativa e o desenvolvemento autónomo.

A Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro de Portugal presentou neste congreso “Ensinar a ver”, un proxecto que pretende a responsabilidade social na asunción do desafío de crear condicións adecuadas para o logro dunha sociedade educativa. E, seguindo o fío deste “Ensinar a ver”, Rosa María Vicente e Jennifer Fernández achegáronnos coa súa comunicación ata “O museo virtual como recurso formativo”, unha apaixonante reflexión educativa do uso didáctico do museo virtual no ámbito formal e non formal.

Yésica Teijeiro fixo referencia á presenza e ao papel das TIC nas Aulas Hospitalarias en España. Hai que ter en conta que nelas se perseguen obxectivos pedagóxicos, psicopedagóxicos e sociais, e é por iso que, dotar estas aulas de soportes e espazos virtuais –portal educativo, xoguets interactivos, ordenadores, acceso a Internet, webcams, impresoras, DVD...-, adquire unha relevancia substancial. Ben empregados, poden resultar ser un beneficioso recurso educativo e social permitindo, por exemplo, a comunicación dos hospitalizados cos seus compañeiros no centro educativo. Yésica recalca que a utilidade de todos estes medios pasa pola necesidade imperiosa de desenvolver un cambio de actitude do conxunto do sistema educativo e, como non, de superar deplorables cuestións como a da baixa preparación para o uso das TIC que proporciona a formación inicial dos orientadores educativos na actualidade.

A segunda xornada espertou aos asistentes coa conferencia de Tiberio Feliz, profesor da UNED. Este relator fixo fincapé no tema das Comunidades Virtuais e da problemática que as liga á fenda dixital. Tiberio presentou durante a súa intervención unha clasificación teórica das comunidades virtuais segundo o elemento central que as move: as relacións interpersoais, os eventos, o tipo de aprendizaxes que promoven, a información que ofrecen, a investigación, o consumo, o traballo, o ocio, os problemas que atopan, os medios que se precisan ou mesmo presentalas como un ser vivo. Nesta variedade reside a polisemia da fenda dixital, o que a define como unha cuestión de tipo persoal, social, educativa, tecnolóxica, económica, política e mesmo ética.

Para esta xornada reserváronse as experiencias e comunicacións



relacionadas coa accesibilidade á Sociedade do Coñecemento –acceso ás fontes formativas, informativas e ao coñecemento “útil”- como factor de inclusión.

Laura Novelle expuxo na súa intervención o caso de *Integratex*, a Biblioteca social de Allariz integrada nun centro especial de emprego, e da que é responsable. Facendo fincapé na idea de que *non hai discapacidades invariantes senón sociedades inaccesibles*, presentou *Integratex* como “cultura, ocio e TIC para todos/as”. Destacou o feito de que contan con axudas técnicas –mesas regulables, cadeiras ergonómicas, pasapáxinas electrónicas, impresora en braille, teléfono de teclas grandes, posto de Internet adaptado- que posibilitan o acceso de toda a poboación aos seus servizos: consulta en sala, préstamos e información bibliográfica, acceso de balde a Internet e servizo de asesoramento documental para profesionais no ámbito social.

A Fundación MENELA presentou o *Proxecto Augamar*, unha experiencia na que as TIC se

achegan a persoas con Trastornos do Espectro Autista (TEA), nun intento por acadar unha alteración cualitativa da comunicación. Trátanse de mitigar así as dificultades que poidan presentar no procesamento da linguaxe. Así, presentaron algúns dos recursos e ferramentas que utilizan como son, por exemplo, TIC-TAC –ferramenta virtual de control do tempo-, Colexio Virtual, Broadmarker, Peapo, UMPC –ordenadores portátiles táctiles- ou o encerado dixital interactivo.

Nunha liña argumental semellante Rosa Cela, coordinadora do proxecto Federación AUTISMO GALICIA, presentou a aplicación das novas tecnoloxías á xestión dos servizos para o colectivo das persoas con TEA, cuxo obxectivo é mellorar a calidade de vida das persoas con Trastornos do Espectro Autista e das súas familias mediante a utilización das TIC.

M<sup>a</sup> Dolores Fernández Tilve, profesora da Universidade de Santiago de Compostela, relatou a crónica dunha experiencia de inclusión social en tres vértices:

TIC, discapacidade e formación. A experiencia baséase na formación profesional de persoas adultas con discapacidade a través do e-learning para a súa inserción socio-laboral e o seu acceso, en igualdade de oportunidades, á sociedade do coñecemento.

Eugenio Sánchez, membro do Centro de Recursos Educativos da ONCE en Pontevedra foi quen de poñernos por un momento na pel de persoas con deficiencia visual mediante ilustrativos exemplos que acompañaba de sinxelas explicacións sobre como, mediante o uso das TIC, se poden ir salvando. Liñas braille, lectores de pantalla, ampliadores de pantalla, navegadores de voz, navegadores de texto, táboa gráfica de deseño e debuxo, encerado interactivo, táboa PC, etc, que forman parte dos múltiples sistemas alternativos e aumentativos da comunicación que nos foron presentados durante esta segunda edición do congreso.

Ao longo desta segunda xornada tamén atopamos claros momentos de conexión coa anterior. Carmen Fernández, profesora da Universidade de Santiago de Compostela, logrou situarnos de novo no ambiente hospitalario cando presentou o Proxecto E-Hospital.<sup>3</sup> Trátase dunha iniciativa financiada pola Comisión Europea do Programa Sócrates e na que se utilizou un sistema e-learning para persoas adultas hospitalizadas de longa duración. Deste xeito, os internos poden aproveitar a súa estancia no hospital para acadar unha formación acreditada. Pero a iniciativa non queda aí senón que, ao mesmo tempo, se crea unha guía de boas prácticas que contribúen á mellora dos proxectos que inician. Puxo unha énfase especial na idea de que os recursos tecnolóxicos ben utilizados permiten unha adaptación plena



aos diferentes ritmos e necesidades concretas que cada paciente poida presentar. Así, as TIC permiten o traballo en rede e en distintos espazos físicos, garantindo a continuidade e o apoio ao proceso formativo.

A terceira e última xornada do Encontro estivo especialmente enfocada dende o teleobxectivo da Educación Social e foi desenvolvida no congreso a través dunha mesa redonda. "A educación social na sociedade do coñecemento" era o título da devandita mesa que, como non, estaba pensada para presentar experiencias de traballo enmarcadas nas demandas sociais que se lle fan ao sistema educativo e ás que non sempre é capaz de dar resposta por si mesmo. A Educación Social xoga un papel importante na formación da sociedade e as TIC proporcionanlle ferramentas que fan este traballo máis viable.

Mª José Fernández Barreiro, presidenta do CEESG, contribuíu en certo modo a axudar a decatarnos de que o aproveitamento das TIC non ten idade. Presentounos experiencias ateigadas de actividades que promoven as relacións interxeracionais. As TIC son, para ela, elementos que deben conseguir que os protagonistas do proceso de ensinanza-aprendizaxe sexan, por fin, as persoas. Trata, á súa vez, de amosarnos que unha posible implicación do uso adecuado das mesmas por parte dos educadores sociais podería ser a de crear redes sociais que minimicen, no posible, as desigualdades sociais.

Águeda Valín Armas, directora do Proxecto *Coaching Menores* de Alar Galicia traballa actualmente en Sarria nun centro de atención á discapacidade psíquica. Destacou as dificultades que atopa no emprego das TIC con

rapaces con algún tipo de alteración psíquica, pero tamén o reto que obedece á mellora da súa calidade de vida. Comentou algunhas das necesidades asociadas a unha utilización responsable das TIC, salientando a de que os profesionais fagan un acompañamento educativo do mesmo ou a de analizar as características de cada centro e cada tipo de alumnado.

Mª Jesús Gutiérrez Candame, explica neste congreso, a súa experiencia persoal, como unha experiencia profesional máis. Traballa con rapaces de 6 a 12 anos e conta o traballo desenvolvido fóra do horario escolar a través da creación dun blogue infanto-xuvenil, creado polos propios rapaces cos que traballa, como un xeito de crear vínculos afectivos e sociais.

Poderíamos dicir, entón, que todas estas experiencias educativas serviron para que mestres e educadores sociais tivesen ocasión de confrontar aprendizaxes e, aínda máis, de recordarse mutuamente que o seu labor comparte, a fin de contas, un obxectivo común: a educación.

A conferencia de clausura correu da man de Carmen Ricoy Lorenzo, profesora da Universidade de Vigo, que desenvolveu o seu relato apoiándose nun estudo sobre como os estudantes de Educación Social utilizan as TIC no desenvolvemento cotián da súa vida como estudantes. A chamada *Sociedade da Información*, indica, está a producir unha verdadeira revolución na cidadanía en todos os eidos da súa vida atinxindo a faceta formativa, do traballo e a máis persoal. Por iso, a Universidade non só non pode obviar estes feitos senón que debe contribuír coa innovación educativa á modernización da sociedade. Partindo destes feitos, e ante as importantes transformacións que debe afrontar a educación universitaria para adaptarse ao Espazo Europeo de Educación Superior (EEES), Carmen Ricoy comenta que se propuxeron neste traballo indagar sobre a utilización que fan das TIC e a proxección que encontran nas mesmas de cara o ámbito profesional os estudantes da carreira de Educación Social. Presenta para o congreso unha investigación abordada dende un enfoque cualitativo, estiman-





do as achegas directas dos participantes dende as evidencias atopadas coa súa plenitude e credibilidade. Para a realización deste estudo seleccionaron, nun período de catro anos, 40 Diarios de Prácticas da materia de *Novas Tecnoloxías Aplicadas a Educación* do alumnado de 2º de Educación Social.

Ademais, o congreso posibilitou que outros comunicantes deixaran constancia dos seus traballos ao longo dos tres días que durou este evento. Así, Raquel Mariño Fernández, Diana Priegue Caamaño e Laura Rego Agraso expuxeron "La utilización de las tutorías on-line como recurso de orientación profesional para las mujeres que cursan ciclos de formación profesional masculinizados", "Uso y manejo de las plataformas profesionalizadoras online como propuestas de reciclaje para el colectivo femenino", e "El uso de las plataformas profesionalizadas como recurso de cualificación para mujeres inmigrantes en Galicia".

Miguel Ángel Nogueira Pérez, Mª del Mar Fernández Sestelo e Martín Pellitero Varela expuxeron "A formación inicial dos orientadores educativos e a súa preparación para o uso das Tecnoloxías da Información e da Comunicación"; Mª Esther Martínez Figueira comunicou "El blog, ¿ventaja o inconveniente en términos ECTS?"; Mª Carmen Caldeiro Pedreira expuxo a comunicación "A alfabetización audiovisual como estratexia na educación para a cidadanía: o caso da publicidade"; Daniela Ramos Gonçalves e Rui Teles Ramalho expuxeron "E-Learning no ensino superior: a experiencia da ese de Paula Frassinetti"; Mª João Valente da Silva Couto comunicou "A apresentação de um estudo sobre Internet como recurso na aprendizagem matemática"; Ángeles Bernal Pita da Veiga, Francisco Ascón Belver e Mª del Pilar García de la Torre expuxeron "Las TIC como herramientas de aprendizaje en la enseñanza de mayores"; Carolina Borges Veloso comunicou "A utilidade educativa dos blogs".

Dando por finalizada esta reflexión sobre o Congreso, párecenos oportuno recordar que comezamos xustamente destacando a reflexión como o elemento que dotou de identidade ao 2º congreso ibérico. *A fenda dixital*. Esa é a razón que nos leva agora a convidar a todo aquel que o desexe a acompañarnos, mediante a lectura das liñas que seguen, no que foi o noso propio camiñar reflexivo que emanou desta gratificante experiencia.

Pensemose por un momento que somos unha persoa e en todo o que podemos facer un día calquera. Pensemose agora en que todas esas actividades diarias que se nos ocorreron poden ser optimizadas ou mesmo que podemos ampliar as nosas expectativas cara ese día; non sería marabilloso?

Sigamos con este exercicio creativo e imaxinemos que hoxe, por fin, fomos quen de abrir esa porta que está pechada alí, ao fondo daquel corredor da nosa casa; estádela vendo? Onte, antonte, a semana pasada e as outras moitas, moitísimas veces que intentamos abrila fracasamos na nosa empresa, a curiosidade xa case nos superaba.

Pero claro; que tería acontecido se onte tirásemos a toalla e desistísemos do noso empeño en abrir a porta? Pois moi sinxelo, agora mesmo seguiríamos posuídos pola curiosidade e, o que é peor, a demoníaca porta seguiría pechada.

Hoxe, aquí, cremos poder afirmar que este congreso foi un deses espazos de comunicación que nos mostran algunhas das posibles formas de controlar o mecanismo desa complicadísima pechadura. Así, puidemos fisgar e comprobar que, cando vencemos a resistencia que nos impide

o paso, se nos abre un mundo novo e contradictorio que, por unha banda, nos ofrece tremendas oportunidades e, pola outra, nos esixe o esforzo de aprender a aproveitalas.

Ata o de agora semella que estivemos a falar de elementos físicos pero, en realidade, esa porta da que falamos está na nosa mente e, quizais por iso, nos resulta tan complicado abri-la. Moitos nalgún momento limitámonos a pensar no ordenador, en internet e no uso habitual que facemos deles cando falamos de TICs. É indubidable que isto, nalgúns casos –comprobamos nestes días que quizais non en todos– supón un tremendo reduccionismo do concepto.

Hai xente capaz de transcender esa idea e moitas outras que demasiadas veces nos asaltan. Poñamos por caso ese entender que o que nós mesmos facemos non é o suficientemente interesante como para ser difundido e coñecido. Durante estas xornadas de encontro tivemos a sorte de contar coa xentileza dalgúns deses virtuosos que, contándonos as súas valiosas experiencias e compartindo connosco a súa versión particular da fenda dixital e do xeito de superala, contribuíron enormemente a facernos conscientes de que cando falamos de Tecnoloxías da Información e a Comunicación estamos, irremediabilmente, facendo referencia a dereitos humanos, democracia, participación social e, en definitiva, a persoas que atopan nestes recursos un medio máis que contribúe a mellorar a súa calidade de vida.

Pode que anos atrás isto non fose tan patente, que entendésemos a fenda dixital como unha mera separación entre aqueles que tiñan a sorte de posuír recursos tecnolóxicos e aqueles que, pola contra, non podían facerse

con eles. E é verdade que parte da fenda pode seguir residindo niso, mais o afortunado xa non é o que ten os recursos senón aquel que, ademais de ter acceso a eles, pode e sabe utilízalos.

En suma a das TIC é unha cuestión exponencial, primeiro temos que lograr acceder a elas pero, se somos quen de explotar as posibilidades que ofrecen –que non son súas senón nosas cando as comprendemos e dominamos– increméntanse tremendamente as oportunidades de acceso á sociedade do coñecemento. É por iso que cobran especial importancia aspectos como a formación, a organización e a xestión responsables no relativo a este tipo de recursos.

Neste sentido, debemos aceptar que non se trata de utilizar indiscriminadamente recursos de sumo interese –como aqueles que tan plausiblemente nos foron presentados neste encontro–, senón de comprometerse e posicionarse ideoloxicamente. Isto implica que non debemos obcecarnos no cambio polo cambio, senón na procura da mellora educativa. Esta intencionalidade lévanos a pensar na innovación e na necesidade dunha actuación reflexiva que incorpore, como elemento intrínseco, a revisión e a avaliación dos procesos que desenvolvemos na vida diaria. A clave non está entón, en utilizar novos materiais ou recursos, senón en que o uso dos mesmos emane de novas ou vellas concepcións pedagoxicamente fundamentadas.

As Tecnoloxías da Información e da Comunicación posibilitan que a comunidade participe da educación (non só do sistema educativo). Poden axudar aos diferentes profesionais a entender que o seu labor non é independente, senón unha parte dun todo integrado, pois posibilitan

que o profesional que desenvolve a súa función poida saír dese recinto pechado e permitir que outros coñezan, valoren e, en consecuencia, axuden a reflexionar coa súa retroalimentación. Trátase dunha relación simbiótica entre diferentes profesionais e usuarios.

Porén, non podemos esquecer a velocidade coa que cambia o mundo das tecnoloxías, con elas acontece como coa perfección. Sabemos que aspirar a ela é loable, pero pensar que a acadamos sería deplorable. A perfección é unha abstracción, un algo cara o que camiñamos, cada vez que avanzamos un paso automaticamente se sitúa nun paso cualitativamente máis afastado. En definitiva, a perfección perdería a súa esencia se deixase de ser algo que cada un de nós soñamos.

Pero con soños non abonda se, tras soñalos, están acabados. Os soños son a base da innovación cando loitamos porque deixen de ser tales e se transformen en realidades das que emanen novos soños, novos retos, novas intencións de mellora e renovados esforzos por achegarse a ela. En definitiva, as innovacións son o inicio, o transcorrer e a fin dunha longa espiral que atopa no seu final o principio dunha igual. E, como non, algo semellante nos gustaría que acontecesese co congreso da fenda dixital.

## Notas:

1 Portal do Proxecto Ronsel: <http://webs.uvigo.es/ronsel>

2 Portal de PIETIC: <http://stellae.usc.es/pietic>

3 Portal do proxecto e-hospital: [www.ehospital\\_project.net](http://www.ehospital_project.net)

## III ENCONTRO DE DEBATE SOBRE O MEDIO RURAL: EDUCACIÓN E TERRITORIO

Nova Escola Galega



O III Encontro de Debate sobre o Medio Rural: Educación e territorio celebrado en A Capela os días 7 e 8 de novembro desenvolveuse de acordo co deseño inicial previsto. Tanto a valoración das persoas asistentes –a teor das súas intervencións nos coloquios realizados ao remate de cada relatorio– como o propio contido dos debates, permíttelles ós organizadores facer unha primeira valoración positiva do conxunto da actividade.

Nesta terceira edición pretendeuse afondar nalgunhas temáticas que inciden directamente no proceso de cambio que afecta ao medio rural desde hai xa varias décadas. Así, as políticas relacionada directamente coa ordenación do territorio e a súa repercusión na calidade de vida das persoas constituían un elemento central para o debate.

Tendo en conta as finalidades sinaladas, pode constatar-se que o propio deseño, así como o desenvolvemento de cada unha das actividades e relatorios contribuíu ao seu cumprimento de maneira específica.

A conferencia inaugural titulada “**Do país rural ao país real**” impartida polo profesor e arquitecto **Plácido Lizancos Mora**, permitiu debater sobre a incidencia das políticas de ordenación do territorio. O profesor Lizancos abordou esta problemática tomando como referente a transformación da vivenda no rural ao longo do tempo, para entender as modificacións no territorio, e en definitiva no conxunto de aspectos que resultan relevantes no desenvolvemento vital das persoas e das comunidades. Quedou patente como a ausencia de iniciativas, por parte da administración e doutras instancias con responsabilidades neste ámbito, potenciou un certo caos na toma de decisións sobre a si-

tuación das vivendas e servizos complementarios que ten un difícil retroceso na actualidade. Da mesma maneira, salientouse a necesidade de que as intervencións sobre o territorio por parte das distintas pólas da administración sexan coordinadas, e que vaian unidas a un proceso de acompañamento e explicación para que sexa posible mudar na poboación algúns esquemas de actuación que interfíren coa sustentabilidade do propio medio.

En relación ao **Panel de análise: A educación no medio rural. Revisión das liñas de acción política desde a administración galega. Prospectiva.**

Os representantes da Mesa Galega de Educación no Rural, Alicia López Pardo (NEG), Mini Rivas (AS-PG) e Celia Armes-to (PnC) membros a súa vez de tres das entidades que configuran esta plataforma, fixeron un balanço do que foi esta lexislatura que remata, desde o punto de vista das formulacións que a propia Mesa fixo chegar tanto á Administración educativa galega canto aos representantes parlamentares no marco da Comisión de Educación do Parlamento Galego. Puxeron de manifesto como as expectativas de cambio sobre as accións políticas no medio rural por parte dun goberno de signo progresista e diferente ao anterior non se cumpriron. Máis aló de iniciativas illadas relacionadas coa dotación de certos recursos, non se puxo en marcha o demandoado Plan Integral para o Medio Rural nin tampouco se iniciaron de maneira coordinada accións nesa perspectiva. De maneira particular a Administración educativa foi continuista na política de peche de escolas e/ou unidades e non estableceu ningunha canle de interlocución coas organizacións que traballan neste ámbito, desatendendo as súas demandas. O reparto de compe-



tencias de carácter educativo entre Vicepresidencia, competente no tramo das escolas infantís 0-3, e a Consellería de Educación, con competencias no resto das etapas educativas, complicou o desenvolvemento dalgunhas iniciativas que, como é o caso de Preescolar na Casa, fan un esforzo considerable de adaptación as transformacións do medio rural, para desenvolver programas de atención a familias.

Os relatores fixeron tamén unha chamada de atención ás universidades en relación á formación inicial do profesorado e á necesidade de acometer algunhas iniciativas de traballo conxunto, na liña das experiencias que actualmente se están desenvolvendo en Cataluña e Aragón. Tamén incidiron nunha reflexión ao propio profesorado sobre as consecuencias das actitudes de "escapismo" e de falta de implicación no traballo educativo neste medio, e, igual-

mente, destacaron o valor do traballo pedagóxico no medio rural, viveiro de moitas iniciativas de renovación pedagóxica.

A xornada do venres rematou coa celebración como actividades complementarias dun pequeno **concerto de Grupo Leducia**, do CEIP Manuel Masdías, de Ferrol, e dun **magosto**.

Na xornada do sábado, os obradoiros conseguiron aprofundar, a partir dunha metodoloxía didáctica máis aplicada e cun tamaño de grupo máis reducido, nas posibilidades dunha educación centrada nos recursos do territorio. Celebráronse en dúas quendas e con carácter simultáneo. Así, mentres un grupo participaba no Museo etnográfico da Capela no obradoiro sobre **"O aproveitamento didáctico do medio: a experiencia socio-pedagóxica do CEIP Mosteiro de Caaveiro"** conducido por **Secundino García Mera**, direc-

tor do devandito centro, outro grupo o facía no obradoiro sobre **"A recuperación do patrimonio lúdico como referente educativo"** desenvolvido no pavillón e nas aulas do CEIP Mosteiro de Caaveiro, e guiado por Xabier López García, coordinador do Centro de Interpretación de Xogos tradicionais "Brinquedos" A Capela e profesor do propio CEIP. En ambos os casos houbo por parte dos relatores unha intervención introdutoria con entrega de documentación escrita e en CD e unha parte de participación directa dos asistentes na visita guiada ao museo e na dinámica de aprendizaxe dos xogos populares, na que resultou moi interesante o apoio dun grupo de nenos e nenas do Colexio que amosaron as destrezas necesarias para desenvolverse nalgúns xogos, ensinándolle así ao profesorado participante.

O sábado pola tarde foron presentadas finalmente catro experiencias cos seus correspondentes recursos. De fóra de Galicia, en concreto do occidente asturiano, presentáronse dúas entre as que existe unha estreita conexión por estar relacionadas ambas co programa "Rompendo distancias". Así, **Trinidad Suárez Rico**, técnica do programa "Rompendo distancias" dos concellos de Taramundi, San Tirso de Abres e Castropol presentou **"Estratexias para favorecer a participación social dos maio-**

**res no medio rural: Programa "Rompendo distancias"**, interesante experiencia no ámbito das persoas maiores, e **Emilio Ángel García García**, profesor de Filosofía do IES Elisa e Luís Villamil (Vegadeo) ocupouse do **Proxecto educativo da comarca Osoe**, que está comezando, a partir dunha metodoloxía DAFO con participación dos centros escolares as comunidades educativas e distintos axentes sociais

O coordinador do **Proxecto terra, Xosé Manuel Rosales Noves**, presentou, co apoio dun vídeo e a través do material do propio proxecto para o ensino secundario, este proxecto, así como os materiais, experiencias e recursos que o sustentan. Fíxose entrega de documentación relacionada: o propio CD no que se recolle o material didáctico e a banda deseñada "A mansión dos Pampín".

Como remate da xornada presentouse o vídeo **"O toxo na nosa cultura"** coa intervención inicial de **Xosé Manuel Felpeto Carballeira** (guionista), e **Jesús Rodríguez**, ambos da Asociación de Veciños de Cabreiros (Xermade). O vídeo, de carácter etnográfico, recolle na voz dos propios "actores", veciños e veciñas maiores da parroquia, os distintos traballos para aproveitar o toxo nos seus diferentes usos. Ese labor de recuperación de tradicións culturais, así como

a capacidade pedagóxica dos maiores que relatan a experiencia foron moi valorados polos asistentes, tanto polo protagonismo que lles devolve aos maiores convertidos en mestres e mestras como polo carácter de recurso didáctico do propio vídeo.

### Conclusiones

Os contidos desenvolvidos nos diferentes relatorios e obradoiros, así como as propias intervencións dos participantes neste III Encontro de Debate, evidencian a necesidade de avanzar a partir das conclusións das anteriores edicións. Neste sentido cómpre:

- Insistir na necesidade dun Plan de acción integral sobre o medio rural como prioridade para a administración galega en clave de País.

- Demandar unha política educativa integrada no territorio e non desintegradora das súas potencialidades, na que se poñan en valor experiencias educativas e propostas de acción daqueles centros, organizacións e grupos que teñen unha traxectoria contrastada de traballo pedagóxico renovador.

- Implicar aos distintos axentes sociais e educativos nesta tarefa, nomeadamente as universidades, no tocante a formación inicial do profesorado e na análise e posta en valor das prácticas máis relevantes neste medio, e as ANPA, co obxecto de sumar sinerxías na expresión de demandas e de solucións para os problemas da educación neste contexto.

- Continuar divulgando e poñendo en valor os proxectos e experiencias educativas e comunitarias que se desenvolven en Galicia, e noutros lugares do Estado.





**BARREIROS**  
granxa escola



## Visitas escolares

*Orientadas a alumnos de Educación Infantil e Educación Primaria.*

*As actividades xiran en torno aos ciclos estacionais e cos recursos que nos ofrece o noso contorno (as instalacións exteriores e interiores e o seu contorno natural inmediato).*

## Formación continuada

*Algúns destes cursos están homologados pola Universidade de Santiago de Compostela (USC), e outros pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia, tales como **O horto e agricultura ecolóxica**, **Conservas artesanais**, **Manipuladores de alimentos** (A Granxa posúe a autorización da Consellería de Sanidade da Xunta de Galicia para a realización de actividades de Formación en materia de Hixiene Alimentaria, ós/ás manipuladores/as de alimentos de Galicia).*



## Vacacións de verán

**Campamentos de Verán:** 3 quendas durante os meses de xullo e agosto, cunha duración aproximada de 15 días cada unha.

Tamén celébrase cada ano o **Campamento Musical**, no que os rapaces, mentres conviven nun contorno natural único, poden experimentar coa música dun xeito activo, da man de profesores, altamente cualificados, do **Centro de Música Profesional Fingoi**.

## Outros servizos

*Conferencias · Seminarios · Charlas · Obradoiros de artesanía · Obradoiros de Educación Ambiental · Reunións de empresas e outros colectivos · Seguro de responsabilidade civil · Protección de datos personales segundo Lei Orgánica 15/1999*



Información completa en: [www.granxadebarreiros.com](http://www.granxadebarreiros.com)



## Intervención para mejorar a letra de escolares da ESO

Susana Blanco  
Orientadora  
M<sup>a</sup> José Piñeiro  
Profesora de Pedagogía Terapéutica  
Andrés Suárez  
Profesor da Facultade de CC.da  
Educación da USC



## 1. Presentación do caso

No IES no que traballan dúas das autoras deste artigo, dentro dos escolares que preocupan ao profesorado polas dificultades en comprensión lectora e composición escrita, atópanse dous alumnos cuxos profesores dan queixas da ilexibilidade da súa letra. Por razóns de espazo, ímonos referir a un deles, que denominamos caso Manuel.

As dificultades escolares de Manuel xa se detectan no 1ºciclo de primaria, inclusive as de graffía. É diagnosticado con TDA-H no hospital clínico de Santiago de Compostela. Recibe diversos apoios ao longo de primaria. Descoñécese a natureza exacta destas intervencións agás algunhas referencias a materiais comerciais de fichas. Como se pode apreciar na Fig.1, non é estraño que a súa letra orixine queixas ao comezo de 1ºESO (Figura 1).

Ante a persistencia das dificultades de Manuel contáctase co terceiro autor do artigo, porque tiñamos coñecemento de publicacións nas que abordaba a problemática da disgrafía. Decidiu colaborar connosco.

Antes de presentar o programa, queremos subliñar moi enfaticamente que non reducimos a expresión escrita aos aspectos superficiais (caligrafía, ortografía...). Parécenos que existen outros máis aspectos importantes (Suárez, 2002), pero aquí centramonos na calidade da letra.

## 2. Intervención

### 2.1. Deseño e implementación

Unha decisión importante foi se era preferible intentar mellorar a letra de Manuel ou ensinarlle unha

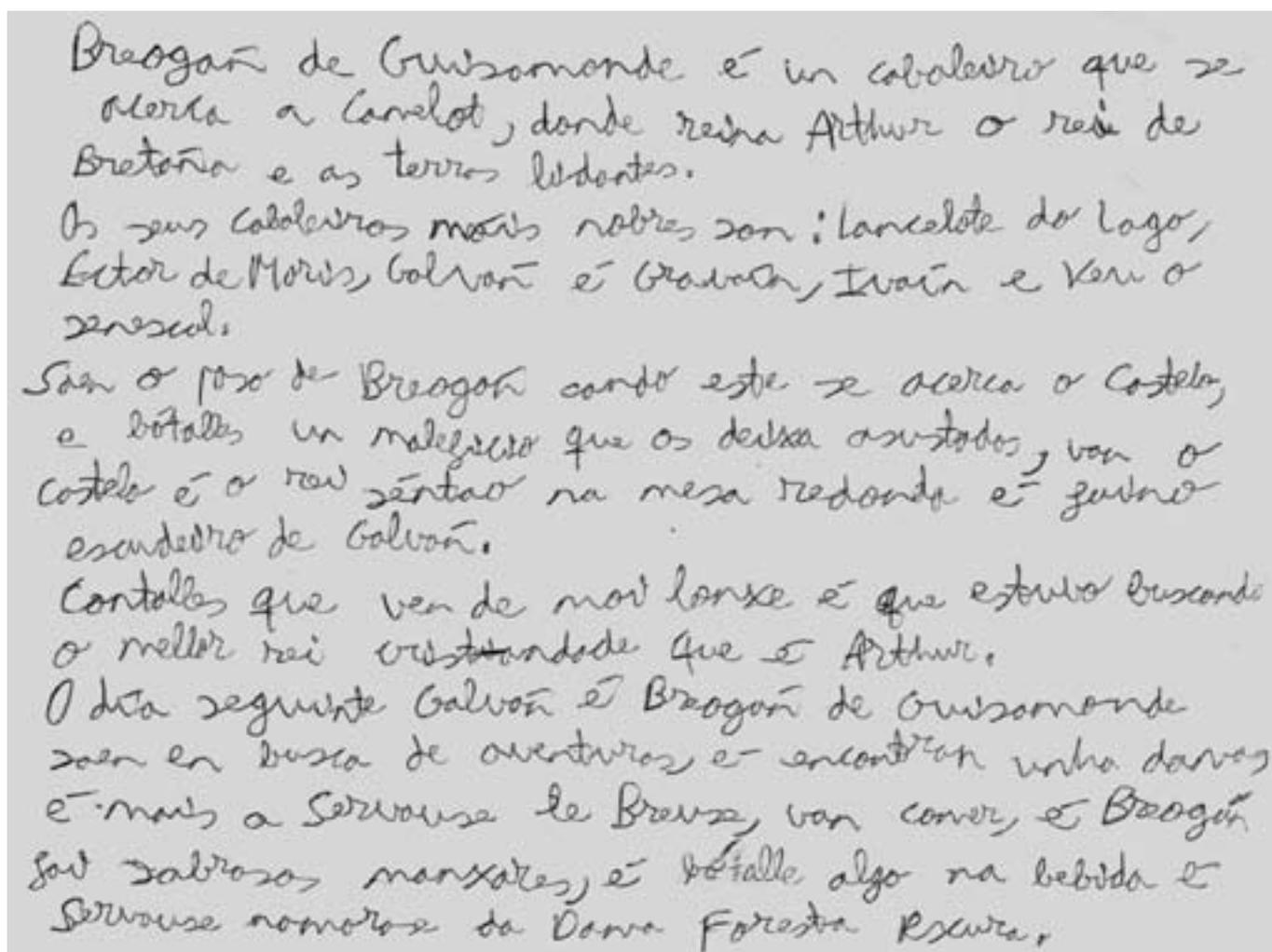


Figura 1: Mostra da letra de Manuel antes de iniciar a intervención

diferente. A primeira alternativa recoméndase cando as dificultades son puntuais ou o alumno ou a familia non queren cambiar a letra, sabendo que é difícil modificar grafos que se veñen realizando miles de veces (Negro Varela e Suárez Yáñez, 1999; Suárez, 2004). Optamos por cambiar a letra de Manuel, xa que tanto a el coma á súa familia pareceulles correcto e as súas dificultades non eran puntuais.

Establécense, a continuación, os obxectivos do programa:

- Cambiar o tipo de letra (letra cursiva por *script*).
- Executar correctamente o trazado das letras.
- Automatizar a nova letra.
- Incorporar a utilización do novo tipo de letra a todos os escritos.
- Ser consciente dos beneficios de realizar unha letra lexible.
- Aumentar a autoestima.

Para a consecución destes obxectivos sinálase a seguinte rutina:

1. Ao inicio de cada sesión indícaselle ao alumno de que letras vai aprender a nova grafía.
2. O alumno observa como a profesora executa o trazado das letras comentando en voz alta como se fai a nova letra (modelado con autoinstrucións). Está á vista unha lámina na que o alumno poida ver cal é a direccionalidade correcta na execución.
3. O alumno repasa as letras, dándose autoinstrucións. A profesora corrixe en caso de erro ou reforza positivamente.
4. O alumno fai a copia da nova letra, dándose autoinstrucións. Faise nun folio en branco e tamén se utilizan as fichas de *Escribir es fácil* (Secadas, Rodríguez e Alfaro, 1994).
5. O alumno fai a letra de memoria, dándose autoinstrucións ao principio e sempre baixo a atenta mirada da profesora, que reforza positivamente as execucións.
6. Cando o alumno xa sabe máis dunha letra propónse que escriba palabras nas que estean implicadas as letras que xa se traballaron. A

profesora tamén fai propostas de palabras e pseudopalabras, asegurándose de que as executa correctamente.

7. A seguinte sesión iníciase cun ditado de palabras compostas coas letras xa estudadas e logo séguese o protocolo descrito nos pasos anteriores.

O programa desenvolveuse na aula de apoio cun total de 17 sesións (3 sesións semanais de 50 min).

## 2.2. Resultados e seguimento

O progreso de Manuel pode apreciarse na Fig.2

Pedíuselle a un lector experto que lese as mostras da Fig.1 e da Fig.2. No texto da Fig.1 empregou 75 s en ler 125 palabras, prodúcese atasco en 8 delas e dúas non se decodifican correctamente. A velocidade lectora é de 100 ppm. No texto da Fig.2 tarda 55 s en ler 131 palabras. Non se produce ningún atasco, e decodifícanse tódas as palabras. A velocidade lectora é de 142 ppm.

A percepción desta experiencia polo profesorado, familia e o propio alumno foi totalmente satisfactoria.

## 3. Reflexións finais

A letra é un aspecto relativamente secundario da composición escrita, sobre todo á luz das posibilidades que ofrecen as novas tecnoloxías. Non se pode condicionar toda a traxectoria dun escolar a unha dificultade relativamente superficial como a lexibilidade da letra. Co programa de cambio de letra, centrado na tarefa de escribir, non en supostos pre-requisitos como a atención, a percepción espacial, etc, resolveuse un problema que non se conseguira solucionar en seis anos de escolaridade. É unha proba máis de que non todo vale.

## Referencias

Alfaro Rocher, I. J. Secadas Marcos, F., Rodríguez Tomás, M. T. (1994). *Escribir es fácil*. Madrid: TEA Edicións.

Negro Varela, J. R., Suárez Yáñez, A (1999). Axuda a un escolar da ESO con dificultades na linguaxe escrita. *Revista galega do ensino*, 22, 159-166.

Suárez Yáñez, A (2002) "Las faltas de ortografía en su sitio". *La Voz de Galicia*, 19 de setembro de 2002

Suárez Yáñez, A (2004) *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*. Madrid: Pirámide.

Breogán de Guisamonde é un cabaleiro que se acerca a Camelot, donde reina Arturo o rei de Bretaña e as terras lindantes.

Os seus cabaleiros máis nobres son: Lancelote do Lago, Hector de Morís, Galvã e Gravañ.

Saen o paso de Breogán cando este se acerca o castelo e bóttalles un maleficio que deixa asustados van o castelo e o rei sentao na mesa redonda e faino escudeiro de Galvã.

Cóntalles que ven de moi lonxe e que estivo buscando o mellor rei da Cristiandade que é Arturo.

O día seguinte Galvã e Breogán de Guisamonde saen en busca de aventuras e encontran unha dama e máis a servause lle Breuse van comer e Breogán fai sabrosos manxares e bóttalle algo na bebida e servause na morase da dama Foresta Escura.

Figura 2: Mostra da letra de Manuel cara ao final da intervención



## A discapacidade auditiva e o apoio inclusivo (exemplificación dunha titoría compartida)

M<sup>a</sup> Josefa Rodríguez Vidal  
D.Sensoriais. EOE de Lugo

Faise preciso aclarar primeiramente dous termos importantes:

**A inclusión:** referíndonos a ela como un dereito de todo o alumnado a unha educación que neutralice calquera discriminación, que favoreza a aprendizaxe uns de outros, que impulse a familiaridade e a tolerancia e que elimine calquera indicio de inseguridade ou mesmo de rexeitamento. E por outra banda convén precisar o concepto de **titoría compartida:** entendida como unha actividade inherente non só á propia función docente senón tamén á discente.

### Que implica o apoio inclusivo?

Ter moi en conta a parte afectivo-emocional, tanto do adulto como do alumno, coidando a implicación o máis positiva e significativa posible dos distintos emisores: a familia, o profesor, o orientador, o coeducador, o compañeiro, e por suposto a implicación igualmente significativa do propio receptor: o alumno con necesidades específicas de apoio educativo.

### Como facer ese apoio e de que forma?

Primando sempre a motivación mutua que favoreza o autoconcepción, a autoestima, as habilidades sociais e a autonomía do alumno con discapacidade, neste caso auditiva. Para iso é preciso levar a cabo un labor de reflexión e de consenso, planificando as distintas fases da intervención educativa con este alumnado ao igual que con calquera outro para, de xeito sistemático, ir tomando as decisións o máis axustadas posible.

Isto implica antes que nada a aceptación da "discapacidade" a nivel familiar, persoal, escolar e social, crer na "capacidade" fronte á "discapacidade" e establecer metas posibles a curto prazo.

## PARTE PRÁCTICA

### Orientacións para traballar con alumnos con discapacidade auditiva

#### Que dificultades ten un alumno con discapacidade auditiva?

Fundamentalmente no acceso á comunicación, dificultades de expresión e comprensión oral e de expresión e comprensión escrita.

#### De que medidas ou medios dispoñemos para responder a estas necesidades?

1. De estratexias de comunicación visual na aula.



2. De estratexias metodolóxicas.

3. De medidas facilitadoras de acceso ao curriculum.

### 1. Estratexias de comunicación visual

Procurarase de situar ao alumno no lugar de maior visibilidade da aula, a luz incidirá sobre a cara do falante e do alumno, falaráselle sempre de fronte, evitarase pasear e explicar ao mesmo tempo e non bloquearemos o acceso visual da nosa cara coa man, lapis, papel, etc.

### 2. Estratexias metodolóxicas

Propiciaranse os enunciados en estilo directo, as explicacións en estilo narrativo, as preguntas claras, precisas e directas e sempre con apoio visual (esquemas, carteis, proxeccións... ¡que grande axuda proporcionan as TIC!). Así mesmo é importantísimo facer as oportunas adaptacións dos textos, actividades e exames.

Como facer as adaptacións dos textos?

1º Coñecendo o vocabulario (moitas veces é preciso adaptar as definicións do dicionario).

2º Diferenciando o vocabulario básico do complementario.

3º Relacionando o vocabulario novo co xa coñecido.

4º Acompañalo de imaxe e signo.

A partir de aquí resumiremos o texto seguindo unha determinada estrutura e traballando a súa comprensión a través de preguntas claras e directas. É importante que cada texto teña un glosario co seu vocabulario.

Igualmente é fundamental ter en conta a necesidade da redución léxica como xa se especificou anteriormente e a redución sintáctica evitando a ambigüidade, procurando unha morfosintaxe sinxela, evitando as oracións pasivas, procurando frases curtas, favorecendo a proximidade suxeito-predicado, evitando a linguaxe figurada e empregando nexos simples...).

### 3. Medidas facilitadoras do acceso ao curriculum ordinario

Levaranse a cabo medidas previas á clase, medidas durante a clase, e medidas despois da clase.

#### Medidas previas á clase:

- Anticipando os distintos contidos, que posteriormente se van traballar no grupo-aula, elaborando un guión do tema, facendo un tratamento do vocabulario segundo o sinalado anteriormente e organizando a información a través de esquemas-resumos con apoios visuais, procurando un manexo comprensivo,

e polo tanto funcional, desta información por parte do alumno.

- É precisa unha estreita colaboración da persoa responsable do apoio educativo no ámbito familiar co centro, fundamentalmente co profesor/a especialista en audición e linguaxe o cal deberá ter dominio, ou cando menos coñecemento, da lingua de signos.

#### Medidas durante a clase:

- A información presentárase mediante soportes visuais e gráficos, sendo imprescindible o emprego das técnicas de estudo.
- É imprescindible igualmente o intérprete na aula para ir signando toda a información que se manexa nela.

#### Medidas despois da clase:

- Reforzaranse as aprendizaxes recibidas no grupo aula a través dunha atención individual diaria no ámbito familiar e en coordinación co centro, como xa se especificou.

#### Como podemos favorecer o apoio e titoría compartidos?

Primando a dimensión titorial de todo o profesorado (achegando apoio emocional, aclarando dúbidas, proporcionando estratexias de estudo, etc.).

Do mesmo xeito, faise tamén preciso o "apoiado entre iguais". Unha maneira de facelo é sentando ao alumno con discapacidade auditiva cun compañeiro que teña empatía con el, o cal lle facilitará o fotocopiado de apuntes, se é o caso, así como distintas aclaracións, informacións complementarias, etc).

#### De que xeito se pode avaliar curricularmente ao alumno con discapacidade auditiva?

Seguindo aqueles procedementos e coa axuda daquelas técnicas e instrumentos que se adaptan ás peculiaridades deste alumno, sempre procurando a maior normalización posible pero non esquecendo as súas peculiaridades.

Levarase a cabo de xeito sistemático unha observación do traballo diario, valorando como procesa a información unha vez presentada de xeito que o alumno a entenda. Avaliarase tamén a través de probas escritas adaptadas (darlle as palabras clave en negriña ou proporcionarlle ao alumno un esquema-guión para comentar algún texto son indicadores



de axuda importantes para el). As probas tipo test e as probas de completar, relacionar e clasificar son tamén maneiras axeitadas de avaliar; as preguntas abertas nunca van facilitar a resposta axeitada dun neno con discapacidade auditiva. A revisión periódica dos materiais de traballo (unha vez ensinado como organizalos e como rendibilizalos) achegan tamén datos importantes.

Deberase primar o contido máis que a forma, e igualmente é moi importante valorar a actitude e o esforzo do alumno.

### Experiencia dunha titoría compartida

No curso escolar 2007-2008 estaban escolarizados 7 alumnos xordos no IES As Mercedes de Lugo:

- Catro alumnos en 2º de ESO.
- Un en 4º de PDC.
- Un en 4º de ESO.
- Un en ciclo formativo de grao medio: carrozaría.

Actualización importante:

No curso 2008-2009 a escolarización destes alumnos é a seguinte:

- Tres alumnos en 3º de ESO.
- Un en 1º de Bacharelato.
- Un en 2º curso de carrozaría.
- Dous alumnos cursan 1º curso de grao medio de cociña no IES San Xillao de Lugo.

### Factores xerais destacables

A boa disposición a estas escolarizacións por parte da delegación de Educación, da inspección educativa, do propio centro e das familias.

Poder contar co CEE Santa María de Lugo como centro de recursos (unha profesora de audición e linguaxe, con coñecemento da lingua de signos, durante os primeiros anos desta experiencia; a residencia mentres os alumnos están en escolaridade obrigatoria, e tamén puideron contar nos cursos anteriores con profesora de apoio na propia residencia...).



No presente curso escolar dous dos alumnos xordos gozan dunha residencia de réxime ordinario ao igual que calquera outro estudante que vaia cursar estudos postobrigatorios.

### Factores específicos

A continuación enuméranse os distintos aspectos que están facendo posible que esta experiencia funcione o mellor posible:

- O importante que vén sendo clarificarlles a estes alumnos, co seu traballo diario, que "si son capaces" de facer.
- Que teñen os mesmos dereitos e deberes que calquera outro alumno.
- Que a xordeira non dá privilexios, pero tampouco resta dereitos.
- Sentindo a motivación continua co pequeno gran logro do día a día.
- Anticipando as aprendizaxes da clase.
- Facendo as adaptacións metodolóxicas constantes.

- Levando a cabo as adaptacións significativas do curriculum só naquelas áreas precisas: linguas, música...
- Primando a coordinación estreita entre profesorado-especialistas de audición e linguaxe-intérpretes-familias-orientador-a do centro e EOE.
- Contando cos recursos humanos e técnicos precisos. Así, o IES As Mercedes conta con:
  - Dúas especialistas en Audición e Linguaxe con coñecemento de L. de signos.
  - Profesora de pedagogía terapéutica.
  - Dúas intérpretes.
  - Recursos externos: Consellería de Educación, Inspección educativa, CEFORE (levando a cabo cursos de formación en L. de Signos), EOE, Federación e Asociación de Xordos, etc).
  - Recursos técnicos:
  - Ordenador portátil de aula.

- Sete ordenadores portátiles, un por cada alumno, o cal permitiu no seu momento iniciar un grupo de traballo en centro, así como informatizar a labor tanto do profesorado como do alumnado.
- Encerado dixital.
- Vídeo-cámara (pendente de entrega).
- Impresora en color (pendente de entrega).
- Escáner.

### **Por que se fai necesario o especialista de audición e linguaxe con l. De signos ademais do intérprete?**

Porque resulta imprescindible a súa colaboración no paso previo ás explicacións dadas na aula polo profesorado da área correspondente, traballando en atención individualizada co alumno o coñecemento e comprensión de vocabulario (palabra+imaxe+signo=técnica ideal), axudándolle ao alumno na asimilación e permanencia dos distintos conceptos e na organización da información en base ás distintas técnicas sinaladas. Así como colaborando tanto co profesorado como coas familias no afianzamento das actitudes e motivacións debidas e nos procedementos e estratexias facilitadoras para a aprendizaxe.

O feito de poder contar con este profesorado de apoio permite o aproveitamento practicamente ao 100% da información que logo a intérprete signa na aula.

### **Valoración do alumnado**

A modo de exemplificación coñezamos a opinión dalgún alumnado desta clase. Recollemos as opinións tal como nolo di o alumando.

“Son gente muy abierta e nunca me negaron acercarme a ellos, como es el caso de mucha gente y no siendo sorda. (...). Mucha gente tiene una idea equivocada de ellos, pero hasta que no se acercan a ellos, no van a descubrir ese mundo tan mágico que esconden, y como lo llamo yo: “hablar sin palabras”. Además quiero decir que cuando estás con ellos, te transmiten una felicidad y una alegría, que con ningún amigo tengo la misma como con ellos” (Peter, normooínte).





“Quando vine por primeira vez en el instituto pero mis compañeros nunca hablan conmigo. Yo molesto con la profesora porque cuando habla mira para la pizarra. Yo quiero viene intérprete en el instituto porque nosotros somos sordos dentro de la clase separado a otro. Yo no quiero ir colegio de sordos porque yo esto molesta con él. Las profesoras de apoyo explican de asignaturas pero falta más cosas. Yo estoy contenta mucho con Ana y Lucía. Cuando yo despedí mis compañeros de clase, también mis amigos sordos y mis profesores de apoyo. Yo nunca olvido de sordos (compañeros) y también Ana y Lucía.

Es normal. Meter te gusta mucho lenguaje de signo pero el siempre busca diccionario de lenguaje de signo. Yo no molesta con Peter está bien. Cuando la profesora explico de cosas, Peter primero oye y después explica nosotros con lenguaje de signo. Peter siempre pregunto a mi como lenguaje de signo. Yo estoy muy contenta con Peter. Peter dice quiero ser interprete en el futuro” (Rebeca, xorda).

“Me encanta interpretar y profesor explica muy bien, pero yo debe todos días interpretar.

A mí me gusta aprender de “signo de lengua” con mis compañeros compartir más comunicación.

Hablo mucho con mis compañeros sordo y oyentes.

Aquí aprender muchos temas diferente motivo intérprete hay, pero yo quiero intérprete horas más. En instituto yo voy a talleres y excursiones, gustar mucho y mejor gustar si intérprete hay,

Quando mis compañeros signos y comunicar conmigo yo contenta.

Yo contenta estar instituto, me gusta mucho, yo ganas de aprender cosas nuevas. Yo quiero estudiar y aprender cosas para futuro trabajar en trabajo bueno. Instituto hay profesores y profesora de apoyo, explicar cosas bien, pero cuando intérprete hay mejor. Las profesoras de apoyo hacer esquemas y resúmenes mejor, con libro frases largas y difíciles, con esquemas mejor (Lorena, xorda).

## EPÍLOGO

### O RETO ATÓPASE EN CRER NA “CAPACIDADE” DA DISCAPACIDADE

# vedra elemental

**Vedra Elemental** é unha iniciativa que nace no seo do programa educativo **Ulla Elemental** co obxectivo de potenciar o coñecemento do patrimonio natural, histórico-cultural e social deste territorio. Esta proposta de actividades didácticas estrutúrase a través de catro áreas temáticas que se organizan en itinerarios e se identifican cos catro elementos, os cales definen a un contorno que dirixe as súas olladas cara á **auga do río Ulla**, á **terra do seu val**, ao **aire amparado pola serra do Pico Sacro** e ao **lume da calor das súas xentes**.

## auga de vida

O patrimonio natural do Val do Ulla, e en particular de Vedra, ten un claro protagonista: o río Ulla e os seus afluentes. Todos eles singulares veciños que debuxan os seus cursos provocando magníficos entornos naturais, pontes, muiños de auga, ...

itinerario\_correntes do ulla

itinerario\_arquitectura da auga



## lume de sabor

O privilexiado emprazamento do Val do Ulla permite desfrutar dunhas condicións climatolóxicas idóneas que se reflicten na identidade propia da gastronomía vedresa.

itinerario\_augardente mitolóxica

itinerario\_lagares de viño

itinerario\_queixo do agro



## terra con historia

A historia conlevoa a que as nosas terras sexan coñecidas como a **horta e xardín de Compostela**.

itinerario\_berce de pazos

itinerario\_camiños con pasado



## aire do tempo

Neste singular itinerario queremos que o visitante coñeza e experimente as nosas tradicións e que se converta en protagonista delas chegando a entender a súa evolución a través do tempo.



**DESTINATARIOS:** O profesorado e alumnado ou calquera colectivo interesado no coñecemento deste territorio.



## O uso das TIC nunha proposta de inclusión social

Ana Isabel Castro Rodríguez  
Mestra de pedagogía terapéutica

## Introdución

Neste artigo dáse conta dunha experiencia que ten como obxectivo fundamental a integración social dun grupo de seis persoas con discapacidade física e psíquica utilizando as TICs, aproveitando os recursos socioculturais do Concello (biblioteca pública). Esta actividade tivo lugar no concello de Friol.

Na actualidade, as TICs forman parte das nosas vidas e pouco a pouco vanse facendo imprescindibles para o día a día. Nestes intres xa se fala de fenda dixital, orixinada pola falta de capacitación de diversos sectores sociais no eido das TICs. Por iso, nun traballo colaborativo desenvolvido dende o Concello, considerouse oportuno utilizar estes recursos para levar a cabo un proxecto de intervención orientado á integración de veciños do Concello que se atopan excluídos socialmente, ben a causa das súas discapacidades psíquicas e/ou físicas ou ben pola procedencia sociocultural e/ou económica da súa familia.

No proxecto pretendeuse que estas persoas se familiarizaran cos ordenadores, empregándoos para adquirir unha boa competencia no seu uso ou na adquisición de competencias básicas tales como: interaccionar e participar co resto da sociedade no proceso de construción social, adquirir hábitos de lectoescritura, avanzar no proceso de adquisición de autonomía e autoxestión, etc.

## Obxectivos

Os obxectivos xerais do proxecto son:

- Romper co illamento social no que viven diariamente estas persoas, provocando a saída da casa familiar, escenario case que exclusivo das súas interaccións diarias.
- Favorecer a interacción con outras persoas, tanto de forma física como virtual.
- Adquirir técnicas de lectoescritura que lles facilite a adquisición de coñecemento e o fomento do interese por aprender novas modalidades de gozar do tempo libre.
- Adquirir e aplicar estratexias da vida ordinaria que lle faciliten a integración.



## O proxecto

O concello no que se realiza esta experiencia sitúase no ámbito rural da provincia de Lugo, caracterizado por unha ampla dispersión da poboación. Neste contexto, dende os servizos sociais do Concello déctase a existencia de numerosas persoas que, por distintas causas, se atopan en situación ou en perigo de exclusión social ou de autoexclusión.

O concello conta cun centro sociocultural onde se atopa unha biblioteca con conexión a internet, ademais doutras dependencias. Neste momento preténdese dinamizar a biblioteca e facilitar o acceso da cidadanía ao uso das TIC, especialmente de internet. Por este motivo, na biblioteca constitúese un grupo de traballo no que participan a súa directora, unha educadora e unha técnica de formación profesional que desenvolven actividades de promoción e uso deste espazo e dos recursos que nela se atopan.

O traballador social en colaboración coa Concellaría de Cultura decidiron a creación dun servizo que promovera iniciativas para traballar con estes veciños e veciñas, co fin non só paliar déficits, senón tamén para promover a dinamización sociocultural naqueles sectores sociais máis necesitados. O traballador social coñece os posibles destinatarios deste programa e contacta con eles/as e as súas familias, explicándolles en que consiste o programa; ademais, leva a cabo un importante labor de intervención familiar para fomentar a súa implicación no proxecto, e xestiona os recursos (materiais e persoais) para facilitar o desprazamento dos participantes ao lugar de realización da actividade.

A partir destes momentos a educadora, a técnica de FP e o traballador social deseñan o proxecto de intervención máis axeitado para cada participante, que está integrado nun grupo de 3 ou 4 persoas por sesión.

### Características dos participantes

Estamos a falar dunha poboación do medio rural onde a maioría dos destinatarios/as da actividade conviven con vellos, moitos deles de avanzada idade e de escasos recursos persoais, que viven illados, polo que a maior parte das súas interrelacións se re-

ducen á propia familia; unhas persoas maiores que a miúdo ven aos seus fillos como "enfermos", polos que senten mágoa e cren que só serven para traballar co gando e na agricultura; sobre os que non teñen expectativas de desenvolvemento persoal aínda que nalgúns casos son os que asisten aos seus proxenitores... Familias que se caracterizan pola pobreza cultural que convive con sentimentos de culpabilidade dos propios pais e nais sobre o nacemento destes fillos.

A continuación presento unha táboa cos datos máis significativos dos suxeitos que participaron neste programa:

SEXO	DISCAPACIDADE	OBXECTIVOS
Muller	Retraso xeneralizado do desenvolvemento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar habilidades sociais, interaccións con persoas distintas e manexar a moeda.</li> </ul>
Muller	Privación social (nai e irmán con retraso mental grave e medio respectivamente).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder ás súas demandas de adquirir coñecementos culturais.</li> <li>• Fomentar a autoestima.</li> <li>• Adquirir habilidades sociais.</li> </ul>
Muller	Esclerodermia, cun potencial intelectual moi alto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superar o medo a relacionarse debido a súa dexeneración física acusada.</li> <li>• Fomentar a autoestima.</li> <li>• Facilitar o desenvolvemento de capacidades intelectuais e hábitos de lecer (escritura).</li> </ul>
Muller	Enfermidade psíquica e alcoholismo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diminuír o consumo de alcohol.</li> <li>• Adquirir maior grao de autonomía persoal.</li> <li>• Facilitar a adquisición da lectoescritura respondendo aos seus desexos.</li> </ul>
Varón	Parálise cerebral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer a autoestima.</li> <li>• Buscar novas afeccións.</li> <li>• Saír da casa.</li> </ul>
Home	Afectación do sistema nervioso servera e con ataques epilépticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acadar un maior grao de independencia.</li> <li>• Adquirir noções de informática.</li> </ul>



### Metodoloxía

Un dos aspectos fundamentais do programa é a atención individualizada dos usuarios mediante a elaboración de Programas Individuais de Intervención, co fin de adaptar os obxectivos e iniciativas ás necesidades reais de cada persoa, aínda que traballando dende unha metodoloxía en grupos. Responder ás necesidades individuais, pero tendo sempre a dimensión de pertenza a un grupo social co que é importante interaccionar. Por este motivo promovemos actividades conxuntas dos participantes, ao mesmo tempo que se procura a implicación doutras persoas externas ao grupo coas que poidan intercambiar coñecementos e experiencias.

O uso das TIC convértese nun recurso para adquirir información (busca), produci-la (escribir e participar en chats de distinta índole), acceder á información, e

punto de partida ou chegada para o desenvolvemento doutras actividades de interacción social.

O uso de recursos do propio contorno (materiais escritos, espazos, recursos socioculturais, tendas... ) constitúese nun dos factores nucleares das actividades co obxectivo de aproveitar a aplicabilidade dos coñecementos ao contorno e ás necesidades dos destinatarios, salientando o valor do propio e motivar a partir do coñecemento.

## Desenvolvemento do proxecto

Unha avaliación inicial permitiu coñecer cales eran os eixes de interese dos participantes, así como as expectativas xerais que tiñan sobre eles e elas mesmas e sobre o programa en particular. As respostas viñeron a reflectir a baixa autoestima e autoconcepto de todos, as necesidades especialmente vinculadas á falta de habilidades sociais, a carencia de autonomía, recursos persoais básicos, e as baixas ou nulas expectativas sobre si mesmos dalgúns deles, aínda que contrariamente existe un grupo importante que pensa que a participación nestas actividades poderán contribuir á mellora da súa vida.

As actividades desenvólvense durante toda a mañá e habitualmente cada un vén tres ou catro días á semana. Empezamos a sesión coñecendo como nos sentimos; é o momento de falar, de que expoñan as súas dúbidas, preguntas, medos, queixas... A continuación, explicamos cal é o proxecto que temos para ese día e, na medida do posible, introdúcense variables que comporten intriga, suspense... para fomentar a súa motivación.

Cada mañá os participantes atopábanse cun reto que debían superar ao longo desa sesión. Con esixencias individuais e colectivas, ían superando distintas probas que os levarían ao obxectivo xeral dese día. Cada sesión consta de distintas actividades que teñen carácter secuencial, e que conflúen nun proxecto global. As temáticas eran moi variadas: buscar lugares onde vivían parentes, coñecidos, amigos dos asistentes; preparar a compra para unha casa (que comemos?, que precisamos nunha casa?, canto diñeiro necesitamos?, etc.); buscar alternativas para ir e vir da súa casa á Casa do concello; como arranxar uns papeis a través de internet; etc. Para iso foi necesario buscar información por distintos medios (usando o ordenador –internet, cd, dvd-, bibliografía, documentos...), *chatear*, visitar institucións para realizar actividades ou xestións, facer “recados”, realizar actividades con persoas que ían á biblioteca, etc.



## Avaliación e conclusións do programa

Cando se comezou con este proxecto, a xente amosábase moi remisa a participar, posto que non sabían o que isto supoñía para estas persoas. Día a día, os implicados, porén, fóronse dando conta da importancia do seu labor, e de que todo o que estaban a facer lles permitía realizar moitas actividades que habitualmente crían que non eran posibles para eles. Estes usuarios decatáronse de que non viñan “perder” o tempo neste espazo como moita xente dicía, senón que viñan a aprender cousas tan importantes para a súa vida como eran a interrelación social (cos comerciantes da vila, con axentes sociais e con outros veciños e veciñas coas que interactúan polas distintas necesidades da vida), o coñecemento doutras cidades (que posiblemente nunca cheguen a coñecer *in situ*), a obtención de información sobre as súas enfermidades, o poñerse en contacto con familiares que teñen fóra de Galicia por medio da internet, o sentirse útiles e valorados... Hai algo máis importante para eles que sentirse independentes e útiles nesta sociedade? Quizais un dos retos máis importantes foi o de demostrarse a si mesmos, as súas propias familias e aos veciños, que eles e elas tamén son capaces de vivir e ser útiles na sociedade.

Neste momento, estas persoas son conscientes de que a sociedade conta con medios dos que eles e elas teñen dereito a ser participes e a gozar aínda que sufran algún tipo de discapacidade física ou psicolóxica, pois, con axuda ou sen ela (na medida en que o necesite cada un), poden acceder a recursos que eles nun principio vían como algo imposible. Esta consciencia amósase en que demandan novos servizos e dereitos, e mesmo deberes.



# AS OUTRAS ESCOLAS FONTES DE INFORMACIÓN INTERCULTURAIIS: AS EXPERIENCIAS "IN SITU" ESPAÑA-TURQUÍA

Angeles Carbajo Martínez  
Orientadora Colegio Cluny Santiago

M<sup>a</sup> Teresa García López  
Orientadora CEE A Varcia

Tivemos ocasión de tomar contacto coa educación especial en Turquía, na zona central de Turquía (Konya), durante as estanzas de intercambio do Proxecto Rebels. O proxecto Rebels comezou en outubro de 2004 grazas ao financiamento da Comisión Europea dentro do Programa Sócrates. Tanto profesores como alumnos estivemos analizando situacións dos alumnos de educación especial dentro e fóra das aulas: dentro, na súa actividade escolar diaria en colexios normais e en colexios especiais; e fóra, en actividades lúdicas, deportivas e artísticas.

Dentro da aula o sistema parecíanos bastante similar ao noso; os sistemas de comunicación aumentativa (taboleiros, ordenador, etc), os andadores, as cadeiras de rodas, etc. Tamén o proceso de comunicación profesor-alumno era moi similar, polo que nos era sinxelo comprender e analizar o desenvolvemento das distintas actividades. Nunha ocasión invitáronnos ao Festival Anual organizado polos alumnos de educación especial. Para iso acudimos á Selçuk Universitesi e dentro dela á Facultade de Educación, onde hai un departamento que traballa directamente cos casos de educación especial, de xeito similar a como se fai nas nosas universidades. Chamounos a atención, ao entrar na universidade, que os alumnos quitábanse o tradicional veo musulmán. A xustificación foi: "é para que sexan persoas abertas na súa educación", "para que non condicionen as súas crenzas", "para que todos sexan iguais". Nos colexios está totalmente asumido o seu uso, pero na universidade é curioso como o proceso se inverte e se converte nun elemento que forma parte do resto da vida pública do individuo, pero non da universitaria.

Ao entrar e saír da universidade atopámonos unha especie de tocador, onde as alum-

nas volven colocarse o dito veo para saír do recinto universitario. Unha vez dentro, puidemos ver un emotivo acto, onde os alumnos que acoden ao departamento de educación especial cantaron, bailaron e tocaron cancións tradicionais turcas e fixeron a representación teatral dunha obra cómica. De novo, o noso interese por este evento, centrouse na análise da interculturalidade, en tratar de ver as nosas diferenzas e semellanzas e os nexos de unión.

Vanesa López, unha das estudantes de intercambio da USC, comentou ao respecto: "Se algo tivese que destacar da educación especial en Turquía é a naturalidade con que se trata tal problema neste país. Tivemos a oportunidade de asistir a un festival de educación especial no que interactuaban nenos de n.e.e. con nenos sen problemáticas. Desde un punto de vista externo, ambos os grupos realizaban obras do mesmo tipo, sen distinción".

Chamaba as atención a enorme aceptación destes artistas, que eran admirados, bicados e aplaudidos ao acabar o acto con enorme alegría por parte de todos. Durante o espectáculo, asombrounos a participación dos asistentes que cantaban, aplaudían e ata bailaban (esaxeradamente nas últimas filas do teatro) ao máis puro estilo "Bollywood", con claras influencias do sur asiático, onde a xente toma parte no espectáculo: aclama aos vencedores, bérralle ao "malo"... en fin, participa activamente no proceso. Isto supuxo unha importante fonte de información cultural para os participantes no proxecto, igual que o contido do espectáculo, que se diferenciaba do que para nós implica un evento deste tipo.

O profesor Hakan Shari, Xefe do Departamento de Educación



da Universidade, promotor e "alma" deste evento, dinos que se organiza unha vez ao ano, que "é un día importante para os alumnos e as súas familias, onde todos se senten protagonistas". O devandito profesor aposta por unha modernización da educación especial en Turquía, e por isto participou neste proxecto de multiculturalidade coa USC, enviou aos seus alumnos ás nosas aulas, e aos nosos centros (facendo a parte práctica no Cluny de Santiago) para coñecer a realidade "in situ", e visitou o colexio de educación especial A Barcia. A fotografía foi o gran elemento nesta visita que permitiu facer un intercambio real cos membros do departamento non presentes acerca dos instrumentos e metodoloxía utilizados.

[http://www.respect-network.org/rebels/tutor\\_school/downloads.php](http://www.respect-network.org/rebels/tutor_school/downloads.php)





# Recursos do contorno

Comedor

## Aldea Nova. Parque Temático Integral de Desenvolvemento Rural

Araceli Serantes Pazos  
Universidade da Coruña



Nome: **Aldea Nova**

Propietario: Concello de Narón

Xestor: SEDEGA. Servizos Deportivos de Galicia

Enderezo: Lagoela s/n. 15596 Narón (A Coruña)

Tel: 981 102 592 ou 666 407 612

Fax: 981 368 062

Período de apertura: Todo o ano

Destinatarios/as:

Grupos organizados, familias e visitantes en xeral.

Grupos: Existe unha ampla oferta de actividades, tanto para visitantes ocasionais que se achegan para coñecer o lugar como para grupos organizados que previamente solicitan unha actividade, que é adaptada ás características do grupo (escolares de infantil e primaria, alumnado da ESO/secundaria ou ciclos formativos, familias, asociacións...) e á duración da estada.

Prezo: En función das actividades contratadas e da duración da estada

Correo-e: [aldeanova@aldeanova.es](mailto:aldeanova@aldeanova.es)

Páx. Web: [www.aldeanova.es](http://www.aldeanova.es)

Características das instalacións: Situado no Concello de Narón, na parroquia de Sedes, ao carón das instalacións nas que se celebra a Fera do Trece, ben comunicado dende a vía rápida A64 Ferrol-As Pontes.

O parque conta con zonas ben definidas polo seu contido e usos:

- A dedicada a *etnografía e patrimonio cultural*, arredor da casa tradicional restaurada, onde está o pequeno museo e na que se desenvolven algúns dos obradoiros. Conta cunha eira. Na parte superior da finca están as reproducións dun castro e unha mámoa.
- As *enerxías renovables* están presentes tanto para a produción de enerxía como con fins didácticos: placas fotovoltaicas, biodixetor, muíños de vento...
- A zona de *producción agrícola e gandeira*, baseada nos principios da produción ecolóxica, conta con árbores froiteiras autóctonas, sementes autóctonas nas hortas e invernadoiro, e con gando autóctono (porco celta, galiña de Mos, cabalos de raza galega, ovellas...). Un lugar



Museo etnográfico

destacado o ocupa o apiario. O obxectivo desta zona é produtivo e demostrativo.

- Diferentes *zonas recreativas*, das que destacamos o espazo dedicado aos xogos rurais, ou xogos populares (pista de bolos celtas, chave, rá, petanca...). Ademais utilízanse outros espazos para realizar diferentes xogos e deportes.
- Por último, a zona de *hospedaría*, na que se atopan as habitacións (10 de 4 prazas), a cociña, o comedor e un amplo espazo cuberto que permite a realización de numerosas actividades.

Por tratarse dun proxecto moi recente (ano 2008), aínda son moitas as propostas de ampliación, como contar cunha ampla infraestrutura para obradoiros, a consolidación dun bosque autóctono, a ampliación da campa de enerxía, a construción dun miradoiro astronómico, etc.

Actividades:

1. Programa de actividades de 1 día, previamente concertadas: co nome de "Circuitos didácticos" ofrecen módulos de tres actividades temáticas para desenvolver no mesmo día.
2. Programa de actividades de varios días: programado con antelación cos responsables do grupo, na que se mesturan varios dos módulos que constitúen os circuitos didácticos, segundo os intereses do grupo



Museo etnográfico



Vista xeral



Reproducións da cultura castrexa

3. Programa para familias ou grupos (os fins de semana).
4. Campamentos de verán e de calquera época de vacacións escolares (ecoescuela).
5. Aluguer das instalacións para desenvolver programas ambientais, culturais ou lúdicos.

*Valoración:* O Concello de Narón é pioneiro en canto a dotar de instalacións e parques para a recuperación da cultura rural galega. Este é sen dúbida o proxecto máis ambicioso.

Existen sinalizacións suficientes nas estradas. Pódese chegar en autobús ou coches particulares sen dificultade, e conta con numerosas zonas de aparcamento, sempre que non coincida co día da Feria; o servizo de transporte público é limitado.

Conta con servizo de comedor, e tamén espazos e instalacións previstos para comer ao ar libre. Os grupos poden levar a súa comida ou contratala no centro.

A proposta educativa é moi ampla, e aínda se está a definir en canto a contidos e metodoloxía, xa que o equipo xestor comezou no ano 2009 a programar, deseñar e desenvolver a oferta educativa, que ten un claro compoñente lúdico.

As instalacións son novas, e como indicamos, moitas delas en proceso de construción, o que ampliará considerablemente a oferta, xa de por si atractiva.



Razas autóctonas de gando

# immpresión. expresión *en galego*



# pais e nais



## A contorna como elemento educativo

CONFAPA-GALICIA

A primeira contorna coa que un neno se atopa é a da familia na que lle tocou nacer: pais, irmáns, avós.... forman a principal célula social que lle marcará as pautas para posibilitar o seu desenvolvemento.

A escola, o pobo ou o barrio continuarán axudando ao seu proceso de acomodar a súa personalidade ao lugar no que vai vivir, é dicir, no que vai realizar todas as súas experiencias vitais nos períodos máis importante da súa existencia: infancia e adolescencia.

Estas son poderosas razóns para reclamar á escola, como importantísimo elemento de socialización, unha interrelación efectiva co hábitat natural do alumno: familia, aldea ou barrio e municipio. Nun principio, ter un coñecemento exhaustivo das circunstancias familiares, favorecer o contacto continuo, e incrementar lazos de comunicación, poderá servir para complementar ou compensar as carencias que os alumnos poidan presentar. Pero a escola debe ir máis aló e vincularse á súa contorna utilizando os recursos que este lle ofrece, vencendo prexuízos, establecendo un contacto directo cos distintos sectores, programando actividades e proxectos que permitan unha cohesión efectiva.

Debemos entender a apertura á contorna como instrumento de aprendizaxe, realizando un estudo rigoroso do medio e así facilitar ao neno unha visión moito máis global a través da súa realidade inmediata. As visitas ao centro de saúde, a mercados, granxas, fábricas, etc., servirán para a comprensión do medio no que os alumnos se desenvolven.

Por todo isto os gobernos municipais teñen responsabilidades educativas e os concellos han de implicarse moito máis nesta tarefa. Hai que implicar á escola no coñecemento da contorna e aos municipios na educación integral dos cidadáns en idade escolar.

Hai que integrar ás Asociacións de Pais e Nais en plans nos que interveñan outras organizacións xa que as APAs, como axentes socializadores, teñen unha grande responsabilidade. Non poden limitarse a actuar no seu centro educativo, están obrigadas a abrir este ao barrio, a implicarse en mellorar as condicións da súa contorna, e a conectarse co resto do tecido asociativo, porque nós tamén entendemos que "para educar a un neno fai falta a tribo enteira".





# Xoguetainas e brinquetainas

## A rabadaina

Manuel Rodríguez Vázquez, *Charrancas*  
Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

A morriñenta invernía que agora xa non é, invitábanos a xogar a carón do lume da lareira ou da cociña económica, detrás daquel lume que nos quentaba a alma e que nos facía rebentar as frieiras (gustaríame saber por que agora non hai frieiras). Nesas noites de vivo e real inverno, mentres os maiores falaban das súas cousas, nós xogabamos á “rabadaina”.

Tanto valían fabas como garavanzos, botóns ou calquera outro obxecto semellante. Os patacóns gardábanse para xogar fóra da casa, pois estaba mal visto xogar a cartos aínda cando estes cartos fosen os patacóns, que equivalían á décima parte dunha peseta pero que chegaban, cada un deles, para mercar dous caramelos de nata ou un grande que semellaba un *cuarterón* de laranxa, na casa da señora Chelo de Fente, ou no San Xorxe.

O bo deste xogo era que non tiña estacionalidade nin requiría de espazo para xogar. Xogabamos en calquera intre, no recreo cando chovía e non se podía saír, ao ir para a casa, ao ir para a escola, en calquera momento ou ocasión.

O xogo é como o *chinchí moni*, só que con algo mais de enredo. Xógase con 5 moedas no lugar de con 3. O xogo é sempre de un contra un, e consiste en que quen atine o número de moedas que hai, recibe unha das moedas que ten en xogo o que perde. Así, deste xeito, o que perdeu xa queda en inferioridade a respecto do que gañou. É como se ao *chinchí moni* un xoga con 2 e outro con 4, pois o que ten menos moedas ten as pedidas máis limitadas.

O xogo ten moito de psicoloxía e de intimidación do adversario:

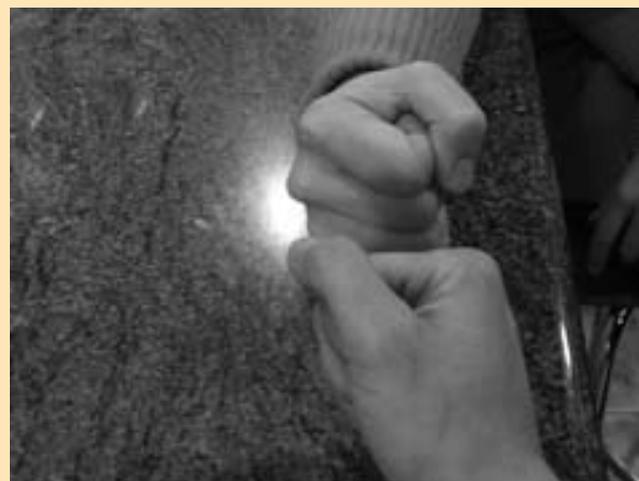
- Eu sacando branca ti nunca gañas pedindo 5 pois non tes mais que 4!!!

Era unha maneira de coaccionar ao outro para que pedise as súas e mais unha ou dúas máis, e deste xeito xa iamos facendo unha composición máis aproximada da xogada. Pero, ollo, que como en todos os xogos, hai xente moi atrevida que ten feito remontadas espectaculares con unha ou dúas moedas. Había que ser moi pillo, todos o eramos un pouco por necesidade, pois había que procurar ter sempre a mesma posición na man tanto cando levabas 8 ou 9 como cando levabas 0 ou 1. Non había que apertar moito a man, pois podía indicar que levabas branca ou pouca moeda. Isto, aínda que pareza unha parvada, pódese

se comprobar nunha partida cos amigos; fixédevos que non todos poñen a man da mesma maneira cando levan branca que cando levan 3. A min valeume para gañar algunhas roldas de viño e, todo hai que dicilo, para perder tamén, pois os que sabían da miña manía de mirar para a man, trataban de me enganar, e moitas veces conseguían.

Cando nun lance do xogo un xogador dicía "rabadaina!", quería dicir que pedía 10. Se atinaba, todos os patacóns, as fabas, os cromos, as provincias de España de plástico que viñan nunha peza de chocolate... eran para o gañador.

Animámosvos a que practiqueades; xa veredes como ten o seu aquel. Non agardedes por unha



invernía das de antes, que agora xa non hai. Se sabedes de algún xogo parecido, facédenolo chegar. Este é de Melide, pero mesmo en zonas da propia Terra de Melide non se xogaba.



# ESTUDIOS E INFORMES



## O PAPEL DAS INFERENCIAS NA COMPRESIÓN LECTORA

Virgina Dávila Barba

M<sup>a</sup> Belén Novo Sánchez

Vanesa Sánchez Souto

Facultade de Ciencias da Educación.

Universidade da Coruña



## 1. Marco teórico

A lectura é un dos medios principais de acceso ao coñecemento, que está intimamente ligado ao acto de ler. Ler é un proceso de interacción entre o individuo e o texto, no cal interveñen tanto o texto (coa súa forma e o seu contido) como o lector (as súas expectativas e os seus coñecementos previos) (Solé, 1994).

Un dos problemas que máis nos preocupa na educación nestes momentos é o da comprensión lectora. A comprensión textual, tal e como a define León (2003), é a extracción do significado do texto, elaborando na súa mente unha representación coherente do lido. Para iso o lector ten que facer importantes esforzos, aportando contidos, integrando coñecementos, etc... Este proceso facilitaríase a través da realización de inferencias.

A realización de inferencias considérase actualmente unha actividade imprescindible que media nos procesos de comprensión do discurso. León (2003) sinala que as inferencias son representacións mentais que o lector constrúe ao tratar de comprender a mensaxe lida, substituíndo, engadindo, integrando ou orientando información do texto. A través delas pódese inferir o oculto dunha mensaxe, entender un texto ambiguo, achegar o texto ao lector...

As inferencias pódense estudar tendo en conta distintas variables: momento no que se realizan (durante a lectura ou posteriormente á lectura), tipo de texto, nivel de educativo...

Seguindo a Teoría Construcionista ou a teoría da procura do significado, centrámonos no estudo das inferencias *on-line*, é dicir, as que se xeran durante a lectura. Tamén dende a teoría construtivista, defendida por Graesser e cols. (1994) realízase unha importante distinción das inferencias *on-line*, as textuais, que establecen unha unión entre dous elementos explícitos no texto, e as extratextuais, onde a inferencia non é unha información que se mencione no texto de forma explícita. Ademais, hai que ter en conta que pode influír nelas a través do tipo de texto a ler, a idade escolar, as axudas textuais e os recursos cognitivos implicados, a capacidade de memoria...

Na comprensión conflúen diferentes aspectos que nós tivemos en conta para facer a nosa pequena investigación: a presenza dos organizadores previos, o tipo de texto (narrativo ou descritivo) e a capacidade da memoria operativa.

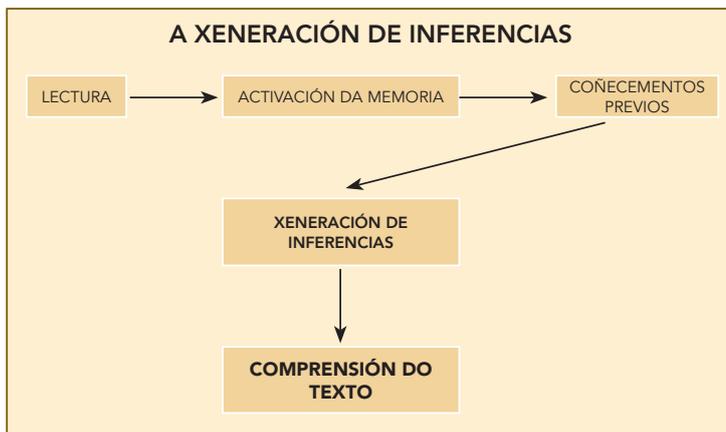


Hai que ter en conta que a inclusión de sinalizadores ou organizadores no material escrito exerce un efecto facilitador na comprensión, dado que axudan á activación dos coñecementos previos (De Miguel, 1990) xa que "o proceso de inferencias depende en boa medida de que o suxeito posúa coñecementos previos necesarios e relacionados co que le" (León, 2001, páx. 7).

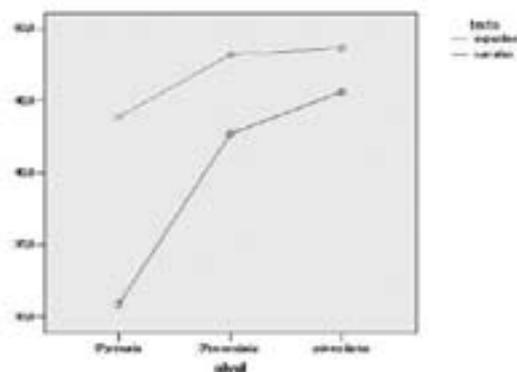
Tamén tomamos a amplitude de memoria operativa (Just e Carpenter, 1987), posto que é un aspecto esencial no proceso da comprensión da linguaxe, tanto para almacenar a información parcial dun texto mentres se está lendo como para construír un significado coherente do texto completo.

A respecto das diferentes estruturas do texto (Kintsch, 1988; Meyer, 1984), estas están directamente relacionadas coa produción de inferencias. Os textos narrativos motivan a que se xere unha maior activación da información. Os suxeitos ao ler unha narración fan inferencias acerca do lugar, causa, posibles consecuencias, características das personaxes, anticipan acontecementos, comprenden emocións, etc. Cos textos expositivos infórmase de conceptos novos, polo que se xeran menos inferencias e o coñecemento do lector non é compartido.

Polo tanto, neste traballo analízase a relación entre a memoria de traballo ou operativa, os distintos tipos de textos e o uso de organizadores previos e a xeración de inferencias *on-line*, onde todos estes aspectos se veñen estudando como posible fonte de diferenzas individuais.



Producción de inferencias extratextuais segundo o nivel educativo e o tipo de texto.



## 2. Investigación

Os obxectivos que se formulan son os seguintes:

- Coñecer a **relación existente entre o uso de organizador previo, a memoria operativa e tipo de texto na xeración de inferencias on-line** nos procesos de comprensión durante a lectura en alumnos/as de 5º EP, 3º de ESO e universitarios.
- Saber se existen **diferenzas evolutivas no uso de inferencias** nos alumnos de 5º EP, 3º de ESO e nivel universitario, á marxe da amplitude da memoria operativa, uso de organizador previo e do tipo de texto.

Para levar a cabo a investigación empregouse unha mostra dun total de 120 alumnos de ambos sexos

pertencentes a tres niveis educativos: un grupo de 40 alumnos/as de 5º de Educación Primaria (E.P.) de Centros de Educación Infantil e Primaria da cidade da Coruña, 40 alumnos/as de 3º de Educación Secundaria Obrigatoria de Institutos de Educación Secundaria da Provincia da Coruña e 40 alumnos/as universitarios da Universidade da Coruña, todos eles pertencentes ao ensino público.

Dado que o que se pretende investigar é o tipo de inferencias que xeran os suxeitos en función da idade e a existencia ou non dun organizador previo, a amplitude de memoria e o tipo de texto, as variables serían as seguintes:

- Variable dependentes: tipo de inferencias textuais ou extratextuais.
- Variables independentes: o nivel educativo (5º de EP, 3º de ESO e universitarios); existencia ou non de organizador previo, tipo de texto (narrativo e expositivo) e a amplitude de memoria operativa.

Con todos os suxeitos realizouse o estudo nas súas respectivas aulas ordinarias, para non modificar o seu medio cotián, considerando que aspectos tales como o cansazo, a luminosidade do ambiente, etc, afectaron por igual a todos eles.

A respecto da variable de memoria, o instrumento de medida foi a Proba de Amplitude Lectora (PAL) en castelán, equivalente á versión orixinal inglesa de Daneman e Carpenter (1980), o chamado *Reading Span Test* (Test de Amplitude Lectora).

Os **resultados** obtidos afirman que se realiza un maior número de inferencias no texto narrativo que no expositivo; confirmando esta constatación o establecido por outras investigacións (Graesser, 1994, e Riviére e Sarriá, 1994, León, 2000). Desta forma, compróbase que en 5º de Primaria hai unha forte diferenza entre as inferencias en relación ao tipo de texto, predominando as inferencias no texto narrativo. En Secundaria tamén se producen diferenzas significativas entre os dous textos, mentres que no nivel universitario quedan ambas moi parellas nos dous tipos de texto.

Canto á memoria operativa, os alumnos e alumnas de menor idade tenden a realizar máis inferencias textuais que extratextuais. O alumnado do nivel educativo intermedio non presenta diferenzas significativas en todas as variables con respecto aos outros dous grupos. Polo tanto, a memoria operativa pode ser un elemento que inflúa na xeración de inferencias on-line en textos expositivos non de

forma determinante, posto que é preciso destacar a importancia do momento evolutivo.

Polo que respecta á presenza dun organizador previo como determinante á hora de xerar máis inferencias *on-line* de tipo extratextual, os resultados indican que, independentemente da presenza ou non dun organizador previo, os alumnos tenden a realizar máis inferencias textuais que extratextuais.

### 3. Implicacións educativas

A través dos resultados deste pequeno estudo podemos dicir que o traballo das inferencias na escola é unha das claves do éxito para mellorar a comprensión lectora. Principalmente no que fai referencia á comprensión activa, pois o lector non pode evitar interpretar e modificar o que le, de acordo co seu coñecemento previo sobre o tema, a súa capacidade memorística, o tipo de texto, etc. Desta forma, nós, como mestres, temos que ter en conta unha serie de ferramentas para axudar a que o noso alumnado comece a xeralas e que cada vez as produzan en maior cantidade.

Temos que crear un medio previo antes da lectura, para darlle un significado a esta, utilizando un *brainstorming* ou técnica similar para realizar unha activación dos coñecementos previos do alumnado. Así mesmo, un bo instrumento para provocar esta activación é realizar preguntas causais que permitan anticipar eventos que poidan xurdir no texto, podendo utilizar os debates ou o intercambio de impresións e emocións.

É importante proporcionar organizadores previos, análise de títulos, introducións, resumos, fotografías... que permiten, en moitos casos, unha mellor e maior comprensión do que se vai ler. Por esta razón, o profesorado debe introducir organizadores previos e indicadores internos (títulos, esquemas, fotos...) que faciliten a conexión das distintas partes do texto, para mellorar o recordo e a comprensión do que están lendo. Ademais, se a isto lle unimos o emprego das distintas linguaxes como o debuxo, a música, a xestualización, o teatro... como soporte para apoiar o texto, a comprensión será moito máis eficaz.

A memoria operativa xoga un papel esencial que o profesorado non pode esquecer. É fundamental que se traballen co alumnado as distintas estratexias de procesamento da información (selección, elaboración e organización) para que o almacén memorístico poida gardar a maior cantidade de información e de forma máis organizada e coherente, de forma

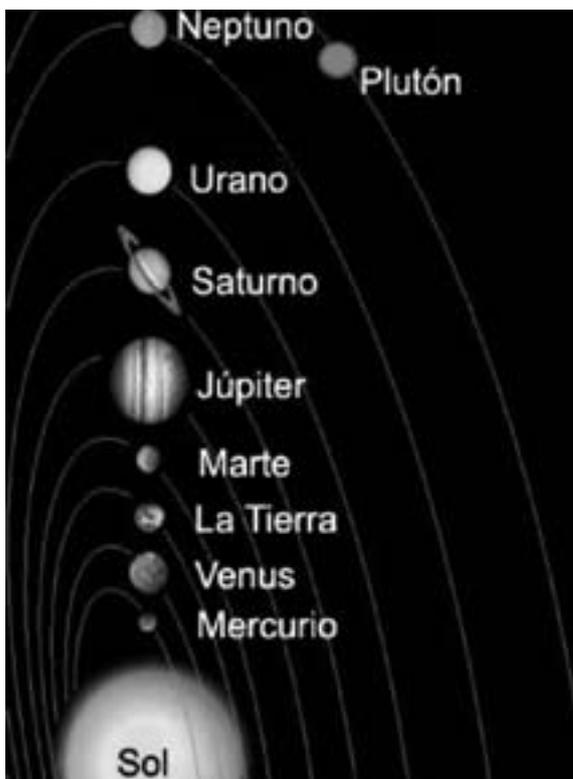
que se produzan maior número de relacións entre a información almacenada e a información que se está lendo. Así, tamén melloraríamos a recuperación e activación dos coñecementos previos de forma sinxela e rápida.

Co alumnado que ten dificultades de comprensión lectora ou unha comprensión lectora que se atopa a uns niveis baixos, o profesorado pode realizar unha restrición da información textual deixando soamente a esencial para que o alumno/a faga unha representación semántica a través das inferencias que relacionen explicitamente unhas proposicións (ORACIÓNS) coas outras, polo que sería necesario empregar nexos temporais, espaciais, causais, etc. As actividades de analogías serían esenciais para traballar as relacións semánticas entre proposicións. Igualmente, o profesorado debe controlar as explicacións didácticas dado que se restrinxen información importante, pódese acadar un resultado oposto ao desexado ou un significado erróneo.

Actualmente, a LOE permítenos nos centros educativos dispoñer dun tempo exclusivo dedicado á lectura, a través do Plan Lector do Centro. Este Plan é unha boa ferramenta para traballar as inferencias, posto que se poden xerar por medio da formulación de textos xeográficos, históricos, medioambientais... relacionados indirectamente coas distintas áreas curriculares e extrapolando a súa información por medio de actividades como predicións, ou causas e efectos dos acontecementos, ou analogías... ao contido curricular. Ademais, a xeración de inferencias tamén pode verse apoiada a través da escritura, xa que escribir ao final de textos narrativos (contos), consecuencias ou fenómenos de textos descritivos onde o alumnado plasma os seus coñecementos previos, significados propios, ou emocións... é unha ferramenta para avaliar determinados tipos de comprensión lectora, como ben remarca Pérez Zorrilla (2005).

En resumo, se queremos que os nosos alumnos, as nosas alumnas, se convertan en construtores de significado en lugar de lectores pasivos de textos que transfiren unicamente a información, debemos modificar as nosas prácticas de clase a través de diversas estratexias:

1. Introducir os textos con representacións visuais, auditivas, etc. relacionadas co que len.
2. Ter en conta os niveis madurativos do alumnado e as súas capacidades cognitivas (a memoria, por exemplo).



3. Apresentar aos nenos e nenas textos completos, non fragmentados.
4. Propoñer actividades logo da lectura de calquera texto para que os alumnos e alumnas conten con alternativas para construír significados mediante o debuxo, a escritura ou a representación teatral. E así favorecer o contacto do alumnado cunha ampla variedade de textos.
6. Apoiar ao alumnado cando trate de construír o significado dos textos.
7. Aceptar as respostas e interpretacións individuais, e axudar aos alumnos e alumnas a que utilicen a lectura para aprender cousas sobre eles mesmos e o seu mundo.

#### 4. Referencias bibliográficas

Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 63-93.

Daneman, M y Carpenter, P.A (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 540-466.

De Vega, M.; Díaz, J. M. e León, I.: «Procesamiento del discurso», en De Vega, M.; Cuetos, F. (coord.): *Psicolingüística del español*. Madrid, Trotta, 1999, pp. 13-52.

Fernandez, M.P.; Beltrán, J.A.; Martínez, R. (2001). Entrenamiento en estrategias de selección, organización y elaboración en alumnos de 1º curso de la E.S.O. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 54 (2), 279-296

Graesser, A.C., Singer, M. e Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.

León, J.A (1992). Las señalizaciones como ayuda en la prosa expositiva. Efectos sobre la comprensión lectora. *Cognitiva*. 1992.4, 2, pg 133-148.

Leon, J.A. (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Pirámide: Madrid.

López-Higes, R; Rubio, S.; Villoria, C. e Mayoral, J.A (2001). Exploración Cognitiva de la lectura I: Presentación de un nuevo instrumento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (3), 467-496.

Meilán, E.M.; Vieiro, P. (2001). Memoria Operativa y Producción de Inferencias en la comprensión de textos narrativos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4). 549-565.

Pérez, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y Limitaciones. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 121-138.

## 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@mundor.com](mailto:rge.redaccion@mundor.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@mundor.com](mailto:rge.redaccion@mundor.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 parase 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 currículum*. 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: <sup>(1)</sup> <sup>(2)</sup> <sup>(3)</sup>...), 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 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)

# PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez  
Antón Costa Rico  
Nova Escola Galega

## Cambio de Gobierno e liorta provocada arredor da normalización do galego

Pasadas as primeiras semanas do novo Goberno aínda se nos ofrecen poucas, moi poucas, novidades cando estamos a piques de chegar ao Día das Letras Galegas. A máis destacable é a continuidade da **resaca electoral co tema do galego**, que o PP debe pensar que lle dou bos réditos electorais. Seguen así no empeño da liberdade de elección de idioma na escola, como se ese fose un problema, aínda que rebaixando un chisco o ton ao paso dos días. De momento os únicos pronunciamentos reiterados foron do propio **Presidente da Xunta Núñez Feijoo**, moitos deles feitos en Madrid, e para regalar certos oídos. Mesmo chegou a anunciar o despropósito de dicir que ía ordenar á Inspección Educativa que fixese cumprir o seu desexo de que cadaquén se dirixise ao profesorado na lingua que quixese, saltando o “xeralmente en galego” que se establece no Decreto. Como é lóxico, tivo que dar marcha atrás. Agora teima en que se debe compaxinar a defensa e promoción do galego con ese **laissez faire tan impropio** dun sistema educativo que desenvolve os seus currículos con diversas disposicións: do Estado ás Comunidades Autónomas (Decreto de mínimos) e das Comunidades Autónomas aos Centros educativos (Decretos de Currículo), que obrigan á seguinte parte e pechan o currículo extraordinariamente. E agora resulta que, de facerlle caso ás declaracións, neste tema imos atopar non con apertura, senón mesmo coa anarquía. Dende logo non será doado facer este encaixe, e aínda por riba por consenso.

Foi unha mágoa que a **campaña mediática** dese por bo que Galicia é bilingüe e mesmo que iso é unha realidade a defender. Moi ao contrario, pensamos que Galicia non é bilingüe, e que para selo necesitaríase un formidable esforzo para que os cidadáns tivéssemos unha semellante capacidade de expresarnos oralmente e por escrito nas dúas linguas; é evidente cos datos na man que só a temos xeralizadamente en castelán. Pero para conseguir cambiar a situación necesitamos un amplo acordo. Necesitamos non só medidas educativas; necesitamos, sobre todo, o seu recoñecemento social. Necesitamos un compromiso de todos, falantes e non falantes, galeguistas e non galeguistas; e só así poderemos traballar na súa normalización, que seguirá a ser difícil. Pero se é presentada como a bagaxe política meritória dun ou varios grupos está condenada ao fracaso. Os que queiramos traballar a prol do galego deberemos ter como primeiro e principal obxectivo o traer á causa aos que non o están. Por iso non nos sentimos a gusto con convocatorias unilaterais como a feita pola **Mesa pola Normalización Lingüística** para a manifestación do 17 de maio. É obrigada a protesta, é necesaria a presenza; pero esa obriga, ese sentimento non pode ser instrumentalizado, aínda que se teñan os maiores méritos, pois isto non é unha carreiriña. Trátase dun problema de longo alento e moi difícil, e se non estamos todos nel, non será posible arranxalo.

Con este sentimento viñéronse pronunciando con serios documentos diversas instancias, dende **Nova Escola** ata a **Real Academia Galega**, con manifestos como o dos Equipos de Normalización Lingüística dos Centros que reaccionaron como un só ser humano, con declaracións como a dos colexios católicos da FERE (os do OPUS calaron), e tamén houbo emocionadas e emocionantes cartas dos lectores en varios medios de prensa, e extraordinarias columnas xornalísticas e dalgúns dos escritores galegos. Entre outros, de Suso de Toro, de Manolo Rivas (“Cerre a caixa de Pandora”, do 27 de marzo), ou de Agustín Fernández Paz (“Loanza de Rosa Parks” tamén do 23 de marzo), textos que van ser xa antoloxía necesaria en defensa da lingua, para hoxe e máis para mañá.

Nestas, chegou o **nomeamento de Anxo Lorenzo**, sociolingüista e home de sempre ensarillado para ben coa causa do idioma e da súa normalización, para quen imos desexar acertos, pois serán para todos. A papeleta é ben difícil. É mesmo complicado e contraditorio que un home defensor da normalización e da necesaria transversalidade política se vexa agora por decisión propia “encaixado” na Consellaría de Educación, e sen ningunha capacidade sobre o conxunto dunha Administración que, segundo *dixit o novo Conselleiro de Educación*, Jesús Vázquez Abad, de abundosa fala castelá, chegou á gobernación galgando os cabalos montaraces de Galicia Bilingüe. Imos ver.

## Nova estrutura da Consellaría de Educación

A nova estrutura da Consellaría **ten como positivo** a simplificación da estrutura da política universitaria, coa creación dunha nova secretaría que agrupa as anteriores dúas Direccións Xerais, e deixa a outra Secretaría para o resto do sistema educativo. O que xa se entende menos é a reversión da Secretaría Xeral de Política Lingüística á Consellaría de Educación.

A primeira medida coñecida do novo equipo da Consellaría foi a convocatoria de oposicións. A valoración do número de prazas en Primaria é positivo, aínda que diminúe moi considerablemente coa convocatoria anterior. Que non haxa convocatoria en Secundaria, por mor dunha revisión das necesidades, fala de que non había equipos traballando nas diferentes áreas de xestión para cando tocasse gobernar, ou, en todo caso, dunha conxelación agardando tempos mellores. En todo caso tampouco se modifican ao parecer as convocatorias que nós temos criticado no seu día.

## Sobre a avaliación diagnóstica

Hai que anotar a orde que regula a Avaliación diagnóstica (DOG 23 de febreiro de 2009), unha das últimas iniciativas do anterior goberno. Esta avaliación é un mandato

da LOE, que debe cumprirse dende este curso, polo cal todos os centros deben realizar unha avaliación co obxectivo de analizar a consecución das competencias básicas en 4º curso de Primaria e 2º da ESO. Nesta orde regúlanse con carácter xeral algúns aspectos desta proba, que elaborará a Consellaría. Establece que serán os centros os que a apliquen e a corrixan utilizando unha plataforma informática para ambos procesos. Ao mesmo tempo, a Consellaría realizará unha denominada “corrección de contraste”, de carácter externo a unha mostra estatisticamente suficiente para actuar de contrapunto coa corrección interna dos centros. Os resultados de cada centro, que non poderán ser obxecto de comparacións clasificatorias por mandato da propia LOE, serán referenciados coa media da Comunidade e mais polo miúdo cos centros de características socioeconómicas e culturais similares, co obxectivo último de que presenten proxectos capaces de mellorar os resultados. A sorpresa da Orde, que terá que concretarse algo máis en cada convocatoria anual, é que nesta primeira vez e de xeito excepcional aplicárase ao alumnado de 5º de primaria e 3º da ESO o vindeiro 21 de outubro. Esta medida, xustificada polos responsables por razóns técnicas, vai facer que a primeira vaga de resultados -que vai ser relevante para ser tomada en consideración nas comparacións dos centros consigo mesmos nas seguintes avaliacións- teña un lixeiro nesgo pola maior idade do alumnado -medio ano máis como mínimo- e pola selección feita coa promoción dos cursos afectados, pois os que non promocionaron non deberán pasar a proba, cousa que non se repetirá en novas convocatorias-Isto último ven de ser corrixido nunha nova orde publicada no DOG do 29 de maio. Mágoa que algo tan importante, e controvertido nalgunha medida, non se faga co máximo rigor nos procedementos.

## Cambios no Ministerio de Educación

**E volta das competencias da Universidade** a este. Volverá denominarse Ministerio de Educación e perderá as competencias en Política Social e Deporte, recuperando as da Universidade despois do seu brevísimo paso polo Ministerio de Ciencia e Innovación. Este experimento, que quixo vincular a política universitaria coa de innovación para reforzar e contextualizar así a vocación e a competencia investigadora da Universidade coa realizada no resto da sociedade -sobre todo no tecido produtivo- non produciu o efecto agardado na investigación e descoidou claramente o proceso de adaptación ao Espazo Europeo de Educación Superior -acordos de Bolonia-, o que suscitou minoritarias pero lúcidas críticas entre sectores do profesorado e do estudiantado en diversas universidades españolas, diversos manifestos, como o que en Galicia promoveu a CIG-Ensino, e mesmo tomas de posicións, como a que expresaba un dos vicerreitores da Universidade da Coruña co seu texto xornalístico “¿Boloña?¿Que Boloña? (La Voz de Galicia, 27 de marzo/2009). Ben fose a inexperiencia dos novos equipos, ou ben o afastamento co resto das



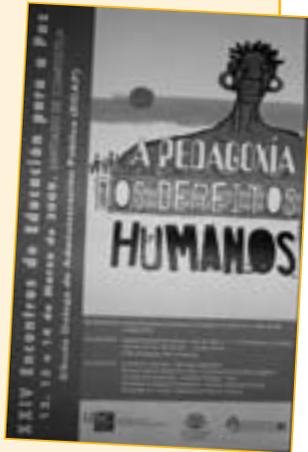


áreas educativas coas que debería coordinarse, fixeron que se rectificase. Esta rapidez na rectificación, malia ás críticas previsibles de improvisación e experimentalismo, fai que desexemos ao novo equipo co novo organigrama que teña éxito na posta en marcha dunha política máis acaída no tema da adaptación ao Espazo Europeo de Educación Superior, que é neste momento a tarefa máis relevante que ten o Ministerio. Debemos lembrar que suporá un cambio importante nos estudos universitarios; pero tamén nos non universitarios. Suporá nada menos que o cambio na formación inicial de todo o profesorado, equiparando a titulación

de entrada entre primaria e secundaria, tradicional reivindicación dos Movementsos de Renovación Pedagóxica e dos sindicatos. Incorporará tamén á formación inicial do profesorado de Secundaria a formación psicopedagóxica e didáctica, mediante os futuros mestrados de Secundaria, que durante case 40 anos foi canalizada por un ineficaz e deficiente Curso de Adaptación Pedagóxica, tan duradeiro como deostado. Agardemos que acerten o Ministerio e tamén as Universidades nas súas propostas e que teñan a sensibilidade suficiente para facer que o cambio considere todas as variables e todos os actores, neste último caso aos centros e ao profesorado de Secundaria.

### ENCONTROS E XORNADAS

Deixamos constancia da celebración a mediados de marzo en Compostela dos **XXIV Encuentros de Educación para a Paz** convocados polo Seminario Galego de Educación para a Paz, que nesta ocasión tiveron como eixe central a reflexión sobre a pedagogía dos dereitos humanos e contando coa presenza de destacados conferenciantes.



### INICIATIVAS

**O galego vive aínda no Bierzo.** Dos beizos dos avós e das avoas está a transitar para varios centos de netos, coa intermediación do profesorado de lingua galega. Xa encarreirando a fin do curso, un cento deles viñeron percorrer o país deste lado do Cebreiro no pasado abril. Mil primaveras máis.

Mil primaveras é o que desexan dende o Departamento de Educación do Concello de **Santiago**, que promove unha nova xeira de animación á lectura entre os nenos e os mozos. **“Lendo máis de cerca”**, procurando ensarillar un modo de ler interxeracional. Unha entre as moi diversas iniciativas que promoven exemplarmente este, como outros, departamentos de Educación de todo o país.



Tamén o grupo de Educadores pola Paz de Nova Escola Galega e Agappaz convocaron en **Lugo** contra finais de abril o **XXIII Encontro Galego-Portugués de Educadores/as pola Paz**, o primeiro no que o impulsor e profesor Suso Jares non podía estar presente fisicamente, aínda que si o estaba na memoria de grande parte dos asistentes. Foi unha cita especialmente rica dende o punto de vista das experiencias educativas, que contaron coa participación e asistencia de case 200

persoas.





## Galescolas

As galescolas son un extraordinario exemplo de traballo pedagóxico, de cualificación de instalacións e infraestruturas, de dotación de material didáctico, e de proxecto educativo en rede; as galescolas son unha das máis fermosas iniciativas emprendidas polo Goberno PSOE-BNG, e alén do seu encadre administrativo na nova etapa da Xunta, nada deberá ser como antes do que fixo este Goberno PSOE-BNG tocante á atención pública á educación infantil, nin tampouco na cuestión da lingua. Sería de agardar que Anxo Lorenzo non asumise pasos atrás; cal sería a razón dos pasos atrás?, a retórica da toma de impulso?



## PREMIOS DE EDUCACIÓN

### PREMIOS EDUCA COMPOSTELA 2008

O traballo titulado "Xogando coa luz", presentado por un amplo grupo de profesores de Educación Infantil dun grupo de traballo do CFR de Santiago foi o gañador da sexta edición dos Premios Educacompostela. A través deste traballo pretendíase buscar estratexias que permitan a introducción de experiencias científicas dentro da aula.



O segundo premio correspondeu o traballo "O xogo de Macías" presentado por un equipo de profesores do IES Macías O Namorado de Padrón.

O terceiro premio recibíuno o traballo "A Escola dos avós" presentado por un equipo de profesores do IES Puga Ramón de A Coruña.

Recibiu unha mención o traballo "1059 imaxes para o estudo da Arte" do CPI Pecalama de Pontevedra (A Coruña).

### II PREMIOS MARÍA BARBEITO

Nesta Segunda Edición e na modalidade de innovación educativa recibiu o Primeiro Premio a experiencia pedagóxica "o proxecto SIGTV, dende o xornal á televisión en internet" do CEIP Sigüeiro e o segundo premio a experiencia pedagóxica ao proxecto "Unha Ollada cara ao pasado". Tamén recibiu unha mención especial o "proxecto Esculcar", da EPAPU de Bonxe.



Na modalidade de investigación pedagóxica o premio foi concedido ao "Proxecto Fenix: Proceso de diagnóstico e actualización da estratexia galega de educación ambiental", da Sociedade Galega de Educación Ambiental, coordinado polo profesor Pablo A. Meira Cartea.

### Día das Letras Galegas: Ramón Piñeiro

Ramón Piñeiro, o autor galego que por acordo da Real Academia Galega é o recoñecido neste ano, tivo sempre unha querenza particular polo mundo infantil galego e polo noso desenvolvemento pedagóxico. Así o manifestou de seguido e Galaxia acolleu os primeiros impulsos normalizadores na creación de textos en galego para os nenos galegos. El tiña moi viva a memoria da infancia, deixándonos un delicioso texto sobre os seus días primeiros de escola no seu texto *Da miña acordanza*, e con ese xeito particular seu, socrático e acolledor, foi tamén sementador de inquedanzas que irían agromando logo.



**DIVERSAS PUBLICACIÓNS**

Facemos mención do continuado traballo que **Gonzalo Vilas** ven realizando a través das páxinas de **A Nosa Terra**, mediante o central **suplemento Bule Bule**. Son deses traballos silandeiros, que son impagables, que deben ser recoñecidos e premiados. Así, o lindo semanario convértese nun instrumento necesario e fermoso que entra todas as semanas nas casas predisposto a ser lido polos nenos e rapaces, con narracións, cómic, xogos, encrucillados e textos didácticos, elaborados con excelente tino. Beizón.



A **unidade didáctica Reconquista de Vigo** é un agasallo non só para os rapaces vigueses, senón para todos os do País. Explícase que foi o que pasou naqueles días nos que os veciños de Vigo e arredores cobraron conciencia de que eran eles os que debían construír un futuro de liberdade.



**Avelino Pousa Antelo** ven de chegar aos 95 anos; 95 primaveras, di el. Por isto **Acuarela Comunicación**, baixo a batuta do cineasta Xan Leira, editou un libro e mais un DVD no que se percorren os sucesos máis notables da vida deste destacado mestre, Presidente da Fundación Castelao e Membro de Honra de Nova Escola Galega, *Lembranzas e reflexións de Avelino*



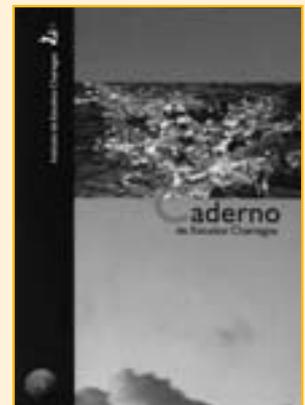
*Pousa Antelo*. Dende os días da República, pasando pola Escola da Granxa Barreiros, polos seus traballos a prol das cooperativas agrícolas ou a súa pertenza ao renacido Partido Galeguista dos pasados anos 70, e por tantas das súas intervencións públicas en defensa da lingua e do país ([www.memoriadagaliza.com](http://www.memoriadagaliza.com)).



A Vicerreitoría de Cultura da Universidade de Santiago vén de editar en DVD as conferencias e as postas en escena que conformaron o **Ciclo Teatro (é) Educación** que se realizou na Facultade de Ciencias da Educación baixo a coordinación de Xesús Rodríguez. Recóllense as intervencións de Vázquez Turnes, Francisco Piñeiro, Xosé M. Felpeto, Estefanía Pena Bascoy e María Ordoñez, e catro postas en escena a cargo de Andaravía de Vedra, O Bordelo de Cervo, Charetada de Cabreiros e o propio grupo de teatro da Facultade de CC.da Educación. A iniciativa tende a fortalecer a visión do teatro como instrumento de innovación educativa na nosa sociedade.



De entre a diversidade de publicacións de carácter comarcal traemos hoxe a estas páxinas a referencia aos **Cadernos de Estudos Chairegos** que edita o Instituto de Estudos Chairegos. Unha fonte de materiais para o seu uso nos centros escolares, con diversas contribucións á historia, á xeografía, a arte...; no número catro de 2008 sobresa particularmente a enorme **recollida fotográfica** editada baixo o rótulo "Tal como eramos". Paga a pena non perder.



# “7ª EDICIÓN DOS PREMIOS EDUCACOMPOSTELA DE RECURSOS EDUCATIVOS EN PROL DA INNOVACIÓN, A CALIDADE EDUCATIVA E A RENOVACIÓN PEDAGÓXICA”

## BASES

O Concello de Santiago de Compostela e Nova Escola Galega convocan os “Premios Educacompostela”, co fin de recoñecer, promover, premiar e difundir publicamente aqueles materiais educativos que polo seu valor e interese poidan contribuir ao desenvolvemento educativo de Galicia, favorecendo a innovación, a calidade na educación e a renovación pedagóxica. Temática: Os materiais didácticos<sup>1</sup> poderán estar dirixidos aos diferentes niveis do ensino e poderá tratar sobre aqueles temas que o profesorado considere oportuno abordar no desenvolvemento do currículo nos seus centros educativos, ben sexa en Educación Infantil, Primaria ou Secundaria. Así mesmo tamén se poderán presentar materiais elaborados e destinados para o contexto non formal e informal.

Dotación do concello de Santiago de Compostela:

Primeiro Premio: 1.200 €  
Segundo Premio: 900 €  
Terceiro Premio: 600 €

1. Os materiais presentados deberán ser orixinais e inéditos. Deberán estar redactados ou elaborados en lingua galega. Non poderán participar aqueles traballos que tiveran sido premiados con anterioridade.

Cada material ou conxunto de materiais deberá ir acompañado dun texto explicativo dun máximo de 15 páxinas que dea conta das súas características, da estrutura do mesmo, obxectivos, destinatarios/as, integración no currículo, proceso de elaboración, experimentación e avaliación seguido.

2. Poderán participar individualmente ou en grupo, quen teña producido materiais didácticos sobre os temas relacionados.

3. Os orixinais para optar aos premios deberán rexistrarse ou entregarse no Rexistro Xeral do concello de Santiago de Compostela entre o **27 de marzo** e o **30 de xuño de 2009**. No sobre exterior farase constar:

Concello de Santiago de Compostela

<sup>1</sup> “Aqueles recursos didácticos elaborados intencionalmente para o ámbito formal, non formal e informal, co propósito fundamental de contribuir a facilitar os procesos de construción do coñecemento e de adquisición de valores, dos alumnos/as e profesores/as. Acostuman a presentarse baixo variadas formas e sistemas simbólicos e están ao servizo dun programa ou proxecto educativo”.

Departamento de Educación  
“7ª Edición dos Premios Educacompostela”  
Rúa do Presidente Salvador Allende nº 4  
15705 Santiago de Compostela

Aceptaranse os orixinais que cheguen por correo se levan data do mataselos anterior á finalización do prazo de presentación.

Tanto os concursantes individuais como os equipos deberán acollerse a un pseudónimo. En sobre aparte e pechado (rotulado por fóra co pseudónimo), incluírase no seu interior:

- Nome da entidade, institución, autor/a ou autores/as concursantes.
- Domicilio profesional e teléfono.
- Título do traballo presentado.
- Pseudónimo

4. O xurado esta composto por: Concelleira de Educación de Santiago, dous representantes de Nova Escola Galega, dous representantes do Departamento de Educación do concello de Santiago, o Director/a do Departamento de Didáctica e Organización Escolar, un representante dos Cefores de Galicia e un representante das Editoriais de Galicia.

5. As entidades convocantes comprométese a dar publicidade ás obras premiadas.

6. Así mesmo a presentación dos traballos supón a aceptación das bases da presente convocatoria:

- Os premios poderán ser declarado desertos.
- As decisións do Xurado serán inapelables.
- Os premios están suxeitos a retención fiscal.
- As cuestións non previstas nestas bases será resoltas polo xurado de acordo co seu libre criterio.

### Máis información:

Departamento de Educación  
Tfno: 981- 55 44 00  
[dptoeducacion@santiagodecompostela.org](mailto:dptoeducacion@santiagodecompostela.org)  
[www.santiagodecompostela.org](http://www.santiagodecompostela.org)

# ALICERCES PARA MAÑÁ

## MANIFESTO DE NOVA ESCOLA GALEGA NO SEU XXV ANIVERSARIO (1983-2008)



### *Herdeiros e construtores dunha tradición renovada*

1. Vinte e cinco anos de Nova Escola Galega permítennos afirmarnos como continuadores dunha tradición organizativa do profesorado e dos educadores e educadoras, conformada por todos os que entenderon que a súa acción docente e educadora non podía, sen máis, sosterse sobre a base do pasado, dos costumes, ou dos mandatos legais e administrativos a ser acatados sen discusión; ao entender que tal acción debía ser analizada, reelaborada e pedagoxicamente actualizada dende criterios de racionalidade, para ser mellorada, coa conciencia de ser a educación unha potencialidade de desenvolvemento cargada de futuro. Somos continuadores dunha tradición que inseriu o desenvolvemento educativo no marco das loitas pola transformación social democrática, a prol dunha sociedade máis xusta, integradora, solidaria e libre, da que forman parte, en distinto modo e medida, os educadores libertarios que asinaron en 1893 o Manifesto por unha educación integral, moitos homes e mulleres da "Institución Libre de Enseñanza", moitos dos pertencentes ao movemento internacional da Escola Nova, e a corrente internacional de educadores e educadoras socialistas, de Ferrer a Freinet, ata chegar ás varias expresións actuais sintetizadas nas plataformas e agrupamentos que coñecemos xenericamente como movementos de renovación pedagóxica, existentes tanto en toda España, como noutros espazos internacionais.

2. Tamén somos, modestamente, construtores actuais de pensamento e prácticas de renovación pedagóxica. Con conciencia colectiva e continuidade vímolos facendo en Galicia dende hai máis de trinta anos arredor da defensa do que chamamos o "modelo de escola pública galega", isto é, unha proposta xeral de educación integral; unha educación entendida como dereito de todos e todas, laica, dispensada fundamentalmente dende centros educativos públicos, xestionados democraticamente e con participación social; unha educación galeguizada nos contidos e na lingua de comunicación; adecuada para formar personalidades críticas; asentada nunha pedagogía do éxito, que toma en consideración as distintas realidades das persoas en formación, promotora de igualdade de oportunidades; unha educación con contidos culturais e con coñecementos significativos e valiosos, promotora dos valores cívicos e da cultura do traballo e da responsabilidade compartida.

Dende tales antecedentes queremos hoxe facer algunhas reflexións, en todo caso, con alcance limitado ao noso contexto.

## Avances e conquistas

3. Se partimos de que a educación, particularmente o que podemos entender por educación básica, é unha moi importante mediación para a calidade de vida e o desenvolvemento das persoas (homes e mulleres, nenas e nenos) e das comunidades, debemos recoñecer que dende hai varias décadas a educación para todos e todas é un programa asumido paulatinamente na acción política e gubernamental; de tal modo, os máis evidentes incumprimentos deste programa e as máis visibles discriminacións son mal soportadas ou mesmo non toleradas polas opinións públicas.

4. Ao tempo, viñeron acontecendo de modo similar avances certos na cualificación pedagóxica: a escola e os centros educativos de hoxe non son polo común espazos de formación asentados no tradicionalismo, no autoritarismo, no memorismo e no verbalismo, no tratamento clasista dos contidos culturais, e na aculturación negadora de identidades culturais desexables, por máis que atopemos manifestacións de todo isto no sistema educativo, tanto nas institucións públicas, como nas privadas. Poderíamos dicir que a escola mudou. A formación e cualificación pedagóxica do profesorado é superior, sendo xeralmente máis consciente e pedagógicamente informado sobre o sentido e razóns dos modos de acción e de intervención; os medios didácticos e os recursos de todo tipo gañaron, por igual, unha considerable cualificación. Os espazos escolares son hoxe, xeralmente, espazos de vida, de aprendizaxe, de desenvolvemento e de benestar; tamén comezaron a ser espazos de galeguización e de coñecemento e comprensión do mundo.

5. O expresado, coa ausencia de matiz propia dun texto de síntese, quere traducir, cando menos parcialmente, a tese que sostemos sobre os avances e conquistas escolares e educativas dos que nos sentimos parte solidaria cos nosos propios esforzos, aínda que do mesmo modo, debemos sinalar que as profundas modificacións e alteracións sociais que estamos a vivir e os ritmos e dimensións cos que elas se producen abren importantes riscos a tales conquistas e avances.

## Riscos, ameazas e retos

6. Diversos fenómenos e innovacións científicas e tecnolóxicas viñeron provocando ao longo da segunda metade do pasado século XX a ruptura dos límites xeográficos, políticos e culturais nos que se adoitaba vivir por parte das maiorías sociais, situándonos actualmente no escenario dunha sociedade

global e transnacional, o que introduce notables interrogantes e obrigas de revisión dos nosos currículos escolares. Unha parte do que debe ser a cultura básica varía como consecuencia desta globalización e transnacionalización, obrigándonos a redefinila no seu conxunto.

7. As novas tecnoloxías da información e a Internet sitúannos no que coñecemos como a sociedade da información. É extraordinaria a rapidez, o polimorfismo, a riqueza e a diversidade da información. Pero non se encontra por igual ou en termos similares ao acceso de todos, e isto pode ser motivo de novas exclusións, sociais, culturais e escolares, dadas as diferenzas sociais e familiares observadas nas competencias e destrezas, en particular as lingüístico-culturais, o que as institucións escolares deben afrontar atentamente, dende a defensa da igualdade de oportunidades.

8. As novas tecnoloxías da información, ineludibles e necesarias, poden conducir a miúdo á segmentación e fragmentación informativa, e favorecer a pasividade cognitiva, impedindo unha correcta construción e articulación do coñecemento básico, esencial arma de autonomía, de adaptación crítica, e de participación social consciente. Fronte á fragmentación informativa, a educación e as institucións escolares deben contribuír á sólida construción do coñecemento.

9. A loita pola igualdade de oportunidades educativas, como garantía do dereito de todos e todas á educación é complexa. Sabemos que a desigualdade de oportunidades ten que ver con variables derivadas das desigualdades económicas, con expresión familiar e clasista, pero ademais sabemos que a súa superación non pasa só por medidas de índole económica nin polos máis vulgarizados programas e accións de educación compensatoria e de discriminación positiva. O currículo oculto, as expectativas xeradas en relación co alumnado, os usos lingüísticos escolares canónicos e outras diversas condutas poden moi ben limitar ou impedir tal desexable igualdade.

10. Neste sentido, temos que facer notar que os fracasos escolares non son unha fatalidade biolóxico-hereditaria, pero tampouco unha simplista limitación de clase; as variables que os causan ou condicionan teñen raíces socio-culturais máis fondas, en relación coa "mente cultural"; en relación, pois, coa caracterización cognitiva da cultura escolar e cos procesos, estilos e patróns que configuran a mente cultural do alumnado, o que nos confronta coa diversidade e coa heteroxeneidade cultural que subsiste alén da aparente homoxeneidade, e a esco-

la e os educadores deben ser moito máis sensibles a estes elementos, máis nun caso como o galego no que tan notable ten sido a fenda entre a rica cultura popular e galega e a cultura escolar proposta, acrecentada agora coa presenza dos novos inmigrantes, coas súas específicas identidades culturais cos seus diversos graos de elaboración, consolidación e plasticidade.

**11.** En tanto que a educación debe atender entre as súas finalidades á formación para o desempeño profesional, para a vida activa, e en tanto que as estruturas e os mercados profesionais están modificándose e internacionalizándose, en parte como consecuencia dos avances científicos e tecnolóxicos, os sistemas educativos deben ser sensibles a esta realidade integrando na formación básica os precisos contidos e saberes, aínda que combatendo a lóxica neo-liberal do capital e dos mercados imperante, porque co seu entendemento do rendemento, da eficiencia e dos produtos escolares modifica, limita e contradí o sentido cultural, cívico e democrático da educación pública e das súas institucións e servizos para todos, ata o punto de poñela en risco de marginalización e de subsidiariedade, cando o sector público, polo contrario, debe vertebrar e articular o conxunto do sistema público.

**12.** Arredor das políticas educativas que falan de mellorar e de calidade da educación, ás que habitualmente vai asociada a noción mercantilista do rendemento escolar, hai unha primacía dunha racionalidade técnico-burocrática, e unha deslexitimación do que podería conducir a unha racionalidade crítica, con apagamento das posibles perspectivas emancipadoras e cívicas da formación escolar, e un desprazamento dende a idea da comunidade educativa á idea de empresa eficientemente xestionada, observándose, así, un hibridismo, a través do que se asocian discursos de orientación construtiva (sobre a aprendizaxe do alumnado e os modos didácticos de intervención docente, por exemplo) con discursos que someten a utilidade da educación á produtividade económica; deste modo, o discurso sobre o currículo baseado en competencias, segundo as esixencias do mercado, podería ser refén de tal hibridismo.

**13.** A sociedade plural e aberta na que vivimos e na que se fan presentes novas minorías etno-culturais, que contribúen a crear espazos multiculturais ou multiétnicos, provocan igualmente a aparición de novos retos á nosa educación en relación cos contidos culturais escolares necesarios e válidos para todos, cos valores e finalidades educativas, coa consideración do que son os patrimonios culturais comúns, coas identidades e co relativismo cultural.

Son contidos necesarios aqueles que posibilitan que o alumnado poida adquirir instrumentos intelectuais cos que poder analizar, comprender e interpretar o mundo e as interaccións sociais do contexto no que vive; saberes transversais imprescindibles, como a lectura, a escritura e as matemáticas; a consecución de estruturas de aprendizaxe básicas para unha aprendizaxe permanente ao longo da vida; o dominio de capacidades e destrezas para a transferencia e aplicación de coñecementos; os que contribúen a delinear a personalidade e unha positiva e estable formación do carácter e os que desenvolven as dimensións estética e ética, neste caso sobre a base de valores democráticos e cooperativos.

Ao respecto, hai que facer notar que os programas escolares actuais están sobrecargados en contidos, adoito non relevantes dende o punto de vista educativo porque non serven como contidos básicos de formación nin son relevantes e significativos para o desenvolvemento persoal e para as relacións sociais do alumnado.

**14.** É complexo e un importante reto transmitir e reconstruír na aprendizaxe escolar as conquistas da humanidade no campo do saber, a arte e dos dereitos humanos, como tamén dar a coñecer as dificultades de construción e creación de tal patrimonio e acadar que o alumnado aprenda a valoralo, conservalo e facelo crecer. É complexo adoptar unha perspectiva intercultural en interrelación creativa coas identidades culturais específica que se manteñen e se proxectan cara ao futuro, buscando evitar por unha parte os efectos de fragmentación social que poden ocasionar as políticas proclives ao multiculturalismo e o respecto a-crítico ao relativismo cultural, pero tamén os repregues identitarios, ou, ao contrario, a destrución de identidades culturais por mor de políticas asimilistas.

**15.** En todo caso, o desenvolvemento de sociedades plurais e abertas debe tomar por base a promoción dos dereitos humanos de todos e todas como fundamento da educación en valores, como límite inviolable para toda política de apertura cultural, como referencia obrigada para unha educación multicultural e como garantía contra o exceso de relativismo cultural.

**16.** Esa maior presenza de modelos sociais abertos e plurais esixe un reforzo social do laicismo e dos seus significados cívicos e de racionalidade. A laicidade como principio que promove e favorece as liberdades de expresión, de conciencia, de creación e de difusión, e que implica como contrapartida o respecto ás lexítimas e particulares conviccións espirituais e opcións ideolóxicas, sempre que elas

sexan respectuosas do pluralismo, xa que o laicismo rexeita toda filosofía única de Estado e todo adoutramento ideolóxico ou relixioso, polo seu dogmatismo, pois non é sinónimo de neutralismo ante os valores e as prácticas sociais. O laicismo non impide nin debe prexudicar o coñecemento dos feitos relixiosos que son parte da historia e do patrimonio e herdanza cultural que se debe coñecer e comprender en función das finalidades educativas.

## A educación que queremos

**17.** A educación das persoas debe facer posible o desenvolvemento de todas as capacidades e competencias potenciais, o que inclúe a aprendizaxe da autonomía, a capacitación para formular e resolver problemas básicos de vida e a educación en valores éticos, cívicos, morais e estéticos, así como a disposición dunha acusada conciencia sobre as problemáticas sociais, culturais e ambientais máis agudas do noso tempo.

**18.** Unha educación para o éxito e promotora de igualdade; recoñecedora da diversidade e integradora; contraria ás diversas manifestacións de exclusión humana; que recoñeza os dereitos e tamén as enerxías e as necesidades educativas dos nenos e das nenas e dos mozos; que contribúa a construír o sentido da laboriosidade, da responsabilidade cooperativa, da liberdade solidaria, e que faga posible a expresión e comunicación libre, ademais da análise crítica da realidade.

**19.** Todas as persoas, agás aquelas con algunha lesión irremediable, son educables, segundo as súas capacidades, e o sistema educativo, que prepara para unha sociedade democrática, debe asegurar esta educación con igualdade de oportunidades, a través do adecuado ensino básico, cos mesmos obxectivos para todos e unha traxectoria similar de estudos. Por iso, débese intervir dende a educación, xunto a outras instancias sociais, para reducir ou eliminar os condicionantes da desigualdade socio-cultural presente na nosa sociedade, sendo conscientes de que a pesar das diferenzas, os nenos son iguais por natureza e teñen características comúns. E por todo iso é desexable buscar un nivel satisfactorio de logros para todos, a través das pertinentes adaptacións curriculares nos casos precisos.

**20.** Unha educación sostida sobre a aprendizaxe activa impulsada, mediada e guiada por profesores que, dende a súa formación e dende o seu coñecemento de como a intelixencia aprende, sexan capaces de favorecer a adquisición de coñecementos organizados, o desenvolvemento de destrezas e a

progresiva capacidade de comprensión por parte do alumnado.

## As institucións escolares e a cultura escolar

**21.** As institucións escolares para a educación básica son espazos organizados para a socialización, a aprendizaxe, a formación, a protección e a convivencia, que teñen presente a globalidade dos nenos e dos mozos, coidando, pois, tanto do desenvolvemento intelectual, como do físico, do emocional e do moral, en tanto que tamén estas institucións son ou debesen ser comunidades morais, onde se desenvolven as conviccións axiolóxicas, a convivencia, a cohesión social e o sentido da corresponsabilidade democrática.

**22.** Son espazos nos que se aviva o desexo de saber e de aprender; onde se forma o xuízo crítico e onde se reconstrúe criticamente o coñecemento en relación co mundo, a herdanza cultural, a sociedade e as relacións sociais; espazos abertos, pois, aos seus contextos, guiados pola racionalidade pedagóxica, e xeradores de cultura escolar relevante para o alumnado.

**23.** Por todo iso, reclamamos a escola pública como servizo público para o desenvolvemento da educación de todos e todas. Con necesarias marxes de autonomía organizativa e de xestión. Laica. Participativa. Integradora. Innovadora. Culturalmente incultradora, ao tempo que aberta ao mundo.

**24.** Somos conscientes de que a escolarización representa só unha parte da educación, que dificilmente garante a plena educación, que é unha tarefa que se continúa ao longo da vida das persoas. Pero, en todo caso, a escolarización debe preparar a todos para que poidan proseguir posteriormente a propia aprendizaxe, ao formar os hábitos de aprendizaxe e ao prover os saberes instrumentais, as destrezas e os medios para continuar aprendendo ao longo da vida.

**25.** De acordo con isto, os centros educativos, no marco do sistema educativo, deben desenvolver proxectos educativos e curriculares específicos, deben ser dirixidos con criterios de liderado e de comunidade de aprendizaxe que introduce a avaliación como mecanismo de autorregulación, deben estar menos atenzados polo regulamentarismo burocrático, e precisan corresponsabilización e estabilidade docente, ademais do preciso apoio institucional.

**26.** A cultura escolar en Galicia debe construírse tomando en consideración a existencia dunha socie-

dade galega que ao longo da súa historia construíu e xerou unha cultura propia, isto é un denso e articulado conxunto de feitos, símbolos, significados e sentidos, con especificidade no concerto cultural europeo e occidental; algo que se foi transmitindo e recreando ata o presente de modo maioritario a través tamén dunha lingua específica, o galego, dando lugar a unha das recoñecibles identidades culturais do noso actual mundo; un lugar e un territorio común dende onde proxectarnos cara a el. De aí que reclamemos a plena normalización cultural e lingüística formando parte central do tecido que configura a cultura escolar entre nós. Ademais, e dado que a día de hoxe a lingua galega é amplamente maioritaria entre as xeracións adultas, o seu normal uso escolar non pode por menos que contribuir a mellorar as oportunidades de éxito, en particular do alumnado procedente dos sectores sociais populares; dende a maior solidez dos coñecementos adquiridos mediante o uso da lingua ambiental cabe agardar o logro de mellores capacidades de aprendizaxe, e mesmo un mellor desenvolvemento da personalidade.

### **O profesorado: os educadores e as educadoras**

**27.** Os profesores e profesoras precisan dun desenvolvemento profesional continuado, coa consciencia de que ser educador ou educadora significa exercer unha profesión complexa polos saberes culturais e profesionais que se precisan, pola complexidade das tarefas a levar a cabo e pola mesma complexidade en que se desenvolven as vidas da infancia e da adolescencia que formamos arestora. Todo isto obrigou a reformular a tradicional identidade profesional do profesorado, ao reformularse unha parte das súas funcións, ocasionando situacións de desalento, de malestar, que cómpre corrixir, superando, así mesmo, modelos docentes que, como o "funcionario" e absentista, o "especialista", o "autista", o da "queixa permanente", ou o "nostáxico", asentan en perspectivas conservadoras e corporativistas.

**28.** A formación inicial do profesorado e dos educadores, que debe ser esixente, debe orientarse cara á formación dun profesor ou profesora reflexivo, promotor e mediador, que integra o saber teórico procedente das ciencias da educación, cunha práctica reflexionada e coa precisa dinámica de investigación colaborativa, no marco de redes profesionais de formación e innovación e de comunidades de aprendizaxe profesional; un profesional reflexivo, implicado no desenvolvemento humano, consciente da súa función cultural e relacional, con formación sobre os problemas que presentan a aprendizaxe infantil e as

interaccións sociais e culturais, con capacidade de aprendizaxe e de maduración a partir da problematización da súa práctica diaria, sabendo que as experiencias escolares e educativas son fonte e referencia de saber e de coñecemento pedagóxico.

### **Sobre nós, como movemento de renovación pedagóxica**

**29.** Somos como unha pequena rede ou un nodo dunha máis ampla rede, con algunha precariedade organizativa como é habitual nas organizacións sociais autónomas, pero tamén con algunha precisa estabilidade, a favor dunha educación e de prácticas escolares e educadoras transformadoras; entendemos o valor do compromiso e procuramos actuar de acordo co que demandamos, co que sostemos como discurso, e na medida das nosas posibilidades. Procuramos pensar globalmente e actuar localmente, xerando ideas e prácticas de renovación pedagóxica, tomando en consideración fontes e correntes de pensamento plurais coas que procuramos conformar sínteses contextualizadas e acáidas.

**30.** Deste modo, unindo a dimensión técnico-pedagóxica profesional coa dimensión ideolóxica e de discurso político que sustenta, así mesmo, todo proxecto educativo, procuramos fortalecer colectivamente boas prácticas profesionais, sometidas a discusión racional, construíndo tamén comunidades emocionais e espazos de intercambio e de seguridade para os nosos limitados avances colectivos, como signo de profesionalización; somos, pois, con modestia, unha mensaxe contraria á desprofesionalización e favorable á causa da transformación democrática dende o territorio da educación.

*Santiago, a 13 de decembro de 2008*





**25 ANOS**  
ANOVANDO  
APRENDENDO  
GALEGUIZANDO



**XXV ANIVERSARIO DE NOVA ESCOLA GALEGA**

13 de decembro 2008. Museo do Pobo Galego. Santiago de Compostela



# Clásicos da literatura infantil en lingua galega

Miguel Vázquez Freire

## O outro Hoffmann ou o sinistro na infancia



Poño o “outro” porque nunha entrega anterior falamos do tan modesto como influente doutor Heinrich Hoffmann, o autor do *Pedro Guedellas*. Pero na literatura, na alemá e na universal, na dirixida a nenos e na dirixida a todos os lectores, Hoffman é sobre todo E. T. A. Hoffmann, un dos máis grandes escritores de literatura fantástica de todos os tempos. O gran renovador do xénero no seu tempo, segundo recoñecería anos despois Edgar Allan Poe. Cando en 1844 o agarimoso doutor Hoffmann

decidiu que faría un libro ilustrado como galano para os seus fillos, porque non gustaba dos que atopaba nas librerías, o nome de Edgar Theodor Amadeus Hoffmann era xa ben coñecido. Morrera en 1822, no cumio da súa sona, cando conseguira por fin un status económico estable e non tiña problemas para publicar os seus relatos, que adoitaban aparecer primeiro en revistas, e logo xuntaba en libros en forma de compilacións ás que procuraba dar certa unidade. Así, entre 1814 e 1815 aparecen en catro tomos as *Pezas fantásticas ao estilo de Callot*; entre 1816 e 1817, os dous volumes

das *Escenas nocturnas*; e entre 1819 e 1821 os catro d’*Os irmáns Serapions*. Tamén escribiu novelas, como a desasosegante *O elixir do díaño* (1816), que se pode atopar nunha vella tradución ao castelán, se non anda xa descatalogada.

O lugar privilexiado de E. T. A. Hoffmann na literatura para nenos débese sen dúbida ningunha a un só relato: *O Crebanoces e o Rei dos ratos*. Contamos cunha edición en galego, en versión de Xabier Rodríguez Baixeras e Carmen Torres París (Xerais, 2000), nun volume que completan outros tres contos: *O neno descoñecido*, *O mestre Martin o toneleiro e os seus oficiais* e *O home da area*. Sabemos que tanto *O Crebanoces* como *O neno descoñecido* foron escritos para os fillos dun seu amigo, que por certo aparecen dando nome aos protagonistas do primeiro dos contos, do mesmo xeito que o propio Hoffmann se transmuta no ambiguo padriño Drosselmeier. Pero é cuestionable o seu carácter de “contos infantís”, unha categoría, por outra banda, tan imprecisa como os amables lectores desta sección, se é que en efecto existen, terán xa advertido por reflexións precedentes. O curioso do caso é que é o propio autor quen, desde dentro do conto, introduce ese cuestionamento. Así, lemos como a nai de Marie, a nena protagonista, no momento en que o señor Drosselmeier (que, lembremos, actúa como un *alter ego* do autor) se dispón a comezar a contar a “historia da Princesa Pirlipat” (un conto dentro do conto do *Crebanoces*), vese na obriga de advertirlle:

- Confío, señor conselleiro xurídico superior, en que a súa historia non sexa tan horrible como todo o que vostede adoita contar.

Porque, en efecto, as historias de E. T. A. Hoffmann, adoitan ser francamente horribles, sinistras. Ao sinistro dedicou un penetrante ensaio o pai da psicanálise, Sigmund Freud, centrado xustamente nunha das obras de Hoffmann que acompañan ao *Crebanoces* no volume devandito: *O home da area*. Este “home areoso”, como tamén poderíamos chamalo, vén sendo unha variante do que entre nós chamamos “o home do saco” ou “o sacaúntos”: alguén que aparece na noite para arrincar os ollos aos nenos que non queren durmir. Naturalmente, Freud, fiel ao seu monismo sexual, interpreta esta mutilación como representación simbólica do temor inconsciente infantil á castración. Pero a min intéresame máis a súa concepción xeral do sinistro como modificación do animismo primitivo, que persiste na infancia, nun contexto social de abandono dese tipo de crenza. Neste sentido, di Freud que o sinistro só aparece literariamente cando os elementos animistas (a presenza de espíritos, a proxección narcisista do propio pensamento) se dan nun contexto realista. Por esa razón, o doutor vienés salienta que eses elementos non adquiren carácter sinistro no caso dos contos de Andersen, pero si nos de Hoffmann. En efecto, os primeiros permanecen no esencial dentro do que Todorov chama “fantasía maravillosa”, isto é, o mesmo espazo fantástico dos contos tradicionais onde os animais faladores ou os seres fabulosos son vistos coa maior naturalidade. O sinistro, en cambio, significa a aparición dunha nova fantasía, que será o fantástico moderno. Nela, esas presenzas si provocan desconcerto, sorpresa e finalmente terror. Porque son case sempre presenzas maléficas e, en todo caso, a súa soa aparición introduce unha sensación de perigo ao rachar a tranquila confianza na previsibilidade do real.

O *crebanoces* parecería que se afasta desa condición sinistra en tanto que finalmente non sería senón unha variante sobre o tema dos xoguetes animados, que tamén recrea Andersen no *Soldadiño de chumbo*. Pero, ben observado, advírtese a diferenza clave: ata o final do conto de Hoffmann os personaxes adultos negan a “verdade” da historia que Marie, a nena protagonista, relata sobre as batallas entre o bo *Crebanoces* e o malvado rei dos ratos e, de feito, o conto é susceptible dunha lectura realista, na que en efecto todo o fantástico non sería outra cousa que a proxección dos temores e desexos da nena Marie. Despois de todo, que neno ou nena de casa grande non sentiu algunha noite, escoitando os rúidos cos que a escuridade se enche, o temor á que saísen dos seus covos os ratos e que comezasen a correr polo seu cuarto e a devorar os seus xoguetes? É este un temor máis infrecuente nos nenos de cidade pero seguramente non desaparecido de todo nos nenos actuais de vila e de aldea que teñen

a sorte de vivir nas velhas casas que habitáron os seus avós.

Atopámonos, logo, diante dun vello problema que reaparece con frecuencia nesta sección: como afrontar desde a literatura os medos infantís. Son os contos sinistros de Hoffmann convenientes nese sentido? Unha vez máis cómpre repetir algo xa dito: aos nenos gústalles “pasar medo”.

Desde logo, eu penso que *O Crebanoces* non debería presentar maiores problemas, como tampouco *O neno descoñecido*. Seguramente, desde unha perspectiva de educación en valores, haberá quen apoña obxeccións polo marcado sexismo na distribución de roles entre neno e nena, tanto nun como noutro conto. Pero isto é simplemente inevitable, e absurdo reclamar unha perspectiva de xénero a un autor dunha época en que a defensa da igualdade da muller estaba aínda lonxe de constituír unha reivindicación emergente. Como sería igualmente absurdo, na miña opinión, negar aos nenos de hoxe gozar a riqueza literaria dos grandes contos do pasado porque non reproducen os nosos valores. En canto aos dous restantes contos do volume editado por Xerais, na miña opinión reclaman un lector de máis idade, xa na puberdade. Como os que constitúen a compilación que, co mesmo título –*Contos de Hoffmann*–, editou Tris Tram, con selección e tradución de Marta Ares Fontenla e M<sup>a</sup> Xesús Lama López, compilación na que tamén aparece o aterrecente *Home da area*. Unha selección esta última, logo, máis indicada para lectores adolescentes que non infantís.

Hoffmann non só era un gran escritor. Cultivou tamén a música (de feito, o nome de Amadeus adoptouno en homenaxe ao seu moi admirado Mozart) e o debuxo. Pero se as súas composicións musicais permanecen hoxe esquecidas, os seus contos inspiraron algunhas obras mestras. *O Crebanoces* constitúe un dos ballets máis populares de Tchaikovski e a mellor ópera de Offenbach titúlase *Os contos de Hoffmann*. Esta ópera foi recreada no cine polos británicos Powell e Pressburger, os mesmos que dirixiran a fascinante *As zapatillas vermellas* sobre un conto de Andersen.



O sombreiro chichiriteiro

Autor: Manuel Rivas

Ilustracións: Patricia Castelao

Colección: Merlín

Edicións Xerais de Galicia, 2009



Estréase con "O sombreiro Chichiriteiro" o escritor e xornalista Manuel Rivas na literatura infantil, logo dunha exitosa e longa obra literaria que abrangue todos os xéneros. Ilustra este contiño Patricia Castelao, que participou en diversos proxectos de animación cinematográficos e no ano 2004 comezou o seu traballo con libros infantís.

Nunha época en que a ilustración da maior parte dos libros infantís abusa das cores, e que moitas veces dan sensación de horror ao baleiro, o primeiro que nos chama a atención é a limpeza dos debuxos, as cores concisas e concretas sobre o inmaculado fondo branco, as letras da historia nunha sobria cor negra, que permite unha fácil lectura.

O conto comeza con algo cotián, un xantar de festa na aldea, na casa do avó de Simón, as mesas no medio da horta, lembranza infantil de moitos de nós. Un inesperado elemento rompe a realidade: montado nunha avestruz que voa, chega un home moi fachendoso que, facendo gala dunha moi mala educación, colle un vaso de viño e brinda por si mesmo. E ante o silencio dos comensais di "Eu son o Chancho Colorao", e non podemos menos que lembrar os porcos de "Tirano Banderas". O pequeno Simón acércase, o Chancho segue coa súa mala educación e chámalle "orelludo", ao que o neno responde

como neno, dálle unha puñada ao sombreiro que sae voando. O avó recoñece o chapeu: "É o sombreiro Chichiriteiro", pero nós non sabemos nada del, non é un elemento da mitoloxía popular, nin se nos explica por que o avó o coñece.

Simón actúa como calquera neno, asómbrase coa chegada do Chancho e, ante o insulto, devolve unha puñada, feito que desencadea a historia. Simón procede como neno, corre tras do chapeu por leiras, prados, soutos e camiños... Ao chegaren ao cemiterio vólvese máxica a historia: o chapeu fala, organiza unha orquestra cos paxaros, crúzalles o río ás palabras que van ao hospital das palabras na outra beira e, de volta, tráelle a Simón unha morea de insectos, mesmo unha bolboreta transparente...

O sombreiro sabe tocar a trompeta sen trompeta... Simón quereda tocar, pero ten mal oído (evidentemente é unha frase que escoitou dos maiores e, como neno, repítea). Chichiriteiro soluciona o problema, posto na cabeza do neno emite a música, mentres Simón simula os sons coa boca, pero Simón sen sombreiro non sabe tocar (de novo un elemento real), aínda que o intenta con todas as súas forzas. Aquí aparece o cotián: "Non cantes, que vai cho-ver". Pero o sorprendente final provoca que toda a xente berre: "Toca outra, Simón, outra, outra..."

Aínda que é unha historia dirixida ao público máis novo, cheo de metáforas que se poden intuír (natureza, lingua, amizade, valentía), parécenos de difícil lectura para pequerrechos, a pesar das ilustracións que complementan e facilitan a comprensión. O final do relato, inesperado e máxico, tanto para peques como para maiores, é dunha beleza extraordinaria.

Mercedes Espiño Amil

**Sari, soñador de mares**

Autor: Marcos S. Calveiro

Colección: Catavento

Editorial Tambre. Edelvives



Veñen de concederlle a Marcos S. Calveiro o Premio da Crítica 2008 pola súa obra *Festina lente*, primeira novela súa dirixida ao público adulto. Este premio é unha boa oportunidade para revisar a súa obra dirixida ao público infantil e xuvenil, da que salientamos *O carteiro de Bagdad* (Premio *Ala Delta* de literatura infantil 2007).

Centrarémonos, así e todo, na súa opera prima, **Sari, soñador de mares**, coa que en 2006 debutou no xénero de narrativa xuvenil. Trátase dunha homenaxe ao *Sinbad* de Álvaro Cunqueiro, narrada desde os sentimentos de Sari, o neno que madura e se fai home nun camiño iniciático que o leva de ser tunante inconsciente e irresponsable a soñador como o seu mestre, quen o guía por unha andaina de travesías e aventuras antes de chegar ás Cotovías.

Sari é un neno orfo de pai, e a súa nai, Fátima, non é quen de facer bo del, que libre, esmoleiro e tunante, corríca polo peirao dunha vila do golfo pérsico, "á beira do río ladid, un río que baixa tristeiro desde que Sinbad marchou".

Ao chegar o maxestuoso mariño para instalarse na vila, Fátima axiña lle ofrece o fillo como paxe e Sari convértese no recadeiro e axudante do vello mariño reumático.

Na súa relación con Sinbad, Sari aprende un mundo: os nove mares, os dez ventos, a existencia dos piratas, as experiencias vividas ou soñadas dun Sinbad que é cualificado en cada un dos trece capítulos da noveliña como "Regueifeiro, Mariñeiro, Feiticeiro, Xogantín, Noitarego, Contiñeiro, Tunante, Misterioso, Calígrafo, Cotovián, Fuxido e Mariño", diferentes aspectos da súa personalidade que van deixando en Sari unha pegada indeleble.

Cando Sinbad foxe por mor das débedas, Sari séntese só, abandonado e enganado e, aínda sen ser plenamente consciente do feito, queda orfo de novo, orfo por partida dupla, do seu pai biolóxico e do seu pai espiritual. O padriño recrimíno: "desde a fuxida do teu amo non levantas cabeza e túa nai anda moi preocupada".

Sari herda de Sinbad un estoxo con codias de laranxa e un pergamiño co mapa dunhas illas, pero sen

un só nome, nin país, nin río, nin unha costa próxima que as identifique, só unha frase: "Os mares que soñes, navegarás". Son as pegadas que o capitán lle deixa para que o busque, para que acade as Cotovías, sete illas misteriosas, con cans de dous rabos, con mouros falangueiros á sombra dos parasoles: Insuabela, Gaboteira, Herbosa, Vionta, Noro, Cornellas e Centoleiros, illas do arquipélago de Sálvora na ría da Arousa, en Galicia, no Fisterra, na Estrema do mundo, onde os catro elefantes sosteñen a terra e as augas dos mares caen fervendo a cachón.

Remata a historia con Sari nunha badía, enxergando unha praia de area dourada, ten que ser Insuabela, nas Cotovías, cos cans de dous rabos, cos mouros con parasol e co vello Sinbad saudándoo coa man.

Pero ao noso protagonista aínda lle quedan moitas travesías e aventuras: as Cotovías existen, pero aínda non chegou a hora de que Sari as pise e as goce.

Esta noveliña presenta un Sinbad indulxente e tolerante cos demais, xeneroso, sen fanfurríñar das súas aventuras, pero si dos seus coñecementos; é insinuador, un incitador que deixa caer as palabras para que o neno as recree e fantasíe con elas, educao nos coñecementos e nas actitudes e pretende facer de Sari un soñador e un buscador de camiños no mar.

Sari perdeu os seus pais, o biolóxico e o espiritual, pero apresou o que cada un lle deixou en herdo. En momentos de intensa soidade, nos seus recordos mestura o que aprendeu dun e o que aprendeu doutro. Sinbad insinuoulle o camiño, pero de seu pai ficoulle a dorna Preciosa e algúns coñecementos prácticos que lle axudan a navegar.

De Marcos S. Calveiro cómpre salientar o dominio do léxico, o cotián e o mariñeiro, do que é un auténtico especialista, e o coñecemento do mundo e da cultura árabes. Por veces os períodos oracionais son excesivamente longos, con rica adxectivación e con moitas metáforas, que o fan difícil para o público ao que vai dirixido. É moito máis fácil comprender a "Sari, soñador de mares" logo de lermos o Sinbad cunqueirán, en cuxas fontes bebe e cuxas historias recrea, facendo principal e moi importante a Sari, personaxe secundario en *Se o vello Sinbad volvese ás illas*. Aínda así, a noveliña é moi recomendable porque destila poesía e somérxenos na fantasía de *As mil e unha noites*.

Mercedes Espiño Amil

**NOVIDADES.**

Os últimos premios da factoría Xerais

Os cantidade de anos de convocatoria do premio *Merlín*, as obras que promoveu e a aposta de Xerais por unha literatura infantil e xuvenil galega de calidade, fai que non me resulte “promocional” falar dos últimos libros ganadores deste premio o do premio *Fundación Caixa Galicia* de literatura xuvenil que forma parte da colección *Fóra de xogo*.

**Xenaro e o misterio da mochila verde**

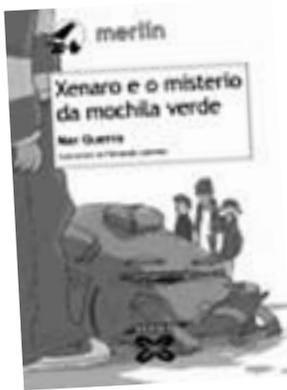
Autora: Mar Guerra

Ilustrador: Fernando Llorente

Colección: Merlín

Edicións Xerais de Galicia

Premio Merlín 2008



É a primeira incursión da autora no relato infantil. Mar Guerra naceu en Madrid e vive en Galicia desde 1987, e como outras autoras ás que nos gusta lembrar (M<sup>a</sup> Victoria Moreno, Ana M<sup>a</sup> Fernández, Marilar Aleixandre, Úrsula Heinze, Heidi Kühn-Bode...) ten adoptado

o noso idioma como vehículo da obra literaria.

Chamarse Xenaro Conese Maiúsculo, coma o protagonista desta historia, ten que marcar a aposta polo xogo lingüístico. A Xenaro, que nos conta a súa historia en primeira persoa, encántalle entreterse coas palabras e os seus sinónimos. Todos os nomes dos personaxes coinciden no divertimento co que son escollidos. Ese é unha das marcas da novela; outra é o tratamento dos diferentes modelos da amizade: a que funciona por afinidades e afectións, polos afectos que se van creando ao longo do tempo, e aquela outra, que se organiza en base a intereses ocultos, aproveitando as problemas de cadaquén para convertelo en escravo ás ordes dun líder que moitas veces é “un pobre neno” máis débil e vulnerable que os demais.

A chegada á clase de Xenaro dun novo alumno que vén de Andalucía, cuns apelidos -que declaran ao lonxe a súa orixe nobre- e unha mochila enorme que non abandona nunca será o motivo da novela. Antonio, o acabado de chegar, crea a banda dos Garapiñadas, pois anda a repartir lambetadas que semellan converter aos compañeiros en membros dun club de fieis e obedientes servidores; escólleos polas súas debilidades e farán o que el mande, molestado aos demais, meténdose con eles... Xenaro non é que teña panda pero si uns amigos a proba de bomba, cada cal máis orixinal: Violeta ou Uve, perspicaz e crítica, interesada polo saber, unha nena que pisa forte mostrando o seu papel no mundo; e Flipe ou Efes, fillo de calé e paio, o sensible cuidador de animais, un tanto despistado pero capaz de resolver calquera problema sempre que lle permitan facer un esquema.

Cada personaxe ademais dun nome ben escollido ten unha personalidade moi definida, o que os converte en seres dotados de orixinalidade e forza. E a novela ten forza en si, o xurado defínea como “un *thriller* psicolóxico”; pero tamén pola maneira na que vai introducindo temas como o entendemento entre etnias ou culturas, as consecuencias negativas do abandono familiar ou a seguridade que sente a rapazada cando é apoiada e recoñecida; o papel dos prexuízos e estereotipos que se acostuman utilizar para non ver o mundo tal como é; a discriminación dos que non teñen recursos, ou o papel da literatura nas nosas vidas... A nai de Xenaro desexando que medre para pasarlle os seus libros e para que poida ler directamente a Shakespeare, porque nel está todo o fundamental, é un bo exemplo de adulto. De aí que o pequeno Xe estea aberto a entender a aceptar a calquera compañeiro, incluso ás Barbis, incluso ao Novo que tanto mal lles fixo, porque ... que hai na súa mochila? Teremos que ler o libro para descifralo mentres nos divertimos coas palabras e acompañamos a ese grupiño de rapaces e rapazas que andan a coñecerse e entender algo mellor a vida.

Pilar Sampedro Martínez

## A Cabeza da Medusa

Autora: Marilar Aleixandre

Colección: Fóra de Xogo

Edicións Xerais de Galicia

Premio Fundación Caixa Galicia 2008

Lista dos White Raven 2009

A materia central da novela é o relato da violación de dúas mozas de segundo de bacharelato, á volta dunha festa. Cando deciden entrar no coche duns descoñecidos que se prestan a levallas, dan un paso que non vai admitir marcha atrás. Unha decisión que vai supor un cambio brusco nas súas vidas porque as obrigará a medrar e enfrontarse co lado máis cruel do ser humano, con todo tipo de prexuízos e coas barreiras sociais que impiden a igualdade entre os sexos.



A autora fai visible, de forma novelada, un problema real, e móstrao con toda a crueza para que ningún poida ignoralo. Porque *A Cabeza da Medusa* sitúanos ante a discriminación da muller, aínda hoxe e neste mundo.

A relación que establece entre esta violación e as que se recollen na mitoloxía semella un gran acerto. Retómaas a través de *Metamorfoses* de Ovidio, especialmente a historia de Medusa, a vítima condenada a levar serpes en vez de cabelo e a transformar en pedra todo o que mira. Medusa, o horror e o terrexio sentido ante quen padece e non quen exerce o mal. É aí a mensaxe: ao mal feito polo violador hai que engadir a pena que se impón a quen o padeceu, ou ben por parte dunha deusa ou da sociedade, a violación real acompañada pola violación simbólica ou social.

As múltiples referencias á literatura clásica e á Biblia sitúan a problemática no imaxinario colectivo transmitido ao longo do tempo, así como aquela outra recollida da revista da Sección Feminina que resulta moi explícita a respecto do papel que se esperaba das mulleres na ditadura, pero a autora non queda aí, e reproduce unha sentenza recente para mostrarnos que o problema está igual de presente e inabordable.

Os interrogantes vanse abrindo e obrígnanos a buscar respostas: Por que sucede? Por que o fan uns rapaces "que semellan normais e, que aínda se poderían considerar en mellores condicións que a media"? Canto pesan sobre nós os séculos de historia, de literatura, de artes plásticas...? Cal é a diferenza entre erotismo e pornografía ou trato vexatorio da muller como obxecto sexual? Por que se culpabiliza ás mulleres? Por que non é igual o mesmo texto escrito por unha muller ou por un home?

Esta é unha obra non *a favor das mozas* senón da xustiza. Unha débeda que a autora quere pagar no nome dunha sociedade que ten condenado ou ignorado os seus dramas. Unha novela de tese, na que cunha gran xenerosidade vai analizando as dificultades que as violadas han de afrontar en cada momento; o paso pola comisaría, o hospital ou o xulgado; a reacción ante a prensa; as posturas que os demais adoptan, os argumentos que utilizan, as razóns para continuar a loita ou desistir para esquecer; o apoio da familia...

Unha obra valente que se pon do lado daquelas que sen vocación han de converterse en heroínas despois de ser agredidas sexualmente. Tamén, por esta valentía, debemos felicitar e agradecer a decisión do xurado deste certame.

Un paso máis na traxectoria de Marilar, unha autora que deixa clara a súa opción contra a discriminación das mulleres e faino ao longo de toda a súa obra; colocándoas no centro da trama, tratando temas fundamentais dentro do seu mundo, creando personaxes femininos que adoptan roles pouco tradicionais e se fan donas do seu destino... do seu corpo, da súa vida.

A montaxe fotográfica da cuberta, de Victoria Diehl, é a mellor das escollas. Nela, a artista, coa técnica que a caracteriza de mestura de animado e inanimado, pel e mármore, recrea a novela e sintetízaa nesa única imaxe.

Pilar Sampedro Martínez

*Xardín do pasatempo*

Ramiro Fonte

Ilustrador: Jacobo Muñiz

Colección Ala Delta

Tambre Edicións



O primeiro libro de poemas, escrito para nenos por Ramiro Fonte, o poeta e profesor, director do Instituto Cervantes de Lisboa nos seus últimos anos. Da súa man, unha obra inesperada, unha das derradeiras, un agasallo...

Escribir para nenos ten moito de recuperar os días da infancia, de lembrar o que era o noso mundo, o que sentiamos e o que nos asombraba, o que nos emocionaba ou co que xogabamos. Talvez por

iso nos versos apareza a billarda e o estraloque, os obxectos que contiñan ou estaban rodeados de maxia, as palabras con ecos misteriosos, as adiviñas ou as buscas no dicionario... Posto a xogar e lembrar, o autor faino tamén introducindo o *western* ou escritores como Kafka; porque un é o resultado dos días e das pegadas que sobre nós deixan tamén as lecturas, as músicas ou o cine, igual que se van adherindo as palabras das cantigas medievais, os versos e incluso o aire que poetas anteriores retrataran. Referencias que, a modo de homenaxe que quere compartir en versos como "Sinto algo dentro de min" no poema "Paraíso de inverno" ou "Eu amo os mundos sutís" no poema "Decembro"

Un exercicio de lembranza realizado desde a última etapa da vida, cando a consciencia da morte próxima non é unha quimera. Por iso, os versos con ton lúdico que buscan a complicidade, deixan ás veces paso á nostalgia, ás preguntas e ás sentenzas finais: (...)

Pero xira o carrusel,  
E ti dás voltas con el,  
Dás voltas á vida enteira.

Chámanos especialmente a atención o seu empeño en transmitir o poder da palabra:  
(...)

Cando eu escribo esa palabra,  
Merlo,  
Un paxariño negro alza o seu voo,  
Desde a póla dun verso.  
(...)

Un poeta oficial e de oficio que pon os seus recursos ao servizo da literatura para pequenos e o fai de maneira que a rima abraza aos versos e a medida constrúese soa para arroupar os ritmos.

Un exercicio cheo de autenticidade no que se implica en primeira persoa tal como escribe os poemas das "Vellas datas do futuro" mentres repasa o día a día, o mes a mes, cada estación e os anos bisestos que non pode esquecer porque para el son históricos, como aquel no que morre Mozart, no que nace Rosalía, ou aquel do 57 no que o poeta esperta á vida ou o de 2008 que é o derradeiro, porque como repite o poeta:

"Tece a tea do destino" que selou a verba deixando un libro para mans miúdas ou non tanto.

As ilustracións de Jacobo Muñiz son fantásticas, aplicando a técnica da colaxe, nun branco e negro que non semella austero. Un mundo de suxestións a través de teas que se recortan, aproveitando estampados, e leves trazos que complementan as imaxes. As teas evocan mundos familiares de tapicerías e cortinados, de roupas coas que cubrírnos e tendas como inmensos mostrarios. Un ventíño surrealista semella atravesar as imaxes.

O produto semella un bo traballo de edición que o converte nun deses libros que non se deben perder.

Pilar Sampedro Martínez



**Circo Rigatoni**

Pinto &amp; Chinto

Colección Punto de Encontro

Editorial Everest Galicia

O dúo humorístico Pinto & Chinto alíase, igual que en *Animaladas* e *Novas animaladas*, para presentarnos un produto de calidade dirixido ao lector/a infantil. As ilustracións desta obra foron seleccionadas para representar a España na Bienal de Ilustración de Bratislava (Eslovaquia).

Unha obra magnífica, integrada, como un verdadeiro libro de autor (es). Un relato de relatos cun verdadeiro fío no que poderían entrar moitas máis historias pero que todas elas levarían eses puntos de contacto que a fan redonda, porque esas historias integradas nunha global e total comparten a maneira creativa.

É a historia dun circo, e baixo a súa carpa coinciden unha serie de personaxes de gran valía profesional e peripecia vital acorde, que o converten no maior espectáculo do mundo. Orixinalidade e extravagancia, un exercicio de imaxinación levada a límites insospitados de tan racionais.

Humorismo e surrealismo, da man, abrindo ambos panos do escenario, todo cun aire italiano e unha coherencia que comeza co nome e continúa coa historia de cada un dos personaxes.

Un limiar como presentación do circo: "Pasen e lean!" e, a continuación, entra o mago que crea a todos e cada un dos personaxes e público asistente, e comezan as historias con esta do mago capaz de cortar en dous a un home (Piar Leigo) pero non para volver a unilo, senón para que aparezan dous pequenos; cada un deles recibirá unha parte do nome anterior, un será Pier e o outro Luigi; logo, o mago, farto destes xogos dedícase á maxia de mesa, converténdose nun virtuoso da baralla que casa coa raíña de corazóns á que regala -como agasallo de pedida- o dez de diamantes. Tal como vemos, cheo de imaxinación para crear o personaxe, a súa historia e un final que -continuando na mesma dirección- sempre consegue sorprendernos. Como no circo, sempre.



Buscando o máis difícil aínda, o máis orixinal, a meirande loucura, así Pinto e Chinto... deixan que sexa o mago quen cree o propio circo no que traballa igual que un personaxe se fai dono da novela e cambia ao propio autor.

Pasen e lean! Lean e gocen deste espectáculo que lles fará rir ao tempo que lles abre portas a un círculo-circo no que caben tamén os personaxes que teñan a ben crear seguindo a estrutura imaxinativa que nos presta o autor. A ler e a soñar, que é hora!

Pilar Sampedro Martínez

Curso 2009-2010

## Máster Oficial en Intervención Logopédica na Infancia e na Adolescencia

DURACIÓN: 1 CURSO ACADÉMICO (60 ECTS)

PREINSCRIPCIÓN: 20 DE XUÑO-24 DE XULLO

[\(http://www.udc.es/estudios/gas/psoposgrado/\)](http://www.udc.es/estudios/gas/psoposgrado/)

## INFORMACIÓN

Facultade de Ciencias da Educación

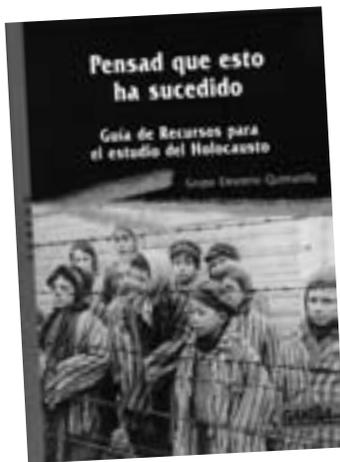
Universidade da Coruña

Telf.: 981 167 000 ext. 4640 / 1791

educa@udc.es – [www.educación.udc.es](http://www.educación.udc.es)

**Pensad que esto ha sucedido. Guía de recursos para el estudio del holocausto.**

Grupo Eleuterio Quintanilla



O Grupo Eleuterio Quintanilla está composto por docentes dos diversos niveis da ensinanza pública e leva máis dunha década traballando, entre outros aspectos, na análise e elaboración de materiais curriculares a prol da aceptación da diversidade e o rexeitamento de calquera discriminación por razón de nacemento, raza, sexo, relixión ou outra condición ou circunstancia persoal ou social.

Nesta mesma liña se sitúa a nova publicación do Grupo, a través da cal os seus autores pretenden, na medida do posible, contribuír ao estudo do Holocausto dende a escola. Neste sentido, debemos ter en conta que a contribución da pedagogía ao estudo das causas e consecuencias do nazismo foi máis ben escasa e, unicamente, dende a Educación para a Paz se teñen realizado algúns traballos con tal finalidade.

“A necesidade e importancia da temática abordada neste libro”, con estas palabras comeza o recentemente falecido Suso Jares o prólogo deste libro facendo referencia á escasa relevancia que ata o momento se lle ten outorgado a esta temática. Un libro que, como os propios autores sinalan, ten sentido pola escasa cultura que existe no noso país sobre un dos acontecementos centrais da Europa do século XX e vixente aínda nos nosos días. Lembremos, por exemplo, as continuas invitacións dos medios audiovisuais a revivir aquela tremenda realidade.

O Holocausto, retomando novamente palabras dos autores, constitúe unha gran oportunidade para que dende as escolas os docentes poidan traballar na construción da cidadanía, unha cuestión que coa aprobación da LOE (máis aló dos debates políticos que neste sentido se teñan xerado) se ten convertido nunha das prioridades do sistema educativo do noso país.

Atendendo á organización da obra, o primeiro aspecto que debemos subliñar é que se compón de tres capítulos claramente estruturados, o cal facilita enormemente a súa lectura e manexo. No primeiro deles, recóllense os aspectos clave dunha investiga-

ción que conta con dúas partes diferenciadas pero ao mesmo tempo complementarias. Por un lado, realízase unha análise dos libros de texto máis habituais nas nosas escolas nos niveis de 4º de ESO e 1º de Bacharelato e naquelas materias que acostuman a recoller aspectos relacionados co Holocausto, quedando a mostra final en 42 manuais. A segunda parte da investigación ten como principal propósito analizar o nivel de coñecementos e actitudes dos estudantes dos niveis referidos, así como avaliar as fontes do dito coñecemento.

O segundo capítulo ten a súa orixe nos resultados da investigación realizada. Tanto a análise dos manuais escolares como os coñecementos e opinións dos alumnos implicados no estudo levado a cabo, nos invitan a reflexionar sobre a perspectiva que ata o momento dirixiu o tratamento deste acontecemento nas escolas. Os autores presentan unha interesante proposta didáctica con numerosas orientacións metodolóxicas para o estudo do Holocausto dende a escola.

O capítulo terceiro, é dicir, o que pecha o libro, enriquece en alto grao a proposta didáctica dos autores. Nel recóllese unha magnífica selección de recursos, agrupados en función do seu formato (libros, vídeos,...) ou temática (arte, música...), que será de gran utilidade para o profesorado.

Se ben son moitos os aspectos a destacar desta publicación, non queremos deixar de reiterar a súa relevancia nun momento histórico no que é clara a necesidade de inverter maiores esforzos na formación de futuros cidadáns, sobre todo no que ten que ver cos valores e principios propios dunha sociedade democrática. Trátase, en definitiva, de incrementar o capital cívico do alumnado.

No entanto, atopámonos con que boa parte do profesorado, elemento clave no proceso, encontra numerosas dificultades para afrontar os novos desafíos que a sociedade actual lle ten encomendado.

Tal e como se ten posto de manifesto en diversas investigacións realizadas sobre esta cuestión, a falta de formación e recursos son dous dos principais obstáculos que impiden, ou polo menos limitan, o seu quefacer profesional. Por todo o dito, consideramos que os docentes atoparán nesta publicación resposta a moitos dos atrancos que poidan xurdir no camiño, ao tempo que, desexamos, sirva de referente para a elaboración de manuais de similares características.

Diana Priegue Caamaño  
Universidade da Coruña

## La pedagogía del ocio: nuevos desafíos

Colección Perspectiva Pedagógica, nº 4

Nesta nova edición da Colección "Perspectiva Pedagógica", recóllense nove relatorios desenvolvidos, baixo o patrocinio de APEGA, en Pontevedra nunhas xornadas de reflexión abertas cun denominador común: o ocio. Un tema, á fin, fundamental na nosa actual sociedade, para o cal é preciso darlle unha nova dimensión que transcenda da actividade puramente lúdica para, ademais, transformarse nunha actividade gratificante, socializadora, educativa, transmisora de valores...

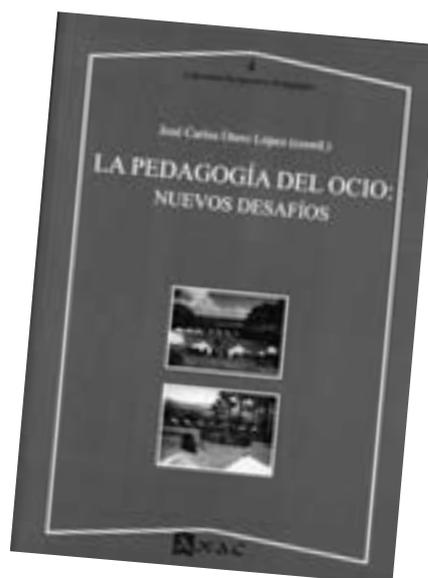
Precisamente por iso, e segundo aparece reflectido na presentación, "...os pedagogos e os políticos, especialmente aqueles responsabilizados da área educativa, atópanse cun gran reto: exercitar e desenvolver programas lúdicos renovados que favorezan unha auténtica integración e benestar social".

Dentro destas xornadas, fálase do ocio dende unha perspectiva multidisciplinar integrando distintos aspectos do mesmo que abarcan dende a creación de empresas especializadas e a súa sustentabilidade, ata o seu eido de aplicación coma recurso educativo e integrador na escola, os centros de menores, pasando polas súas caras máis coñecidas, como pode ser o deporte, onde se propón un programa de promoción educativo-deportivo para Galicia, ou o ámbito asociativo.

A conclusión á que chegan os distintas relatorios é a necesidade de que os poderes públicos e os distintos colectivos profesionais, descubran e actúen en consecuencia ante o novo fenómeno do lecer, nas súas posibilidades e na clara diferenciación entre ocio e tempo libre.

De igual xeito, destácase a importancia da creación e implementación de políticas efectivas no aproveitamento do ocio coma unha forma máis de inclusión social, de eliminación de barreiras sociais, de educación en valores e actitudes democráticas e solidarias. Para iso, é preciso o deseño de programas lúdico-formativos adaptados ás distintas idades e problemáticas sociais, programas que, en primeira instancia, deberán deseñar os profesionais da Pedagogía en colaboración co resto de profesionais que deberán aplicarlos nos diversos colectivos sociais.

Por último, é preciso delimitar claramente o campo de actuación dos distintos profesionais implicados no desenvolvemento do lecer (Educadores Sociais, Animadores Socio-Culturais, Educadores



Físicos...) posto que até o de agora existe certo caos nas súas atribucións, preparación e competencias. Deste xeito, os poderes públicos correspondentes deben ser moi conscientes de que segundo plasma neste libro M. Belén Caballo Villar: "...o mundo do ocio require de profesionais en todos os campos. A complexidade actual deste fenómeno, o seu peso no ámbito cultural, económico e político, fai inviable unha resposta que proceda do voluntarismo e da mera espontaneidade,..."

Susana Lebón Rivas  
Lcda. en Pedagogía

**Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias**

Autor: Armas Castro, Manuel.

Editorial: Wolters Kluwer Educación (Col.Gestión). Madrid, 2007.

Núm. pp.: 359



Os problemas de convivencia e conduta estiveron sempre presentes na vida escolar, pero na actualidade están acadando un protagonismo que supera o marco dos propios centros docentes, que non son alleos ás situacións de conflito e violencia que se xeran no seu contorno e que afectan cada vez máis ao sistema escolar e familiar.

No contexto dunha sociedade diversa e en constante transformación o "aprender a convivir", xunto co aprender a coñecer, facer e ser,

deberá constituír unha das prioridades educativas básicas ao longo da vida, como factor fundamental no proceso de desenvolvemento persoal e social e como un valioso elemento preventivo ante a crecente problemática condutual.

Na miña traxectoria na docencia, na atención ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo, e na orientación en distintos niveis e etapas do ensino, puideron constatar que a escolarización do alumnado con problemas de conduta nas aulas ordinarias constitúe un reto e en moitos casos un motivo de desbordamento para o profesorado e as familias que sinalan frecuentemente a súa incapacidade e/ou descoñecemento para dar resposta a esta complexa problemática que require dunha abordaxe interinstitucional e a aplicación de estratexias de prevención e actuación adaptadas ás características de cada contexto.

Faciase necesaria a elaboración dun manual divulgativo que, lonxe dos tratados exclusivos para expertos, permitira o achegamento desta temática aos distintos axentes educativos e por iso resulta de grande interese a publicación deste libro realizado por Manuel Armas que, desde a súa longa experiencia como especialista en Trastornos de Conduta do Equipo de Orientación Específico de A Coruña, pre-

tende "achegar estratexias contextualizadas para mellorar a prevención e intervención nos problemas de conduta desde una perspectiva global que integre os ámbitos familiar, escolar e sociosanitario" (p.25).

A participación de expertos na materia procedentes de diversas disciplinas, a xenerosa chuvia de propostas de actuación e exemplificacións de situacións reais, así como a claridade e a creatividade explicativa dos seus contidos fan desta obra unha lectura moi recomendada e de grande utilidade para todos os profesionais do ámbito educativo e para as familias que atoparán neste libro un recurso formativo moi valioso para mellorar as súas habilidades e competencias na prevención e resposta aos problemas de conduta.

A secuenciación establecida permite internarse con facilidade en cada un dos cinco capítulos que compoñen a obra e aínda que todo el ten un carácter eminentemente práctico pode dividirse en dúas grandes partes: unha primeira que ofrece un desenvolvemento dos principios teóricos (capítulos 1 e 2), e outra complementaria á anterior onde se contemplan múltiples suxestións concretas de prevención e intervención (capítulos 3 a 5).

No primeiro capítulo o autor establece un marco teórico de fundamentación centrado na ollada re-creadora sobre nós mesmos e sobre o mundo para axudar a ver as implicacións da complexidade e o desafío que encerra todo conflito; propón unha re-definición do concepto de intelixencia integrando as súas dimensións emocional, racional e condutual, destaca a importancia da educación en valores e actitudes e remata sinalando o valor do denominado "estilo educativo re-creador" que supón o produto de normas, diálogo e autonomía.

O segundo capítulo realiza un achegamento interdisciplinario aos problemas de conduta, empregando a técnica Delphi cun grupo de especialistas na práctica educativa, clínica e social. A través desta técnica o autor recolle as súas opinións en relación a distintos bloques temáticos que se sintetizan de xeito secuencial en: definición dos problemas de conduta, casuística máis frecuente, incidencia dos distintos sistemas, multicausalidade dos problemas de conduta e propostas de actuación desde o ámbito escolar e familiar, concluíndo coa necesidade de poñer en marcha un Plan Integral de Mellora da Convivencia de prevención da violencia escolar establecendo propostas e liñas xerais para o seu desenvolvemento a través dunha estrutura que contempla actuacións a nivel autonómico, provincial e en cada centro educativo.

O terceiro capítulo supón unha análise detallada dos problemas de conduta máis frecuentes na práctica socio-educativa-sanitaria, abordando entre outros o déficit de atención con hiperactividade, o trastorno negativista-desafiante, o trastorno disocial ,a violencia entre iguais..., deseñando para cada un deles propostas de prevención e intervención, desde unha perspectiva interdisciplinaria, no ámbito familiar e escolar.

No cuarto capítulo aparecen numerosas exemplificacións e propostas para o proceso de avaliación e intervención psicopedagóxica ecosistémica desde o Dpto. de Orientación do centro educativo e desde o Equipo de Orientación Específico externo, rematando cun decálogo escolar para aprender dos problemas de conduta e un decálogo familiar para sobrevivir a estes problemas.

No quinto e derradeiro capítulo do libro- co sucesivo título de "Preguntas para o mago sen maxia" (p.283)- o autor expón cun modelo expositivo dialoal vinte preguntas-resposta a temas diversos en relación á educación dos fillos e dez "metáforas para a esperanza". Por último e como achega que remarca aínda máis o seu carácter práctico, o libro culmina cunha serie de anexos que achegan documentos diversos e un extenso listado de referencias bibliográficas actualizadas.

O autor contribúe con este libro a un maior coñecemento dos problemas de conduta abordando o tema con profundidade e ao mesmo tempo cunha linguaxe accesible e realizando propostas que permiten ao lector a elaboración das súas propias respostas considerando que non hai receitas máxicas nin procedementos "ad hoc" para a solución de todos os problemas.

Como educadores e ante o desafío que presenta a complexidade da problemática condutual temos neste comprometido libro unha invitación esperanzadora a superar a visión simplista e limitadora da actuación sobre o "individuo-problema" e a perseverar na procura de estratexias de prevención e de intervención que favorezan o máximo desenvolvemento das potencialidades de cada persoa, mergullándose no coñecemento propio e na mirada complexa dos conflitos como punto de partida para converter as dificultades en posibilidades para a educación.

María Luísa García Sánchez  
(Especialista en Trastornos de Conduta do  
Equipo de Orientación Específico da Coruña)

---

# REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN

## Subscricións

Se desexa subscribirse á Revista Galega de Educación cubra o boletín e envíeo ao seguinte enderezo:

NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)  
Apdo. 586 - 15700 Santiago de Compostela (A Coruña)

Envíos por fax: 981 562 577  
Subscricións por correo-e: [rge.subscricions@mundo-r.com](mailto:rge.subscricions@mundo-r.com)

Se desexa algún número atrasado da Revista Galega de Educación, solicíteo enviando un correo electrónico a: [rge.redaccion@mundo-r.com](mailto:rge.redaccion@mundo-r.com)

## 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 AGUIRRE	R/ Bispo Aguirre 8, baixo- 27002	982.220.336	
Lugo	Librería BIBLOS	Doutor Fleming, 1,	982.224.201	
Lugo	Librería TRAMA	Avda. de A Coruña, 21 - 27003	982.254.063	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@libreriamichelena.com
Santiago	Librería COUCEIRO	Praza Cervantes, 6 -15704	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
Tui	Librería IRIS	Rúa Calvo Sotelo, 25 - 36700	986.601.946	
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 PERGAMINO	Rúa Campo de Puente, 26 - 27800	982.511.302	
Vilalba	Librería PERGAMINO-2	Rúa de Galicia, 89 Baixo - 27800	982.512.932	
Vilalba	Librería SEGREL	Av. Pravia, 13	982 510 040	

## boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 25 euros.  
Subscribome desde o número 44.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome:	NIF:
Enderezo:	
Localidade:	Provincia:
Teléfono:	E-mail:

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

Domiciliación bancaria en conta

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

Titular da conta

Cheque a favor de Nova Escola Galega

Transferencia bancaria contra prestación de factura

Reembolso (25 euros máis gastos)

-----, de ----- de 2009

Sinatura

# DOCENTES

por Xosé Tomás

E RESULTA IGUALMENTE MARABILLOSO QUE LLELO POIDAMOS TRANSMITIR DENTE OS PROPIOS CENTROS DE ENSINO

É UNHA MARABILLA QUE OS NOSOS ALUMNOS COÑEZAN O TERRITORIO, E AS CONDICIÓNS DE HABITABILIDADE QUE A DIGNIDADE HUMANA MERECE



PLIN  
PLIN  
PLIN  
PLIN  
PLIN  
PLIN  
PLIN  
PLIN  
PLIN



## Formación integral:

O éxito da formación marca a inserción laboral e o posterior desenvolvemento profesional dos alumnos. Unha formación que integra o mundo laboral e o docente, a práctica e a teoría, o alumnado co profesorado, as técnicas de xestión empresarial e a operativa diaria do negocio, un proxecto profesional no modo de vida persoal. A formación integral é o fundamento sobre o que se asenta unha carreira orientada o éxito laboral.



### CERTIFICADO DE ELABORACIÓN E XESTIÓN EN COCIÑA

1º CURSO - Xestión I e Cociña I  
2º CURSO - Xestión II e Cociña II

SAIDA PROFESIONAL: Xefe de Cociña de Hotel, Restaurante ou Cátering  
Restaurador independente.

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato, Ciclos Formativos Superiores ou estudos equivalentes aos anteriores e probas de acceso propias.



### DIPLOMA DE XESTIÓN DE EMPRESAS HOSALEIRAS

1º CURSO - Xestión I e Servizos I  
2º CURSO - Xestión II e Cociña  
3º CURSO - Xestión III e Aloxamento

SAIDA PROFESIONAL: Postos directivos en hoteles.

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato mais P.A.U.U, Ciclos Formativos Superiores ou estudos equivalentes aos anteriores e probas de acceso propias.



### GRAN DIPLOMA DE XESTIÓN E DIRECCIÓN DE EMPRESAS HOSALEIRAS

4º CURSO - Dirección I  
5º CURSO - Dirección II

SAIDA PROFESIONAL: Incorporarse ás centrais das grandes empresas turísticas e cadeas hoteleiras internacionais.

REQUISITOS DE ACCESO: Estar en posesión do Diploma de Xestión de Empresas Hostaleiras.

## ABERTO PERÍODO DE INSCRIPCIÓN

XORNADAS DE PORTAS ABERTAS

MÁS INFORMACIÓN NA NOSA WEB:

[www.cshg.es](http://www.cshg.es)



Centro Superior  
de Hostelería de Galicia