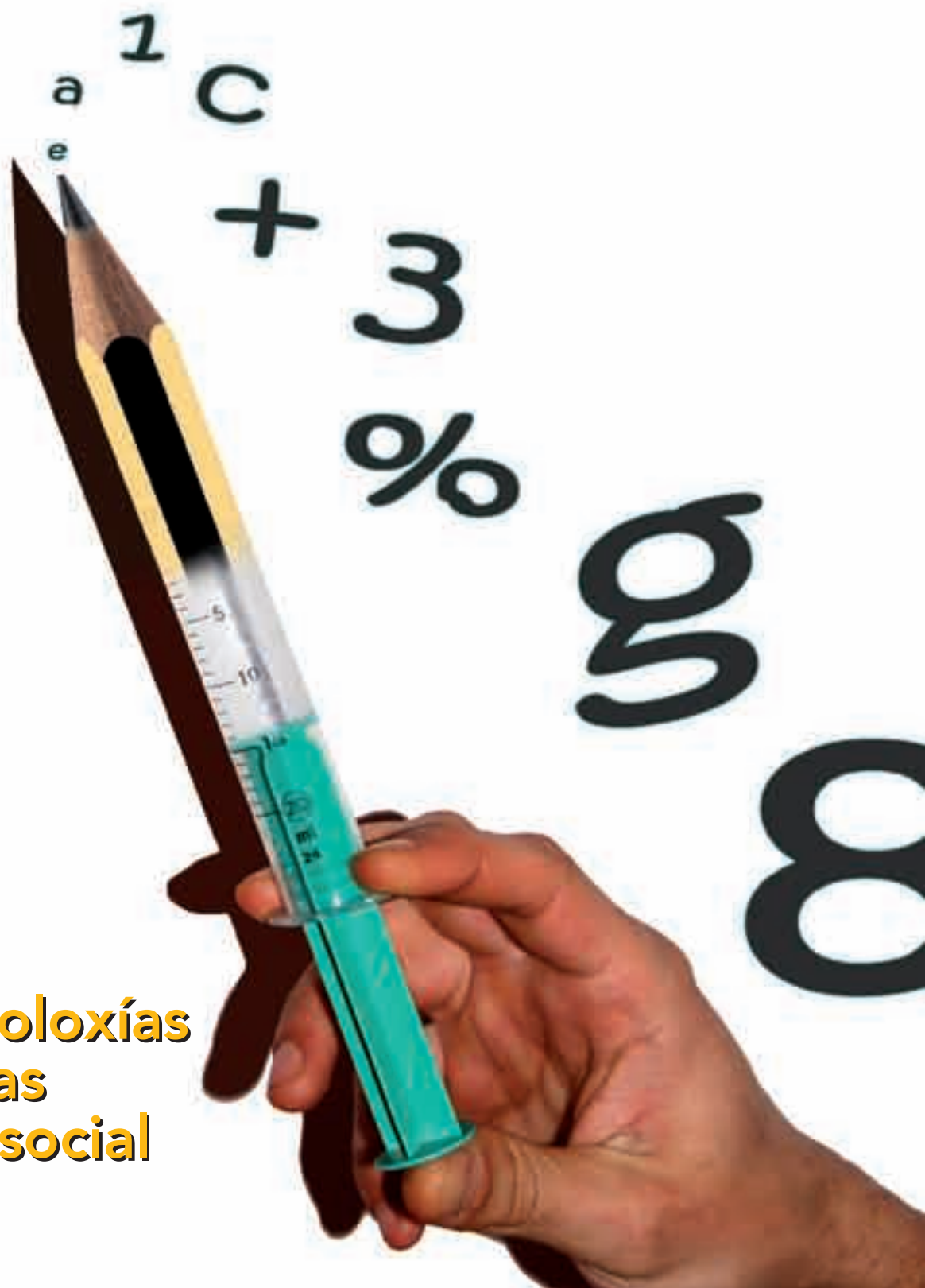


REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



reportaxe
novas tecnoloxías
experiencias
educación social
panoraula

AULAS HOSPITALARIAS

CENTRO DE INTERPRETACIÓN DO **MEDIO RURAL**

da Portela

Parroquia de Figueiras

CO GALEGO
ESTAMOS
NO MUNDO



isto é evidente

A competencia lingüística non é algo que se consiga simplemente ("evidentemente" diría non sei quen) con aprender galego na escola; hai que aprender e comprender o mundo tamén en galego.

4 O tema

Aulas hospitalarias

6 Resumos

Resúmenes
Abstracts

70 Educación Social e Escola

A educación social no ámbito educativo, e por que non?

Leticia Mouzo Suárez

72 A Lingua

Normalización lingüística nos centros de ensino non universitario. De onde vimos e a onde imos?

Valentina Formoso Gosende

76 Pensar o ensino

Desexo de novidades
A nova formación do profesorado de secundaria

Ramón López Facal

82 Novas tecnoloxías

Xornadas de "educación e medios de comunicación:
A educación na sociedade multipantalla, novos medios e novas competencias comunicacionais"

Patricia Digón Regueiro

Juan José Bueno Aguilar

86 Entrevista

Xavier Úcar
A transversalidade da Animación Sociocultural

94 A escola rural

IV encontro de debate sobre o medio rural:
"Os nosos proxectos: acadando as competencias básicas"

Nova Escola Galega

96 Experiencias

- Atletismo nas matemáticas da Educación Secundaria e en Pekín 2008

Iria Fernández Fontenla

- Gústame de onde son. Experiencia educativa no concello de Palas de Rei

Mª del Camino Pereiro González

- Fotografía Matemática ou visión matemática da fotografía?

Clara Ogando Penela

113 As outras escolas

Divulgando a literatura oral na illas Cícladas

Centro para o Estudo e a Difusión dos Mitos e Lendas

Korissia – Illa de Kea (Grecia)

116 Recursos do contorno

Museo da Pesca e Museo do Mar

Araceli Serantes Pazos

119 Pais e nais

CONFAPA-GALICIA

120 Xoguetainas e brinquetainas

Aprendendo a gozar da natureza: a procura de niños

Manuel Rodríguez Vázquez, Charrancas

122 Estudos e informes

Os primeiros pasos cara a participación dos nenos e nenas: o Consello Municipal de Infancia

Vanessa Estévez Baquero e

Beatriz García Antelo

128 Panoraula

136 Recensións

Clásicos da literatura infantil en lingua galega

Oriz Murais

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 46
Abril 2010

Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Consello de Redacción:

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

Consello Editorial:

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

Xosé Lastra Muruais
Ramón López Facal
Laura Lodeiro Enjo
Fina Mosquera Roel
Chis Oliveira Malvar
Manuel Pazos Crespo
Belén Rodríguez Silva
Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez
Xosé Manuel Rodríguez-Abella
Antón Rozas Caeiro
Victor Santidrián Arias
Mercedes Suárez Pazos
Manuel Vieites García



AULAS HOSPITALARIAS

10 De que falamos cando falamos de aulas hospitalarias?

Yésica Teijeiro Bóo

14 A formación duns profesionais esquecidos, Como ser mestre ou pedagogo hospitalario?

Verónica Violant e M^a Cruz Molina

17 A pedagogía hospitalaria na pedagogía-educación social

José Antonio Caride Gómez

22 O papel da familia do/a neno/a enfermo crónico hospitalizado: Claves do funcionamento familiar

Belén Ochoa Linacero

26 Como vive un neno a enfermidade do seu irmán

Olga Lizasoáin Rumeu

30 A animación hospitalaria e o papel do educador social neste rol

M. Teresa Bermúdez Rey

34 Un oasis na estancia hospitalaria

Ángel Facio Villanueva

Ramón Fernández Prieto

Pilar Porta Rodríguez

39 Que fai un mestre nun hospital?

Begoña Barbarin Marquínez

Ana Isabel Bariáin Maestrojuán

Pedro José Belloso Ciáurritz

Lurdes Sádaba Solano

44 Unha escola diferente: A "Escola Camilo José Cela"

Ruth Gómez Vázquez

48 O traballo interxeracional nunha escola de hospital: Programa "avó cóntame, cántame que me encanta"

Pilar Porta Rodríguez

Gertrudis Capelán Seoane

54 A intervención socioeducativa na aula hospitalaria do psiquiátrico de Conxo

Consuelo García Álvarez

58 As novas tecnoloxías como unha xanela aberta ao mundo dentro das paredes dun hospital

María Isabel Doval Ruiz

Nieves Estévez Estévez

62 A elaboración dos materiais educativos no traballo da aula hospitalaria

Ángel Mejía Asensio

66 Para sabermos máis...

Redacción: rge.redaccion@mundo-r.com

Publicidade: rge.publicidade@mundo-r.com

Subscricións: rge.subscricions@mundo-r.com

Deseño: Acordar

Maquetación: Gairí Barreiro

Impresión: Litonor

Lugar de edición: Santiago de Compostela

D.L.: C-22/1986

ISSN: 1132-8932

Deseño da cuberta: Xiana Lastra Pernas)

Asesor de fotografía e identidade visual: José María Mesías Lema

A

U



Yésica Teijeiro Bóo
Coordinadora

H O S P I T A

L A S

As aulas hospitalarias, tal e como son coñecidas en España, ou tamén, nalgún caso, escolas hospitalarias, son espazos que levan moitos anos funcionando en diversos hospitais para dar unha resposta socioeducativa ás necesidades que un neno ten dentro dun contexto que o illa da súa vida cotiá. Dende hai unhas décadas sufriron unha expansión notable, ata chegar a estar presentes a día de hoxe en máis dun centenar de hospitais públicos, privados ou concertados, por toda España.

A pesar de todos os avances que se foron dando e do traballo que día a día os mestres destes espazos realizan a favor da mellora da calidade de vida dos nenos hospitalizados, segue existindo, nalgúns casos, un gran descoñecemento deste servizo, sobre todo no caso daquelas persoas que non tiveron que vivir a situación por algún caso próximo. Por esta razón, un dos principais obxectivos deste número da Revista Galega de Educación sobre “Aulas Hospitalarias” é dar a coñecer as actuacións e o traballo que se realiza nestas escolas que se trasladan aos hospitais para garantir os dereitos dos rapaces enfermos e hospitalizados. Realidades que debemos dar a coñecer a toda a comunidade educativa e a toda a sociedade. Entre outras razóns, porque moitos centros deben saber que cando os seus alumnos teñan a necesidade de estar hospitalizados poderán contar cunha atención socioeducativa, que, na súa parte curricular, haberá de levarse a cabo en coordinación co centro de orixe.

Deste xeito, neste número preséntanse artigos de diversos profesionais que investigan ou traballan de cerca as temáticas da pedagogía hospitalaria, da hospitalización infantil, da pedagogía social, da animación sociocultural, da educación especial, etc. Recóllense, asemade, as experiencias dos mestres que desempeñan o seu labor profesional no día a día nestas escolas ou aulas hospitalarias, atendendo a unha poboación con diversas situacións de enfermidade e, polo tanto, diferentes necesidades educativas e sociais.

O monográfico comeza presentando as aulas hospitalarias, así como a súa historia no contexto español, para continuar coa formación dos profesionais que traballan nestes espazos. Segue co enfoque ou visión máis social desta pedagogía para chegar ao papel das familias neste tipo de situacións, e unha reflexión acerca da vivencia que teñen os irmáns de rapaces enfermos ou hospitalizados con algunhas pautas de intervención. O marco máis teórico do monográfico remata coa explicación da Animación Hospitalaria e o papel do educador social neste ámbito de intervención para dar paso a un artigo que relata a visión que teñen os profesionais —nestes casos os da Medicina— do traballo que se realiza nestas aulas dentro

dos hospitais. Na última parte, recóllense variadas experiencias de diversas aulas, principalmente do contexto galego. Comézase por presentar o traballo que os mestres realizan nun hospital navarro, a historia e día a día da primeira aula hospitalaria de Galicia, a “Escola Camilo José Cela”, un programa interxeracional pioneiro que pon en contacto os maiores dunha asociación de pensionistas da Coruña cos rapaces dun hospital de Ferrol, a historia e singularidade da aula hospitalaria do Hospital Psiquiátrico de Conxo, en Santiago de Compostela, e, finalmente, damos lugar a un dos elementos clave destes espazos, como son os medios e recursos informáticos, así como a elaboración por parte dos mestres de materiais adaptados á intervención tan particular que se precisa nestas aulas. O monográfico remata cun breve “para saber máis” onde se recollen algunha das obras vinculadas co ámbito da pedagogía hospitalaria, así como webs de interese neste campo.

Somos conscientes de que poderían ser moitas máis as experiencias e os temas a debater dentro deste monográfico, pero hai razóns que nos impiden estendernos máis, polo que esperamos que sexa unha pequena mostra dos temas que actualmente representan e preocupan a Pedagogía Hospitalaria, así como unha porta que nos achega ás realidades das aulas hospitalarias da nosa comunidade e tamén doutros lugares no territorio nacional.

Non quixera rematar sen agradecer a todos os autores as súas amables achegas e a todas as persoas que contribuíron a que este número da revista fora posible. Tamén a todos aqueles profesionais que están a cargo desas aulas, tanto de España como de Chile e Arxentina, que nestes anos de traballo nesta área me abriron as súas portas deixándome entrar nas súas dinámicas e rexistrar os seus espazos e coñecementos de campo. Grazas por ser unha axuda e soporte na ilustración desta revista. Gustaríame felicitalos a todos polo seu constante, activo e sentido traballo, xa que, sen dúbida, teño o convencemento de que a situación de todos aqueles rapaces que están ingresados por mor dalgunha doenza non sería nada parecida se eles non estivesen aí facendo a súa labor.

Finalmente, o meu máis sincero agradecemento ao director desta revista por confiar en min e por sentir a necesidade compartida de dar a coñecer uns espazos como as aulas dos hospitais a través do primeiro monográfico que se fai en Galicia sobre esta temática, así como un dos primeiros tamén a nivel nacional. Sempre é un pracer traballar con el e sobre todo saber que é deses profesionais que fai máis sinxela a innovación cando confía en que todos podemos ter algo que achegar.

A L A R I A S

Resumos Resúmenes Abstracts

De que falamos cando falamos de aulas hospitalarias?

Yésica Teijeiro Bóo

Resumo: Desde mediados do século pasado a pedagogía foise introducindo, e facendo cada vez máis necesaria, dentro de moitos hospitais europeos. Esta situación dá resposta á crecente preocupación por mellorar a calidade de vida dos pacientes hospitalizados o que implica diferentes actuacións, entre elas a creación de “aulas hospitalarias” que cumpren unha función socioeducativa dentro dos contextos hospitalarios.

Resumen: Desde mediados del siglo pasado la pedagogía se ha ido introduciendo, y haciendo cada vez más necesaria, dentro de muchos hospitales europeos. Esta situación da respuesta a la creciente preocupación por mejorar la calidad de vida de los pacientes hospitalizados lo que implica diferentes actuaciones, entre ellas la creación de “aulas hospitalarias” que cumplen una función socioeducativa dentro de los contextos hospitalarios.

Abstract: From mid-century pedagogy has been introduced and become more necessary in many European hospitals. This situation responds to the growing concern to improve the quality of life of hospitalized patients which involves various actions, including the creation of “Hospital schools” that serve a socioeducative function within the hospital settings.

A formación duns profesionais esquecidos, cómo ser mestre ou pedagogo hospitalario?

Verónica Violant e M^a Cruz Molina

Resumo: O presente artigo expón a formación dos profesionais implicados na Pedagogía Hospitalaria desde os novos retos na atención asistencial, educativa e lúdica á persoa con enfermidade e á súa familia. Retos que expoñen a evolución do discurso da Pedagogía Hospitalaria como consecuencia dos cambios nos modelos asistenciais, nos modelos educativos, na realidade social e nas necesidades da persoa con enfermidade. Desde esta perspectiva expóñense as funcións e as competencias dos distintos perfís profesionais, desde unha acción conxunta e articulada en equipos pedagóxicos.

Resumen: El presente artículo plantea la formación de los profesionales implicados en la Pedagogía hospitalaria desde los nuevos retos en la atención asistencial, educativa y lúdica a la persona con enfermedad y a su familia. Retos que plantean la evolución del discurso de la Pedagogía Hospitalaria, como consecuencia de los cambios en los modelos asistenciales, en los modelos educativos, en la realidad social y en las necesidades de la persona con enfermedad. Desde esta perspectiva se plantean las funciones y las competencias de los distintos perfiles profesionales, desde una acción conjunta y articulada en equipos pedagógicos.

Abstract: The article proposes the training of professionals involved in Hospital Pedagogy from the new arisen challenges in the healthcare, educational and recreational attention to the ill person and its family. Challenges that pose

the evolution of the discourse of the hospital pedagogy, as a result of changes in healthcare models, in educational models, in social reality and in the person's needs with an illness. From this perspective, the functions and skills in different professional profiles are considered from a joint and articulated action in pedagogic teams.

A Pedagogía Hospitalaria na Pedagogía-Educación Social

José Antonio Caride Gómez

Resumo: Preservar os dereitos da infancia nas circunstancias adversas da hospitalización require que a educación sexa un soporte fundamental da vida cotiá dos pacientes pediátricos, contribuíndo ao desenvolvemento integral da súa personalidade. Para conseguilo, ademais de incidir nas aprendizaxes curriculares, será preciso activar iniciativas e procesos educativos que lle outorguen un especial protagonismo á Pedagogía Social como un dos principais eixes da Educación Hospitalaria e das interaccións que se establezan coa familia, o grupo de iguais, a escola ou calquera outro ámbito da socialización infantil.

Resumen: Preservar los derechos de la infancia en las circunstancias adversas de la hospitalización requiere que la educación sea un soporte fundamental de la vida cotidiana de los pacientes pediátricos, contribuyendo al desarrollo integral de su personalidad. Para conseguirlo, además de incidir en los aprendizajes curriculares, será preciso activar iniciativas y procesos educativos que le otorguen un especial protagonismo a la Pedagogía Social como uno de los principales ejes de la Educación Hospitalaria y de las interacciones que se establezcan con la familia, el grupo de iguales, la escuela o cualquier otro ámbito de la socialización infantil.

Abstract: Preserving the rights of children in adverse circumstances of hospitalization requires that education is a fundamental support of the daily life of pediatric patients, contributing to the comprehensive development of his personality. To achieve it, besides to influencing the learning curriculum will be necessary activated educational initiatives and processes that will give a special role to the Social Pedagogy as one of the main priorities of the Hospital Education and interactions to be established with the family, peer group, school or any other area of child socialization.

O papel da familia do/a neno/a enfermo crónico hospitalizado. Claves do funcionamento familiar

Belén Ochoa Linacero

Resumo: Este pequeno escrito pretende provocar a reflexión sobre como se ve afectado o funcionamento e a dinámica familiar cando se afronta a enfermidade crónica e os procesos de hospitalización dun neno. Trátase dun punto clave á hora de valorar e planificar a axuda psicolóxica e educativa que se pode prestar ás familias de doentes pediátricos.

Resumen: Este pequeño escrito pretende provocar la reflexión sobre cómo se ve afectado el funcionamiento y la dinámica familiar cuando se afronta la enfermedad crónica y los procesos de hospitalización de un niño. Se trata de un punto clave a la hora de valorar y planificar la ayuda psicológica y educativa que se puede prestar a las familias de enfermos pediátricos.

Abstract: This short essay is intended to cause the reflection on how performance and family dynamics is affected when faced with chronic illness and hospitalization processes of a child. This is a key point when assessing and planning the psychological and educational assistance can be provided to families of pediatric patients.

Como vive un neno a enfermidade do seu irmán

Olga Lizasoain Rumeu

Resumo: Este artigo céntrase no impacto que o diagnóstico dunha enfermidade crónica na infancia pode ter sobre a fratría. Se ben nos últimos anos se observa un maior interese por este tema, as investigacións son aínda escasas. Porén, os estudos mostran como o diagnóstico e os efectos secundarios dunha enfermidade infantil afectan ao resto dos irmáns: problemas de identificación e socialización, necesidade de compensación, adopción temperá de grandes responsabilidades, sentimentos de abandono, de culpabilidade, vergonza ou tristura. A toma de conciencia acerca deste impacto debe conducir á posta en marcha de servizos educativos para os irmáns e ao desenvolvemento de estratexias de afrontamento que permitan, a toda a familia, facer fronte á situación de enfermidade da mellor maneira posible.

Resumen: Este artículo se centra en el impacto que el diagnóstico de una enfermedad crónica en la infancia puede tener sobre la fratría. Si bien en los últimos años se observa un mayor interés por este tema, las investigaciones son

todavía escasas. No obstante, los estudios muestran como el diagnóstico y los efectos secundarios de una enfermedad infantil afectan al resto de los hermanos: problemas de identificación y socialización, necesidad de compensación, adopción temprana de grandes responsabilidades, sentimientos de abandono, de culpabilidad, vergüenza o tristeza. La toma de conciencia acerca de este impacto debe conducir a la puesta en marcha de servicios educativos para los hermanos y al desarrollo de estrategias de afrontamiento que permitan, a toda la familia, hacer frente a la situación de enfermedad de la mejor manera posible.

Abstract: This paper is focused on the impact that the diagnosis of a chronic illness in childhood could have on the brothers and sisters of a child patient. However, in the last years shows a bigger interest for this topic, the researches are still rare. Although the studies shows how the diagnosis and later effects of child illness can entail for the siblings of the patient: identification and socialization problems, necessity of compensation, early adoption of great responsibilities, feelings of abandonment, blame, shame or sadness. The awareness of this impact should lead to the implementation of educational services for brothers and sisters and to the development of confrontational strategies that enable the entire family cope with the illness situation on the best possible way.

A animación hospitalaria e o papel do educador social neste rol

M. Teresa Bermúdez Rey

Resumo: A animación hospitalaria en España tivo como usuario a un público infantil. Preténdese, sen embargo, que esta chegue a toda a poboación hospitalizada (adultos e terceira idade), a un tempo que se fai especial hincapié en que teña como referente ao educador social, coordinando o seu labor coa do equipo multiprofesional ao que debe pertencer no hospital.

As funcións atribuídas ao educador determinan o labor a realizar neste contexto, contando coa colaboración de animadores socioculturais e/ou do voluntariado.

Resumen: La animación hospitalaria en España ha tenido como usuario a un público infantil. Se pretende sin embargo, que ésta llegue a toda la población hospitalizada (adultos y tercera edad), a la vez que se hace especial hincapié en que tenga como referente al educador social, coordinando su labor con la del equipo multiprofesional al que debe pertenecer en el hospital.

Las funciones atribuidas al educador determinan la labor a realizar en este contexto, contando con la colaboración de animadores socioculturales y/o del voluntariado.

Abstract: The hospital treatment in Spain has had as a user at children (child public). It aims, however, that this gets to the whole hospital population, adults and elderly people. While special emphasis is placed on having as a referent to the social educator, coordinating its work with the multidisciplinary staff that should belong in the hospital.

The functions of the educator to determine the work done in this context, with the collaboration of socio-cultural and/or volunteering animators.

Un oasis na estancia hospitalaria

Ángel Facio Villanueva; Ramón Fernández Prieto e Pilar Porta Rodríguez

Resumo: A posta en marcha da Aula Hospitalaria no Hospital Arquitecto Marcide enmarcado na Área Sanitaria de Ferrol supuxo unha modificación importante no traballo asistencial no Servizo de Pediatría.

As experiencias existentes noutras áreas da nosa comunidade autónoma que dispoñían dun dispositivo docente no hospital serviron para avaliar a súa importancia.

Nun primeiro momento, o perfil dos nenos ingresados no noso hospital, nenos con procesos agudos cunha estancia media curta, parecía un problema para a súa posta en marcha. Ás dificultades estruturais do Servizo sumáronse a non previsión de destinar espazo algún a Aula Hospitalaria no plan Director acometido nos últimos anos. Desde a súa apertura os cambios producidos na dinámica de traballo compensan de forma clara as resistencias ou as dúbidas iniciais.

Resumen: La puesta en marcha del Aula Hospitalaria en el Hospital Arquitecto Marcide enmarcada en el Área Sanitaria de Ferrol supuso una modificación importante en el trabajo asistencial en el Servicio de Pediatría.

Las experiencias existentes en otras áreas de nuestra Comunidad Autónoma que disponían de un dispositivo docente en el hospital sirvieron para evaluar su importancia.

En un primer momento, el perfil de los niños ingresados en nuestro hospital, con procesos agudos con una estancia media o corta, parecía un problema

para su puesta en marcha. A las dificultades estructurales del Servicio se sumaron la no previsión de destinar espacio alguno al Aula Hospitalaria en el plan Director acometido en los últimos años. Desde su apertura los cambios producidos en la dinámica de trabajo compensan de forma clara las resistencias o las dudas iniciales.

Abstract: The launch of the Hospital Classroom at Architect Marcide Hospital framed in the health care area of Ferrol was a significant change in the assistance work in the Pediatric Department.

The experiences in other areas of our Region which had a teaching device the hospital were used to evaluate its importance

At first, the profile of children admitted to our hospital, with acute conditions with an average stay or short, seemed a problem for its implementation. To the structural difficulties of the Service joined the foresight not to allocate any space in the Hospital Classroom Director plan undertaken in recent years. Since opening the changes in the working dynamics clearly outweigh the resistance or initial doubts.

Que fai un mestre nun hospital?

Begoña Barbarin Marquínez; Ana Isabel Barrián Maestrojuán; Pedro José Beloso Ciáurriz e Lurdes Sádaba Solano.

Resumo: Un mestre nun hospital realiza un tratamento integral dos alumnos desde o ámbito educativo, desenvolvendo todas as súas capacidades e continuando deste xeito co proceso de ensino-aprendizaxe. Así mesmo, realiza as coordinacións necesarias entre a aula hospitalaria, o centro de procedencia dos alumnos e, se é o caso, o programa de atención domiciliaria. Os mestres sempre ofrecen unha actividade pedagóxica ou escolar normalizadora, amena e entretida, tanto na aula como na habitación. No medio da enfermidade, a pedagogía hospitalaria engade interese ao día e agroma como un oasis curricular e emocional para o alumnado doente hospitalizado.

Resumen: Un maestro en un hospital realiza un tratamiento integral de los alumnos desde el ámbito educativo, desarrollando todas sus capacidades y continuando de esta forma con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, realiza las coordinaciones necesarias entre el aula hospitalaria, el centro de procedencia del alumno y, en su caso, el programa de atención domiciliaria. Los maestros siempre ofrecen una actividad pedagógica o escolar normalizadora, amena y entretenida, tanto en el aula como en la habitación. En medio de la enfermedad, la pedagogía hospitalaria añade interés al día y brota como un oasis curricular y emocional para el alumnado enfermo hospitalizado.

Abstract: A teacher in a hospital performs a comprehensive treatment of students from the educational field, developing their full potential and thus continuing the process of teaching and learning. It also performs the necessary coordination between the hospital classroom, the origin center of the pupil and, where appropriate, the home care program. Teachers always provide teaching or school activity normalizing, pleasant and entertaining, both in the classroom and in the room. In the middle of sickness, hospital pedagogy adds interest to normal day and sprout as a curriculum and emotional oasis for the inpatient students.

Unha escola diferente: A "Escola Camilo José Cela"

Ruth Gómez Vázquez

Resumo: A "Escola Camilo José Cela" do Hospital Clínico Universitario de Santiago de Compostela, leva funcionando desde o ano 1976 e é a primeira aula hospitalaria da Comunidade Autónoma de Galicia. Trátase dun espazo aberto e flexible ao que acudir libremente ao longo de todo o día en horario continuo, onde o equipo de profesionais que alí traballan proporcionan unha atención individualizada a cada neno no seu ámbito educativo e socio-familiar, facilitando que siga desenvolvéndose persoalmente coa maior normalidade posible.

Resumen: La "Escuela Camilo José Cela" del Hospital Clínico Universitario de Santiago de Compostela, lleva funcionando desde el año 1976 y es la primera aula hospitalaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. Se trata de un espacio abierto y flexible al que acudir libremente a lo largo de todo el día en horario continuo, donde el equipo de profesionales que allí trabajan proporciona una atención individualizada a cada niño en su ámbito educativo y socio-familiar, facilitando que siga desenvolviéndose con la mayor normalidad posible.

Abstract: The "Camilo José Cela's School" of The University Clinical Santiago de Compostela, has been operational since 1976 and is the first hospital class in the Autonomous Community of Galician. This is an open and flexible space that go along all day in hour, where the professional team who work there

provide individual attention to each child in their educational and socio-family area providing to continue develop as normally as possible.

O traballo interxeracional nunha escola de hospital: Programa "Avó, cóntame, cántame que me encanta"

Pilar Porta Rodríguez e Gertrudis Capelán Seoane

Resumo: Presentamos a continuación un programa interxeracional que une a persoas maiores, nenos e as súas familias, por extensión. Un grupo de menores que por diversos motivos precisa un período de hospitalización e outro grupo de avós voluntarios como enlace hospital-familia-nenos/as que exercerán de axente facilitador para potenciar e/ou transmitir un clima de seguridade e afecto, a través da transferencia de valores, habilidades e experiencia, mediante o desenvolvemento de actividades lúdicas (contos, cantigas ou xogos tradicionais). Todo iso enmarcado nunha proposta sería e cunha metodoloxía de actuación planificada previamente dende a propia escola hospitalaria e a Asociación UDP da Coruña.

Resumen: Presentamos a continuación un programa intergeneracional que une a personas mayores, niños y a sus familias, por extensión. Un grupo de menores que por diversos motivos precisa un período de hospitalización y otro de abuelos voluntarios como enlace hospital-familia-niños/as que ejercerán de agente facilitador para potenciar y/o transmitir un clima de seguridad y afecto, a través de la transferencia de valores, habilidades y experiencia; mediante el desarrollo de actividades lúdicas (cuentos, canciones o juegos tradicionales). Todo ello enmarcado en una propuesta sería, y con una metodología de actuación planificada previamente desde la propia escuela hospitalaria y con la Asociación U.D.P. A Coruña.

Abstract: We present here an intergenerational program which linking old people, children and their families by extension. A group of children who for various reasons needs a period of hospitalization and other one of voluntary grandparents as link hospital-family-children that will act as facilitator agent for enhancing and/or transmitting a security and affection climate, through the transfer of values, skills and experience; through the development of play activities (stories, songs and traditional games). All of this in a serious proposal and with a methodology of action previously planned from the own hospital school and with the U.D.P. Association A Coruña to promote and / or to transmit sympathetic safety climate and, across the transfer of values, skills and experience; by means of the development of activities playful - stories, songs, traditional games etc. All this placed in an offer would be, and with a methodology of action planned before from their own hospitable school and with the Association U.D.P. To Coruña.

A intervención socioeducativa na aula hospitalaria do Psiquiátrico de Conxo.

Consuelo García Álvarez

Resumo: No presente documento faise balance dos tres últimos anos de traballo na aula hospitalaria do Hospital Psiquiátrico de Conxo e das experiencias e intervencións socioeducativas levadas a cabo. É unha reflexión sobre aqueles aspectos máis salientables; obxectivos e actividades; e descríbense algunhas das cuestións claves no seu desenvolvemento e resultados.

Resumen: En el presente documento se hace un balance de los tres últimos años de trabajo en el aula hospitalaria del Hospital Psiquiátrico de Conxo y de las experiencias e intervencións educativas llevadas a cabo. Es una reflexión sobre aquellos aspectos más relevantes; objetivos y actividades; y se describen algunas de las cuestiones claves en su desarrollo y resultados.

Abstract: This paper takes stock of the last three years working in the "Hospital Psiquiátrico de Conxo" and the experiences and educational interventions carried out. It is a reflection on those aspects most relevant; objectives and activities, and describes some of the key issues in of its development and its results.

As novas tecnoloxías como unha xanela aberta ao mundo dentro das paredes dun Hospital

Maria Isabel Doval Ruiz e Nieves Estévez Estévez

Resumo: As NTIC, ben empregadas, axudan a evitar a marginación dos alumnos que son hospitalizados ou reciben tratamento ambulatorio, permitindo desta forma, manter o seu rol de estudante e mellorar a súa calidade de vida e a da súa familia, promovendo accións que favorezan e aseguren a continuidade do seu proceso de ensino-aprendizaxe mediante unha atención integral e multidisciplinaria. Presentamos algúns exemplos de boas prácticas con NTIC neste ámbito.

Resumen: Las NTIC, bien utilizadas ayudan a evitar la marginación del alumnado que es hospitalizado o que recibe tratamiento ambulatorio, permitiendo de esta manera mantener su rol de estudiante y mejorar su calidad de vida y la de su familia, promoviendo acciones que favorezcan y aseguren la continuidad de su proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una atención integral y multidisciplinaria. Presentamos algunos ejemplos de buenas prácticas con NTIC en este ámbito.

Abstract: The new ICT tools, used well, help to avoid the marginalization of students who are hospitalized or who receives ambulatory treatment, allowing to maintain its student role and to improve its quality of life and the one of its family, promoting actions that encourage and ensure the continuity of its education-learning process through a comprehensive and multidisciplinary attention. We present some examples of good practices with ICT tools in this area.

A elaboración dos materiais educativos no traballo da aula hospitalaria

Ángel Mejía Asensio

Resumo: Na "Pecera", Aula Hospitalaria de Guadalajara pretendemos reducir o síndrome do "hospitalismo" mediante unha serie de actividades encamiñadas non só a continuar co seu traballo escolar, senón tamén con aquelas outras de carácter máis lúdico, que potencian a súa creatividade, utilizando algúns recursos tradicionais, como o conto ou o mural e a través de personaxes como "Pecerín contacontos", espazos como "Pediatria dos contos" ou a revista escolar "A Pecera".

Resumen: En "La Pecera", Aula Hospitalaria de Guadalajara pretendemos reducir el síndrome del "hospitalismo" mediante una serie de actividades encaminadas no sólo a continuar con su trabajo escolar, sino también con aquellas otras de carácter más lúdico, que potencian su creatividad, utilizando algunos recursos tradicionales, como el cuento o el mural y a través de personajes como "Pecerín cuentacuentos", espacios como "Pediatria de los cuentos" o la revista escolar "La Pecera".

Abstract: In "La Pecera", Hospital Classroom from Guadalajara aim is to reduce the syndrome of "hospital" through a series of activities aimed not only to continue with their schoolwork, but also with those other more playful, which enhance their creativity, using some traditional resources, like the story or the wall and through characters like "Pecerín storyteller", spaces as "Pediatric stories" or the school magazine "La Pecera".

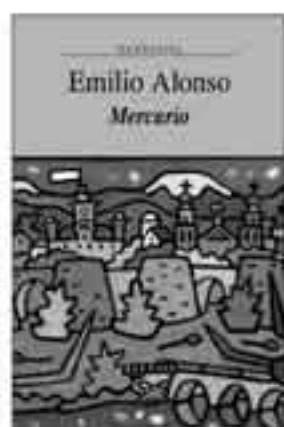
NOVIDADES XERAIS

NARRATIVA



Agustín Agra
O recendo das mimosas

O recendo das mimosas
Agustín Agra



Emilio Alonso
Mercurio

Mercurio
Emilio Alonso
Premio La Voz de Galicia 2008



Rosa Aneiros
Sol de Inverno

Sol de Inverno
Rosa Aneiros
Premio Xerais de Novela 2009



Suso de Toro
Sete palabras

Sete palabras
Suso de Toro



Diego Ameixeiras
Dime algo sucio

Dime algo sucio
Diego Ameixeiras



Xabier Quiroga
O Cabo do Mundo

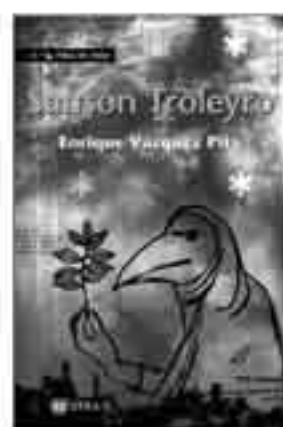
O Cabo do Mundo
Xabier Quiroga

FÓRA DE XOGO



Makinaria
Carlos Negro

Makinaria
Carlos Negro



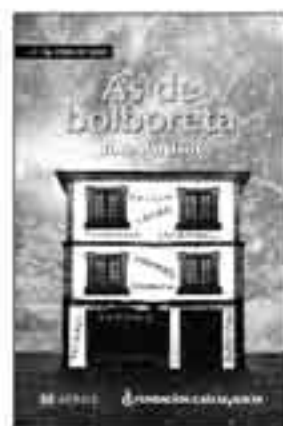
Sesión Trolleyro
Enrique Vázquez Pita

Sesión Trolleyro
Enrique Vázquez Pita



Unha primavera
para Aldara
Teresa Moure

Unha primavera para Aldara
Teresa Moure
Premio Rafael Dieste 2007



As de bolboreta
Rosa Aneiros

As de bolboreta
Rosa Aneiros
Premio Fundación Caixa Galicia 2009



O Brindo
de ouro
II. A Taboia da Hospitalidade
Xesús Manuel Marcos

O Brindo de Ouro
II. A Taboia da Hospitalidade
Xesús Manuel Marcos



PODEROSA 2
Diario dunha rapaza que vive o mundo na mar
Sérgio Klein

Poderosa 2
Diario dunha rapaza que vive o mundo na mar
Sérgio Klein

XERAIS

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





De que falamos cando falamos de aulas hospitalarias?

Hospital Infantil de la Fe

Yésica Teijeiro Bóo

Universidade de Santiago de Compostela

Unha aproximación ao marco de actuación: a pedagogía hospitalaria

As aulas hospitalarias teñen a súa orixe na necesidade de dar respostas educativas e sociais ao dereito da educación de aqueles nenos e nenas que durante un determinado período de tempo –máis ou menos prolongado– e por diferentes circunstancias, atópanse hospitalizados, limitando ou impedindo que participen con normalidade das tarefas pedagóxicas e educativas que se levan a cabo nunha institución escolar, o que, no fundamental, consiste en habilitar espazos educativos nos hospitais, coñeci-

dos como “aulas hospitalarias”, “escolas de hospital”, “unidades escolares”, “unidades pedagóxicas” ou “unidades de pedagogía hospitalaria” nos que se promoven e desenvolven distintas iniciativas formativas e de aprendizaxe, así como de ocio e tempo libre, entre outras.

Hai anos, González-Simancas e Polaino-Lorente (1990) deixaban constancia do carácter emerxente da educación hospitalaria: un ámbito de actuación –sinalaban– que a pesar da súa recente implantación xa acreditaba na década dos oitenta suficientes experiencias e actuacións como para suscitar unha reflexión analí-

tica en profundidade e para permitir unha mellor sistematización conceptual e empírica.

Unha proba do crecente interese que foi xerando a Pedagogía Hospitalaria ata a actualidade, reside no feito do aumento que tivo, nos últimos anos, a presenza nos hospitais de aulas ou escolas que desenvolven programas educativos con nenos e adolescentes que seguen tratamentos en réxime de internado, en moitos casos configurando importantes e moi consolidadas experiencias de innovación e renovación pedagóxica, que gozan dun notable recoñecemento por parte das familias, os profesionais da saúde e da educación, así como da sociedade en xeral. Non só nas súas vertentes curriculares ou "compensatorias" dos déficits escolares en alumnos que deben afrontar "temporalmente" unhas necesidades educativas especiais, senón tamén, e a veces de modo prioritario, en aspectos ou dimensións que afectan directamente a actitudes, condutas, competencias, expectativas, valores, etc., claramente incidentes na súa capacidade de inserción e integración social. Unha perspectiva que reforza a dimensión socio-educativa destas experiencias e os enfoques que insisten en observar á Pedagogía Hospitalaria como un ámbito de actuación da Pedagogía Social.

O mesmo percorrido histórico destas iniciativas mostra como o xurdimento das aulas hospitalarias coincide coa necesidade de solucionar non só os problemas de escolaridade daqueles nenos que, por determinadas circunstancias, deixan de asistir ao colexio de forma regular (cos impactos que isto provoca ao seu rendemento académico), senón tamén os problemas que se xeran na transición que se produce entre a súa vida familiar e a vida hospitalaria, entre as condicións de internamento e a súa vida cotiá, afectando en maior ou me-



Unidade Educativa Hospitalaria Virgen del Camino (Pamplona, 2007)

nor medida á súa socialización, autoestima, inserción nos grupos de iguais, percepcións e representacións sociais, etc.

Por tanto, poderíamos definir a Pedagogía Hospitalaria, tal como se recolle no Dicionario Galego de Pedagogía, como a

"disciplina pedagóxica de recente configuración que ten por obxecto a atención educativa, social e psicolóxica do neno enfermo e hospitalizado, co ánimo de favorecer o seu desenvolvemento integral e a continuidade do seu proceso de aprendizaxe na situación e circunstancias nas que se atopa. A nivel científico e teórico, a Pedagogía Hospitalaria é un campo interdisciplinario no que conflúen as achegas doutras ciencias ou áreas de coñecemento, como son a Pedagogía Social, a Educación Especial, a Didáctica e Organización Escolar, a Educación para a Saúde, a Psicoloxía Social, etc. Entre os seus principais obxectivos destacan favorecer a adaptación á hospitalización e á situación

de enfermidade do neno, a mellora da calidade de vida do paciente pediátrico, o fomento da actividade nos tempos libres durante a hospitalización ou convalecencia, a diminución da ansiedade e os efectos negativos que xera o contorno hospitalario, así como a orientación e o asesoramento aos familiares".

Un pouco de historia sobre a atención socioeducativa en contextos hospitalarios

A actividade pedagóxica como complemento da acción médica nos hospitais foi adquirindo importancia desde hai unhas décadas en distintos países europeos. Nun inicio, os departamentos infantís nos centros hospitalarios estaban pechados, incluso, a pais, e nun ambiente tan ríxido non había espazo para a educación dos nenos. Foi a partir da II Guerra Mundial cando os espazos para a atención educativa do neno nos hospitais comezaron a abrirse, fundamentalmente polas frecuentes alteracións psicolóxi-



Escuela Hospitalaria Semillas del Corazón (Córdoba, Argentina 2009)

cas que sufrían os nenos ingresados durante longos períodos nos hospitais e, ademais, ata ese momento, afastados do seu contorno familiar. A educación destes nenos prevén o “hospitalismo” contribuíndo á súa estabilidade emocional, á súa felicidade e a unha pronta recuperación. Os nenos, nestes espazos, necesitan de actividades recreativas, relacións persoais, así como de actividades que lles permitan adquirir coñecementos para, con todo isto, lograr unha adecuada adaptación psico-física, e proporcionar aos pequenos oportunidades de desenvolvemento persoal e intelectual.

Nesta liña, o Parlamento Europeo presentou, na sesión do 11 de febreiro de 1985, unha proposta de resolución sobre unha carta dos nenos hospitalizados á Comisión de Medio Ambiente, Saúde Pública e Protección do Consumidor, así como outras Comisións.

O 18 de marzo do 86 adoptouse, por unanimidade, o conxunto desta proposta, o ditame foi entregado o 2 de abril de 1986, nacendo así a Carta dos Dereitos do Neno Hospitalizado. En relación con isto, podemos dicir que o Dereito á Educación é un dereito universal recoñecido e temos que entender que os ne-

nos, cando ingresan nun hospital ou cando están enfermos, perden moita da súa normalidade, pero non os seus dereitos. Por esta razón, entendendo que un neno hospitalizado ou enfermo é un neno con dereitos, tamén debemos garantilos en contextos como os hospitalarios.

Con este ánimo foron xurdindo moitas iniciativas promovidas por diversos colectivos, desde o persoal sanitario ata os mestres, pasando polos pais, loitaron por crear espazos que hoxe son claramente recoñecidos en todo o contexto europeo aínda que moitas veces algo invisibles para o resto da sociedade que non é usuaria.

No caso de España (Polaino-Lorente e Lizasoain, 1992), as actuacións en relación á Pedagogía Hospitalaria seguen, fundamentalmente, a liña europea, o funcionamento destas iniciativas é máis tardío, sobre todo no que se refire ao aspecto legislativo. Sen embargo, as primeiras escolas dentro dun hospital están datadas sobre os anos cincuenta do pasado século, en centros vinculados coa orde hospitalaria de San Xoán de Deus, como foi o caso do Sanatorio Marítimo de Gijón, labor continuada noutros centros como o Asilo de San Rafael en Madrid. Ao redor de 1965, ante unha epidemia de poliomielite sufrida pola poboación infantil española, xorde a necesidade de axudar a este colectivo, non só dende o punto de vista médico senón tamén dende o escolar e educativo, o que dá lugar á apertura dunha serie de aulas en diversos hospitais da xeografía española, en concreto no Hospital de Oviedo, na Fé de Valencia, en Manresa (Barcelona) a cargo dos irmáns San Xoán de Deus, e nos madrileños Niño Jesús, Clínico, Gregorio Marañón e Hospital do Rei, aulas dependentes do INSALUD, coñecido por aqueles tempos como o Mi-

nisterio de Traballo e Seguridade Social.

Esta iniciativa continúa coa creación dunha Sección Pedagóxica no Hospital Nacional de Parapléxicos de Toledo, que en 1974 puxo en marcha e creou cinco aulas coa intención de atender as necesidades educativas dos nenos ingresados. A pesar destas iniciativas hai que esperar ata 1982 para atopar a primeira referencia legislativa na que se faga referencia á necesidade de contar cunha sección pedagóxica para previr e evitar a marxinación do proceso educativo dos alumnos en idade escolar internados nos diferentes contextos hospitalarios. Esta referencia é recollida no artigo 29 da Lei de Integración Social dos Minusválidos (Lei 13/1982, de 7 de abril, BOE 30 de abril, 1982).

Dende entón promúlganse distintas disposicións legislativas que veñen a configurar o marco normativo que ampara as aulas hospitalarias en España.

Por norma xeral, os profesionais que atenden estas aulas son basicamente mestres, na súa maioría dependentes nun inicio do Ministerio de Educación e, na actualidade, da Consellería de Educación correspondente a cada unha das comunidades autónomas, aínda que tamén existe algún caso, en menor proporción, no que os mestres dependen da área de sanidade. Aínda así, tamén é unha excepción o caso de Andalucía que, despois de acadar un convenio entre Educación e o Servicio Andaluz de Salud (SAS), a atención aos nenos hospitalizados coordínase dende este último. (Guillén e Mejía, 2002).

Unha aproximación á realidade actual das aulas hospitalarias en España.

Na actualidade, en España cóntase con máis dun cento de aulas hospitalarias repartidas por diferentes hospitais públi-

cos e privados. Os programas de atención aos nenos hospitalizados son dependentes das Consellerías de Educación de cada Comunidade Autónoma, normalmente dentro dos plans de atención á diversidade. Tal como quedaba acordado no convenio, que se publicou o 28 de xullo do 1998 no Boletín Oficial do Estado, entre o por aquel entón Ministerio de Educación e Cultura e o Ministerio de Sanidade e Consumo xunto co Instituto Nacional da Saúde, será competencia de Educación facilitar o equipo docente que responderá ás necesidades educativas dos nenos nese hospital, así como o material preciso para tal labor. Por outro lado, Sanidade será a responsable de habilitar e facilitar os espazos dentro dos diversos hospitais, así como o seu mantemento.

Deste xeito, actualmente en España atopámonos con diferentes formas de intervención ou diferentes modelos de aulas hospitalarias, en función de variables como as características (en volume de camas, unidades ou servizos de atención, horarios, espazos, etc.) do hospital no que se atopen, o número de profesionais que desenvolvan o seu traballo nestes espazos, a súa situación territorial -xa que responderán ás pautas que marque o programa de atención hospitalaria e domiciliaria dunha ou outra comunidade autónoma-, etc. Pero poderíamos facer unha descrición xeral, atendendo a datos recollidos nunha investigación realizada no ano 2007 (Teijeiro, 2008), na que se definirían as aulas hospitalarias como espazos onde se desenvolve unha atención socioeducativa dentro dos hospitais, situadas xeralmente nos servizos ou plantas de pediatría, contando cunha superficie media de entre 40 e 50 m², que supón ter unha capacidade para 21 escolares de media e un vo-

lume de ocupación medio, por norma xeral, entre o 51 e o 75%.

Nestas aulas son atendidos anualmente unha media de 752 escolares de todos os niveis educativos. Escolares que responden, nun 77% dos casos, a unha hospitalización de estada curta, aínda que este dato esta moi condicionado en función das características do hospital. En relación aos medios e recursos educativos dos que dispoñen, os cales son valorados de forma positiva polos responsables das aulas, os medios informáticos son os que teñen maior presenza, xunto cos xoguetes e as bibliotecas.

Tendo en conta os resultados desta investigación, así como moitos outros estudos realizados en relación a esta área de intervención, podemos dicir que as aulas hospitalarias son un factor esencial para o desenvolvemento educativo, formativo e afectivo duns nenos e nenas que por causa dunha determinada situación, normalmente de enfermidade, pasan un tempo, máis ou menos prolongado da súa vida, nun centro hospitalario e, polo tanto, lonxe do seu ámbito normal de traballo e do seu ambiente familiar e social cotiá. Deste xeito, un dos obxectivos primordiais do labor desempeñado nestes espazos é que os nenos ou nenas enfermos atopen o clima propicio para desenvolver as súas inquietudes pese á enfermidade que padecen ou á situación na que están a vivir. Nestas aulas atopan novas posibilidades de traballo, de amizade, de compartir momentos e experiencias con outros nenos que sofren iguais ou parecidas circunstancias ca eles. Ademais atópanse con profesionais da Medicina e da Educación que teñen como obxectivo fundamental que estes nenos acaden unha recuperación rápida sen perder o contacto co mundo educativo e social.

Bibliografía

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

González Simancas, J. L. e Polaino-Lorente, A. (1990). *Pedagogía Hospitalaria. Actividades educativas en ambientes clínicos*. Madrid: Narcea.

Grau Rubio, C. e Ortiz González, C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Ed. Aljibe.

Guillén, M. e Mejía, Á. (2002). *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos*. Madrid: Narcea.

Lizasoain Rumeu, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria*. Pamplona.

Polaino-Lorente, A. e Lizasoain, O. (1992). La Pedagogía Hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. *Psicothema*, vol. 4, nº 1, 49-67.

Teijeiro, Y. (2008). La Pedagogía hospitalaria como pedagogía social: una aproximación a la intervención socioeducativa en el contexto hospitalario. *Adaxe: revista de estudos e experiencias educativas*, 21, 65-100.

Teijeiro, Y. (en prensa): Pedagogía Hospitalaria. En Caride, J.A e Trillo, F. (dir). *Diccionario Galego de Pedagogía*. Santiago: Universidade de Santiago de Compostela - Xunta de Galicia.



Unidade Educativa Hospitalaria Virgen del Camino (Pamplona, 2007)



A FORMACIÓN DUNS PROFESIONAIS ESQUECIDOS, Como ser mestre ou pedagogo hospitalario?

Verónica Violant e M^a Cruz Molina
Universidade de Barcelona.
Facultade de Pedagogía

Evolución da pedagogía hospitalaria

A definición do perfil do profesional da pedagogía hospitalaria segue unha evolución paralela á do propio concepto de pedagogía hospitalaria. Na actualidade falar de Pedagogía Hospitalaria é falar *da persoa con enfermidade*, (recente nado, infancia, adolescencia e adultos) *de hospitalización*, (xinecoloxía e obstetricia, neonatoloxía, pediatria, especialidades, hospital de día, urxencias, zonas cirúrxicas, aula hospitalaria, espazos lúdicos...) *de atención educativa domiciliaria*, (pais, irmáns, cuidadores, profesionais...) *de escola*,

(mestres, titores, iguais, inclusión...) *de desenvolvemento evolutivo*, *de necesidades educativas especiais*, *de impacto*, *de profesionais*, *de traballo en rede*, *de servizos de apoio*, *de metodoloxía de programas*, *de recursos...*

Desde esta perspectiva entendemos a Pedagogía Hospitalaria como:

"A acción pedagóxica que se desenvolve durante os procesos de enfermidade, para dar resposta ás necesidades biopsicosociais derivadas da devandita situación co fin de mellorar o benestar e a calidade de vida, garantindo os dereitos da per-

soa con relación á función educativa” (Violant, Molina, Pastor, 2009).

Este discurso é consecuencia dos cambios no modelo asistencial, nas realidades sociais, nos modelos educativos e nas necesidades da persoa con enfermidade (figura 1).

Os profesionais implicados

Segundo as novas tendencias dos ámbitos académicos a nivel internacional e co fin de especificar a formación básica e continuada que debe desenvolverse para estes profesionais, o perfil profesional debe definirse en termos de competencias e dar resposta ás necesidades educativas en constante evolución.

O profesional da pedagogía hospitalaria é contemplado por Ortiz (1999), como aquel que “debe afrontar a complexa pro-

blemática derivada da situación de enfermidade en si mesma e en relación aos familiares e outros profesionais”. Esta perspectiva comporta necesariamente un traballo en equipo pedagóxico transdisciplinar formado polos diferentes profesionais da educación e a saúde que en cada caso participen.

Respecto ao/á docente, Gil (2000) define tres perfís competenciales que considera de especial importancia: o da comunicación (expresión oral e escrita, comunicación non verbal, saber escoitar); o da aprendizaxe polivalente, multifuncional ou interdisciplinar (manexo da información e comunicación tecnolóxica); o da educación emocional (xestión de sentimentos).

Respecto ao/á pedagogo/a, o libro branco que define o título de Grao de Pedagogía (2005),

especifica as seguintes competencias: Análise das situacións educativas en diferentes contextos formativos; Deseño de programas, accións e proxectos adaptados aos contextos analizados e Seguimento e avaliación dos programas, accións e proxectos deseñados e implementados para cada contexto educativo. No contexto socioeducativo, contempla o ámbito da saúde como un dos máis significativos. Contempla de forma específica a aula hospitalaria como un contexto de actuación educativa, no que especifican as seguintes tarefas: 1) valoración psicopedagóxica de nenos internados nos hospitais; 2) planificación e adecuación do currículo; 3) deseño de materiais de apoio; 4) elaboración de programas individualizados, e 5) pautas de intervención para pais. Doutra

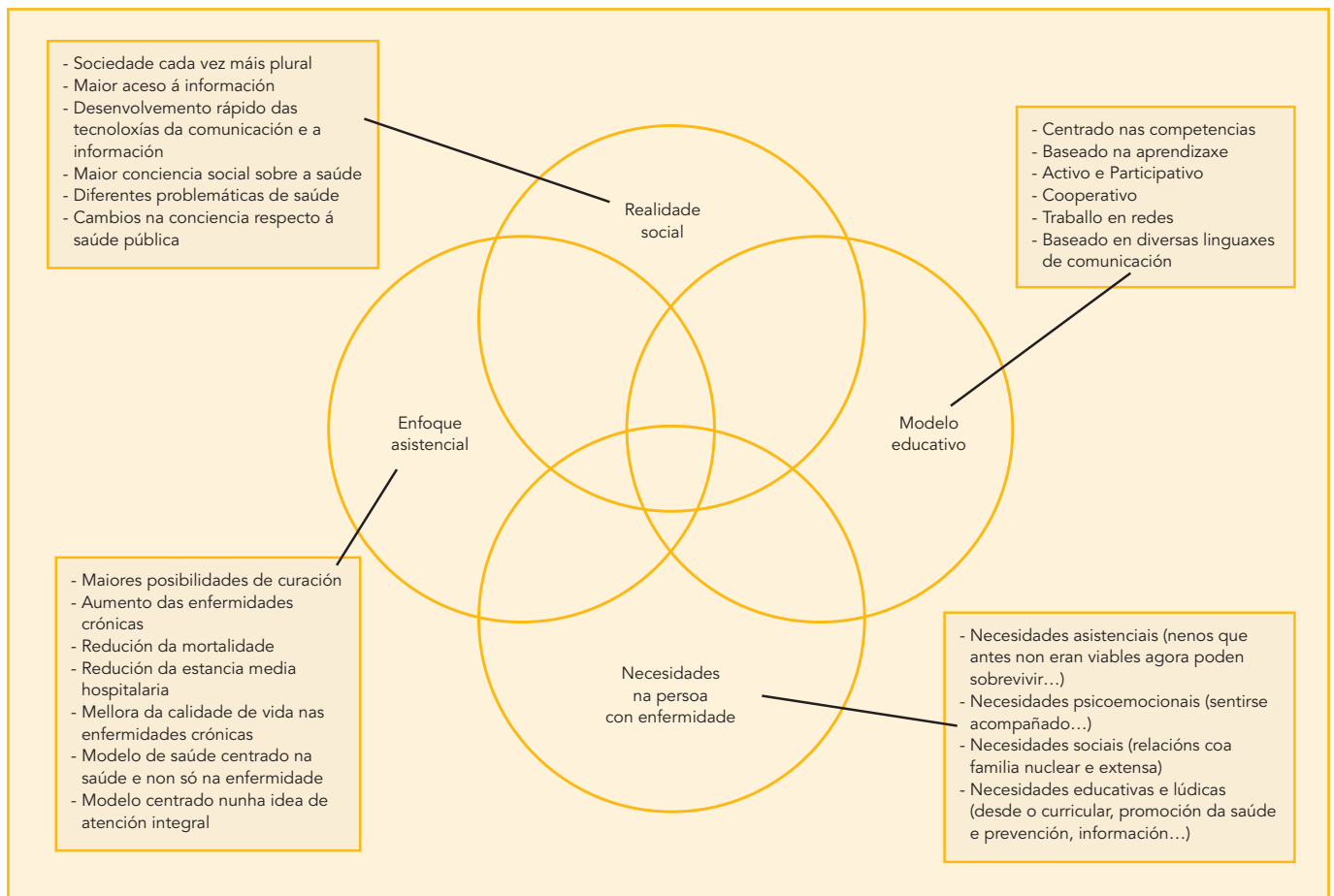


Figura 1 Cambios que conducen á evolución do concepto de pedagogía hospitalaria

banda, achega elementos didácticos e de formación permanente dos profesionais desde a súa disciplina.

Respecto ao/a psicólogo/a, Martínez e Barreto (2003) destacan as habilidades relacionadas fundamentalmente coa comunicación para o desenvolvemento das seguintes funcións: transmisión axeitada de información da enfermidade e os tratamentos, plasmación de preocupacións e dúbidas que o doente ten sobre a enfermidade e o tratamento, coñecemento das expectativas do paciente acerca do tratamento e creación de expectativas de éxito.

Respecto ao/a educador/a social, aínda que no libro branco que define o título de Grao de Educación Social (2005), non se contempla de forma explícita o ámbito da pedagogía hospitalaria, consideramos que representaría un avance importante incorporar neste contexto ao educador social no equipo pedagóxico. As longas hospitalizacións poden representar por elas mesmas un risco social que desde a educación social pode ter resposta mediante as seguintes tarefas, propias da profesión: actividades educativas e de apoio psicosocial, talleres formativos, lúdicos e de tempo libre; educación de hábitos en adestramento en habilidades de autonomía persoal.

Respecto aos profesionais sanitarios, aínda que non teñan directamente asignadas funcións pedagóxicas na súa práctica asistencial, a súa acción comporta en si mesmas accións pedagóxicas na súa relación co/a paciente e a familia.

A formación en Pedagogía Hospitalaria

A acción pedagóxica está presente en todos os circuitos da atención integral (hospital, escola e domicilio) de maneira que contribúen ao benestar social e

á calidade de vida. É importante garantir a profesionalización desde a formación básica e continuada co fin de dar resposta ás necesidades emerxentes.

Neste momento estanse producindo cambios importantes nos procesos formativos cara á converxencia do Espazo Europeo de Educación Superior. Estes cambios implican unha revisión en profundidade dos plans de estudio das diferentes titulacións. Este momento representa unha boa oportunidade para definir as competencias que debe desenvolver o profesional no campo da pedagogía hospitalaria. Doutra banda á hora de definir as devanditas competencias deberíase ter en conta que cada vez faise máis necesaria a interacción entre profesionais e que se require dunha maior coordinación das accións que se levan a cabo nos diferentes espazos.

En España, a formación non segue un criterio unificado respecto á profesionalización da Pedagogía Hospitalaria, pero son diversas as Universidades que imparten formación en Grao e Posgrao, unhas veces integradas en materias máis amplas de promoción da saúde e outras de forma específica baixo a denominación de pedagogía hospitalaria ou acción educativa ao neno doente.

Dada a importancia que se lle dá na actualidade á acción lúdica no ámbito hospitalario desenvólvense programas formativos dirixidos ao voluntariado desde as propias asociacións e fundacións e desde as Universidades. A nivel internacional existe a figura do especialista do xogo no hospital que recibe diferentes nomes e funcións (Play Therapist, Hospital Play Specialist, Child Life Specialist, Hospital Play Staff).

En conclusión, debemos avanzar cara á definición de liñas de acción e de profesionalización da Pedagogía Hospitalaria que garantan un perfil consensuado e a

un tempo flexible que responda ás realidades sociais, asistenciais e educativas nun mundo cambiante e plural.

Referencias Bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro Blanco. Título de grado en pedagogía y educación social*. Vol. 1. Madrid: ANECA.

Gil, N. (2002). Tres competencias básicas para una buena labor pedagógica. En Asociación Catalana de Profesionales de la Educación en el Ámbito hospitalario. *El futur de la pedagogía hospitalaria*. Actas del IV congreso europeo de maestros y pedagogos en el hospital en Barcelona, 2000. Barcelona: P.A.U. Education.

Martínez, E. e Barreto, M. P. (2003). La formación de los profesionales de la salud. La contribución del psicólogo hospitalario. En Remor, E.; Arranz, P. e Ulla, S. (Eds.). *El psicólogo en el ámbito hospitalario*. Bilbao: Esclée De Brouwer.

Ortiz, C. (1999). Formación de los profesionales del contexto hospitalario. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, (vol. 3. Núm. 2).

Violant, V.; Molina, M. C. e Pastor, C. (2009). *Pedagogía hospitalaria. Necesidades, ámbitos y metodoloxía de intervención*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

A pedagogía hospitalaria na pedagogía-educación social



O dereito básico á educación, tamén nas circunstancias adversas do internamento

Poucas realidades desafían tanto á educación como aquelas nas que os déficits da liberdade ou as adversidades da discapacidade –sexan de natureza físico-motriz, psíquica ou sensorial; sexan por motivos de saúde, internamento ou dependencia, etc.– condicionan ou restrinxen as virtudes inherentes ao quefacer pedagóxico, minorando as estimables capacidades que do mesmo cabe agardar para o desenvolvemento individual e social das persoas. E se cabe, máis aín-

da, cando a esas limitacións se engaden outras que coartan ou inhiben o seu libre albedrío na acción comunicativa, na convivencia ou nos movementos.

Sen dúbida, os cárceres e os hospitais son dous dos principais escenarios nos que isto acontece, cando menos nunha dobre perspectiva: dunha banda, a que pon de relevo as dificultades que deben afrontar as persoas para “interiorizar” as barreiras que obstaculizan e/ou impiden a súa autonomía, acomodando a súa vida aos esquemas organizativos e ás pautas de funcionamento institucional existentes, máxime cando nas mesmas converxen

José Antonio Caride Gómez

Catedrático de Pedagogía Social
Facultade de Ciencias da Educación da
Universidade de Santiago de Compostela



situacións de vulnerabilidade, desamparo, decaemento ou exclusión. Doutra, a que pon énfase nos dispositivos contextuais nos que se insire a vida cotiá de cada persoa, que van desde aqueles que teñen como soporte factores medio-ambientais e institucionais ata os que son de natureza relixiosa, moral, ideolóxica ou mesmo pedagóxica. Como se sabe, ambas perspectivas están na orixe dunha ampla gama de circunstancias que favorecen ou minguan as potencialidades educativas que lles atribuímos aos suxeitos e ás sociedades para educarse e formarse, para aprender e saber.

En calquera caso, cumpre asumir que nin os hospitais nin os cárceres son –pola súa principal razón de existir como tales– institucións especificamente educativas, por moito que nelas todo eduque; ou que, como ven acontecendo nas últimas décadas, delas se agarde unha especial sensibilidade cara ás necesidades formativas das persoas que acollen, preservando normativamente e *de facto* os seus dereitos á educación. Ou, se se prefire, o dereito a que todas as persoas sexan recoñecidas e valoradas de xeito integral, apreciando as contribucións que cada quen pode facer á mellora do seu be-

nestar persoal e social, en clave de presente e de futuro.

Nos establecementos penitenciarios, tal e como foi aprobado nunha Resolución emanada co 5º Congreso Internacional da Educación, celebrado en Berlín en xullo de 2006, o acceso á educación neste tipo de establecementos “debería incluír temas na aula, educación básica e xeral para adultos, unha educación profesional acreditada que sexa sensible ás tendencias do mercado laboral, educación a distancia, actividades creativas e culturais, educación física e deportes, educación social e programas de reinserción antes e despois da posta en liberdade”. Cabe lembrar, neste sentido, que gozar do dereito á educación deberá ser congruente cos propósitos reeducadores, compensatorios, preventivos, socioeducativos e culturais, asistenciais, etc., que se teñen atribuído ao sistema penitenciario nas últimas décadas, desenvolvendo nos penados unha actitude de respecto a si mesmos e de responsabilidade individual e social para coas súas familias, cos seus próximos e coa sociedade en xeral.

Aínda que con outras perspectivas e significados, no que respecta á infancia e á adolescencia en risco ou dificultade social, tamén cabe lembrar que no marco dos dereitos a unha educación plena sitúanse todos aqueles nenos e nenas que por diversas razóns (maltrato, abandono, infraccións, etc.) deben acomodar unha parte considerable das súas vidas –na que son legal e mesmo socialmente conceptuados como “menores”– a servizos de atención residencial. Nestes, por moito que se teña procurado incrementar a vinculación das súas prácticas convivenciais cos circuitos normalizados da socialización, aínda se aprecian importantes eivas nos procesos de inclusión, responsabilización e participación activa destes ne-

nos, plenos nos deberes e dereitos que lles corresponde asumir como cidadáns (Casas, 1998; Delgado, 2006; Melendro, 2007; Iglesias, 2008).

Nos hospitais, que xustifican a súa existencia pola atención prestada a persoas con doenzas que requiren de cuidados especiais, o dereito á educación dos nenos e adolescentes tamén deberá ser preservado, garantindo que as prácticas educativas se adecúen ás singularidades que impón non só o réxime hospitalario, senón tamén o alcance das enfermidades e dos tratamentos que permitan afrontalas, a secuenciación que adopten as distintas fases (ingreso-estadía-alta) nas que acostuma a articularse a atención aos pacientes pediátricos nos centros hospitalarios, e as relacións que deben establecerse entre estes, as familias e os centros educativos nos que aqueles están matriculados.

As necesidades da infancia hospitalizada son educativas, non só curriculares ou escolares

Debe lembrarse que o dereito á educación, tratando de prever ou evitar a maxinación dos procesos educativos da infancia hospitalizada, tense proxectado en diferentes Declaracións, Resolucións, Cartas, etc., dun variado elenco de entidades de ámbito supranacional (Unión Europea, Consello de Europa, Organización Mundial da Saúde, UNICEF, etc.), insistindo –con maior ou menor literalidade– na inescusable necesidade de que os nenos e nenas hospitalizados prosigan a súa educación escolar mentres permanezan no hospital, beneficiándose das ensinanzas dos mestres e do material didáctico que as autoridades escolares –e os mesmos centros hospitalarios– poñan á súa disposición. A tal fin, as necesidades educativas especiais destes “alumnos” e “alumnas” (derivadas da enfer-

midade e dos tratamentos terapéuticos que requiren) deberán harmonizar a formación que se lles proporcione co desenvolvemento curricular dos seus centros escolares de referencia, sexa antes do internamento, durante e/ou despois. A apelación á igualdade de oportunidades na educación destes nenos, como un dos principais soportes das actuacións que se leven a cabo na hospitalización infantil, ten determinado a adscrición das mesmas a diferentes programas de Educación Compensatoria e Integración, de Atención á Diversidade, de Educación Inclusiva e/ou similares, co amparo que brindan as disposicións legais –mesmo nas Leis Orgánicas da Educación– promulgadas polas Administracións Educativas competentes (de carácter estatal ou nacional, federal, autonómico, rexional, etc.), tamén en España.

Cando se trate de estadías prolongadas, a atención educativa deberá complementarse con outras medidas que incidan na mellora do benestar e da calidade de vida da infancia hospitalizada, mellorando a súa adherencia aos tratamentos médicos, evitando as alteracións emocionais e condutuais, estimulando as súas competencias emocionais e sociais, diversificando as relacións que establece co seu contorno, diversificando o uso dos recursos tecnolóxicos e didácticos..., humanizando, tanto como sexa posible, as circunstancias que van conformando a súa experiencia hospitalaria (Lizasoáin, 2000). Ao respecto, como poñen de manifesto os recentes estudos realizados por Teijeiro (2008), son moitas as evidencias que dan conta dos notorios avances que se teñen producido na atención integral aos pacientes pediátricos, tanto desde as instancias políticas e sociais como das médicas e educativas, das que son un exemplo relevante as Aulas Hospitalarias.

Neste sentido, garantir –tanto como sexa factible– o dereito á educación obrigatoria e, xunto con ela, a unha formación en valores que non eluda as circunstancias adversas dos nenos e nenas hospitalizadas, constitúen algunhas das prioridades máis básicas. Como tales, así se reflicten na *Carta Europea sobre o Dereito á Atención Educativa dos Nenos e Adolescentes Enfermos*, aprobada, en maio de 2000, pola Asemblea Xeral da *Hospital Organisation of Pedagogues in Europe* (HOPE), poñendo énfase en evitar o illamento ou segregación que poden inducir os contornos hospitalarios asegurando que ademais da “continuidade da ensinanza escolar dos nenos e adolescentes enfermos co fin de manter o seu rol de alumnos” se atendan as “necesidades específicas derivadas da enfermidade e a hospitalización”, facendo uso dunha “gran variedade de metodoloxías e recursos de aprendizaxe”. Nesta tentativa deberán implicarse diferentes colectivos profesionais (mestres ou profesores, educadores sociais, traballadores sociais, pedagogos e psicopedagogos, médicos, enfermeiros, animadores socio-

culturais, etc.), organizacións do voluntariado, pais e nais, etc., co propósito de dignificar e humanizar a vida dos nenos e nenas que sendo vítimas de accidentes ou padecendo algún tipo de doenza deben afastarse temporalmente da escola, do seu fogar e das redes sociais nas que foi construíndo a súa socialización, supeditándoa agora aos espazos e tempos que impón a hospitalización.

Unha educación inclusiva, pedagóxica e socialmente

Se en clave histórica a inquietude por minimizar academicamente os impactos do internamento ten sido o eixe vertebral da educación hospitalaria, co obxecto de evitar a perda dos hábitos intelectuais e as consecuencias que isto comporta nas aprendizaxes curriculares dos alumnos hospitalizados, os aportes máis recentes insisten na necesidade da súa reconstrución como unha práctica pedagóxica e social de máis amplas miras, “facendo real o dereito que toda persoa ten á educación ao longo de toda a súa vida, desde o seu nacemento ata a súa morte” (Cárdenas e López, 2006: 60). Sendo así,





e consonte ao “modelo social” que defenden os autores, o enfermo non poder ser entendido tan só como alguén que está sometido a un proceso terapéutico ou rehabilitador nas condicións diferenciais que impón a súa hospitalización, senón tamén como un suxeito social que forma parte dunha sociedade na que, de mellorar nas súas doenzas, deberá participar plenamente dos dereitos e deberes que con ela ten contraído.

Na transición cara este modelo, a educación hospitalaria adquire os perfís propios dunha educación inclusiva (Grau e Ortiz, 2001); e, consecuentemente, dunha educación social que polo que poden dar de si os seus enfoques e metodoloxías compromete as súas prácticas cunha dobre intencionalidade:

- Dunha banda, acadar a maior e mellor articulación posible nas relacións hospital-familia-comunidade, incidindo na saúde integral dos pacientes e no seus potenciais de benestar (calidade de vida): Reducir a vulnerabilidade dos enfermos ás circunstancias ambientais, acrecentar a súa autoestima, proporcionar-lles novas competencias e destrezas..., son algunhas

das actuacións que poderán emprenderse para facilitar o seu retorno ao fogar familiar e ás comunidades (pobos, barrios, cidades, etc.) nas que esta se insire.

- Doutra, ampliar as oportunidades formativas e inclusivas que atesoura a educación a través das prácticas que propician a animación sociocultural e teatral, o xogo compartido, as relacións afectivas nun grupo de iguais, a recreación nos tempos libres, o uso das tecnoloxías da información e a comunicación, a formación en saúde, a educación da intelixencia emocional, etc.

No seu conxunto, mais aló da énfase que se poña nunhas ou noutras iniciativas, son actuacións que requiren da converxencia de diferentes saberes e metodoloxías, das políticas públicas e da sociedade civil, nunha acción concertada por parte de distintos axentes e institucións sociais: nas Administracións, basicamente nos seus sistemas educativo e sanitario; na cualificación de especialistas e no desempeño profesional, habilitando canles que favorezan a interdisciplinidade e o traballo en equipo; na vida cotiá, sensibilizando á sociedade nas problemáticas das persoas hospitalizadas (acaso, máis aínda, se se trata de nenos ou nenas) e das súas necesidades de integración, sexa cal for a evolución dos males que motivaron o seu internamento...

Así o ven entendendo e reivindicando a Pedagogía Social desde hai décadas (Petrus, 1997; Ortega, 1999; Pérez Serrano, 2003; Caride, 2005; Sáez e García, 2006), activando o papel educador da sociedade e as posibilidades socializadoras da educación en calquera tempo e lugar, ao longo de toda a vida, nos múltiples escenarios polos que esta pode transitar, optimizando as oportunidades forma-

tivas existentes na extensa rede de ámbitos, recursos e actores nos que se proxecta o cotián das persoas e os dereitos que cada unha delas ten a unha cidadanía plena e inclusiva, mesmo en contextos hostís marcados polas restricións á liberdade que imponen a reclusión ou a hospitalización.

Creemos que tamén así se ten trasladado á “Pedagogía Hospitalaria” cando se considera que é un modo *especial* de entender a Pedagogía (González-Simancas, e Polaíno, A. 1990; Lizasoáin, 2000) e o cometido desta nas Ciencias da Educación, superando os limitados –e non por iso menos apreciábeis ou necesarios– logros que trae consigo manter determinadas canles da escolarización (por exemplo, da chamada “Educación Especial”) ou da compensación educativa en persoas que precisan dun coitado –moitas veces tamén especial– da súa saúde, sexa de forma conxuntural ou cronicada. Unha Pedagogía que é preciso afirmar nos seus sinais de identidade “sociais”, tanto polos escenarios nos que se desenvolve como polas finalidades, métodos, axentes, etc., que poden e deben proxectarse nas súas prácticas.

Será preciso asumir que esta identidade non é azarosa. Moi ao contrario, vén dada por circunstancias ou realidades que emerxen da inevitable, e por iso nunca desexada, atadura das nosas vidas ás enfermidades, especialmente dolorosas cando toman corpo na infancia. Como tampouco deben ser azarosas as formas de afrontar as doenzas, sexa mediante un proceso de hospitalización ou na convalecencia domiciliaria, a teor do decisivo protagonismo que teñen os seus efectos no desenvolvemento da nosa vida persoal e social; non só no plano clínico ou asistencial senón tamén naqueles que afectan directamente á nosa condición cidadá. É precisamente aquí onde a Pedagogía-Educación

Hospitalaria nunca poderá subtraerse de ser asimilada, nos seus amplos percorridos conceptuais, metodolóxicos e práticos a unha Pedagogía-Educación Social.

Referencias bibliográficas

Cárdenas, R. e López, F. (2006). Hacia la construcción de un modelo social de la Pedagogía Hospitalaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 12-13 (segunda época), 59-70.

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança: da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.

González-Simancas, A. e Polaino-Lorente, A. (1990). *Pedagogía Hospitalaria: actividades educativas em ambientes clínicos*. Madrid: Narcea.

Grau, C. e Ortiz, C. (2001). *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Archidona-Málaga: Aljibe.

Iglesias, A. (2008). *Educación e castigar: unha historia do presente da xustiza de menores en Galicia*. A Coruña: Universidade da Coruña.

Lizasoain, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria*. Pamplona: Eunat.

Melendro, M. (dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social: el tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.

Ortega, J. (coord.) (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.

Ortiz, M. C. (1994). *Pedagogía Hospitalaria*. *Siglo Cero*, 25 (5), 41-45.

Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Petrus, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Sáez, J. e García, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.

Teijeiro, Y. (2008). La Pedagogía hospitalaria como pedagogía social: una aproximación a la intervención socioeducativa en el contexto hospitalario. *Adaxe: revista de estudos e experiencias educativas*, 21, 65-100.

www.anayamascerca.com

ANAYA
más cerca

Formación
Libros
Recursos didácticos
Servizos
Novidades
Foro Anaya

ANAYA
GALICIA TEL. 981 171 641

administrador@anayamascerca.com

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



O PAPEL DA FAMILIA
DO/A NENO/A
ENFERMO CRÓNICO
HOSPITALIZADO:

Claves do funcionamento familiar

Belén Ochoa Linacero

Profesora do Departamento de Educación da Universidade de Navarra. Responsable da Unidade de Pedagogía Hospitalaria na Clínica Universitaria de Navarra

Son xa moitas as investigacións que se dedicaron ao estudo dos posibles efectos negativos que poden aparecer nos pais como consecuencia da enfermidade e hospitalización dun fillo. Eu mesma abordei este tema nalgún dos meus escritos (Ochoa e Polaino-Lorente, 1996; Ochoa e Lizasoáin, 2003). Tamén comezan a ser frecuentes aqueles traballos que pretenden analizar o impacto da hospitalización pediátrica noutros membros da familia: irmáns, avós, etc. (Lizasoáin e Ochoa, 2003; Lizasoáin, 2006 e 2009).

Sen embargo, non é tan habitual que encontremos investiga-

cións centradas en determinar como se ve afectado o funcionamento familiar cando se ten un membro doente crónico no hospital. A importancia do tema reside, segundo a maioría dos investigadores, no impacto que para o paciente pediátrico ten o benestar dos seus pais e a dinámica positiva desa da familia para reaccionar ante unha situación atípica e difícil de afrontar: a enfermidade e, consecuentemente, a necesidade de hospitalización.

Neste punto cabe resaltar que nos encontramos con estudos que abordan esta temática dando conta de como o estado psi-

colóxico, físico e emocional dos pais repercute directamente na recuperación dun neno doente. Pola miña parte, considero que, aínda que isto sexa certo, a saúde mental e física de cada un dos membros debería ter importancia en si mesma, ademais da dinámica que desenvolve a familia, como grupo primario que "sofre" e "afronta" a enfermidade dun dos seus membros "en equipo".

Cando unha familia se enfronta a unha situación deste tipo, danse cambios a nivel persoal en cada un dos membros: no estado físico, psicolóxico e emocional, así como a nivel de dinámica familiar: cohesión, comunicación, reparto de roles, etc., xa que se enfrontan a unha "vida nova", que pode chegar a ser máis ou menos permanente (Youngblut & Brooten, 2006).

Dito isto, cabe esperar que os membros da familia reaccionen de maneiras distintas cara a unha adaptación á nova situación familiar. Estas maneiras de aproximarse ao neno doente crónico hospitalizado e á nova situación supón estilos de axuste familiar que, segundo a investigación (Deatrick, Thibodeaux, Mooney e outros, 2006), poden interpretarse seguindo unha escala que dá conta dos xeitos de acomodarse e afrontar unha situación de hospitalización pediátrica con resultados máis positivos e con menos repercusións na integridade física e psicolóxica dos seus membros, ata adaptacións desaxeitadas que poden dar lugar a patoloxías psicósomáticas e psiquiátricas individuais e de grupo.

Hai algúns factores que se consideran máis relevantes, que están presentes de maneira máis recorrente nos estudos, e incluso poden chegar a ser indicadores do estilo de funcionamento familiar. Dada a brevidade deste escrito, vou a destacar aquí tres deles, por ser os que son máis

susceptibles de ser traballados no día a día do Persoal da Pedagogía Hospitalaria, mediante o Asesoramento Familiar:

1. "A conformidade de valores e prioridades entre os membros da familia en canto á abordaxe da enfermidade e o sentido adscrito a ela" (Knafl & Gilliss, 2002; Lee, Lee, Kim e outros, 2004; McGough, 2005; Deatrick, Thibodeaux, Mooney e outros, 2006). Desta forma mentres as familias se aproximen á situación da enfermidade crónica nun neno hospitalizado dunha maneira máis homoxénea, é dicir, tendo os mesmos valores e prioridades de fondo e dando sentido positivo aos cambios, o axuste será máis axeitado e correranse menos riscos de problemas de saúde mental (Lee, Lee, Kim e outros, 2004; Tzoufi, Mantas, C., Pappa, S. e outros, 2004). Por exemplo, considerando a vivencia de enfermidade e hospitalización pediátrica como unha oportunidade de crecemento en familia (Deatrick, Thibodeaux, Mooney e outros, 2006) e adheríndose a valores éticos e relixiosos (Golbeck, 2001) entre outras moitas maneiras de levar a situación o máis "sanamente" posible.

2. Directamente conectado ao factor de conformidade entre os membros da familia está o factor de *soporte social*. Un factor que sempre actúa de contrapeso ás manifestacións negativas relacionadas con problemas de saúde mental é o soporte que a familia teña por parte da familia extensa, os amigos e a comunidade en xeral en momentos críticos (Golbeck, 2001; McGough, 2005; Youngblut & Brooten, 2006; Berge, Patterson & Rueter, 2006; Deatrick, Thibodeaux, Mooney e outros, 2006).

En efecto, nalgunhas investigacións máis cualitativas as familias describiron a importancia dos detalles que membros da familia extensa ou amigos próximos teñen en momentos nos que os cuidadores primarios dun neno hospitalizado doente crónico non poden ocuparse coa mesma dedicación da vida cotiá (McGough, 2005). Mencionáronse aspectos como o *coidado dos irmáns sans do neno hospitalizado*, a *preparación de xantares para a familia*, o *visitar e chamar por teléfono frecuentemente*, o *traer pequenos obsequios* que axudasen á normalización (libros, películas...), o ter conversacións





sobre temas de traballo ou de actualidade para distraerse do problema...

Estas consideracións son indicadores que avogan pola importancia de todo aquilo que procure intentos de normalización da situación atípica de enfermidade e hospitalización, a través de "pequenos-grandes" detalles que lembren, con insistencia, a vida cotiá.

3. Por outra banda, pero seguindo na mesma liña, encontramos con investigacións moi relevantes, con deseños de corte máis cuantitativo, que subliñan que o mellor factor de predición do funcionamento familiar durante e despois da hospitalización de pacientes pediátricos é o "*estilo de funcionamento familiar anterior á hospitalización*" (Youngblut & Brooten, 2006).

Disto, que pode parecer unha simpleza, pódese extraer que os valores que manteñen a unha familia funcionando dunha maneira específica, en canto aos roles, a dinámica, os axustes e os recursos, son valores estables, que se manteñen e afianzan en momentos de crise ou de cambio, como é o caso forzado de ter un membro infantil doente crónico e/ou hospitalizado.

Iso non deixa de parecer pouco "científico" e, dalgunha maneira,

difícil de intervir no tocante ao asesoramento familiar, xa que non se pode traballar retroactivamente nunha dinámica familiar disfuncional. Non obstante, as conclusións de varios dos artigos revisados recomentan que os profesionais se tomen tempo e dean un lugar importante a informar aos pais sobre os efectos comúns que nas familias ten unha enfermidade crónica, así como dar a oportunidade de comunicar entre eles a súa percepción da enfermidade e os efectos que esta está tendo neles mesmos e nos seus outros fillos.

Outro apuntamento que podemos extraer destas consideracións é facilitar, desde o principio, que os pais formen unha rede de apoios na comunidade e informalos sobre as realidades prácticas da enfermidade, para que tomen activamente o seu rol como cuidadores dos seus fillos.

Dentro do Estilo de Funcionamento Familiar anterior á hospitalización, gustárame destacar tres aspectos que considero capitais:

3.1. A "*comunicación entre os cónxuxes, co neno hospitalizado e cos demais fillos*" (Tzoufi, Mantas, Pappa e outros, 2004). Esta comunicación parece verse reducida nas familias (Goldbeck, 2001; Berge, Patterson & Rutter, 2006; Bonner, Hardy Guill e outros, 2006; Youngblunt & Brooten, 2006), especialmente en canto ao trato sobre temas relativos á enfermidade. Iso pode ser porque se pasa menos tempo xuntos e compartindo situacións cotiás "normais" que facilitan a comunicación (McGough, 2005).

Non obstante, os autores mencionan que o procurar facilitar e fortalecer as relacións entre os cónxuxes e co fillo doente e os seus irmáns, por medio da comunicación, axuda a evitar dificultades de mal funcionamento familiar como confusión de roles e culpabilidade, entre outros. Ao mesmo tempo, a comunicación

fluída entre os membros da familia e cos profesionais pode contribuir a que cada membro tome unha actitude activa e unha responsabilidade, ao mesmo tempo que se axudan emocional e psicoloxicamente, nos procesos de enfermidade e hospitalización

3.2. Mención especial para a *capacidade de adaptación positiva da familia a situacións difíciles*. Diversas investigacións falan diso baixo o nome de "resiliencia familiar" ou "forza duradeira que leva ao cambio na dinámica do funcionamento familiar co obxecto de resolver problemas asociados a situacións estresantes que se presentan" (Lee, Lee, Kim e outros, 2004).

Entre as características de "resiliencia", os diversos autores destacan a *coherencia familiar* referida ás prioridades e aos actos que realizan a partir delas, o que teñan *Fe*, unha *perspectiva positiva*, e unha boa *autoestima familiar*, ao mesmo tempo a *flexibilidade* en canto á reorganización familiar, a *cohesión* entre os membros e a *apertura* en canto á comunicación e expresión das emocións entre os membros son aspectos relevantes. Outros factores aos que se refiren son a necesidade de *comprensión mutua*, o *balance de demandas e responsabilidades entre os membros da familia*, a *adaptación ao estrés*, a *prontitude* en canto á aceptación de situacións críticas, a *paciencia* no tocante ao alcance de metas, a *dispoñibilidade de recursos económicos*, a *proactividade* cara á captación de información clínica, o mantemento de *relacións cooperativas* co persoal de saúde, o mantemento de relacións sociais e o liderado na familia.

Esta brevísimas descripción de variables, lonxe de ser unha simple listaxe de características desexables en familias que pasan un momento crítico, apuntan un fondo e describen un estilo familiar que *asume e acepta* unha si-

tuación difícil, probablemente a máis difícil que pode haber para unha familia, e que *sufre*. O estilo familiar ao que se fai referencia é o de *encontrar a fortaleza na unión e en manter prioridades morais e espirituais para dar sentido á situación complexa da enfermidade e hospitalización dun paciente pediátrico*.

Dito isto, e para finalizar, gustaríame destacar os resultados do traballo realizado por Deatrick e os seus colaboradores (2006) que propoñen, a partir do estudio de Knafl e Gilliss (2002), distintos estilos familiares para afrontar unha enfermidade crónica e a conexión entre os estilos e a maneira na que o neno doente crónico interpreta a enfermidade. Os estilos mencionados por estes autores son: o perseverante (*thriving*), o acomodador (*accommodating*), o que aguanta (*enduring*), o cambiante (*struggling*) e o tráxico (*floundering*). Sen pretender ser exhaustiva na descrición, no primeiro estilo os membros da familia teñen percepcións concorrentes acerca da enfermidade, tratan de continuar coa súa vida cotiá, manifestan confianza en si mesmos, acomódanse ás situacións con flexibilidade, son proactivos, están enfocados na familia en contraposición a estar fixados na enfermidade e son positivos en canto ao que poida saír desa situación para medrar. É de resaltar que, mentres os estilos de dinámica familiar poden ser uns máis axeitados que outros, responden ás demandas que a enfermidade pon na familia tanto como a dinámica que xa existía antes dos sucesos.

Así, coñecer o estilo da dinámica familiar dos nenos cos que trata, así como manexar as características máis enriquecedoras para ela, pode permitir e facilitar ao profesional da Pedagogía Hospitalaria introducirse na función da Orientación e Asesoría Familiar.

Bibliografía:

Berge, J. M.; Patterson, J. M. & Rueter, M. (2006). Marital Satisfaction and Mental Health of Couples With Children With Chronic Health Conditions. *Families, Systems, & Health*, 24(3), 267-285.

Bonner, M. J.; Hardy, K. K.; Guill, A. B.; McLaughlin, C.; Schweitzer, H. & Carter, K. (2006). Development and Validation of the Parent Experience of Child Illness. *Journal of Pediatric Psychology*, 31(3), 310-321.

Deatrick, J. A.; Thibodeaux, A. G.; Mooney, K.; Schmus, C.; Pollack, R. & Hieb Davey, B.; (2006). Family Management Style Framework: A New Tool With Potential to Assess Families Who Have Children With Brain Tumors. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 23(1), 19-27.

Goldbeck, L. (2001). Parental coping with the diagnosis of childhood cancer: Gender effects, dissimilarity within couples, and quality of life. *Psycho-Oncology*, 10, 325-335.

Knafl, K. A. & Gilliss, C. L. (2002). Families and Chronic Illness: A Synthesis of Current Research. *Journal of Family Nursing*, 8(3), 178-198.

Lee, I.; Lee, E.-O.; Kim, H. S.; Park, Y.S.; Song, M. & Park, Y.H. (2004). Concept development of family resilience: A study of Korean families with a chronically ill child. *Journal of Clinical Nursing*, 13, 636-645.

Lizasoáin, O. (2006). Siblings' impact of the illness. Educati-

ve strategies for getting them better. *Hospital Pedagogues in Europe Conference*, Londres.

Lizasoáin, O. (2009). Cómo afrontar las necesidades de los hermanos. *VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, Salamanca.

Lizasoáin, O. e Ochoa, B. (2003). Repercusiones de la hospitalización pediátrica en el niño enfermo. *Osasunaz: Cuadernos de Ciencias Médicas*, 5; 75-85.

McGough, M. (2005). Creative coping: a description of experiences of families coping with chronic illness in a child. *Dissertation for Texas A&M University*.

Ochoa Linacero, B. e Polaino-Lorente, A. (1996). Hospitalización y Familia. *Comunidad Educativa*, 231 (3), 26-30.

Ochoa, B. e Lizasoáin, O. (2003). Repercusiones familiares originadas por la enfermedad y la hospitalización pediátrica. *Osasunaz: Cuadernos de Ciencias Médicas*, 5, 87-99.

Tzoufi, M.; Mantas, Ch.; Pappa, S.; Kateri, M.; Hyphantis, T.; Pavlou, M.; Mavreas, V. & Siampoulou-Mavridou, A. (2004). The impact of childhood chronic neurological diseases on Greek families. *Child: Care, Health & Development*, 31(1), 109-115.

Youngblut, J. M. & Brooten, D. (2006). Pediatric head trauma: Parent, parent-child, and family functioning 2 weeks after hospital discharge. *Journal of Pediatric Psychology*, 31(6), 608-618.





Como vive un neno a enfermidade do seu irmán

Olga Lizasoáin Rumeu

Profesora Titular de Educación Especial e Pedagogía Hospitalaria
Dpto. de Educación. Universidade de Navarra

Sobre o impacto dunha enfermidade na infancia

A presenza dunha enfermidade na infancia modifica, considerablemente, o contorno familiar afectando aos seus tres subsistemas elementais: o conxugal (formado polos cónxuxes e a relación entre ambos os dous); o paterno (referido á relación pais-fillos) e o fraterno (referido á relación entre irmáns). As investigacións e pautas de intervención focalízanse nos dous primeiros subsistemas "esquecendo", tradicionalmente, o fraterno. O diagnóstico de enfermidade nun fillo non é só un desconcerto para os pais senón tamén para os irmáns, influíndo

directamente sobre a construción da súa psicoloxía e afectividade. A influencia dun neno doente sobre os seus irmáns debe situarse nun continuo, con resultados positivos por un lado, e negativos noutros aspectos (Barlow & Ellard, 2006). Hai sufrimento nestas familias pero tamén moito enriquecemento, e para que este sexa o caso é primordial que pais e profesionais involucrados sexan conscientes das implicacións que pode comportar ter un irmán doente (Roskman, 2003; Guite, Lobeto, Kao & Paro, 2004; Packman, Greenhalgh, Chesterman, Shaffer, Fine, VanZutphen, Golan & Amylon, 2005).

É difícil facer unha análise pormenorizada e precisa do impacto que poida supor convivir cun irmán coas características que aquí nos ocupan, xa que todos os casos son diferentes e son moitos os factores que van condicionar a dinámica do funcionamento familiar, tales como por exemplo: o tipo de enfermidade (parece ser que os irmáns de nenos con cancro teñen maior risco de sufrir desaxuste afectivo e comportamental derivado das connotacións ligadas á morte ou aos visibles efectos secundarios do tratamento (Houtzager, Grootenhuis & Hoekstra-Weebers, 2005); a etioloxía (que pode provocar nos irmáns o temor ao contaxio ou a ter outro irmán así); o momento de aparición (non é o mesmo un neno que nace cunha enfermidade determinada a unha enfermidade adquirida posteriormente (Odièvre, 2003); tamén o número de irmáns da familia, as súas idades e o lugar que ocupan; o estilo de vida familiar ou os recursos familiares. Sen embargo, e a pesar destas variables condicionantes, hai unha serie de parámetros, máis ou menos comúns, que podemos establecer en relación cos irmáns confrontados á enfermidade.

A aparición dunha enfermidade nun fillo adoita acompañarse dunha brusca redución da dispoñibilidade paterna, o que transmite aos irmáns o sentimento de pasar a un segundo plano en relación cos seus pais e, incluso, de non existir ante os seus ollos. Os celos son un sentimento presente nas relacións entre irmáns e no caso que nos ocupa, avívanse polo feito de que este irmán ten unhas necesidades especiais que demandan unha enorme atención e tempo por parte dos seus pais. Un dos maiores perigos é que o neno doente se convirta no centro arredor do que gravita toda a vida familiar.

Os irmáns e irmás de nenos con algunha enfermidade inten-

tan buscar sempre un sentido, unha causa, e poden concluír en que esta é consecuencia do seu comportamento ou dun mal pensamento (isto é especialmente importante de controlar nos nenos pequenos, caracterizados polo pensamento máxico), poden verse responsables da discapacidade, e da tristura dos seus pais (Lobeto & Kao, 2005). A fratría pode tamén sentir enfado cara ao doente polo tipo de vida ao que este os condiciona, sentíndose pola súa parte, culpable de ter estes sentimentos. Tamén é frecuente encontrar esta culpabilidade por ser "normais", o que comporta asociada a pregunta "por que meu irmán e eu non?". Pola súa banda, un fillo doente provoca unha profunda tristura nos pais, que frecuentemente tratan de agochar. Esta dinámica fai que na familia se instale o silencio, e a discapacidade preséntase entón, aos ollos dos irmáns, como un segredo onde as olladas, as preguntas indiscretas e os comentarios condúcenos a repregarse sobre si mesmos e illarse do mundo exterior. Non se poden deixar de lado todas as esixencias terapéuticas e educativas, os problemas de comportamento, as crises ou os cambios físicos presentes nos nenos con determinadas alteracións que poden levar aos irmáns a sentir vergonza e ser fonte engadida de frustración e soidade (Pollack, 2002).

Tras esta exposición, e co obxectivo de potenciar unha visión e desenvolvemento positivo dos irmáns é fundamental atender ás súas necesidades e transformar a enfermidade en fonte de enriquecemento persoal.

Algunhas pautas de intervención

Para poder facer fronte a eventuais situacións estresantes, os irmáns teñen necesidade de estar informados sobre a natureza da enfermidade, a súa evolución,



os tratamentos médicos, os posibles progresos, etc. Hai que procurar que teñan argumentos e estratexias para poder afrontala en relación, por exemplo, coas outras persoas que inevitablemente farán preguntas ou comentarios ao aspecto. Os nenos necesitan respostas francas e honestas a todas as cuestións que expoñen; teñen necesidade de comprender o que está ocorrendo ao seu redor, no seu mundo familiar. A reacción e adaptación dos irmáns vai a depender moito do que os pais comuniquen e expresen (Díaz Curiel, 2000; Fernández Awryak y García Alonso, 2006). Por moito que os pais intenten diminuír ou disimular a enfermidade e as alteracións que dela se derivan, os irmáns terminarán por ter que enfrontarse á realidade. Toda esta información tan necesaria non debe quedar exclusivamente en mans dos pais, é importante involucrar, concienciar e responsabilizar tamén diso ao equipo médico, aos terapeutas, aos psicólogos, aos profesores, etc. E ademais de información os irmáns deberán recibir formación para poder colaborar no coidado e atención do seu irmán (Lizasoain e Lieutenant, 2002).

Os nenos e nenas que teñen un irmán doente necesitan comunicar o que senten, expresalo, ser escoitados, compartir todo



isto con outras persoas e sentirse comprendidos. Os irmáns dun neno gravemente doente, a miúdo non expresan os seus sufrimentos, non o recoñecen debido á falta de dispoñibilidade duns pais que son vítimas, pola súa parte, da xestión das súas propias emocións (Lahteenmaki, Sjoblom & Korhonen, 2004). Se estas emocións tales como tristura, culpabilidade, impotencia, temor a vivir o mesmo mal, non son tidas en conta, poden ocasionar, a medio ou a longo prazo, modificacións no comportamento que poden non ser asociadas ao feito causal (neste caso a enfermidade do irmán) e poden, así mesmo, desembocar en patoloxías serias (Boucher, 2005; Arcos, 2008). É moi positivo, por exemplo, que poidan mostrar abertamente que están enfadados co irmán doente, expresar o seu porqué e as súas razóns, e ser escoitados polos seus pais, sen sentir por isto complexo de culpabilidade.

A fratría necesita tamén, de maneira especial nestes casos, ser respectada na súa individualidade, nas súas pertenzas persoais, nos seus hobbies e diversións, nas súas actividades (Taylor & Fuggle, 2001). Non é positivo que por motivo de ter un irmán doente vexan recortados, de maneira significativa, o

seu tempo libre ou as súas vacacións. É certo que os nenos con necesidades especiais precisan máis axuda e requiren de maior atención e planificación. Os irmáns poden e deben ser para os pais unha fonte de apoio e axuda, se ben as expectativas dos pais respecto a que o resto dos seus fillos se ocupe do neno doente e asuma tarefas do seu coidado deben ser moderadas; hai que permitir certa liberdade aos irmáns na súa implicación, sendo ademais conscientes que a súa dedicación e responsabilidade sufrirá flutuacións ao longo do tempo en función das circunstancias e etapas da vida polas que vaian atravesando.

Á vista do aquí exposto despréndese a importancia de dar aos irmáns a oportunidade de poder falar dos seus problemas, e por veces pode ser preferible que isto o fagan cunha terceira persoa, cun profesional, para que se sintan máis libres de expresar os seus sentimentos sen o temor de ferir aos seus pais. Actualmente son numerosos os proxectos e programas que se están levando a cabo, centrados principalmente en grupos de encontro con irmáns de nenos con discapacidade ou enfermidade (Van Dongen-Melman, De Groot, Hählen & Verhulst, 1995). Os obxectivos que se perseguen son, basicamente, os seguintes: ofrecerlles informacións sobre a enfermidade; permitir a expresión dos seus sentimentos en relación ao seu irmán e a outras persoas do seu contorno; axudarlles a desenvolver actitudes e comportamentos que lles permitan afrontar situacións estresantes de maneira construtiva; e ensinalos a desenvolver o seu propio proxecto de vida e aspiracións particulares, facéndoo compatible coas súas responsabilidades derivadas de ter un irmán coas características que vimos referindo (Naylor, 2004).

No marco dunha enfermidade crónica, dunha enfermidade longa, debe realizarse un seguimento nas reaccións dos irmáns do neno doente durante toda a duración da enfermidade. Se pola contra, os irmáns e irmás non son escoitados no seu sufrimento ao longo de toda a enfermidade, desenvolverán mecanismos de protección (consigo mesmos ou cara aos seus pais) que impedirán e bloquearán a expresión das súas emocións. Os profesores —e aquí refírome principalmente a aqueles das escolas hospitalarias e de colexios ordinarios— teñen un papel esencial, tanto como profesionais do apoio aos nenos e mozos doentes, como enlaces e detectores de todo tipo de sinal de perturbación emocional naqueles alumnos que teñan un irmán ou irmá cunha enfermidade grave.

Todo o exposto ata aquí indícanos que hai que ser moi conscientes de que os irmáns e irmás de nenos doentes van a ter unhas necesidades específicas ás que hai que atender e dar resposta. Se estas necesidades se afrontan ben a enfermidade pode ser unha fonte de enriquecemento familiar. Estudos centrados na resiliencia familiar evidencian que as familias onde un dos seus membros ten unha enfermidade son máis fortes, máis flexibles e positivas no seu afrontamento da adversidade que o mostrado por investigacións previas. Así, as esixencias ás que deben facer fronte os pais conducen aos irmáns a desenvolverse de maneira máis autónoma, desenvolvéndose como persoas máis responsables e maduras, adquirindo un sentido moi agudo da realidade e da vida. Os irmáns de familias onde un dos seus membros ten unha enfermidade interiorizan mellores valores humanos como a paciencia, a tolerancia, a delicadeza, a escoita, a compaixón, a xenerosidade, o altruísmo, o respecto á diferen-

za, a capacidade de superación, o sentido da legalidade, a xustiza, e mostran maiores niveis de empatía respecto aos demais (Parker, 2005).

Para concluir

Non podemos ignorar o impacto que unha enfermidade grave pode ter sobre o contorno familiar,

“a enfermidade non se borra, o sufrimento do corpo non se esquece. Somos nós, os adultos, quen debemos ter presente que o neno depende de nós para continuar avanzando, incluso nun corpo enfermo, diminuído, que sofre” (Romano, 2007).

A enfermidade deixará cicatrices en cada membro da familia, correspóndenos aos profesionais previlas e axudar a reducir os seus efectos. Só se somos capaces de identificar estas necesidades, de establecer estratexias de intervención que axuden á fratría a desenvolver estratexias de afrontamento e a potenciar o enriquecemento que representa o feito de ter un irmán ou irmá con necesidades especiais, poderemos falar dun verdadeiro traballo de acompañamento.

Bibliografía

Arcos, M^a L. (2008). Atención a los hermanos del niño enfermo. Orientación desde el equipo asistencial. *Rev Paraninfo Digital*, 4. Disponible en: <http://www.index-f.com/para/n4/po035.php>

Barlow, J.H. & Ellard, D.R. (2006): The psychosocial well-being of children with chronic disease, their parents and siblings: an overview of the research evidence base. *Child Care Health and Development*, 32 (1), 19-31.

Boucher, N. (2005). Siblings of children with a muscular dystrophy. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 53(4), 186-190.

Díaz Curiel, J. (2000). El modelo de funcionamiento familiar psicósomático: estudio en familias de niños con artritis reumatoide juvenil. *Psiquis*, 21 (6), 293-300.

Fernández Hawrylak, M. e García Alonso, I. (2006). *Orientación familiar: familias afectadas por enfermedad o discapacidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Guite, J.; Lobato, D.; kao, B. & Plante, W. (2004). Discordance between sibling and parent reports of the impact of chronic illness and disability on siblings. *Child Health Care*, 33 (1), 77-92.

Houtzager, B.A.; Grootenhuis, M.A. & Hoekstra-Weebers, JEHM. (2005). One month after diagnosis: quality of life, coping and previous functioning in siblings of children with cancer. *Child Care Health and Development*, 31 (1), 75-87.

Lahteenmaki, P.M.; Sjoblom, J. & Korhonen, T. (2004). The siblings of childhood cancer patients need early support: a follow up study over the first year. *Archives of Disease in Childhood*, 89 (11), 1008-1013.

Lizasoain, O. & Lieutenant, Ch. (2002). La Pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *Estudios de Educación*, 2, 157-167.

Lobato, D.J. & Kao, B.T. (2005). Brief report: Family-based group intervention for young siblings of children with chronic illness and developmental disability. *Journal of Pediatric Psychology*, 30 (8), 678-682.

Naylor, A. (2004). Invisible Children: The Need for Support Groups for Siblings of Disabled Children. *British Journal of Special Education*. 31(4), 199-206.

Odièvre, M. (2003). Les frères et soeurs, partenaires oubliés de l'information. En: Dommergues, JP., Leverger, G. e Rapoport, D. *Droit de savoir, savoir dire*. Ed. Belin, Paris.

Packman, W.; Greenhalgh, J., Chesterman, B.; Shaffer, T.; Fine, J., VanZutphen, K.; Golan, R. & Amylon, M.D. (2005). Siblings of paediatric cancer patients: The quantitative and qualitative nature of quality of life. *Journal of Psychosocial Oncology*, 23 (1), 87-108.

Parker M. (2005). The views and experiences of disabled children and their siblings: A positive outlook. *Journal of Comparative Family Studies*, 36(1), 153-155.

Pollack, E.G. (2002). The childhood we have lost: When siblings were caregivers, 1900-1970. *Journal of Social History*, 36 (1), 31.

Romano, H. (2007). *Les bouleversements psychologiques liés à la maladie*. Présentation au Colloque «Scolariser l'enfant malade: nouvelles missions et perspectives européennes», organisé par l'Académie de Paris, 23-24 mars, 2007.

Taylor, V. & Fuggle, P. (2001). Well sibling psychological adjustment to chronic physical disorder in a sibling: how important is maternal awareness of their illness attitudes and perceptions? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 42, N° 7, 953-962.

Van Dongen-Melman, JEW.M.; De Groot, A.; Hählen, K. & Verhulst, F.C. (1995). Siblings of childhood cancer survivors: how does this "forgotten" group of children adjust after cessation of successful cancer treatment? *European Journal of Cancer*, 31 (13-14), 2277-2283.



A animación hospitalaria e o papel do educador social neste rol

M. Teresa Bermúdez Rey

Profesora asociada. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Oviedo

Animación Hospitalaria

Tradicionalmente, a animación levada a cabo no marco hospitalario ten como usuario ao paciente pediátrico, e así non é infrecuente encontrarmos con esta definición:

“A animación hospitalaria está deseñada para unha poboación infantil e adolescente, que permanece ingresada en centros hospitalarios e dispón, polo tanto, de moito tempo libre” (Bermúdez, 2006: 331).

A propia declaración dos Dereitos dos nenos hospitalizados do Parlamento Europeo, a través da Resolución do 13 de Maio de 1986 coa Carta Europea dos Dereitos dos nenos hospitalizados, así como a posta en marcha dos

denominados Procesos de Humanización nos Hospitais, contribuíron en boa parte a iso.

Porén, crese necesario ampliar o abano dos usuarios da animación hospitalaria a toda a poboación, independentemente de cal sexa a súa idade, estado físico e/ou psíquico, xa que a realidade é que cando unha persoa superou a adolescencia e ingresa no hospital, pasa a encontrarse nunha situación “extraordinaria”, do mesmo xeito que o neno ou o adolescente, aínda que a súa madurez lle permita un afrontamento desta situación de forma máis elaborada.

Apoia esta consideración o feito de que os maiores ingresos realizados nos hospitais son de persoas adultas e de terceira ida-

de, xa que a esperanza de vida da poboación contribúe (e seguirá contribuíndo) a iso; deste xeito, a animación vai intentar mellorar a adaptación a este contorno específico para todos os usuarios; como é sabido, a través dela ocúpase o tempo libre do paciente hospitalizado e mellórase a súa calidade de vida, contrárense os problemas derivados da vida cotiá hospitalaria, mellórase a integración do usuario no hospital, redúcese a ansiedade e o illamento que xera a hospitalización, desenvólvense lazos afectivos entre os pacientes, contribúese a desdramatizar a situación do doente, evítase a pasividade e os problemas psicolóxicos que esta comporta, descóbrense e/ou afirman as potencialidades do usuario, desenvólvese a creatividade, e restitúese a percepción de control e competencia, a un tempo que se contribúe a aumentar o seu acervo cultural.

Os usuarios da animación hospitalaria

En España, algúns hospitais poderían ser citados como referentes da animación infantil, como o Hospital Nacional de Paraplégicos de Toledo, o Hospital do Neno Xesús de Madrid, o Hospital Infantil da Fe de Valencia, o Hospital de S. Xoán de Deus de Barcelona ou o Hospital Materno-Infantil de Oviedo, entre outros.

Sen ánimo de ser exhaustivos, menciónanse algunhas das actividades que ou ben se realizan, ou poderían realizarse con estes pacientes: xogos con bonecos mascota, con xoguetes especiais, con xoguetes médicos; videoxogos, talleres de pintura, mosaico, plastilina, globoflexia, papiroflexia, pintura, arxila...; dramatizacións, actividades de relaxación a través de fantasía dirixida e música, animación á lectura e publicacións de revista hospitalaria por parte dos nenos, cancións, cinefórum, programas de radio reali-

zados no hospital, excursións, actividades con novas tecnoloxías ou actividades deportivas non competitivas.

Reviste especial importancia a animación que se poida realizar cos irmáns do neno hospitalizado. Obviando os primeiros momentos de natural desconfianza e preocupación polo estado do paciente, os pais do neno adoitan delegar a súa tutela momentánea nos educadores con obxecto de descargar a tensión á que se encontran sometidos. Se se trata da realización de visitas, ao tempo que se aproveita a atención dos pais cara ao doente, evítase o aburrimiento dos irmáns ao implicalos nas actividades programadas do hospital.

Sábese que as actividades realizadas cos irmáns do neno hospitalizado (segundo a experiencia dos voluntarios de Cruz Vermella), son moi beneficiosas para o paciente pediátrico, xa que adoitan aumentar a motivación do doente; en todo caso, a decisión dependerá do estado anímico do neno, do tempo que leva ingresado no hospital e da idade: a menor idade, máis se posibilita a participación cos irmáns. (Bermúdez, 2007).

Moitas das actividades antes indicadas pódense adaptar a un usuario adulto e ancián; outras sen embargo, terán que ser deseñadas especificamente para estes pacientes. Entre elas destácanse: grupos de comunicación interxeracional, de humor e de satisfacción vital, ou tamén xogos de imaxinación, etc.

Algunhas consideracións sobre a figura do educador social no hospital

Polo de agora foi a sociedade civil a que, consciente das necesidades dos pacientes, proporcionou respostas con resultados moi satisfactorios: a actuación de distintas ONG (Pallasos da Risoterapia, Save the Children, Cruz Vermella, etc.) así o cons-



tata; sen embargo, aínda non se conseguiu o recoñecemento das institucións, e os proxectos de animación hospitalaria non obedecen aínda a unha política social normativizada. O voluntariado da ONG pode expoñer, ademais, unha problemática específica que é preciso resolver, xa que non adoita ter unha formación recoñecida, e ás veces tampouco está preparado para afrontar as situacións difíciles que acontecen no marco hospitalario, non recibe o material axeitado, ou o seu labor non ten a continuidade necesaria debido a cuestións económicas e persoais.

O recoñecemento do labor do educador social no hospital non só se nos antolla obvia, senón fundamentalmente necesaria; así, Doval (2002) menciona que esta figura ha de formar parte dos equipos multiprofesionais dos hospitais, constituídos por persoal sanitario, mestre da aula hospitalaria, psicólogo, titor da aula ordinaria, pedagogo, terapeuta da aula hospitalaria, o traballador social e os pais.

Co fin de conxugar responsabilidades entre os distintos profesionais que se dedican á animación, xa Malla (1998) recollía a denominada "estrutura dos niveis europeos de formación", establecida polo Consello da Comunidade Europea, co fin de facilitar as correspondencias entre as cualificacións profesionais dos Estados membros aplicados á animación sociocultural, a través de cinco niveis:

NIVEIS	COMPETENCIA	FORMACIÓN	PERFIL
NIVEL I	- Execución simple - Coñecementos limitados.	- Escolaridade obrigatoria. - Iniciación profesional.	- Auxiliares, voluntarios e colaboradores en organizacións e asociacións socioculturais.
NIVEL II	- Cualificación completa para unha actividade precisa con manexo de instrumentos e técnicas moi puntuais.	- Escolaridade obrigatoria. - Preparación profesional. - Certa aprendizaxe.	- Monitores de tempo libre. - Técnico de animación.
NIVEL III	- Execución autónoma con responsabilidade de programación e coordinación.	- Escolaridade obrigatoria. - Formación técnica profesional e/ou de nivel secundario.	- Animador Sociocultural. - Técnico Superior en Animación Sociocultural.
NIVEL IV	- Responsabilidade de concepción, dirección e xestión. - Dominio de fundamentos tecnolóxicos.	- Formación secundaria xeral ou técnico-profesional superior. - Formación post-secundaria.	- Diplomado Universitario en Educación Social (ASC).
NIVEL V	- Plena autonomía no exercicio da profesión con dominio dos seus fundamentos técnicos.	- Formación secundaria xeral ou profesional de nivel superior. - Formación Superior completa.	- Licenciado e/ou posgraduado en pedagogía social (ASC).

Fonte: Animación Sociocultural. Malla (1998)



Actualmente, no Libro Branco Título de Grao en Educación Social (ANECA, 2005) contémanse varios perfís para este profesional, entre os que cómpre destacar os de “animador e xestor socio-cultural” e o de “educador de tempo libre e lecer”.

Foron moitos os autores que estudaron con detalle as funcións do educador social, sen embargo consideraremos pola súa actualidade, os Documentos Profesionalizadores da Asociación Estatal de Educadores Sociais (ASEDES, 2007:38), onde se recollen as súas funcións profesionais, entendidas como “aquelas que se comprenden dentro do campo

da responsabilidade do educador social nunha institución ou marco de actuación definida, e que se encontran en relación directa coas accións e actividades correspondentes aos niveis formativos de estudo universitario e/ou asumido por formación ou experiencia”.

Estas funcións son:

- Transmisión, desenvolvemento e promoción da cultura.
- Xeración de redes sociais, contextos, procesos e recursos educativos e sociais.
- Mediación social, cultural e educativa.
- Coñecemento, análise e investigación dos contextos sociais e educativos.
- Deseño, implementación e avaliación de programas e proxectos educativos.
- Xestión, dirección, coordinación e organización de institucións e recursos educativos.

Aínda que se pode establecer unha relación entre a figura do educador social no hospital coa maioría delas, destacamos sobre as outras “a xeración de redes sociais, contextos, procesos e recursos educativos e sociais”, “o coñecemento, análise e investigación dos contextos sociais e educativos” e “o deseño, a

implementación e avaliación de programas e proxectos educativos”.

Especial relevancia posúe o Deseño, implementación e avaliación de programas e proxectos educativos, campo de responsabilidade que fai referencia a accións, actividades e tarefas, tanto en institucións como con programas, proxectos e actividades (ASEDES: 42). A este respecto sempre se defendeu a necesidade de que os proxectos de animación hospitalaria tivesen unha permanencia no tempo (e non fosen froito dunha economía de bonanza), a través da contratación de educadores sociais que liderasen, ademais, o traballo dos voluntarios no hospital.

As competencias asociadas a esta función son:

- Dominio de técnicas de planificación, programación e deseño de programas.
- Capacidade para pór en marcha plans, programas, e proxectos educativos.
- Coñecemento das diversas técnicas e métodos de avaliación.

A Xeración de redes sociais, contextos, procesos e recursos educativos e sociais, especifica:

“o campo de responsabilidade que fai referencia ás accións e ac-

tividades intencionadas que favorecen a aparición e consolidación de espazos e tempos educativos, é dicir de situacións favorecedoras de procesos individuais e de grupo relacionados coas posibilidades de mellora persoal ou social nos diferentes contextos sociais" (ASEDES, 2007: 40).

Sabido é que os tempos hospitalarios se distribúen de forma rutineira ao longo dos días de hospitalización, encontrándose baleiros substanciais neles que propician o labor de animación. A creación de espazos para a animación hospitalaria repercute na mellor adaptación do doente ao contorno, así como no establecemento de relacións de calidade entre este e as demais persoas pertencentes ao servizo sanitario, pacientes e acompañantes, utilizando como figura mediadora, ao educador social.

As competencias asociadas a esta función son:

- Pericia para identificar os diversos lugares que xeran e posibilitan un desenvolvemento da sociabilidade, a circulación social e a promoción social e cultural.
- Coñecemento e destreza para crear e promover redes entre individuos, colectivos e institucións.
- Capacidade para potenciar as relacións interpersoais.
- Capacidade de crear e establecer marcos que posibiliten a relación educativa particularizada.
- Saber construír ferramentas e instrumentos para enriquecer e mellorar os procesos educativos.
- Destreza para a posta en marcha de procesos de dinamización social e cultural (colectivos).

No que respecta ao coñecemento, análise e investigación dos contextos sociais e educativos, "campo de responsabilidade que fai referencia á investigación

e coñecemento de dinámicas institucionais e contextos sociais relacionados co desenvolvemento dun suxeito de dereito", cómpre destacar que as necesidades do paciente pediátrico dentro do contexto hospitalario vanse tomando en consideración, pero non así a do resto dos pacientes.

Asóciase en relación co contexto hospitalarias distintas competencias:

- Capacidade para detectar as necesidades educativas dun contexto determinado.
- Dominio de métodos, estratexias e técnicas de análise de contextos socioeducativos.
- Pericia para discriminar as posibles respostas educativas a necesidades, diferenciándoas de respostas asistenciais, sanitarias, terapéuticas, etc.

A contribución que as distintas universidades poidan realizar (a través da elaboración de novos plans de estudos dentro do Espazo Europeo de Educación Superior), así como a coordinación das mesmas cos Colexios Profesionais de Educadores Sociais, considéranse especialmente relevantes para consolidar o acceso e permanencia destes profesionais no contexto hospitalario, en beneficio dos pacientes.

Referencias

- Axencia Nacional de Avaliación da Calidade e Acreditación (2005). *Libro Branco. Título de Grado en Pedagogía e Educación Social*. Madrid: ANECA
- Asociación Estatal de Educadores Sociais (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.
- Bermúdez Rey, M. T (2006). A animación hospitalaria. En Ventosa, V.(coord.). *Perspectivas actuais da Animación Sociocultural*. Madrid: CCS, 331-342.
- Bermúdez Rey, M. T. (2007). Os outros meninos hospitalizados: a



Mural da Aula Hospitalaria "La Pecera" no Hospital Universitario de Guadalajara

óptica dá Animação Hospitalar. En Dantas Lima, J., Vieites, M. e De Sousa, M. (coord.). *Animação, Artes e Terapias*. Ponche de Lima: Intervención-Asociación para a Promoción e Divulgación Cultural, 133-141.

Doval Ruiz, I. (2002). *Claves e tendencias actuais da pedagogía hospitalaria*. Revista 7. Artigo 1, WEB: <http://www.aedes-nacional.com>.

Malla, J. (coord) (1998). *Animación Sociocultural*. Barcelona: Ariel Educación.



Planta de Pediatría do Hospital Infantil de la Fe



Un oasis na estancia hospitalaria

Ángel Facio Villanueva

Ex Director de Procesos Médicos do
Arquitecto Marcide - Novoa Santos

Ramón Fernández Prieto

Xefe do servizo de Pediatría do Arquitecto
Marcide- Novoa Santos

Pilar Porta Rodríguez

Mestra da escola hospitalaria Arquitecto
Marcide- Novoa Santos

Contexto do centro e da experiencia

A modo introdutorio consideramos preciso contextualizar e documentar brevemente o nacemento deste novo espazo educativo pertencente e dependente da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e da Consellería de Sanidade.

A aula Hospitalaria Arquitecto Marcide de Ferrol é un espazo educativo de recente creación. Durante o curso 2006-2007 leváronse a cabo o proxecto, deseño, a busca de espazos, a aprobación e a execución de obras e a dotación de materiais funxibles, informáticos e pedagóxicos.

Con data 28 de Xuño do 2006 foi inaugurada oficialmente. Co-

mezou a súa andaina coa finalidade de acadar unha abordaxe educativa na infancia que mellore non soamente as condicións de hospitalización dos propios nenos ingresados, senón tamén as das súas familias, todo baixo un eixe de colaboración e interdisciplinaridade profesional.

A Área Sanitaria de Ferrol atende a un total de 1700 nenos e a actividade desenvólta no ámbito de hospitalización sinálase a continuación:

Dentro da nosa realidade o apoio da Aula supón unha ferramenta para intentar manter a "normalidade" da vida cotiá dos nenos ao longo do seu ingreso.

A dificultade de integrar a actividade docente coa asis-

tencial requiriu un alto grao de implicación dos profesionais de planta: médicos, enfermeiras e auxiliares. Sen dúbida resultou clave a ilusión e colaboración da Mestra que elaborou o proxecto de creación da escola e o levou adiante desde o seu comezo ata a actualidade.

A hospitalización ten como eixes centrais o pase de visita e a información aos pais ou representantes legais dos nenos. Polo tanto, a organización das demais actividades debe ter en conta esta situación.

No noso caso, a integración das actividades da escola nas actividades cotiás dos andares de hospitalización pediátrica supuxo unha oportunidade para compaxinar as distintas dimensións que deben terse en conta no ingreso dos nenos:

- Sanitaria: evidentemente a principal nun neno cunha enfermidade que require ingreso.
- Educativa: especialmente relevante en ingresos de longa duración.
- Ocio: como unha axuda importante para poder asumir o ingreso con máis facilidade nos casos no que isto é posible.

Tradicionalmente, os profesionais sanitarios dos servizos de pediatría amosan unha especial aproximación aos temas educativos. No noso centro en concreto a apertura dunha escola hospitalaria supuxo un reforzo e un apoio a esta especial sensibilidade previamente existente.

Obxectivos

Formúlanse nunha dobre vertente: obxectivos de tipo didáctico e pedagóxico:

Obxectivos didácticos:

Aqueles que abordan contidos de tipo curricular, establecidos no Deseño Curricular Base, relativos ás distintas etapas educativas en relación coas materias

instrumentais. A base desta formulación é a nosa concepción do currículo escolar, máis como un medio que coma un fin, sempre entendendo (abordando) ao neno como suxeito (ser individual), individuo.

Obxectivos Psicolóxicos:

Neste caso abránguese o eido máis humano, atopando un lugar de significación ao que lle sucede persoalmente ao paciente e fundamentalmente á familia, co obxectivo de dar un lugar de escoita ás dificultades, dúbidas e problemáticas específicas que supón unha hospitalización, tendo en conta a cada suxeito e cada circunstancia e tamén a súa historia persoal preséntaselles un traballo interdisciplinario, e tendo como base o aspecto afectivo e o contexto socio-emocional orientando o traballo a unha atención integral do neno.

Algúns dos obxectivos didácticos, a modo de exemplo, serían:

- Establecer unha continuidade educativa e social potenciando todos os medios que estean ao noso alcance.
- Manter e reforzar os contidos curriculares dos alumnos que se atopan en condición de hospitalización.
- Promover actividades didácticas e lúdicas para os alumnos/as, os profesionais e as familias.
- Establecer protocolos de actuación cos centros escolares de referencias nas hospitalizacións reiteradas ou de longa estancia.

E entre os obxectivos pedagóxicos resaltamos:

- Acondicionar os diferentes espazos pediátricos creando un clima cálido na medida das posibilidades.
- Abordar aos nenos e nenas ingresados desde distintas perspectivas en función de se é o seu primeiro ingreso, se padece enfermidade crónica,

se presenta ingresos reiterados...

- Establecer co propio neno, sempre que a familia amose conformidade, conversas sobre as operacións, as menciñas, as agullas, as vendaxes, etc., ofrecendo información concisa e axeitada a cada idade e nivel de comprensión.
- Enfocar o traballo da aula hospitalaria dun xeito interdisciplinario abordando as necesidades da situación do hospital en aberta colaboración co persoal de ámbito médico-sanitario, e contemplar a abordaxe da familia a través dunha escola de pais de alumnos/as con enfermidades crónicas.

Actividades: organización, deseño e execución

Para establecer a resposta educativa ás necesidades educativas especiais do alumnado hospitalizado lévase a cabo un estudo da tipoloxía e do perfil das súas necesidades sobre a seguinte base:

Tipo de diagnóstico

Permanencia da hospitalización Limitacións físicas e de funcionalidade

Clasificación e tipoloxía

Para a dotación de recursos en calquera espazo de intervención educativa, hanse de ter en conta, tal e como o establece o D. 374/1996 do regulamento e funcionamento das Escolas de Educación Infantil e Primaria, os tres grandes tipos de recursos: materiais, persoais e organizativos.

É moi importante para a organización de calquera proceso de intervención educativa coñecer as necesidades, e para isto cómpre coñecer o perfil, que varía significativamente dunhas escolas hospitalarias a outras.

PERFIL: PEDIÁTRICO	ALUMNADO/DOENTE
	500 neonatos
	400 entre 2 meses e 2 anos
	1.100 preescolares/escolares
Procesos agudos de estancia breve-media: < 7 días	1.700 ingresos/ano: total

Para dar unha resposta eficaz a cada un dos elos foi preciso establecer necesidades segundo diversas categorías tentando responder na medida do posible ás necesidades que se detectaron con anterioridade:

Necesidades relacionadas coa adaptación do contorno:

- Adecuación do contorno hospitalario.
- Adecuación do contorno familiar.
- Axuste da resposta educativo-escolar.

Necesidades relacionadas co control da doenza:

- Fornecer de información ao centro hospitalario.
- Asesoramento directo ao neno – familia.
- Información e seguimento cos centros escolares de referencia.

Resultados

Como ven realmente os facultativos médicos a escola hospitalaria, o que alí se fai ou a incidencia que ten na hospitalización infantil?:

A resposta que se amosa a continuación vén dunha man experimentada no eido da atención pediátrica en Galicia.

A aula hospitalaria dende o meu punto de vista ten como obxectivo prioritario mellorar a situación especial que o paciente pediátrico ten durante a súa hospitalización.

Pero en moitas ocasións a dificultade non radica no obxectivo ou na finalidade, senón mais ben no propio proceso, o camiño de ir facendo, e a resposta a este aspecto contéstase como: A escola hospitalaria trata de normalizar a vida dos nenos, creando un contínuum coa normalidade do seu día a día, no que a escola (ordinaria) forma parte da súa rutina.

Logo destes dous anos de traballo dende a posta en marcha da aula hospitalaria de Ferrol acadáronse tamén outros logros, tales como as percepcións recollidas que se resumen a continuación:

- Manter a actividade escolar.
- Potenciar o xogo educativo entre os propios nenos da planta.
- Buscar un anaco de tempo para a diversión dentro do proceso de hospitalización.
- Atopar momentos de gratificación social a través da colaboración activa en actividades complementarias.

Conclusiones

As repercusións directas que desde unha perspectiva clínica se observan en pacientes e en familias referidos polos facultativos, enfermeiras e auxiliares sintetízanse así:

En relación aos propios pacientes pediátricos:

- Amosan unha mellor tolerancia ao tratamento, soros, curas, etc.
- Denotan un menor estrés que deriva nunha menor demanda de analxesia.
- Descenden substancialmente as chamadas ao sanitario desde a habitación.
- Mellora a relación co profesional asistencial reducindo a conflitividade.



En relación ás familias:

- Os tempos de estancia na aula supoñen un alivio para o familiar acompañante que ten nese intre un tempo de respiro e dedicación persoal.
- Ao remate da escola o neno relata as actividades que levou a cabo que lles permite a ambos un tempo para subtraerse da realidade hospitalaria.
- Compróbase unha mellor satisfacción dos usuarios.

En relación a outros profesionais sanitarios:

- Benefíciense, indubidablemente, nos aspectos referidos con anterioridade.

Dentro das leccións aprendidas por nós nestes primeiros pasos da nosa escola podemos sinalar as seguintes:

Unha mellor adaptación dos nenos e dos pais ao período de ingreso. É ben certo que o máis relevante é que a interrupción das rutinas cotiás dos nenos favorecen vivir de forma traumática os procesos de hospitalización. Non é obxectivo do presente artigo saír en defensa dun dispositivo que ten máis que xustificada a súa existencia, pero non é menos certo que a súa incorporación á nosa carteira de servizos vén a asegurar a súa necesidade.

Moitas tarefas das realizadas na escola non estaban a ser prestadas polos profesionais sanitarios e moitas veces tampouco polos seus pais.

A escola ven a colaborar en moitas tarefas necesarias para o desenvolvemento do neno hospitalizado escolares ou non escolares pero que inciden directa e positivamente na súa recuperación.

A especialización dos docentes no ámbito hospitalario facilita dun xeito importante a colaboración na súa integración. Os hospitais son organizacións complexas nas que participan múltiples profesionais cun nivel de tensión

alto. Polo tanto, o axeitado coñecemento do medio minimiza os posibles desencontros ante as prioridades dos distintos actores da actividade hospitalaria.

En definitiva, e tal como comezamos, quixeramos rematar esta colaboración coa seguinte reflexión de grupo que á súa vez nos facilita un título sinxelo para o presente artigo: "A escola supón un oasis durante a estancia dos nenos e nenas hospitalizados".

Referencias Bibliográficas:

Declaración de los derechos del niño, Naciones Unidas 1959.

Carta Europea de los niños hospitalizados, Resolución del

Parlamento Europeo, 13 de Mayo de 1986.

Convención sobre los derechos del niño, Naciones Unidas 1989.

Recomendaciones de la Comisión Hospitalaria de la Comunidad Europea respecto al tratamiento considerado de los niños hospitalizados. Winchester: EEC, Julio 1987. 10 pp.Doc.HC/cc 85-14.

A.A.V.V (2002). *Formación Básica Social: Infancia y dificultad. Guía del formador*. Cruz Roja Española.

Palomo del Blanco, P. (1995). *El niño hospitalizado. Características, evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.





I

Convócase a XV Edición do Premio Literario "Ánxel Casal". O Concello de Santiago, atendendo á proposta expresada polo IES Arcebispo Xelmírez I con motivo da celebración do 150º Aniversario da súa fundación, creou no ano 1996 o Premio Literario Ánxel Casal, nas modalidades de poesía, teatro e conto.

II

A denominación de "Ánxel Casal" para este certame literario provén do recoñecemento a este insigne galeguista, que foi tamén alcalde da cidade de Santiago. Esta iniciativa quere expresar o desexo de que os estudantes coñezan e valoren a súa achega á cultura galega e quere ser unha actividade de promoción da lingua galega no constante e necesario proceso de normalización lingüística.

III

O Concello de Santiago convoca este premio e comparte a súa organización cada ano cun centro de ensino secundario da cidade, atendendo a un desexo de itinerancia na coorganización do mesmo.

IV

Poderán concorrer a este premio literario, alumnos e alumnas de ensino non universitario a partir dos 14 anos.

V

As obras, escritas en lingua galega, serán inéditas e o tema libre.

VI

Os traballos terán un mínimo de 100 versos, na modalidade de poesía e un mínimo de 10 páxinas a dobre espazo, na modalidade de conto e na de teatro.

VII

A dotación total do premio é de 5.100 euros. Os premios están suxeitos a retención fiscal.

Na modalidade de conto establécese un primeiro premio de 1.000 euros e un segundo premio de 700 euros.

Na modalidade de poesía establécese un primeiro premio de 1.000 euros e un segundo premio de 700 euros.

Na modalidade de teatro establécese un primeiro premio de 1.000 euros e un segundo premio de 700 euros.

VIII

Os traballos presentados ao premio non levarán nome do autor ou autora, senón que serán asinados con pseudónimo.

Cada traballo presentado levará adxunto un sobre pechado no que, por fóra, deberá figurar o título do conto, da poesía, ou da peza teatral e por dentro o nome completo do autor/a, enderezo, idade, teléfono, centro no que estuda, título do conto, poesía ou texto teatral e pseudónimo utilizado. Achegarase unha copia do traballo nun CD, formato RTF, acompañando á copia do traballo en papel.

IX

Os traballos presentaranse por correo certificado, polo que toda a documentación citada na base anterior deberá remitirse ao Concello de Santiago, en sobre pechado, facendo constar no seu exterior:

"XV PREMIO LITERARIO ÁNXL CASAL"
CONCELLO DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
Departamento de Educación
Praza do Obradoiro, 1
15705 Santiago de Compostela

X

A presidencia do xurado será asumida polo Alcalde do Concello de Santiago ou persoa en quen delegue.

A composición do xurado, que non se fará pública ata o día do veredicto, contará cunha representación dos institutos da cidade, unha representación dos creadores de poesía, conto ou teatro e unha representación do Concello de Santiago. Nesta décimo cuarta convocatoria, o IES de Sar forma parte do xurado en calidade de coorganizador do Certame, de acordo coa base terceira do mesmo.

XI

A decisión do xurado, que será inapelable, adoptarase por maioría simple de entre os seus membros. A participación no certame supón a plena aceptación destas bases, sobre as que diante de calquera dúbida prevalecerá única e exclusivamente a opinión do xurado.

XII

O Concello de Santiago resérvase, durante un ano, os dereitos de publicar as obras premiadas. Neste sentido, os autores renuncian, a favor do Concello de Santiago de Compostela, na primeira edición, a calquera tipo de remuneración polos seus dereitos de autor.

XIII

Non se devolverán os traballos non premiados, que serán destruídos cando finalice o certame.

XIV

O prazo de admisión dos traballos finalizará o 23 de abril de 2010.

XV

A decisión do xurado e a entrega de premios daranse a coñecer no mes das Letras Galegas de 2010.

Que fai un mestre nun hospital?



O Departamento de Educación de Navarra, a través do Servizo de Atención á Diversidade, Orientación e Multiculturalidade e na Sección de Necesidades Educativas Especiais, impulsou un Equipo de Atención Hospitalaria e Domiciliario formado por catro docentes especialistas en pedagogía terapéutica que funciona como un módulo máis do Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA).

O Programa de Atención Hospitalaria desenvólvese fundamentalmente na cuarta planta materna infantil do Hospital Virxe do Camiño de Pamplona; nela

está establecida a Unidade Educativa Hospitalaria formada por tres docentes; é difícil concretar nuns trazos o perfil humano do profesorado, pero é aconsellable que os profesores cumpran un mínimo de esixencias, como o ser abertos, de trato afable e dialogantes. Cómpre saber escoitar e controlar moi ben as emocións, pois iso axudará a manter nos demais un espírito confiado. Ademais sempre será necesaria ter unha ampla formación.

O obxectivo xeral da intervención co alumnado doente hospitalizado é o tratamento integral dos nenos e nenas desde o ámbito educativo, desenvolvendo

Begoña Barbarin Marquínez

Ana Isabel Bariáin Maestrojuán

Pedro José Belloso Ciáurriz

Lurdes Sádaba Solano

Equipo de Atención Hospitalaria e Domiciliaria do Hospital "Virxe do Camiño de Pamplona"



todas as súas capacidades e continuando deste xeito co proceso de ensino/aprendizaxe. Xunto a este obxectivo cómpre realizar as coordinacións necesarias entre a aula hospitalaria, o centro de procedencia dos alumnos e, se é o caso, o programa de atención domiciliaria. Este programa coordinao un docente do equipo que pon en marcha o devandito programa cando os alumnos permanecen convalescentes no domicilio durante un mínimo de 21 días ininterrompidos con prescripción facultativa. O programa de traballo do equipo marca o propio colexio de orixe do neno, de tal xeito que se a súa saúde llo permite poida seguir o ritmo dunha clase normal. Unha das funcións máis importantes do profesor da aula hospitalaria é a relación co titor e profesores do centro de orixe dos alumnos hospitalizados, o profesorado de atención hospitalaria fai de ponte entre o hospital e o seu colexio ou centro de referencia.

A relación co centro ha de ser permanente, cuns horarios establecidos nos que poder levar a cabo as coordinacións. Estas reunións de coordinación poden ser semanais ou quincenais, a criterio dos docentes e segundo o número de alumnos. Nestes contactos o centro de referencia, fundamentalmente a través do titor, ofrecerá ao mestre da aula hospitalaria toda a tarefa escolar que os alumnos deben facer nesa semana ou quincena. Do mesmo xeito, o profesor da aula hospitalaria indicarlle ao titor os avances observados no neno e entregaralle os traballos realizados durante ese tempo, para que o poida avaliar. É interesante determinar nestas reunións outros aspectos interesantes como a posibilidade de comunicarse cos seus compañeiros por medio das novas tecnoloxías ou outras decisións. Todo iso vai a axudar a paliar o atraso escolar nas áreas curriculares ocasionado pola ausencia do centro escolar duran-

te o tempo de hospitalización a través da continuidade das actividades escolares; tamén lle vai a facilitar a integración e comunicación do neno hospitalizado con outros das súas mesmas características, para afastalo do illamento que lle poida producir a súa doenza; e finalmente imos facilitar a integración do neno no seu nivel de escolarización no momento en que se produza o final do seu período de hospitalización, afianzando a súa seguridade e auto concepto a través do proceso educativo desenvolvido na Aula Hospitalaria.

O Programa de Atención Hospitalaria comeza diariamente a primeira hora da mañá cando se recibe a información pertinente das nenas e nenos ingresados no hospital. Cada día constátase a gran diversidade e variabilidade do alumnado debido ás diferentes idades, patoloxías, necesidades de atención médica, saúde mental, tempos de hospitalización... que requiren unha atención individual, flexible, amena e dinámica. O profesorado ten fronte a si a necesidade de dar respostas creativas, adaptadas e axeitadas, e de coñecer a realidade do nivel curricular e emocional do alumnado para responder a todas as súas necesidades integrais educativas. Os nenos ingresados van ser a clase da que vai a partir o traballo diario. Pouco despois iníciase o percorrido polas habitacións. É o momento de presentarnos e de coñecer os alumnos e o seu contorno. Na cuarta planta existen vinte posibles habitacións dobres e a visita realízase todas as mañás naquelas nas que hai alumnos novos, atendendo aos nenos que xa van ao colexio, a partir de tres anos. O criterio dos mestres para poder entrar nas habitacións é facelo de forma ordinaria pola mañá, pero tendo sempre presente a consulta sanitaria, ben ao médico ou ao persoal de enfermaría, ante a máis mínima dúbida sobre

o diagnóstico ou situación especial do doente. Sempre se dá preferencia ao persoal do hospital, ben sanitario ou de limpeza, xa que se traballa nun ámbito especial onde o prioritario é a saúde e onde o ritmo sanitario é preferente. Na visita non se pregunta nunca nin se conseguen datos da súa enfermidade. Fálase co neno da súa escola e recóllense soamente os datos escolares e as expectativas de estancia que lles dixeron os médicos, se van estar poucos ou moitos días. Neste sentido débese ter unha discreción escrupulosa.

Os mestres sempre ofrecen o servizo tanto na aula como na habitación; non se impón nada, eles aceptan libremente a intervención. O mestre sabe que xeralmente é bo que vaian á aula e entón preséntase un programa de traballo serio e atractivo tanto na aula como na habitación, ademais da axuda necesaria no noso ámbito educativo. Para os docentes é moi importante esta visita e non sempre é doado entrar nunha habitación que representa a súa intimidade e a súa pequena casa. Xeralmente sorpréndense e alégranse cando coñecen o servizo. Desde este primeiro contacto os mestres intentan acadar a empatía co neno e a súa familia no menor tempo posible dándolles a confianza necesaria para intentar conseguir normalizar o mundo persoal do neno nun medio alleo e descoñecido como é o hospital. O primeiro que entende o alumno ao falar dun colexio é a referencia da súa escola, de estudar, de facer tarefas, da súa vida diaria... e hai que falarlles de normalidade nun contorno non cotiá. Ofréceselles unha actividade pedagóxica ou escolar normalizadora, amena e entretida. É o momento de deixarlles un trítico coa información máis relevante da nosa intervención pedagóxica. Nela explícase a oferta educativa, as observacións e o horario.

Despois desta visita os docentes organizanse e reparten o traballo; a aula ábrese de 10 da mañá ata as 13 e de 13,30 a 16,30 (agás as tardes dos mércores e venres). Sobre a marcha vaise preparando material segundo o alumnado novo que vai chegando tendo controlada a flexibilidade, sabendo onde está cada cousa que nos pode demandar o neno. Temos dispoñible moito material para diversos estados de ánimo e niveis. Partimos dos seus intereses e etapas educativas e imos compaxinando o que a el lle gusta co que realmente ten que traballar segundo o seu curso, tempada de exames, tarefas...

A aula educativa dispón de espazos que marcan as diferentes actividades; dispónse de medios audiovisuais con pantalla e proxector, de biblioteca con libros para todas as idades, de encerado e taboleiro de cortiza, de espazo de ordenadores con internet, de mobiliario de infantil e primaria, de diferentes recunchos de xogo simbólico e de ar-

marios con todo tipo de material escolar.

A nosa metodoloxía está condicionada por distintas variables que inciden no noso alumnado e que poden ser físicas, psíquicas, pedagóxicas, temporais ou espaciais. Elas marcan as pautas da nosa actuación. Tense moi en conta que a actividade educativa vai dirixida a nenos e nenas doentes ou convalescentes e que a intervención é personalizada en consideración ás súas características persoais, intereses, situación afectiva ou de saúde; as actividades están orientadas cara ao seguimento da programación individual realizada polo titor e serán flexibles, motivadoras e socializadoras. Por todo iso é importante realizar unha sistemática coordinación cos titores, orientadores, profesorado e cos demais profesionais do ámbito hospitalario. A metodoloxía, en definitiva, é participativa, activa e lúdica, unida a un desenvolvemento agradable do currículo para contribuír á rápida adaptación do neno á súa nova realidade.





Cando o neno é hospitalizado intégrase nun novo sistema que pode orixinar unha fonte de conflitos, xa que hai un impacto loxicamente sobre a saúde física e psíquica; despois está a volta ao fogar, a adaptación ao colexio e a resocialización; prodúcense, por todo iso, alteracións que poden ser condutuais, con manifestacións de agresividade, protesta, desobediencia e conduta de oposición; tamén de déficit de atención e dificultades de concentración; con expresións de ansiedade, nervios, temor, depresión, tristura, ou perda de interese... Tamén hai unha serie de factores que van influír no neno como son o illamento connatural do hospital, a limitación da mobilidade, a despersonalización e perda de identidade, a propia patoloxía ou o feito de observar a espera dun diagnóstico. Por todo iso, é moi importante falar cos nenos, pois o silencio dos pais ou adultos impresiona moito ao neno; e por isto é importante

non ocultar a enfermidade e non ter medo a falar e a escoitar ao neno e que este non teña que coñecer por fóra as cousas, para sacar ao exterior as emocións e aceptar que a enfermidade convive con nós.

O neno na escola do hospital evádese por unhas horas da súa enfermidade, sae da habitación e vai ao "colexio". Segundo aseguran os expertos en diversos estudos, este trazo de normalidade permítelle recuperarse cunha maior rapidez. Poderíamos definir a nosa aula como unha escola unitaria onde conflúe toda a riqueza educativa de Navarra expresada en diferentes idades, procedencias, modelos lingüísticos e niveis educativos. Cada día adaptámonos a esta realidade que se nos presenta: realizamos probas iniciais, adaptacións curriculares, programas de atención á multiculturalidade, exames, actividades artísticas e todas aquelas que van xurdindo na nosa actuación diaria e que

abarcán o currículo escolar. A intervención educativa está condicionada en moitos momentos pola duración da estancia.

Co alumnado de curta estancia trátase de flexibilizar e axilizar os contidos curriculares de maneira que os devanditos contidos se acomoden ao estado físico, psicolóxico, afectivo e social en que se encontra. Desde esta perspectiva a Pedagogía Hospitalaria constitúese como unha pedagogía do presente; todas as actividades que a través dela se despregan, buscan satisfacer e optimizar, en primeiro lugar e sobre todo, a situación na que o neno se encontra. É unha pedagogía da actualidade inmediata, do que importa aquí e agora para a vida do neno hospitalizado. Por todo iso o equipo docente que atende ao alumnado de curta estancia busca potenciar e aproveitar a súa estancia e ingreso para darlle habilidades e competencias que lle sirvan para o hospital e para a vida. Os nenos que se encontran esperando unha intervención cirúrxica programada, tamén poden asistir á aula seguindo as indicacións e o protocolo propio da devandita espera e en moitas ocasións o paso previo pola aula está contribuíndo a reducir e mitigar o estres ou a ansiedade que supón a entrada a un quirófano.

Co alumnado de media e longa estancia van adquirindo maior importancia as actividades escolares como o elemento que máis axuda ao alumno a normalizar a súa vida e a súa estancia no ámbito hospitalario, sen esquecer nunca o tratamento integral que sempre primará aqueles contidos máis significativos para a recuperación da saúde. A maioría dos nenos e nenas que ingresan nun hospital están escolarizados; isto significa que ao ingresar rompen co proceso e ambiente escolar. En principio tratarase de que non perdan o ritmo nin o nivel de aprendizaxes que se

perseguen durante o curso. A intervención educativa engade interese ao día a día dos alumnos, podendo aliviar as súas angustias e proporcionarlles o ánimo que necesitan para recuperarse. Ás veces os nenos hospitalizados angústianse ao pensar que van atrasar nos seus estudos e por iso necesitan continuar co seu proceso educativo; un proceso de aprendizaxe que supón para o neno unha actividade coñecida dentro do descoñecemento do ambiente hospitalario. Por todo iso, o equipo docente do hospital pon en marcha a intervención educativa que comeza coa coordinación co centro de referencia do alumno; xuntos realizan un plan de traballo que permita a máxima normalización encamiñada a evitar o desfaseamento escolar. Sempre que os nenos nos dan a oportunidade insistimos naquelas aprendizaxes nas que teñen máis dificultades porque así o demandan os pais e porque ao neno lle serve para volver ao colexio con aqueles contidos máis afianzados. Cando os ingresos hospitalarios son intermitentes, xeralmente reciben apoio no Programa de Atención Domiciliaria e entón establécese a coordinación co devandito programa e establécese unha carpeta de transvasamento de información mutua.

Durante todo o proceso educativo inténtase que as Tecnoloxías da Información e a Comunicación se poñan ao servizo dos alumnos posibilitando a súa comunicación e interacción co centro de referencia, con outros nenos ou cos seus familiares, a través de ordenadores fixos ou portátiles conectados a Internet e co software e hardware idóneos para realizar as devanditas conexións; neste sentido, o equipo ten como misión achegar as ferramentas técnicas, formativas e organizativas necesarias para crear un espazo de aprendizaxe, comunicación e apoio ao alum-

nado que recibe atención na aula, nas habitacións ou desde o domicilio. É un medio óptimo para superar as barreiras de comunicación e romper o illamento deste alumnado que se encontra hospitalizado ou convalescente no domicilio e afastado do seu contorno escolar. No Hospital todas as habitacións e a aula teñen unha liña de conexión coa rede e tamén se dispón de ordenadores portátiles para as habitacións. Internet abriu a posibilidade de conectar en tempo real ao neno co seu centro de referencia e de poder seguir a actividade diaria ou comunicarse cos seus compañeiros. Todo iso está contribuíndo a dar moitas satisfaccións aos nosos alumnos; fundamentalmente aos de longa estancia, porque lles axuda a romper o illamento e a sentirse protagonistas e inmersos, aínda que sexa por uns momentos, no seu hábitat natural escolar.

No tempo que dura a enfermidade a relación coa familia é diaria e estreita, pois a súa implicación é fundamental en todo o proceso evolutivo e educativo do neno; pola súa banda, o equipo docente sempre está dispoñible para calquera consulta e permanece á escoita cando os familiares o necesitan ou o demandan. Os pais sempre acompañan ao neno e permanecen, fóra da aula educativa, atentos a calquera requirimento por parte do persoal sanitario ou educativo. Ao finalizar a intervención educativa tense moi presente a importancia da volta ao colexio; o profesorado hospitalario, o domiciliario, e o do centro, preocupápanse de facilitar este regreso realizando a coordinación mutua e a de toda a comunidade educativa. Nalgúns casos esta volta ao colexio faise de forma progresiva para facilitar aos alumno a súa incorporación. É importante pórse de acordo na información que van a recibir os compañeiros de clase e que sempre será aquela que os familiares

desexen que se transmita, asistindo aos pais o dereito á protección dos datos do seu fillo.

Ademais de todo este traballo directo o equipo docente realiza tamén un intenso traballo indirecto de recompilación de documentos, de elaboración de unidades didácticas propias, de múltiples coordinacións no ámbito sanitario e educativo e tamén se leva a cabo e se colabora na formación externa e interna do profesorado. Anualmente tamén se elabora o plan de traballo e a memoria e avaliación do programa educativo.

Finalmente, temos que constatar que, desde o Departamento de Educación de Navarra e a través de todas as persoas implicadas na atención educativa hospitalaria, se traballa co máximo rigor e profesionalidade posible para conseguir que, no medio da enfermidade, a pedagogía hospitalaria brote como un oasis curricular e emocional para o alumnado doente hospitalizado.



UNHA ESCOLA DIFERENTE: A “Escola Camilo José Cela”

Ruth Gómez Vázquez

Directora da Escola Camilo José Cela do Hospital Clínico Universitario de Santiago de Compostela

A escola Camilo José Cela naceu no Hospital Xeral de Galicia e continúa a súa andaina no Clínico, chega xa a tres décadas de funcionamento nos que ofreceu prestacións a nenos desde os 0 anos até a adolescencia, pero tamén aos seus pais. Empezou a funcionar en 1976 no Hospital Xeral e desde entón serviu de modelo para que outros centros implantasen servizos semellantes.

A principios dos anos 90 a escola comezou a designarse Camilo José Cela, en homenaxe ao escritor padronés, polo apoio que lles prestou, ao facerlles numerosas doazóns e mediar para

que outros autores e editoriais lles ofrecesen tamén diversas axudas.

O Complexo Hospitalario Universitario de Santiago de Compostela dispón dunha unidade educativa que facilita que o neno hospitalizado siga desenvolvéndose persoalmente coa maior normalidade posible. Ademais de estar próximo aos seus pais, ser tratado con agarimo e respecto, queremos que durante a súa estancia hospitalaria o neno continúe o seu proceso educativo.

O primeiro contacto realízase no ingreso, tentando que se familiarice, tanto o neno como a

súa familia, co centro e cos seus profesionais, cos procesos e coas rutinas a levar a cabo. Trátase de algo tan simple como a redecoración da planta ou habitacións na que colaboran tanto nenos como pais, ou mesmo de fornecer canles de televisión infantís nas habitacións.

Todas as mañás, tras a visita médica, os nenos acoden á escola na que se leva a cabo unha continuidade escolar, para que a pesar de atoparse nunha circunstancia anómala, isto non lles provoque atraso escolar ao finalizar o ingreso. Para iso desde a escola pómonos en contacto co colexio (orientador, profesor e titor) para unha adecuada continuidade do neno, e así poder traballar. No caso de que non teñan o seu propio material, proporcionáselles desde a escola o adecuado para idade e curso, tratando sempre de adaptarse ás necesidades de cada neno.

Ademais tamén se presta atención psicolóxica e pedagóxica aos nenos ingresados pola unidade de psiquiatría, mediante observación e intervención, colaborando co seu psiquiatra infantil. Cando falamos deste tipo de atención, facemos referencia tanto á asistencia prestada ao longo do proceso de hospitalización como á preparación para a alta (orientación sobre como soportar as situacións que preocupen especialmente ao paciente, así como pautas de actuación), ou a orientación prestada aos pais ante circunstancias novas ou de difícil manexo.

En ocasións, cando os nenos están ingresados, obsérvanse déficits resolubles, pero necesitados de ser avaliados por persoal sanitario especializado, polo que se derivan ao servizo adecuado, para que poidan confirmar ou descartar a importancia da sintomatoloxía e a afectación na vida diaria do paciente. Posteriormente, aos casos máis relevantes realízase un seguimento desde a

escola, tanto a nivel psicolóxico como pedagóxico, para tratar de solucionar a problemática actual, realizar reforzamento escolar, aumentar a motivación, proporcionar ao paciente ferramentas para o manexo adecuado de situacións dificultosas ou reforzar as áreas deficitarias.

A tarde é o momento para o lecer. A través dos traballos manuais, a lectura ou os xogos, facemos que os nenos e as súas familias leven a súa estancia no hospital dunha forma máis amena e non só centrada no propio problema do neno. Todo o que se leva a cabo téntase cambiar dependendo do día, do obradoiro ou da actividade a realizar. Convencidos da función social da lectura literaria, do necesario que é fomentar a lectura, a escritura e educar literariamente, e de que unha obra literaria pode transportar ao lector no espazo e no tempo, afastándoo do sufrimento físico e psíquico, e introducíndoo nun mundo máxico do que pode chegar a sentirse o protagonista proporcionándolle ao mesmo tempo un estado de felicidade intensa. Realízase

o Proxecto Literapia que está coordinado polo membro da Real Academia Española, profesor da Teoría da Literatura e ex Reitor da Universidade de Santiago, Darío Villanueva Prieto, e un grupo de profesores da Universidade de Santiago, doutras Universidades Europeas ademais de profesionais do medicamento, xornalismo e educación. Un proxecto que pretende por medio da lectura e escritura, axudar na curación de enfermidades e que se leva a cabo con nenos e adultos hospitalizados, cara a un proceso de investigación a partir desta iniciativa.

Ademais tamén podemos gozar de propostas que traemos dende o exterior. Cada martes do ano tráennos os seus particulares xogos, un grupo de persoas do Colexio Maior A Estila de Santiago, que ademais van cantando polas habitacións acompañados da súa guitarra e a súa especial indumentaria. E tamén, como non, cada xoves do ano veñen vernos os Doutores Sorrisos (Pallasos da Fundación Theodora) que van de habitación en habitación cos seus trucos, receitas



e artimañas regalando sorrisos a estes nenos.

A época máis especial do ano no hospital é o Nadal. É unha das tarefas máis duras, supón dúas ou tres meses de traballo en equipo. Quizá sexa a festa máis esperada polos nenos, que participan activamente en todas as tarefas: facer postais, decorar a planta, árbore e nacemento que cada ano son diferentes e feitos na súa totalidade por todos os nenos e papás.

Neste período, son moitas as actividades que se suceden na Escola, como as promovidas pola Xunta, por McDonald's, que envía ao seu pallaso Ronald dende Madrid para facer maxia cos nenos; o festival Correos Reparte Sorrisos coa actuación dos seus monicreques e pallasos ou o festival de maxia do que todos gozamos. Ademais de numerosas visitas de distintas personalidades, e sen esquecermos de que Papá Noël percorre os corredores do hospital os días 22 e 23 de decembro para recoller as súas cartas. Todos eles participan felicitando a todos os nenos

ingresados e obsequiándoos con agasallos, e eles correspondéronlles agradecéndolles, nalgún caso, con panxoliñas que preparáramos na Escola.

Durante os meses previos ao Nadal, dedicamos gran parte do noso traballo a ter a punto todos os preparativos para esas esperadas datas. Con moito tempo comezamos a enviar cartas a todas aquelas empresas que outros anos colaboraron con distintos agasallos para os nenos que pasan pola nosa Escola, procurando cada ano incorporar algunha empresa nova a este labor altruísta na que todas colaboran de forma desinteresada.

Despois de moito traballo para conseguir o agasallo apropiado para cada neno ingresado, para cada un que recibiu tratamento ao longo do ano na planta, para os nenos do Centro Vagalume ou para as residentes do Coto-lengo do Pai Alegre, os Reis Magos de Oriente entréganlles os seus agasallos nunha preciosa Cabalgata celebrada na entrada do Hospital a tarde do 5 de Xaneiro.

As actividades desta escola tan especial non se limitan tan só ás necesidades dos nenos que están ingresados no hospital Clínico, si non a todo o CHUS, xa que se despraza a lugares próximos onde a nosa colaboración supón tamén momentos tanto educativos como de lecer:

- Hospital Provincial de Conxo: aquí traballamos con adolescentes e mozos que padecen anorexia nerviosa aos que se lles realiza un seguimento educativo así como clases de plástica (traballos manuais, pintura). Neste mesmo hospital levamos a cabo as mesmas actividades cos mozos ingresados no Hospital de Día (unidade especial situada nunha planta do Hospital Provincial).
- Hospital Psiquiátrico de Conxo: as enfermas ingresadas neste centro son crónicas e están tuteladas. Padecen anorexia, bulimia, etc. O seu estado é máis grave e hai algún caso en que pasan anos antes de saír do centro. A elas tamén lles damos apoio académico, pintura, traballos manuais, etc.

En conclusión, esta escola caracterízase por desenvolver unha atención altamente personalizada e coordinada co centro educativo de referencia, tanto a nivel de programación como de contacto diario. Esta colaboración entre o profesorado, os pais e o persoal sanitario contribúe a que estes nenos e nenas non perdan en exceso os lazos coa súa escola de orixe e co propio proceso de aprendizaxe. Trátase dun espazo aberto e flexible ao que acudir libremente ao longo de todo o día en horario ininterrompido e dende o que se procura unha atención individualizada a cada neno no seu ámbito educativo e socio-familiar.



EDUCANDO EN DEREITOS DENDE A CIDADE

Dende a Concellería de Educación do Concello de Ferrol e no marco dos programas educativos municipais, contamos con dous eixes principais sobre os que desexamos que pivote a nosa achega para unha educación de calidade: “Os dereitos das nenas e dos nenos” e “Os dereitos humanos”.

Dende o propio Concello ou mesmo en colaboración con outras entidades e institucións deséñanse, organízanse e desenvólvense accións conducentes a acadar o maior coñecemento deses dereitos, co obxectivo de que o propio coñecemento e o traballo sobre as actitudes favorezan a práctica e o exercicio deses dereitos dende os diferentes escenarios da cidade, comezando pola escola, a familia e as administracións, como garantes dun desenvolvemento harmónico e sostible en termos de cidadanía, convivencia e diversidade.

Así, no caso dos “Dereitos das Nenas e dos Nenos”, organízanse accións en colaboración coa Universidade de Vigo e coa Unicef-Ourense, contando no tocante aos “Dereitos Humanos” coa colaboración de Amnistía Internacional. Cómpre ademais salientar a excelente acollida e implicación coa que se conta por parte do persoal docente dos centros de ensino do Concello.

Mercedes Carbajales Iglesias

Concelleira de Educación, Cultura e Universidade



**“Os dereitos das nenas e dos nenos
a partires da obra de
Francesco Tonucci & FRATO”**



**“Os dereitos humanos como eixo
educativo para unha educación ao
longo da vida”**





O TRABALLO INTERXERACIONAL NUNHA ESCOLA DE HOSPITAL:

Programa "avó cóntame, cántame que me encanta"

Ilusión

Pilar Porta Rodríguez

Mestra da Aula Hospitalaria do Hospital Arquitecto-Marcide de Ferrol

Gertrudis Capelán Seoane

Pedagoga do Concello de Aranga e da UDP A Coruña

1. Contexto do Centro e da experiencia.

Esta experiencia enmárcase nunha escola dentro dun Hospital Xeral no que a atención pediátrica supón soamente un 8 % do total, e está situada na comarca de Ferrolterra. A súa historia iniciouse no ano 2006 cando se fixo realidade a súa concesión dentro dun novo acordo da Consellería de Educación e a Consellería de Sanidade desde os criterios aprobados no texto: "Os Dereitos do Neno Hospitalizado".

Algunha das características destacables son que se trata dun hospital xeral, comarcal, que

abrange enfermidades de estancia curta ou media, en xeral non graves, e leva seguimentos e tratamentos de nenos con enfermidades crónicas.

Os servizos de pediatría divídense en:

- UCI e unidade de neonatos.
- 1º andar con capacidade para 9 nenos/as entre os 0 e 2/3 anos, aínda en idade preescolar.
- 2º andar cunha capacidade para 15/16 nenos/as e rapaces con idades entre 3 e 16 anos; ou 18 en casos de dificultades especiais; todos escolarizados, segundo a súa

idade nas etapas educativas correspondentes: infantil, primaria e/ou secundaria.

Tras a posta en funcionamento no curso escolar 2007/8 de diversos programas ao longo do ano (apoio escolar, novas tecnoloxías, animación, e atención familiar, entre outros), e tras un labor de colaboración en relación a Aula Hospitalaria coa Asociación Provincial de Pensionistas e Xubilados da Coruña, xurdiu a posibilidade de incorporar un novo proxecto na área das necesidades socio-afectivas, concretándose na figura do avó/avoa (persoa maior) como enlace hospital-familia-nenos: un proxecto interxeracional. Por parte dos voluntarios manifestouse un grande desexo de realizar o seu labor solidario con nenos e rapaces, tras unha primeira experiencia anterior de labores de apoio no comedor da gardería nunha entidade solidaria.

O proxecto tomou entidade propia e así naceu o nome do programa: "Avó cóntame e cántame que me encanta!", referencia da transmisión de forza e valores que achegan os nosos maiores, moi especialmente aos nenos e rapaces con quen acadan un lazo afectivo moi especial.

A experiencia noutros programas tanto da escola como da asociación (O maior para o maior, Apoio interxeracional, *Doctor Sonrisas...*), pero fundamentalmente a ilusión dos nenos, dos rapaces, do persoal do hospital, dos voluntarios e das familias, aínda que atopándose nun ámbito un pouco distinto, deu unha expectativa moi positiva.

2. Obxectivos da experiencia

O marco desta experiencia son o desenvolvemento de novas formas de solidariedade entre xeracións (baseadas no apoio mutuo e na transferencia de experiencias e habilidades) e o establecemento dun clima de seguridade e afecto nun momento

APROXIMACIÓN Á ESCOLA HOSPITALARIA

HISTORICAMENTE:



- Nace en: Xuño de 2007
- É a sétima aula hospitalaria de Galicia

ACTUALMENTE:



- Abandanse 6 Programas de Intervención
- Intervención socioeducativa dos nenos hospitalizados

NO FUTURO:



- Evitar o atrasamento educativo
- Evitar o abandono, sentimentos de soledade e soledade
- Manter os valores fundamentais, principalmente os "Hospitalarios"

APROXIMACIÓN Á U.D.P.

HISTORICAMENTE. "UNIÓN DEMOCRÁTICA DE PENSIONISTAS Y JUBILADOS"



De ámbito estatal fundouse en 1977.
Creación, dirixida e administrada POR e PARA as PERSOAS MAIORES.

ACTUALIDADE UDP PROVINCIA DE CORUÑA



- Vivenda Titulada
- Complexo Xeromilóxico A Mibarroca
- Programas de voluntariado e programas de formación, atención e apoio Complementarios
- Representación en organismos públicos e privados

FUTURO QUE QUEREMOS



Un mundo no que a idade non sexa unha razón de discriminación.
Atención e atención as nosas necesidades económicas, sociais, culturais, etc...
RESPECTE, CONSIDERE E APROVEITE a experiencia que aporta a idade.
Contribua á súa sociedade SOLIDARIA

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN

A planificación segue tres fases:



normalización posible, e así minorar a “Síndrome do Hospitalismo”.

- Fomentar a diversión e o entretemento normalizado no ámbito hospitalario; ofertando ao mesmo tempo un momento lúdico e/ou de descanso ás familias.
- Reforzar a capacidade de comunicación e expresión, fomentando un espazo de intercambio, estimulando a imaxinación e a creatividade a través de actividades lúdicas, de recompilacións orais e outras creacións.
- Axudar a superar posibles medos e a desinhibirse.
- Espertar interese por descubrir novas formas de transmisión da nosa cultura achegando o coñecemento popular e desenvolvendo paralelamente actitudes de escoita activa.
- Reforzar hábitos de respecto e coidado.

3. Desenvolvemento concreto: actividades

Para poder realizar un novo programa educativo, e máis concretamente cando o contorno no que se ten previsto desenvolver é unha escola inmersa nun hospital, cómpre deseñar e planificar con detalle os pasos que se deben seguir e os protocolos de actuación; é precisamente por este motivo polo que dividiremos este apartado en tres fases:

1ª fase: Deseño e estrutura do programa.

2ª fase: Elaboración dos protocolos de intervención.

3ª fase: Implementación e avaliación do programa.

Protocolos para a posta en marcha do programa:

Dado o ámbito hospitalario e as características tanto do contorno como dos nenos e rapaces que o protagonizan na busca dun programa estable e de calidade no servizo, e para a súa posta en

PERFÍS

VOLUNTARIADO

- Maiores voluntarios dependentes ou vinculados á U.D.P.
- Importancia de traballar durante o mes a temática á desenvolver na futura visita.
- Compromiso de asistencia aos curso de formación
- Fase de prácticas tutorizadas.
- Elaboración de materiais escritos ou plásticos

BENEFICIARIOS

- Nenos e nenas de 6-16 anos e as súas familias.
- Importancia de coñecer con anterioridade a cada visita:
 - N.º de sucesos;
 - Idade;
 - Nivel de mobilidade
- Limitacións funcionais
- Breve motivo do ingreso

Así, unha figura que se atope cerca da súa estrutura familiar nun ámbito tan estraño como o hospital, pode aportar una nova visión e axudar a establecer un clima de seguridade e afecto contextual.

Obxectivo xeral:

Achegarlles aos nenos no Hospital Arquitecto Marcide de Ferrol actividades lúdicas ao longo do seu ingreso hospitalario, reforzando os lazos afectivos,

de transmisión de valores, habilidades e experiencia, de xeito bidireccional entre as xeracións, nenos-maiores-familias, cun beneficio mutuo, na procura dunha calidade de vida saudable no seu sentido máis amplo.

Obxectivos específicos:

- Crear un clima de seguridade e afecto.
- Lograr a adaptación do neno ao contorno hospitalario na busca da maior

marcha foron necesarios os seguintes pasos:

- Valoración do interese do programa coas directivas do Hospital e da Asociación, coas familias e os voluntarios; deseño do proxecto a nivel técnico, proposta final e aprobación por parte das dúas entidades, e tras a súa elaboración, sinatura dun convenio de colaboración entre UDP A Coruña e o Hospital Arquitecto Marcide de Ferrol o 28 de outubro de 2008 e presentación do proxecto aos medios de comunicación, voluntarios/as, e entidades...
- Captación e selección de voluntarios/as interesados.
- Curso de formación específico dirixido aos voluntarios/as.
- Posta en marcha do proxecto: encontros e reunións entre o persoal UDP A Coruña-coordinador-voluntarios/as- e persoal do hospital para o seguimento, avaliación continua e adaptacións necesarias.
- Memoria á finalización do 1.º ano e valoración.

Metodoloxía:

A súa execución práctica concrétase nun protocolo delimitado e estruturado, dadas as características específicas tanto dos usuarios como dos destinatarios, en tres fases:

- Fase previa ás actuacións e actividades: formación, acreditación, bases do compromiso e preparación das sesións.
- Desenvolvemento das actuacións:
 - Acudir segundo o compromiso adquirido, recibimento e explicación por parte da mestra-responsable da aula hospitalaria das posibilidades nesa xornada: número de nenos/as, características...; prepara-

ción de materiais e actividades específicas.

- Realización das actividades con implicación dos seus protagonistas (nenos, rapaces e familiares): presentación, actividade e despedida.
- Avaliación e reflexións para ir acadando unha avaliación continua.

4. Desenvolvemento

Cómpre contar, para poder levar a cabo o proxecto, cuns medios físicos, económicos, materiais, humanos e técnicos.

Localización de espazos.

1.º andar: Pequeno despacho como área de preparación de traballos, lugar de reunións con nais/pais e profesionais, arquivo e garda de materiais. *Resto de espazo:* aula de educación infantil. Dedicada aos máis pequenos, alumnos escolarizados en Ed. Infantil (3 a 6 anos) 1.ª planta

3.º andar: Espazo destinado integramente á Escola Hospitalaria, dividido en espazos por recantos: Recuncho de exposicións...

Recursos humanos

Evidentemente, un dos factores principais, a implicación das persoas, tanto técnicos como a mestra responsable da aula hospitalaria, que actuará de mediadora entre os voluntarios/as, a Asociación e o Hospital; o técnico de voluntariado e os/as voluntarios/as. Tan fundamentais foron as actuacións e o control do equipo colaborador interdisciplinario do hospital e doutro persoal colaborador, como o labor da administración. Pero sen dúbida os verdadeiros protagonistas: nenos, nenas, rapaces e rapazas hospitalizados e os seus familiares fixeron realidade un proxecto, unha ilusión, unha esperanza compartida e unha tarde única en cada encontro.



Recuncho de lectura



Zona Primaria



Novas Tecnoloxías



Recuncho exposicións

Neste primeiro ano, tras a formación inicial, dá comezo o proxecto no mes de febreiro. Acudiron unha vez ao mes á aula do centro hospitalario e tras un intercambio de comunicación das características e datos a ter en conta encontráronse cos nenos/as e familiares participando uns días con xogos tradicionais, inventando historias, compartindo as súas experiencias vitais e coñecementos, ou ensinándolles os nenos aos maiores o uso dos móbiles; noutras ocasións protagonistas da obra de teatro con piratas, barcos, asando peixiños ou bailando tras localizar polas lentes para ver ao lonxe as belas illas...

As actividades planificadas, pero sempre realizadas de xeito flexible e adaptable, dado a inestabilidade do número e variabilidade de idades dos parti-

cipantes. Ao remate unha avaliación onde expresaron as súas opinións, impresións así como suxestións.

5. Avaliación da experiencia:

A través da análise de respostas dos avós voluntarios podemos observar que o seu contacto coa aula hospitalaria lles proporcionou unha idea acerca das funcións, que van máis alá da idea preconcebida que traían dun espazo educativo que ofrece respostas soamente a nivel estritamente curricular.

Minorar o "Síndrome do Hospitalismo" cos nenos e as súas familias a través de actuacións e interrelacións persoais diferentes que compensen a súa perda de escolarización era unha das ilusións principais, pero ao verse de cheo inmiscido no proceso, sentíanse transmisores do co-



Avós, nenos e familia

ñecemento persoal, sentíanse importantes e á vez satisfeitos e cheos de plenitude ao rematar a súa intervención, porque non dicilo tamén, remataban esgotados, polo nivel de esixencia que os rapaces requirían deles e polo alongamento das sesións, xa que tanto rapaces como familiares non vían a hora idónea para rematar.

Colaborar no aporte de información ao neno hospitalizado sobre a importancia dun concepto de saúde amplo, para o alcance dunha calidade de vida saudable, ofrecéndolles un exemplo veraz e plausible.

Consideramos que esa impresión, que se deriva das reunións de avaliación que se levaron a cabo con todos os participantes logo de cada unha das sesións de intervención no hospital a través do programa "Avó, cóntame e cántame que me encanta", se corresponde cunha realidade que, dende unha perspectiva non integrada no propio contorno, non se chega a percibir correctamente.

Non é o currículo escolar o que compón a educación destes nenos: a Aula Hospitalaria ten a facultade de poder abranguer, desde unha perspectiva educativa, factores de grande importancia relacionados coa esencia social do individuo, co seu benestar psicolóxico, que nestes casos en concreto se atopa en situacións adversas.

A saúde, como ben di a OMS, non se limita a unha "ausencia de enfermidade", senón que se define como "benestar físico e psicolóxico" e nela contribúen conxuntamente os sistemas sanitario e educativo, que a través de programas e propostas de colaboración interxeracional como a que lles acabamos de contar, contribúen a un enriquecemento mutuo e recíproco tanto en nenos coma en maiores.

6. Referencias Bibliográficas

Fontes Documentais:

Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid: Ed. Crítica-Grijalbo.

Dolto, F.: *Trastornos en la Infancia. Reflexiones sobre los problemas psicológicos y emocionales más comunes. Guías para padres*. Ed. Paidós.

Gallar, M. (2005). *Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente*. Madrid: Ed. Thompson & Paraninfo.

Lacombe, E. et Al. (1992). Las paredes de la enfermedad. *Psicoanálisis y el hospital*, N° 1. Bs. As.

Navarro, J. (2004). Enfermedad y Familia. *Manual de Intervención Psicosocial*. Madrid: Ed. Paidós.

Otero, M. (2001). Un programa de formación inicial de profesio-

rado hospitalario con participación de expertos externos. *VII Jornadas Nacionales de Pedagogía Hospitalaria*. Junta de Castilla y León.

Porta Rodríguez, P. e Capelán Seoane (2008). La significatividad y el papel mediador de las aulas hospitalarias. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Vogliano, Óscar (1982). *Hospital de Niños*. Buenos Aires: Asociación de Profesionales del Hospital de Niños.

Referencias legislativas:

1. "Derechos de los niños hospitalizados" Resolución del Parlamento Europeo 13 de mayo 1986.
2. Carta Europea de los derechos del niño hospitalizado.



Piratas



A intervención socioeducativa na aula hospitalaria do psiquiátrico de Conxo

Consuelo García Álvarez

Mestra, Pedagoga Terapeuta e Psicóloga
Directora da Aula Hospitalaria do
Psiquiátrico de Conxo.

*Ser competente vai máis alá de saber e de saber facer.
Inclúe tamén o saber ser ou saber estar
(Escudero Muñoz, J.M; 2007).*

Introdución

Tradicionalmente o enfoque fundamental da atención psiquiátrica foi a reclusión e/ou illamento do enfermo mental, sendo apartado do seu contexto sociocomunitario, onde se desenvolvía unha práctica psiquiátrica, en xeral, baixo unhas condicións marxinais. Os intentos de renovación asistencial durante os últi-

mos anos, grazas ás expectativas das novas terapias e á sensibilidade dos diferentes profesionais e institucións, fixeron posible un cambio significativo na atención destes pacientes. Esta loita pola inclusión do enfermo mental non rematou e é necesario seguir traballando polo compromiso da súa integración real.

Contexto da aula do hospital psiquiátrico de conxo

1. Situación da aula e recursos.

A aula está situada en Santiago, no Hospital Psiquiátrico de Conxo, na planta baixa dun dos seus edificios. A pesar de estar dotada con diferentes recursos didácticos, dadas as necesidades e intereses do alumnado, é necesario adaptar e elaborar material específico.

A utilización das TIC como recurso didáctico foi posible grazas á dotación da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, que achegou os recursos informáticos necesarios e ao SERGAS, que proporcionou o acceso a Internet. Isto permitiunos iniciar a inclusión no programa europeo e-Hospital, poder introducir a unha porcentaxe elevada de alumnado na utilización das TIC e, fundamentalmente, propiciou unha maior comunicación co mundo exterior e un maior coñecemento da realidade social actual.

En canto aos recursos persoais cóntase coa directora que é mestra e psicóloga, coa que colabora alumnado do prácticum de Pedagogía, Psicopedagogía e Educación Social, así como voluntariado da Universidade de Santiago.

2. Características do alumnado

O número de alumnos que asisten habitualmente á Escola oscila entre 120-130 e está aberta a outros pacientes que, nun momento determinado, así o desexen. A ratio varía considerablemente, sendo de 6 a 18 o número de alumnos por grupo.

O alumnado está distribuído en 11 grupos seguindo unha serie de criterios, tanto pedagóxicos como asistenciais. A maioría do alumnado asiste tamén a outras actividades do Hospital, polo que os grupos non poden responder a criterios unicamente pedagóxicos.

Partimos dun coñecemento do alumnado a través dun protocolo no que recolleemos a información básica: datos persoais, clínicos, académicos e comportamentais. De modo paralelo, realízase unha entrevista individual, unha avaliación inicial sobre as aprendizaxes básicas, o coñecemento dos seus intereses e motivacións, así como a familiaridade e manexo das TIC.

Cos datos obtidos podemos concluír que as características principais do alumnado son as seguintes:

- Enfermos mentais con patoloxías diferentes e dentro da mesma patoloxía con diferentes cadros clínicos e grados de afectación.
- Idades comprendidas entre os 22 e os 74 anos.
- Os niveis académicos son moi diversos e, na maioría dos casos, non se corresponden cos establecidos na educación regrada.
- Precisan dunha atención individualizada. Teñen diferentes ritmos, estilos e motivacións cara á aprendizaxe e presentan dificultades de atención sostida.
- Situacións de integración sociolaboral diversas, desde alumnado que alterna a súa estancia no Hospital coa familia ou en pisos tutelados, ata os que levan ingresados varias décadas.
- A maioría manifesta unha falta de habilidades sociais e de vida, en moitos casos, con dificultades para comunicarse cos propios compañeiros.
- En xeral, estamos ante persoas cunha baixa autoestima.

Obxectivo prioritario desta escola

O obxectivo principal desta Escola é o de desenvolver no alumnado aquelas competencias básicas que lle permitan adap-

tarse e participar, cun sentido crítico, dun xeito máis activo e coas maiores garantías de éxito, na vida diaria.

Partimos da idea de que somos fundamentalmente seres sociais, polo tanto, os obxectivos propostos están sempre relacionados coas competencias básicas comunicativas, metodolóxicas -aprender a aprender- e as persoais (autonomía, social e de coñecemento).

Só podemos dar unha resposta educativa adaptada ás necesidades e intereses do alumnado se temos en conta que o proceso de ensinanza-aprendizaxe vai dirixido a potenciar que o *saber*, o *saber facer* e o *saber ser ou estar se convertan no obxectivo prioritario de traballo*.

Acadar este obxectivo precisa dunha grande implicación, tanto por parte do que ensina como do que aprende. O día a día, como docente, require ademais dunha formación permanente, unha metodoloxía que permita, segundo o grupo e o momento, flexibilizar e axustar constantemente as estratexias para acadar a mediación e facilitar as aprendizaxes para a vida, isto é, *crear un contorno que inspire a aprendizaxe* (Thorne, 2008).

Adoptamos unha serie de principios metodolóxicos conducentes a potenciar a autoaprendizaxe, a aprendizaxe por descubrimento e a súa significatividade. De aí a necesidade de fomentar ambientes relaxados, de potenciar o xogo participativo e, como non, de practicar o sentido do humor, sendo, a maioría das veces, a estratexia idónea para desenvolver unha maior atención sostida.

Os temas están sempre relacionados coas vivencias, as situacións actuais, as noticias do seu interese, etc., o que lles permitirá transferir as aprendizaxes da aula aos diferentes contextos e situacións. O "aprender xuntos" e a implicación de cada alumno

na súa “propia aprendizaxe” favorece que “aprendan a aprender”, obxectivo que se persegue en todo o proceso.

Que actividades realizamos?

Algún exemplo

A adaptación ao grupo e ás súas características e intereses é fundamental; así, ademais das tarefas académicas máis tradicionais (relacionadas coas aprendizaxes básicas), das diferentes celebracións como o Día das Letras Galegas, o Entroido, o Nadal, a excursión de final de curso, a publicación anual da revista “pensamentos” e a participación nas diferentes actividades estacionais que se realizan no Hospital, destacamos as seguintes:

- A principio de curso elaboramos un contrato, asinado por todos, acordando democraticamente que escola queremos (competencias persoais-saber ser e saber estar).
- Logo de varias sesións dedicadas a dar información sobre as consecuencias do tabaco elaboramos un “nicotinómetro” (escala na que anotamos os cigarros que deixan de fumar ao día).
- A autoestima e as habilidades sociais trabállamolas durante todo o curso, así como as técnicas de relaxación e diferentes programas de desenvolvemento de capacidades e do enriquecemento instrumental, para o que utilizamos os BITS e o PEI de Feuerstein.
- escoitamos música clásica mentres realizan as tarefas individuais ou recordamos as cancións tradicionais e populares, actividades que se ampliaron coa presenza de coros e grupos musicais. Tamén destacamos a recompilación, entre todos, de preto de 250 adiviñas, ditos e refráns.

- Aprenden a compoñer poesías e outras iniciativas, como cubrir impresos (certificación de correos, telegramas, enquisas, cuestionarios, etc) ou escribir unha carta, utilizar a calculadora ou a facer *sudokus*, encrucillados, atopar erros, xogos de preguntas e respostas, etc.
- A qué xogaba de pequeno? Foi unha experiencia moi enriquecedora xa que logo de compartir vivencias sobre os diferentes xogos populares tivemos a oportunidade de gozar dunha xornada cos membros da Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional.
- A utilización do ordenador na aula como recurso didáctico, ademais da alfabetización nas TIC, constitúe un recurso altamente motivador e organizador de experiencias. Ter un maior acceso á información, ampliar coñecementos, adquirir estratexias para aprender a aprender, poder conectarse co mundo exterior (familias, amigos...), sen dúbida, na maioría dos casos, facilita un cambio significativo nas súas relacións persoais e sociais.
- Utilizamos a propaganda dos establecementos como recurso didáctico permitindo, entre outros obxectivos, desde estar ao día no coñecemento dos diferentes artigos (recordemos que algún alumno leva varias décadas no Hospital) a traballar as habilidades organizativas (por exemplo a cada alumno, segundo o nivel, dáse-lle un presuposto e ten que axustarse ao evento indicado).
- Manexamos mapas e planos de cidades que coñecen.
- Utilizamos a prensa. As actividades son múltiples: se-

lección de artigos que logo se comentan en grupo, atopar temas concretos en diferentes periódicos e ampliar, de ser o caso, a noticia, ou facer en grupo unha crítica construtiva. Partir das diferentes opinións dos grupos potencia unha serie de actitudes comunicativas (saber escoitar, respectar as opinións dos demais, saber argumentar e defender as propias opinións, ser tolerante coas críticas, etc.).

- Escribir ou contar experiencias persoais é outra das actividades enriquecedoras que levamos a cabo baixo o título ¡Anímate a ler! Este é o noso libro. Elaborouse un libro coas achegas do alumnado, sendo o obxectivo principal fomentar o interese pola lectura, intercambiar experiencias e vivencias persoais e compartilas cos demais, traballando, ao mesmo tempo, aspectos relacionados coas habilidades sociais, as emocións, etc. O libro é sen dúbida unha das actividades máis motivadoras (da que estou máis satisfeita). Libro que, ao non ter numeradas as páxinas, continua aberto ás achegas que incluímos durante este curso.
 - Continuamos coa campaña de sensibilización, iniciada no curso pasado, conscientes do rexeitamento, marxinalización e prexuízos que amosa, en xeral, a sociedade cara aos enfermos mentais. Esta actividade consiste na visita de alumnado da Universidade (Educación Social) e dun centro educativo da zona (IES Eduardo Pondal), así como dun grupo de rapaces, acompañados polos Educadores da Rúa.
- Despois de cada visita dos diferentes colectivos, o alumnado desta Escola cumprí-

mentou un cuestionario e os comentarios foron, por exemplo: as preguntas que nos fixeron eran moi fáciles; ao principio tiñan máis vergoña ca nós; pasou moi rápido o tempo; daríanse conta de que é unha enfermidade, que somos persoas...? Ou... cando volven?

- O préstamo de libros da biblioteca de aula incrementouse considerablemente.

Reflexión final

Esta colaboración pretende, en última instancia, sensibilizar á sociedade sobre a necesidade de que persoas como as des-

critas teñan a oportunidade de sentirse útiles, dando conta, á súa vez, das súas capacidades e duns dereitos que a sociedade adoita negarlles, sendo, a maioría, conscientes dese "rexeitamento social".

Durante os tres cursos que levo como Directora da Escola o comportamento de todo o alumnado foi exemplar. Continúa chamándome a atención o afecto e respecto que manifestan, tanto a min como ao resto dos seus compañeiros e persoas que colaboran coa Escola.

Quero agradecer, finalmente, ás persoas que colaboran coa Escola e ás que me deron a oportu-

nidade de coñecer "in situ" a un alumnado con grandes calidades e con gran interese por superarse, dos que sen dúbida, aprendo todos os días.



0 + 1

**Grazas
a ti**

O esforzo dun proxecto novo e necesario.
Coa información que merece o país,
sen ataduras, con exclusivas.
Entre todos, estámolo facendo posible.



As novas tecnoloxías como unha xanela aberta ao mundo dentro das paredes dun hospital

María Isabel Doval Ruiz

Profesora da Facultade de Ciencias da Educación de Ourense
Universidade de Vigo

Nieves Estévez Estévez

Directora da Aula Hospitalaria do Complexo Hospitalario de Ourense e profesora da Facultade de Ciencias da Educación de Ourense
Universidade de Vigo

Introdución

Probablemente o máis novo das decisións sobre Pedagogía Hospitalaria levadas a cabo nos últimos anos foi a incorporación das Novas Tecnoloxías da Información e da Comunicación (en adiante, NTIC) ao traballo de mestres e mestras hospitalarios e domiciliarios. Tanto é así, que no ámbito da Pedagogía Hospitalaria é lícito falar dun antes e un despois da aparición das ferramentas dixitais.

Cando un alumno sofre unha enfermidade crónica ou de longa duración pode perder oportunidades educativas, ocasionando un retraso académico e dificultando a súa integración social, familiar e escolar. Porén, as NTIC ben empregadas axudan a evitar a marxinación destes alumnos, permitindo, desta forma, manter o seu rol de estudante e mellorar a súa calidade de vida e a da súa familia, a través de accións que favorezan e aseguren a continuidade do seu proceso de ensino-aprendizaxe mediante unha atención integral e multidisciplinaria.

Exploraremos a continuación algunhas das experiencias máis relevantes que neste eido se teñen levado a cabo en distintos hospitais do mundo:

Exploraremos a continuación algunhas das experiencias máis relevantes que neste eido se teñen levado a cabo en distintos hospitais do mundo:

En España:

Teleeducación en Aulas Hospitalarias. En 1997 o Ministerio de Educación puxo en marcha un programa, en colaboración con Telefónica de España e 32 centros hospitalarios, coa finalidade de que as aulas hospitalarias contasen cuns medios capaces de poñelas en comunicación entre si, rompendo o illamento que se producía entre o alumnado hospitalizado e o seu medio natural. O proxecto foi clave dentro do ámbito da Atención á Diversidade e converteu estas aulas en pioneiras en canto á utilización de Internet, creando expectativas reais de atención educativa ao alumnado hospitalizado.

Fundación La Caixa, colabora nun programa de atención social e educativa para alumnos de 0 a 18 anos que, debido a algunha enfermidade grave, teñen que seguir un proceso de hospitalización de longa duración. O obxectivo é "fomentar o desenvolvemento integral dos nenos, a fin de proporcionarlles estabilidade emocional, social e familiar, e facilitarlles a súa reincorporación ao colexio". O programa xira arredor de tres núcleos significativos: a) a informatización das aulas hospitalarias; b) a atención domiciliaria a nenos e nenas afectados de cancro, e c) o Premio a Proxectos de Innovación Educativa Hospitalaria. En colaboración coas Consellerías de Educación das diferentes Comunidades Autónomas téñense potenciado os recursos informáticos das aulas hospitalarias, co fin de que todos os nenos e nenas ingresados poidan comunicarse co seu propio centro ou con outros hospitais nos que se atopan alumnos con parecidos ou idénticos problemas de saúde. A continuación deste proxecto créanse as **cibercaixas**, cuxo obxectivo principal é facilitar un espazo de comunicación e ocio no hospital, aberto, no que enfermos e familiares atopan os medios precisos

para comunicarse entre eles e co exterior (colexio, outros familiares, etc.), de maneira que se rompe o illamento que a estancia no hospital supón para toda a familia. A consecución deste obxectivo conta co apoio dos centros hospitalarios que, mediante un acordo coa Fundación "la Caixa", poñen a disposición do proxecto un espazo axeitado para que isto se poida levar a efecto. Pola súa parte a Fundación pon os medios informáticos precisos (ordenadores conectados a Internet, vídeo cámaras, escáneres, etc.).

Ademais das cibercaixas, La Caixa deseñou o Proxecto "**Educalia**" (<http://educalia.educared.net>), incluíndo neste marco a chamada "Aula de Salud", que pretende ofrecer información neste ámbito e facilitar a comunicación e o intercambio de experiencias para profesionais, alumnos e familiares.

Practicum e prácticas universitarias na Aula do Complexo Hospitalario de Ourense. Aproveitando todos estes recursos tecnolóxicos, dende o curso 2005-06 varios grupos de maxisterio da Universidade de Vigo acoden ás aulas hospitalarias do Complexo Hospitalario desacidade para desenvolver moitas das competencias incluídas nas guías didácticas das materias "Novas Tecnoloxías Aplicadas á Educación" e "Pedagogía Hospitalaria". Así, poden comprobar como funciona unha aula hospitalaria, as súas peculiaridades, e as necesidades psicopedagóxicas deste alumnado, ao traballar coas novas tecnoloxías nas diferentes idades; como os recursos dixitais analizados nas clases teóricas poden ser empregados para elaborar a revista escolar dun hospital, ou como facer accesibles as novas tecnoloxías ás diferentes capacidades dos rapaces hospitalizados...

CurArte: <http://www.ucm.es/info/curarte>



Neste proxecto interveñen a Universidade de Salamanca, a Universidade Complutense de Madrid, e o MUPAI (Museo Pedagóxico de Arte Infantil) e nace coa finalidade de crear e desenvolver unha serie de xoguetes que podan utilizar os nenos hospitalizados, como un recurso te-



rapéutico de grande valor para nenos que teñan unha longa hospitalización e aqueles que están suxeitos a unhas condicións determinadas (goteiros, illamento, etc.).

Mundo de Estrelas: <http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud>



Ambicioso proxecto andaluz que recolle experiencias doutros países e hospitais de Estados Unidos (The Starbright Foundation), Francia (Cyberhosto) e Holanda (Sterrekind) e que emprega as novas tecnoloxías para axudar aos nenos ingresados no hospital a que se recuperen máis rapidamente. Nacido en 1998, pretende dotar a todos os hospitais andaluces, dependentes do Servicio Andaluz de Salud, de mundos virtuais imaxes tridimensionais 3D, videoconferencia, equipamentos sen fíos, Internet, sons personalizados e equipos multimedia).

Invitación á lectura navegando por Internet. Proxecto que está sendo levado a cabo polas aulas hospitalarias de Madrid-Sur e que pretende que os nenos descubran o gusto pola lectura navegando por Internet e traballando diferentes textos e materiais.

Concurso "En mi verso soy libre" convocado polas aulas hospitalarias de Murcia e a Consejería de Cultura desta Comunidade Autónoma que pretenden fomentar a capacidade de expresión mediante contos que se deben enviar por correo electrónico e para cuxa elaboración se teñen que empregar procesadores de texto e experiencias

vividas durante o proceso de enfermidade e hospitalización. En cada convocatoria sinálase un tema (o medo, os soños) sobre o que traballan todos os pacientes das aulas hospitalarias que participan.

En Europa:

HOPE (Hospital Organisation of Pedagogos in Europe): <http://www.hospitalteachers.eu>

Organización de carácter non lucrativo creada en 1988 co obxectivo fundamental de formar e servir de plataforma de cooperación aos pedagogos e mestres hospitalarios dos distintos países europeos.

Proyecto Klini: <http://www.acnancy-metz.fr/ia54/klini/>

Klini é unha revista escolar europea realizada a través de producións (textos, artigos, xogos, etc.) de xoves enfermos hospitalizados. A revista, que se publica en tres idiomas (francés, alemán e italiano), é repartida de forma gratuíta. O proxecto ofrece aos alumnos enfermos e hospitalizados abrirse a Europa a través da utilización das novas tecnoloxías.

Áit Eile (Outro mundo), Irlanda: <http://yuriko.cs.tcd.ie/>

No proxecto participan doce hospitais irlandeses e ten como finalidade a comunicación, vía correo electrónico ou videoconferencia, dos nenos e nenas hospitalizados, ben entre eles, ben cos seus familiares, colegas de clase ou profesorado. Desta forma, preténdese minimizar os efectos negativos da hospitalización, tanto dende o punto de vista afectivo, como do escolar ou médico.

Cyberhosto, Francia. Esta asociación dedícase á poboación infantil hospitalizada en Francia. Paralelamente ao seu tratamento médico puxeron a disposición destes nenos modernos medios informáticos, para que a través de Internet rompan o seu illa-

mento e teñan contacto cos seus familiares, amigos, etc.

Bambini in Ospedale, Italia: <http://www.giocoestudio.it>

O máis innovador deste proxecto é o apartado de "Reto Multimedia", a través do cal os nenos oncolóxicos poden permanecer en contacto uns cos outros e co exterior sen saír da súa habitación, o que está resultando especialmente útil naqueles casos de illamento onde ningún, excepto o equipo médico ao seu cargo, pode visitar ao paciente pediátrico. O proxecto italiano pretende, a través das NTIC, garantir ao paciente o recoñecemento da propia identidade da persoa, ofrecer instrumentos e modalidades de comunicación (videoconferencia e correo electrónico) coa realidade doméstica, cos seus amigos e outros internos, ofrecer recursos cognitivos adaptados á idade para comprender a realidade hospitalaria, permitir adecuadas situacións de xogo e ocio e garantir a continuidade didáctica coa escola de referencia.

The Caroline and Christer Project, Suecia: <http://web.it.kth.se/~pbercoff>

Trátase dun sistema de videoconferencia entre escolas de hospital e centros de referencia. Iniciado en 1996, pretende mellorar as condicións educativas dos nenos que padecen cancro, que mediante a utilización de medios informáticos son axudados a superar a súa enfermidade. No proxecto participan activamente todos os compoñentes do medio hospitalario. Este proxecto foi aproveitado tamén para conectar hospitais suecos con domicilios de Islandia, para manter o contacto entre nenos e nenas illados/as en diferentes habitacións no mesmo hospital, para que coñezan ao persoal hospitalario e ao profesorado da aula antes do seu ingreso no hospital, ou para que, por exemplo, un neno de oito anos recibira

clases de Inglés do profesorado e alumnado da aula hospitalaria dun hospital inglés.

En América:

Aula Fundación Telefónica en hospitais, <http://portales.educared.net/aulahospitalarias>

Proxecto educativo transnacional de Fundación Telefónica destinado a dar atención educativa aos pacientes pediátricos hospitalizados. Responde ao interese por mellorar as condicións de vida dos colectivos máis desfavorecidos, servíndose do potencial educativo das novas tecnoloxías para crear unha rede virtual entre os hospitais pediátricos participantes (Arxentina, Brasil, Chile, Perú, Colombia e Venezuela).

Starbright Foundation, EE.UU.: <http://www.starlight.org>

O "Starbright World" é unha rede de ordenadores interactiva da que forman parte máis de 80 hospitais. A súa finalidade é que todos os nenos/as enfermos e hospitalizados que padezan enfermidades crónicas podan comunicarse con outros na mesma situación, dispoñan da oportunidade de aprender máis cousas sobre a súa enfermidade e os tratamentos que dela se deriven, etc.

Referencias bibliográficas

Del Olivo, F.J. e Estévez Estévez, N. (1999). Una propuesta de intervención en el aula hospitalaria a través de Internet. En Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad y Dirección Provincial de Educación de Madrid (coords) (1999) *Intervención educativa en el medio hospitalario. Actas de las VII Jornadas de Pedagogía Hospitalaria (22.23 mayo de 1997)*. Madrid: M.E.C, 305-306.

Doval, M^a I. (2000). Telemática y Pedagogía Hospitalaria. Estado de la cuestión. *Revista Interuni-*

versitaria de Tecnología Educativa, 0, 177-190.

Doval, M. I. (2002). Claves y tendencias actuales de la Pedagogía Hospitalaria. *Educación, desarrollo y diversidad*, 5 (2), 9-58.

Estévez Estévez, N. (1997). A educación infantil nun centro hospitalario. *A Fardela*, 3. (Revista del CEFOCOP de Ourense), 40.

Estévez Estévez, N. (1998). A Pedagogía Hospitalaria. Unha innovación educativa. *Innovación Educativa*, 8, 213-216.

Grau, C. (2001). A Pedagogía Hospitalaria. *Revista Galega do Ensino*, 32, 169-182.

Marqués Graells, P. (2008). Impacto de las TIC en educación. Funciones y limitaciones. (Data de consulta: 2 de abril de 2009) WEB: <http://www.pangea.org/peremarques/siyedu.htm>

MEPSYD (2009). Atención hospitalaria (Data de consulta: 4 de abril de 2009) WEB: http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/atencion_diversidad/05_09.htm





A elaboración dos materiais educativos no traballo da aula hospitalaria

Ángel Mejía Asensio

Coordinador do EAEHD
(Equipo de Atención Educativa
Hospitalaria e Domiciliaria) de Guadalajara
e mestre da Aula Hospitalaria
"La Pecera" (Hospital Xeral Universitario
de Guadalajara)

A. Introducción

A hospitalización dun neno adoita xerar, case sempre, un trastorno na súa vida persoal. O sentirse nun "terreo hostil", diferente ao seu medio natural (o contorno familiar, os amigos ou a escola), poden deixar nel algunhas secuelas de tipo psicolóxico. Para evitar, na medida do posible, algunhas destas situacións negativas naceron as Aulas Hospitalarias e, entre elas, "La Pecera", aula escolar situada no Hospital Xeral Universitario de Guadalajara, que neste curso 2008/2009, cumpre 25 anos de vida.

Durante estes 25 anos "La Pecera" foi medrando e aumentando os seus efectivos (na actualidade somos cinco os profesores), atendendo tanto os nenos hospitalizados como os convalecentes nos seus domicilios¹, en idades comprendidas entre os 3 e os 18 anos; é dicir, os alumnos que cursan estudos desde Educación Infantil aos de Bacharelato.

Ao mesmo tempo, e no noso desexo de personalizar as áreas nas que o neno pasa gran parte da súa vida no hospital, fóronse desenvolvendo unha serie de técnicas co fin de lograr uns espazos máis humanizados, mediante a aplicación e desenvol-

vemento de toda unha ampla gama de actividades, baseadas en composicións gráficas, pero sen esquecer aquelas que teñen o seu fundamento na expresión escrita, co único desexo de potenciar a súa creatividade. Todo iso fómolo conseguindo coa utilización dun recurso tradicional, pero que nos deu moito xogo: o conto. O primeiro paso foi converter a planta en "Pediatria dos contos", dotando a cada habitación de personalidade propia, coa asignación dun conto tradicional. O mesmo se fixo cos lugares de camiño ou de convivencia (corredor, sala de xogos, etc.). O resultado non puido ser máis satisfactorio para todos, xa que nos encontramos cun espazo máis persoal e próximo aos nenos, cunhas habitacións e un corredor máis humanizados e cálidos, onde o conto e os distintos personaxes utilizados convertéronse nos seus protagonistas principais, ademais do propio neno.

Ao ser un hospital no que os nenos, case un 90 por cento, están moi pouco tempo ingresados, menos de dez días, intentamos buscar a inmediatez, dar unha resposta rápida ás súas inquietudes; e cunha finalidade clara: lograr que o neno hospitalizado sufra o menos posible por este inciso, aínda que breve, na súa vida cotiá; que se leve un recordo positivo do seu paso polo hospital e no que ademais de dar continuidade ao estudo e seguimento das súas materias do colexio, se traballen outros aspectos máis lúdicos, máis creativos e que lle deixen unha pegada indeleble e positiva na súa mente infantil ou xuvenil.

B. Expresión gráfica

En "La Pecera" consideramos que a creatividade artística é unha das notas distintivas dos nenos, por iso non só lles prestamos unha grande atención senón que potenciamos todas aquelas

actividades encamiñadas a este fin; estamos convencidos de que este tipo de actividades os axudan a superar a situación de angustia e soidade que padecen cando son ingresados. Por outra banda, e como complemento perfecto, ofrecemos a posibilidade de que estas actividades se realicen en equipo, onde grandes e pequenos intercambien diferentes maneiras de expresarse plasticamente. Para iso propoñemos dous tipos de experiencias: *Pediatria dos contos* e *O mural*.

a. *Pediatria dos contos*.

Trátase dunha actividade que se iniciou, nun primeiro momento, coa decoración das portas de cada unha das habitacións da planta de *Pediatria*, ás que se lles asignou un conto, de aí o nome. O obxectivo centrábase en que cada neno se identificase cun conto, o correspondente ao que se lle asignara á porta da súa habitación e non cun número, que nos parecía moito máis frío.

O primeiro paso, polo tanto, consistiu en elixir unha serie de contos polos propios alumnos que nese momento había na

aula; unha vez elixidos, buscáronse debuxos e láminas de cada un dos contos, así como unha frase alusiva a cada un deles, aquela que nos pareceuse a todos a máis significativa. O seguinte paso foi buscar os materiais axeitados, que foron os normais nun centro escolar: cartolinas de cores, pinturas, etc.; e a continuación realizar o traballo. Unha vez que estiveron pintados e recortados, plástificáronse e pegáronse na porta da habitación elixida.

A partir de aquí cada neno, se así o desexa, pode decorar a súa habitación con debuxos dos personaxes que aparecen no devandito conto; sen perder a opción de decoralos con outros contos, con máis ou menos proximidade ao que aparece na porta.

O resto do corredor é decorado seguindo o mesmo criterio; é dicir, partindo dos contos que temos nas diferentes habitacións decóranse algunhas paredes con todo tipo de temas alusivos aos devanditos contos, intentando dar unha continuidade a todo iso; desta maneira, non só conseguimos que os nenos traballen a expresión plástica, senón que o





resultado final sexa moi positivo para a planta, que queda así moi decorada e atractiva para todos; dito doutra maneira, humanízanse os espazos de convivencia.

b. O mural

O mural é un recurso escolar moi utilizado desde sempre, polo que non se pretende outra cousa que dar continuidade a unha actividade que os propios alumnos realizan con total normalidade nos seus colexios de orixe. Trátase en realidade de aproveitar algunhas das habilidades destes para potenciar outros aspectos, como o traballo en equipo.

Os temas propostos adoitan ir relacionados con outro aspecto de grande interese para nós como é a potenciación da lectura; de tal maneira que, aproveitando o recurso dos contos que previamente temos nas portas, animamos a todos, nenos e pais, a que elixan un libro, ben da aula, que dispón dunha boa biblioteca escolar, ben da propia biblioteca do Hospital. As propostas son as seguintes:

- Cada mes realizamos un mural no que propomos

un tema de lectura: novela, conto, teatro, poesía, cómic, etc.

- Expomos varios libros relacionados con este tema.
- Lemos na clase algúns destes textos.
- Debuxamos o que lemos.

O mural tamén o utilizamos para informar de todo tipo de acontecementos relacionados, ben coa aula, ben coa propia actividade escolar. Así, por exemplo, este ano, estamos potenciando o feito de que o colexio cumpre 25 anos para propor varias actividades utilizando este medio de expresión. Así mesmo, cada unha das festividades máis significativas (Entroido, Día do Libro, etc.) contan co seu propio taller ou recuncho que logo son expostas nos corredores de Pediatría.

C. A expresión oral e escrita.

Como colofón a este traballo eminentemente plástico e co obxectivo de potenciar a creatividade dos nosos alumnos, estimamos oportuno que se debía seguir insistindo na utilización doutras técnicas que tivesen a

súa base tanto na expresión oral como na escrita. Para iso partimos de dúas situacións moi concretas: o conto, cuxo primeiro paso xa comentamos, e a revista escolar.

a. O conto. "Pecerín cuentacuentos".

A primeira das actividades que expoñemos a prol da potenciación da expresión oral e escrita, é o conto. Para iso partimos dunha situación moi coñecida para os nenos, como é a súa propia enfermidade, e dalgúns dos elementos que a acompañan: a xirringa, o termómetro, o goteiro, etc., e, en casos moi concretos, das propias características da súa enfermidade: un trauma, a anorexia ou un cancro, por citar algunhas das enfermidades coas que nos encontramos no Hospital e que nos serven como punto de partida para a creación dunha historia.

A nosa intención é reducir, na medida do posible, ese medo a todo aquilo que rodea á enfermidade e, en especial, a algúns instrumentos, aparellos e obxectos utilizados nos hospitais e que máis temor infunden nos nenos e nos pais. Pretendemos rebaixar un pouco o grao de ansiedade do neno doente cando é ingresado nun hospital; darlle un enfoque máis lúdico, máis divertido ao seu paso por esta aula, sen esquecermos da gravidade que poida ter tal ou cal enfermidade; pero sabendo que ao final o neno se vai recuperar e que vai volver á súa vida normal. Do hospital só lle quedarán bos recordos, os amigos que alí coñeceu e uns "cuentos sanadores" que os axudaron a pasalo un pouco mellor.

Dada a boa acollida que tivo esta idea, os contos publicáronse co título: "La Pecera de los cuentos. Historia de Pecerín, el pez cuenta-cuentos", que nos serve de punto de partida antes de iniciar esta actividade, na que ben

os nenos ben o profesor, elixen un conto antes de comezar a actividade, e leno a toda a clase. A partir da lectura do conto, as actividades que propomos van na seguinte dirección:

- Expresamos de forma oral o que lemos; realizamos unha serie de comentarios sobre o conto e sobre o seu significado; falamos dos personaxes; do que nos gustou ou non; daquelas cousas que non nos gustan nun hospital e que eliminaríamos; etc.
- Escribimos un conto relacionado coa nosa propia experiencia no hospital, relacionado con aquilo que nos rodea ou sobre a nosa propia enfermidade.
- Debuxamos aquilo que máis nos gustou do que lemos ou aquilo que máis nos chamou a atención.

b. Revista "La Pecera".

A segunda das actividades vai enfocada a que o neno sexa capaz de expresar os seus sentimentos, as súas posibles frustracións ou emocións dentro do hospital e a compartilos cos demais. Para iso ofréceselle a posibilidade de contar todo isto nun pequeno artigo, a xeito de redacción, na revista "La Pecera"². Esta revista, eminentemente escolar e onde se ten moi en conta a idade dos nenos, está dividida, aínda que dunha maneira moi sinxela, en varias seccións: o taller do redactor, o taller dos contos, ou o taller dos debuxos, por exemplo, xa que non sempre aparecen as mesmas seccións; os máis pequenos adoitan facer un pequeno debuxo e, se saben xa escribir, unha frase alusiva ao que debuxaron.

O sistema para elixir o tema de traballo é moi sinxelo; cada neno elixe aquilo que máis lle gusta e que máis próximo se encontra aos seus intereses persoais, normalmente relacionado coa súa estancia no hospital (a súa en-

fermidade, a habitación, os seus compañeiros, os seus temores, etc.) e plásmalo por escrito. Desta forma, podemos comprobar o seu grao de afectividade cara aos seus familiares, médicos, enfermeiras; a facilidade que teñen ou non para facer novos amigos; o que senten ante a enfermidade que padecen, etc.

Da boa acollida que tivo en Pediatría esta sinxela revista escolar, son os 15 anos de vida, onde as opinións vertidas polos nenos e nenas que escriben nela é tida moi en conta polos pediatras e demais especialistas quen, na medida do posible evitan aquelas situacións que lles poidan ocasionar dano ou causar molestias en exceso; é dicir, converteuse nunha fonte inmillorable de información.

En definitiva, na aula hospitalaria "La Pecera", o que pretendemos é que o neno ademais de continuar co seu traballo escolar, na medida en que a enfermidade

llo permita, encontre un espazo agradable e cunhas actividades "extras" que lle axuden a superar a enfermidade dunha maneira máis rápida e divertida.

Notas

1 No curso 2002/2003 iniciáronse de xeito experimental os Equipos de Atención Hospitalaria e Domiciliaria (EAEHD), que dende o curso 2007/2008 funcionan xa de forma definitiva.

2 Así mesmo, ofréceselles a posibilidade de participar noutras revistas escolares que se levan a cabo noutros hospitais, en concreto na que se publica no Hospital Universitario de Albacete, "La Tirita".





Para sabermos máis...

Yésica Teijeiro Bóo

Universidade de Santiago de Compostela

Aínda que a Pedagogía Hospitalaria non deixa de ser unha disciplina con pouca historia en España, xa son varios os autores que veñen facendo as súas achegas a este campo, e tamén son moitos os profesionais que recollen as súas experiencias na materia. Con este *Para saber máis* pretendemos achegar unha relación de obras, ademais das citadas nas bibliografías dos artigos, que poden ser de axuda para aquelas persoas interesadas neste ámbito. Por tanto, sen ánimo de ser exhaustivos, achéganse as principais obras relacionadas coa temática da hospitalización infantil, a educación en contextos

hospitalarios ou a enfermidade na infancia. Non poden estar todas, pero entres as principais que queremos destacar atopamos as seguintes:

Alonso, L.; García, D. e Romero, K. (2006). Una experiencia de pedagogía hospitalaria con niños en edad preescolar. *Educere*, 34, 455-462.

Alves Rodríguez, M.; Ortiz González, M.C.; Serradas Fonseca, M. (2004). El método eduterapeutico como estrategia de apoyo al niño hospitalizado. *Revista de Educación*, 335, 229-245.

Arosa, A.C. e Schilke, A. L. (2007). *A escola no hospital: es-*

paço de experiências emancipadoras. Niterói: Intertextos.

Bermúdez Rey, M.T. (2006). La animación hospitalaria. En Ventosa, V.J. (coord.). *Perspectivas actuales de la Animación Socio-cultural: cultura, tiempo libre y participación social*. Madrid: Editorial CCS.

Cárdenas Rodríguez, R. e López Noguero, F. (Diciembre 2005-2006). Hacia la construcción de un modelo social de la Pedagogía Hospitalaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 12-13 (Segunda Época), 59-70.

Casanova, M.A. (dir) (2007). *Atención educativa al alumnado enfermo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Costa Ferrer, M. (Coord.) (2000). El juego y el juguete en la hospitalización infantil. Valencia: Nau Llibres.

Del Barrio Martínez, C. (1990). *La comprensión infantil de la enfermedad. Un estudio evolutivo*. Barcelona: Anthropos.

Doval Ruíz, M.I. (2002). Claves y tendencias actuales de la Pedagogía Hospitalaria. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (2), 9-58.

Fernández Hawrylack, M. (2002). La familia del niño con enfermedad crónica. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (2), 67-86.

Fernández Hawrylack, M. (2000). La pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 15, 139-149.

Fernández Nares, S.; Cáceres Reche, M.P. e Aznar Díaz, I. (2006). Pedagogía hospitalaria: principales características y ámbitos de actuación educativa (remedial y preventiva). *Revista de Ciencias de la Educación*, 206, 227-246.

Flores Bienert, M.D. (Coord) (2003). *La promoción de la salud:*

una perspectiva pedagógica. Valencia: Nau Llibres.

González Jiménez, F. E.; Macías Gómez, E. e García Hernández, F. (2002). La Pedagogía Hospitalaria: reconsideración desde la actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, vol. 13, 1, 303-365.

González-Simancas, J. L. e Polaino-Lorente, A. (1990). Pedagogía Hospitalaria. Actividades educativas en ambientes clínicos. Madrid: Narcea.

Grau Rubio, C. (2001). A Pedagogía Hospitalaria. *Revista Galega do Ensino*, 32, 169-182.

Grau Rubio, C. (2002). Impacto psicosocial del cáncer infantil en la familia. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (2), 87-106.

Grau Rubio, C. (2004). *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Málaga: Aljibe.

Grau Rubio, C. e Hernández Nuñez-Polo, M. (2002). Intervención psicoeducativa en adolescentes con tumores del sistema nervioso central. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (2), 123-142.

Grau Rubio, C. e Ortiz González, M. C. (2001). La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva. Málaga: Ed. Aljibe.

Guillén, M. e Mejía, Á. (2002). Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos. Madrid: Narcea.

Herrán, A.; González, I.; Navarro, M.J.; Bravo, S. e Freire, M.V. (2001). ¿Cómo educar para la muerte? Un andamiaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 22-25.

IV Congrès europeu de mestres i pedagogs a l'hospital (2002). *El futur de la pedagogia hospitalària*. Barcelona: Pau Education.

Kübler-Ross, E. (2003). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luceirnaga.

Lizasoáin Rumeu, O. (1996). Intervención psicosocial en el ámbito de la hospitalización infantil:

El modelo norteamericano. *Comunidad Educativa*, 237, 4-8.

Lizasoáin Rumeu, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria*. Pamplona: Eunate.

Lizasoáin Rumeu, O. e Polaino-Lorente, A. (1992). Efectos y manifestaciones psicopatológicas de la hospitalización infantil. *Revista Española de Pediatría*, 48 (1), 52-60.

Lizasoáin Rumeu, O. e Polaino-Lorente, A. (1998). El devenir de la Pedagogía Hospitalaria: fundamentos y líneas de actuación. En Laspalas, F.J.; González-Torres, M.C. e Molinos, M.C. (Edits.). *Homenaje al profesor José Luis González-Simancas*. Navarra: Eunsa.

Lizasoáin Rumeu, O.; Ochoa Linacero, B. e Sobrino Morrás, A. (1999). Un estudio acerca de los pacientes destinados de la pedagogía hospitalaria en Europa. *Acta Pediátrica Española*, 57 (7), 364-373.

Lizasoáin, O. e Lientenant, C. (2002). La pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 2, 157-165.

Lizasoáin, O. e Ochoa, B. (2003). Repercusiones de la hospitalización pediátrica en el niño enfermo. *Cuadernos de Ciencias Médicas*, 5, 75-85.

López Naranjo, I. e Fernández Castillo, A. (2006). Hospitalización infantil y atención psico-educativa en contextos excepcionales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 341, 553-577.

Marie Knaul, F.; Pérez Fernández, C.J.; Suárez Vázquez, M. e Ortega Alanis, S. X. (2006). *Inclusión educativa para niños, niñas y jóvenes hospitalizados: un análisis basado en el programa nacional de México*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Masera, G. e Tonucci, F. (2004). *Queridos padres...* Barcelona: Graó.
- Negre, A. e Fortes, I. (2005). Programa de educación sanitaria: estrategia para disminuir la ansiedad que provoca la transición del hospital a casa, en los padres de niños con cáncer. *Psicooncología*, vol.2, 1, 157-162.
- Ochoa Linacero, B. (2002). Reflexiones en torno al voluntariado hospitalario en Navarra. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 41-52.
- Ochoa Linacero, B. (2009). *Puesta en práctica de la Pedagogía Hospitalaria*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Ochoa Linacero, B. e Lizasoain Rumeu, O. (Eds.) (2003). *Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado*. Navarra: Eunsa.
- Ochoa Linacero, B.; Sobrino Morrás, A. e Lizasoain Rumeu, O. (1999). Recursos materiales de la Pedagogía Hospitalaria en Europa. *Aula Abierta*, 74, 209-221.
- Ochoa, B. e Lizasoain, O. (2003). Repercusiones familiares originadas por la enfermedad y la hospitalización pediátrica. *Cuadernos de Ciencias Médicas*, 5, 87-99.
- Ortigosa Quiles, J. M e Méndez Carrillo, F. X. (Coords.) (2000). *Hospitalización infantil. Repercusiones psicológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortiz González, M. C. (2002). Disquisiciones pedagógicas en torno a la enfermedad. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (2), 59-66.
- Ortiz González, M. C. e Fernández, M. (1999). Pedagogía hospitalaria: apoyo a la familia. En Verdugo, M. A. e Jordán, F. (Coord.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Ortiz González, M.C. (1999). Formación de los profesionales del contexto hospitalario. *Revisión de currículum y formación del profesorado*, 3 (2), 105-120.
- Ortiz González, M.C. (2001). Aproximación a la Pedagogía Hospitalaria. En Verdugo Alonso, M.A. e Borja Jordán de Urríes Vega, F. (coords.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Palomo del Blanco, M. P. (1995). *El niño hospitalizado. Características, evaluación y tratamiento*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Poch, C. e Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones testimonios y actividades*. Barcelona: Paidós.
- Polaino-Lorente, A. e Lizasoain Rumeu, O. (1992). La pedagogía hospitalaria en Europa: La historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. *Psicothema*, vol.4, 1, 49-67.
- Remor, E.; Arranz, P. e Ulla, S. (Eds.) (2003). *El psicólogo en el ámbito hospitalario*. Bilbao: Esclée De Brouwer.
- Rodríguez Nuñez, A. et all. (2004). Información y atención en cuidados intensivos pediátricos. Opiniones de los padres. *An Pediatric*, 61(3), 231-235.
- Rosman, B.L. (1991). El desarrollo familiar y el impacto de la enfermedad de un hijo. En Jaes Falicou, C. (Coord.). *Transiciones de la familia. Continuidad y cambio en el ciclo de vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Serradas Fonseca, M. (2001). La acción educativa como alternativa en la reducción de la ansiedad hospitalaria. En Verdugo Alonso, M.A. e Borja Jordán de Urríes Vega, F. (coords.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Serradas Fonseca, M. (2003). La pedagogía hospitalaria y el niño enfermo: Un aspecto más en la intervención socio-familiar. *Revista de Pedagogía*, vol. 24, 71, 447-468.
- Serradas Fonseca, M., Ortiz González, M^a del C. (2001). Análisis de la realidad educativa en el hospital. En Bueno, J.; Núñez, T. e Iglesias, A. (Edits.). *Atención educativa a la diversidad en el Nuevo Milenio*, A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Serradas Fonseca, M.; Ortiz González, M.C. e De Manueles Jiménez, J. (2002). Necesidad de asistencia educativa al niño hospitalizado. *Enseñanza*, 20, 243-258.
- Silvero Miramón, M. e Ochoa Linacero, B. (2001). Los programas de intervención psicopedagógica a la hospitalización: una revisión. *Bordón*, 53 (4), 597-616.
- Sobrino Morrás, A.; Lizasoain Rumeu, O. e Ochoa Linacero, B. (2000). Los profesionales europeos de la atención psicopedagógica en la hospitalización infantil. *Bordón*, 52 (4), 579-603.
- Teijeiro Bóo, Y. (2008,a). A Pedagogía-Educación Hospitalaria en España: aproximación ao seu estado de cuestión. En Vila Couñago, E.; Teijeiro Bóo, Y.; Nogueira Pérez, M.A.; Fernández Sestelo, M.; Priegue Caamaño, D.; Abal Alonso, N. (Edit.). *Actas do I Congreso Galego de Investigadores/as de Terceiro Ciclo en Ciencias da Educación*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Teijeiro Bóo, Y. (2008,b). La Pedagogía hospitalaria como pedagogía social: una aproximación a la intervención socioeducativa en el contexto hospitalario. *Adaxe: revista de estudos e experiencias educativas*, 21, 65-100.
- Teijeiro Bóo, Y. (2009). Retos y desafíos de la atención socioeducativa en los contextos hospitalarios. En Broto, P.; Caballed, J.; Comellas, M.J. e Fleta, J. *Cuidar y educar niños. Actualizaciones en inmigración, adopción, desa-*

rollo y problemas psicológicos y sociales de la infancia. Zaragoza: Certeza.

Ullán de la Fuente, A. M. e Hernández Belver, M. (2005). *Los niños en los hospitales. Espacios, tiempos y juegos en la hospitalización infantil*. Salamanca: Ediciones Témpera.

Ullán de la Fuente, A.M. (2006). Las necesidades del niño hospitalizado. En Escobar Pérez, C.; Sánchez Majadas, G. e Andrés López, T. (Eds.). *Trabajo Social, Familia y Mediación. Necesidades Sociales en la Infancia y Derechos del Niño*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

Valdés Sánchez, C. A. e Flórez Lozano, J.A. (1995). *El niño ante el hospital. Programas para reducir la ansiedad hospitalaria*. Oviedo: Servicio de publicaciones. Universidad de Oviedo.

Violant, V. ; Molina, M.C. e Pastor, C. (2009). *Pedagogía Hospitalaria. Necesidades, ámbitos y metodología de intervención*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

Wilma Romano, B. (2002). *A prática da psicologia nos hospitais*. Sao Paulo: Pioneira Thomson Learning.

A Pedagogía Hospitalaria na web...

Aulas Hospitalarias. Reflexiones de la VIII Jornada sobre Pedagogía Hospitalaria. WEB: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001532/153274s.pdf>

Caballero, A.M. El aula hospitalaria un camino a la educación inclusiva. WEB: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n19/a12.pdf

Cruz Roja Española. Animación Hospitalaria. Guía de orientación y recursos. WEB: http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=94,12095981&_dad=portal30&_schema=PORTAL30

De Souza, R. Educación Hospitalaria: un recurso frente al rezago escolar. WEB: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27033105.pdf>

Escuelas Hospitalarias Chile. WEB: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=123.456.789.000&ID=188523>

García, F. Atención educativa en el hospital "Las aulas hospitalarias" WEB: <http://www.aonia.es/mediodia/archivos/comunicaciones2006/C3.pdf>

González, F e Jenaro, C. Impacto de la hospitalización en la calidad de vida infantil WEB: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313700>

IX Jornadas Nacionales de Pedagogía Hospitalaria "Respuestas Educativas para la atención del alumnado hospitalizado y convaleciente" WEB: http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?pgseed=1181893573961&idContent=14630&locale=es_ES&textOnly=false

Lizasoain, O. Hacia un modo conjunto de entender la Pedagogía Hospitalaria. WEB: http://www.pedagogiahospitalaria.net/jornadas/2007/ponencias/Dra_Olga_Lizasoain.pdf

pedagogiahospitalaria.net/jornadas/2007/ponencias/Dra_Olga_Lizasoain.pdf

Negre, F.; Abarca, D. e Siquier, C. Hospitalización y tecnologías de la información y la comunicación: atención pedagógica a un paciente tetraplégico en el entorno hospitalario. WEB: http://gte.uib.es/publicacions/articulos/f_negre.pdf

Ortiz, C. Formación de los profesionales del contexto hospitalario. WEB: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART5.pdf>

Riquelmen Acuña, S. La Pedagogía Hospitalaria en Chile y la Red Latinoamericana y el Caribe de Pedagogía Hospitalaria. WEB: http://www.pedagogiahospitalaria.net/jornadas/2007/ponencias/Sylvia_Riquelme_Acuna.pdf

Serradas Fonseca, M. Integración de actividades lúdicas en la atención educativa al niño hospitalizado. WEB: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000400008&script=sci_arttext

Serradas Fonseca, M. Las nuevas tecnologías como recurso en la respuesta educativa a los niños hospitalizados: Teleeducación de aulas hospitalarias. WEB: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922004000300007&script=sci_arttext

Serradas Fonseca, M. Asistencia pedagógica en la hospitalización infantil. Una aproximación a la pedagogía hospitalaria. WEB: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n21/face21-2.pdf>

Webs de interese...

<http://aulahospitalaria.blogspot.com/>
<http://centros.educacion.navarra.es/creena/>
<http://lapecera.ayuve.net/>
<http://olmo.pntic.mec.es/~ahm1/Default.htm>
<http://semillasdelcorazon.over-blog.com/>
<http://www.afanion.org/>
<http://www.afanoc.org/>
<http://www.asion.org/>
<http://www.aspanion.es>
<http://www.cancerinfantil.org/>
<http://www.fpdeseo.org/>
<http://www.fundacioncarolinalabra.cl/>
<http://www.fundacioncurarte.org/>
<http://www.fundacionflexer.org/joomla/>
<http://www.hospitalteachers.eu>
<http://www.infanciahospitalizada.es>
http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/atencion_diversidad/index.htm
<http://www.semillas.org.ar/>
<http://www.seop.org/home.php>

“A EDUCACIÓN SOCIAL NO ÁMBITO EDUCATIVO, E POR QUE NON?”

Leticia Mouzo Suárez



Parece que aínda foi onte cando o cheiro a novo percorría todos os meus sentidos, pero non, tratábase do curso 1999/2000, cando comezaba un novo curso e con el aferráronse en min novas inquietudes. Non só se trataba dun ano escolar máis senón que neste ano comezaban un sen fin de novidades na miña vida (sen esquecer que tanto a nivel psicolóxico coma físico estaba a experimentar novos cambios: o apoxeo da adolescencia): iamos comezar no instituto. Pero non era un instituto calquera, era o noso instituto. Digo noso porque fomos os encargados de estrearlo; pero non me refiro unicamente a estrear as infraestruturas, senón que iamos levar a cabo sen darnos conta unha morea de novidades: nov@s compañeir@s, novo profesorado e novas materias ás que nos tiñamos que enfrontar. Comezaba así a miña andaina por 3º de ESO (era o terceiro ano que formabamos parte da ESO, pois fomos os primeiros en estrear no noso colexio 1º da ESO en 1996/1997, ano en que segundo a LOXSE se implantou con carácter xeral o primeiro curso do primeiro ciclo deixando de impartirse a EXB).

A medida que comezaba o curso fomos pouco a pouco adaptándonos a realidade do novo calendario escolar da mellor forma posible, xa que debo destacar que durante a miña estancia escolar na EXB e 1º e 2º da ESO sempre estivemos acostumados a realizar diversas actividades: realizabamos partidos de baloncesto (do que por certo tiven a oportunidade de formar parte e dos que me quedan moi bos recordos), fútbol, xadrez, campo a través, etc... Actividades que non chegarían a desenvolverse se non fose grazas a un grupo de profesores, os cales nos acompañaron na nosa andaina no instituto, que sempre estaban entusiasmados por realizar actividades de estas características e

os que estarei agradecida infinitamente, porque no momento que estás cursando a ESO ou calquera outra ensinanza non te das de conta (ou en moitas ocasións non te quer dar conta), do esforzo que leva non só a realización das actividades senón do proceso polo que ten que pasar calquera actividade (obxectivos, planificación tanto horaria como material...). Pero chega unha etapa na que reflexionas como foi a túa educación escolar e a verdade é que aínda que te das de conta tarde sabes que só un grupo de profesores está loitando e traballando duramente para que teñas a oportunidade de poder participar noutras actividades alternativas que non che vai dar a educación regrada. Aí es consciente de que hai profesorado que aprecia moito o seu labor como docente.

Como dicía anteriormente, nesta etapa da miña vida, recordo unha adolescencia un pouco difícil, como a maioría dos suxeitos que pasan por esta etapa, na que non só a túa mente está en proceso de cambio, senón que o teu corpo está a pasar por cambios que ás veces ninguén che explica, nin se paran a explicar; posto que como dicían e por desgraza din moitos pais "a educación dáse na escola", e non se paran a explicar que os cambios que se están a producir no teu corpo son normais pois como seres humanos é un ciclo máis nas nosas vidas, pero, claro, ¿como lle explicas a un adolescente que eses cambios son normais? Pois ben, de súpeto apareceron no noso Instituto un grupo de xente nova (dous mozos e dúas mozas, se non recordo mal) que se facían chamar ABONDOU (aos que posteriormente chamabamos con cariño "os antidroja") que nos ían intentar explicar moitos dos cambios e das problemáticas sociais que nos rodeaban. Tratábase dun grupo de pro-

fesionais (Educadores Sociais) que ían tratar de introducirmos conceptos tan fundamentais e importantes como: VIH, SIDA, PREVENCIÓN, VIRUS, SEXO SEGURO E DROGODEPENDENCIAS. Algún destes termos escoitarámoslos pero non sabíamos moi ben en que consistían, ou moitos de nos tiñamos unha idea ben confusa do que querían dicir en realidade.

As actividades que desenvolvemos realizáronse fóra do horario escolar, é dicir, polas tardes, logo de rematar a educación regrada, e participaba todo aquel que quería e que levara asinado o consentimento por parte dos pais, non era algo obrigatorio. A min persoalmente interesoume bastante participar e non tiven problemas para que os meus pais me deixaran, pois nunca tivera inconveniente para participar nalgunha das actividades que se realizaban no colexio e nese momento tampouco tiven ningún tipo de prohibición para facelo no Instituto.

Así pois, comezamos as actividades con ABONDOU. Os primeiros días fun con respecto porque todo o novo me producía incerteza, pois non sabía moi ben co que me ía a atopar, pois nun primeiro momento pensaba que serían as típicas charlas escolares nas que unha persoa ou grupo de persoa che solta a teoría e xa está. Pero para a miña sorpresa e a dos meus compañeiros todo foi ben diferente.

Ese grupo de xente nova denominado naquel momento porque na actualidade xa non forman parte de esta Asociación, senón que foron pouco a pouco abrindo novo camiño no ámbito de intervención educativa e formaron a súa propia empresa, Xeneme, cos que tiven a oportunidade de desenvolver o meu traballo como Educadora Social) transmitíronnos unha morea de novas sensacións, non

só en canto a conceptos se refire senón que nos transmitían outros sentimentos: vitalidade, bo ambiente e sobre todo boas vibracións. As actividades que comézámos a levar a cabo foron actividades moi dinámicas compaxinadas ao mesmo tempo coa teoría (co paso dos anos decástaste de que non hai teoría sen práctica e viceversa), pero unha teoría que coas actividades se convertía en diversión, formación e sobre todo en información, unha información que á nosa idade foi fundamental, posto que a realidade social que nos esperaba nun futuro era a que nese momento nos transmitían, eran temáticas que nos ían e nos rodean día a día e das que recibimos prevención, ou polo menos tivemos a oportunidade que outros no seu día non tiveran (e quen sabe se recibindo a información que nós recibimos acabarían por pasar unha das maiores problemáticas da nosa sociedade como é, por exemplo, a drogodependencia).

Pero estas actividades non só nos serviron para informarnos mellor dos nosos cambios biolóxicos, ou saber que é a SIDA ou o VIH e todo o que leva consigo senón que tamén nos serviron, ou polo menos a min, para reforzar a interactividade entre os compañeiros, algún deles non estaba acostumado a falar ou a relacionarme porque nunca tivera a oportunidade. A interactividade lográbbase grazas a exercicios que tiñamos que realizar en grupos, ou nos debates que se levaban a cabo tanto por parte dos educadores como por parte do propio estudante posto que podíamos comentar e preguntar en todo momento as dúbidas ou aqueles problemas que en moitas ocasións nos estaban a pasar naquel momento, nada era tabú, falabamos sen censura e sobre todo encontramos educadores que nos entendían e que nos transmitían toda

a información necesaria para poder esclarecer calquera dúbida, tanto de carácter individual coma a nivel grupo (recordo que unha das actividades prácticas que levamos a cabo consistía en poñer un preservativo nun anaco de madeira que simulaba a figura dun pene e cada un de nós -tanto rapaces como rapazas -tivemos que desenvolver e aínda que resultou moi divertido foi toda unha novidade para min pois nunca tivera nas miñas mans un preservativo e menos aínda sabía cal era a súa colocación correcta). Tod@s participábase nas actividades ou máis ben faciánnos participar indirectamente os educadores en cada unha das actividades que se levaron a cabo.

En definitiva, son actividades e temáticas que tod@s deberíamos recibir tanto no colexio (adaptando as actividades a propia idade escolar) coma no instituto, posto que non sempre temos a oportunidade de falar destas temáticas noutros ámbitos (ben no ámbito familiar ou de amigos), pois para moitos pais é un tema tabú e isto é algo que por desgraza aínda non se conseguiu o 100%: que os pais non teñan medo nin dúbidas oa falarlles os seus fill@s de temas tan importantes a esas idades como é o tema do sexo, pois sempre vai a ser mellor poñerlles sobre a mesa a información necesaria para que non teñan erros dos que se poidan lamentar (máis vale previr que lamentar, e nunca mellor dito). Xuntos, tanto profesores como pais ou outros entes que formen parte da educación dos nosos xoves, temos que ser conscientes de que a educación formámola tod@s e de loitar para que isto sexa posible, pois a Educación engloba todo e non o puramente educativo.



A LINGUA

Normalización lingüística nos centros de ensino non universitario.

De onde vimos e a onde imos?

Valentina Formoso Gosende

IES Félix Muriel (Rianxo)

Coordinadora galega de ENDL

A intención deste artigo é presentar unha breve reflexión sobre a situación actual do proceso normalizador nos centros de ensino non universitario, que pasa por analizar algunhas das causas do punto no que nos atopamos e tamén por convidar a repensar estratexias de cara ao futuro, para que o labor de promoción do galego sexa máis efectivo.

Onde estamos e de onde vimos?

Estamos nun momento en que os conceptos ligados á promoción do galego están confusos e mesmo desvirtuados, de tal xeito que, ás veces, os propios defen-

sores do galego non sabemos que terminoloxía usar para conseguir que as nosas mensaxes se entendan claramente. Non pretendo aquí redefinir conceptos, pero si convidar á reflexión do profesorado do ensino non universitario e mais á de todas as persoas implicadas na normalización da lingua galega, porque nos atopamos nun momento -cando a Lei de Normalización Lingüística (LNL) vai camiño de cumprir 30 anos- no que sentimos como o termo "normalización", o que define o noso traballo, se cuestiona, sobre todo cando se aplica ao ensino e, polo tanto, queda en tea de xuízo o que del se

derive. As razóns desta situación son complexas e non doadas de sintetizar, pero a realidade é que cando se fala do galego na educación, uns falamos de normalización, outros de imposición e moitos de conflito.

O termo "normalización lingüística" é moi coñecido polos que nos dedicamos á cuestión, pero é un termo alleo para a inmensa maioría da poboación galega. Definido como ese proceso mediante o que se pretende que a lingua propia de Galicia acade funcións ás que non se lle permitiu secularmente acceder, foi asumido por técnicos, profesorado e algún político. Pero o resto da sociedade nin o asimilou nin, posiblemente, o entendeu. Penso que unha parte importante do problema está en que a normalización lingüística, para que realmente sexa efectiva, ten que ser un proceso que conte cunha planificación que se entenda a nivel global da sociedade e de todos os sectores a nivel particular. Pero planificación ata o de agora non houbo, polo menos non a que debería existir. Houbo actuacións particulares en parcelas concretas, pero sen establecer obxectivos ben definidos, sen marcar prazos, sen avaliar... O ensino foi quizais aquel sector onde, aparentemente, se investiron máis esforzos normalizadores: aprobáronse decretos que concretaban a LNL e que indicaban que materias se debían impartir en lingua galega, creáronse Equipos de normalización e dinamización lingüística, houbo subvencións anualmente... medidas que, dito sexa de paso, non frearon a castelanización das novas xeracións que pasaban por unha escola maiormente desgaleguizadora, e que ao mesmo tempo estaban influídas por medios de comunicación e todo tipo de ocio consumido en castelán. A sociedade seguía un camiño no que dominaba, e domina, unha imaxe da lingua galega sobre a que non se

actuou. E esta é a razón de fondo que evitou que se lle sacase proveito aos tímidos avances que foron supoñendo os chamados Decretos do galego no ensino.

Mais na superficie está o problema de que unha cousa era o que dicía a Lei e outra moi diferente o que ocorría de portas para dentro no sistema educativo. Por que ocorría isto? Estívose volvendo "normal" unha lingua que se obrigaba a impartir nas aulas pero que –en moitísimos casos– non se impartía? Buscábase a normalidade dunha lingua cun profesorado que non estaba formado nela? En 12 anos de vixencia do Decreto 247/95 a "normalidade" dos centros de ensino era que había un par de materias, ademais da lingua galega, que tiñan (ou debían ter) libros de texto en galego, pero o profesor explicaba no que lle ca draba e o alumnado falaba e escribía na lingua que lle era máis fácil e coa que estaba máis familiarizado, a que usaba no resto das materias: o castelán, mesmo en contextos galegofalantes.

Se o obxectivo era normalizar o uso do galego no ensino, fallou, se era aumentar a competencia do alumnado en lingua

galega, fallou aínda máis e se era outro, non se explicou. Pero o fallo estivo en que non eran suficientes o número de materias obrigatorias en lingua galega? Desde logo esta era unha peza moi, moi importante, porque dúas materias nun curso (por exemplo ciencias sociais e naturais) fronte a todas as outras, non era un reparto para nada equitativo se se pretendía demostrar que o galego era unha lingua tan "normal" coma o castelán. Pero non podemos esquecer que o fallo non estaba só aí, estaba en que nin iso se cumpría. Quizais non se analizaron ben a fondo as causas dese incumprimento. As razóns que se esgrimiron xiraron normalmente arredor de que non se cumpría porque non se esixía que se cumprise, porque non había sancións serias. E podería habelas? Quen cre que si, non se dá conta de que temos unha sociedade convencida de que o galego non vale o mesmo có castelán, un profesorado que polo xeral non ten competencia real en galego e ao que lle falta motivación para aprendelo e un lote de razóns máis para as que non temos espazo aquí.





Cal foi o detonante que fixo saltar as alarmas co Decreto 124/2007? Foi que aumentara o número de materias que había que dar en lingua galega? Ou sería que se tivo a sensación de que esta lei se ía facer cumprir? Desde que se aproban os decretos ata que se conseguen aplicar na súa totalidade en todos os centros de ensino, pasa un tempo. E ao Decreto 124 non se lle deixou tempo para que se aplicase. Que conste que, no ámbito educativo, estamos afeitos a que desde que sae unha lei ata que se remata de aplicar, xa temos outra nova enriba.

Cando se lexislou para apoiar a lingua no ensino, buscando uns obxectivos máis ambiciosos e necesarios, buscando cando menos a igualdade entre as dúas linguas de aprendizaxe e tentando promocionar a que está en desvantaxe, un sector minoritario conseguiu introducir no conxunto da sociedade a mensaxe de que o que pretendía ser un avance na normalización do galego se interpretase como a *debacle* para o castelán en Galicia e a ruína do futuro dos estudantes galegos. E os que levamos anos arredor da normalización asistimos tan atónitos á difusión dunhas mensaxes tan

absurdas que pensamos que a nosa sociedade estaba preparada para separar o gran da palla e darse conta de que todo era un conxunto de mentiras ás que os medios de comunicación lle concederon un eco desmesurado. Pero non, a nosa sociedade, chea de prexuízos que nunca desde a administración se molestaron en eliminar, comungou con rodas de muíño. Quen lera o Decreto? Quen sabía o que pasaba nos centros de ensino?

As cousas poderían ter sido doutro xeito se se pensase de forma integral a normalización e a política lingüística de todas as administracións tivese como obxectivo concienzar con campañas sobre a protección e promoción das linguas minorizadas. Pero sen ir tan lonxe, u-las -polo menos- explicacións mínimas do que supoñía o tristemente famoso e denigrado Decreto 124/2007? Se a idea era sacar a pelo unha lei que obrigaba a parte dos docentes a impartir a súa materia en lingua galega, a todos os novos funcionarios a formarse minimamente en sociolingüística e a que realmente o alumnado todo, o dos centros privados tamén, tivese que recibir o 50% das materias en lingua galega e demostrar que era capaz de manexarse

nesa lingua, sen ningún traballo previo no conxunto dunha sociedade inzada de prexuízos cara á lingua propia de Galicia, era fácil adiviñar o fracaso. Non se tivo en conta que á maioría dos membros das familias dos escolares non universitarios, unha parte moi importante da poboación, inculcáuselles, con métodos diversos, que o galego era unha lingua de segunda, aínda que isto xa non se dicía moi en alto. Só faltou que un grupo totalmente contrario a que o galego ocupase as funcións que lle son propias dentro do seu territorio comezase a ter grande presenza mediática, presionase as ANPAS e lle prestase o seu discurso a un partido político para que o esforzo de moita xente durante moitos anos saltase polos aires.

A onde imos ou como afrontar hoxe a promoción do galego nos centros de ensino?

Pensem nos que se adiantou na cuestión medioambiental nos últimos anos. Houbo campañas desde todas as administracións sobre a necesidade de coidar o medio-ambiente. Foron os concellos, independentemente da cor política que tivesen, os que enviaron ás casas diferentes caldeiros do lixo e produciuse un avance importante en como boa parte da sociedade asume e practica a reciclaxe. Así, e xa non digo "practícanse", as medidas normalizadoras da lingua? Por desgraza non, ou do contrario non callaría, tal e como callou, un discurso saído da estratosfera da nosa realidade, por moito apoio mediático e económico que tivese.

A promoción do galego non se sente, polo conxunto da cidadanía, como algo serio que se impulse desde todas as administracións, algo no que cren os gobernantes. A poboación interpretou durante anos as mensaxes subliminares que pa-

saron a ser bastante directas nos últimos tempos. E isto é ao que nos enfrontamos. No tema da promoción da lingua galega non nos podemos permitir dar pasos atrás nin sequera para coller impulso, pero si que debemos repensar os nosos discursos e as nosas actuacións.

As actuacións destinadas á normalización do galego dentro dos centros de ensino estiveron, e están, normalmente nas mans dos Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística¹ (ENDL) que durante anos funcionaron baixo as premisas do voluntarismo, e que foron tratados desde a administración coma departamentos de 3ª categoría, sen recoñecemento de ningún tipo, sen axuda, sen coordinación, sen formación, sen recompensas, sen apoios... A partir da aparición do Decreto 124/2007 recoñeceuse o traballo dos ENDL, tentouse desde a administración apoiar o seu labor e impulsouse a súa coordinación para unir esforzos e optimizar recursos. Déronse premisas para elaborar proxectos dinamizadores ben planificados, impartíuse formación e o profesorado sentiu que se poñía en valor o que se facía. Estabamos comezando a camiñar cara a unha verdadeira planificación da dinamización do galego nos centros, aínda que quizais tarde, cando a sociedade ía por outros vieiros.

E os buracos do camiño obrigaron, ou deberían obrigar, aos axentes normalizadores a reflexionarmos, non a parar. Cómpre continuar, aínda que sexa no medio de circunstancias máis adversas aproveitando o que temos aprendido e consolidando o que comezamos e que estaba dando froitos: planificación, coordinación, aproveitamento de recursos.... Con todo, os normalizadores de hoxe e de mañá debemos ter en conta que se necesitan novas estratexias, e antes de deseñalas é necesario asumir

primeiramente a realidade socio-lingüística que nos rodea desde unha óptica algo diferente á que quizais serviu de enfoque para o traballo normalizador das últimas décadas. E se observamos obxectivamente á sociedade que ten que ser receptora do noso esforzo, que non está configurada por aqueles convencidos de que o galego é unha lingua de primeira e que o usan habitualmente, darémonos conta que non vai aceptar, polo menos a curto nin a medio prazo, que o traballo normalizador teña como obxectivo inmediato unha Galicia monolingüe en galego que erradique para sempre o castelán de Galicia.

Sen perder a perspectiva de que en Galicia temos unha lingua propia, que é o galego, e que a debe dominar toda a poboación, sexa falante ou non dela, hai que concienzar da necesidade de buscar as medidas para que estea no lugar que lle pertence, tendo en conta que hai parte da sociedade que neste momento é falante habitual doutra lingua. Asumir esta realidade non supón

defender a presenza do castelán máis do que está en ningún sitio, nin nas aulas, nin na paisaxe lingüística da Comunidade, todo o contrario. Supón que, sabendo que na nosa comunidade conviven dúas linguas e que unha, a propia, está en situación de minorización, o conxunto da poboación ten que entender, respectar e contribuír a que recupere as funcións perdidas, e ten que ademais adquirir competencias activas nela, non só pasivas. Pero primeiramente cómpre, de xeito urxente, un traballo continuo desde todos os ámbitos para eliminar os prexuízos que pesan sobre o galego e que evitan que o resto das mensaxes normalizadoras produzan os efectos desexados. Pero para facer todo isto hai que contar coa sociedade que vai ser receptora das mensaxes, esquecela pode converter o noso traballo nunha prédica no deserto.

Nota

1. Antes de 2007 eran Equipos de normalización lingüística (ENL)





DESEXO DE NOVIDADES

A nova formación do profesorado de secundaria

Ramón López Facal

Este curso implántase finalmente o novo sistema de formación inicial do profesorado de secundaria, tras superar numerosas resistencias e mesmo a aberta oposición de diversos colectivos que están na memoria recente. As Universidades poñen en marcha os estudos de máster propostos polo Ministerio de Educación aínda que con enorme atraso e confusión. Cómpre saudar esta reforma que vai encamiñada a iniciar un proceso de profesionalización docente.

I. O financiamento do máster de formación do profesorado de secundaria

No momento no que escribo estas liñas (principios de decem-

bro de 2009) e a menos dun mes do inicio da docencia que neste curso se reducirá a tres meses, aínda están sen determinar aspectos organizativos, e mesmo segue a pugna entre as universidades galegas e a Consellería de Educación sobre a quen compete financiar a formación de profesores. As universidades consideran que a Consellería debe asumir unha parte desta formación (o pago dos profesores de secundaria encargados das titorías nos Institutos) dado que implica a funcionarios dependentes da propia Consellería e que se está a formar ao persoal que dependerá desa administración, da mesma maneira que é a administración sanitaria, non as universidades, a encargada de asumir o custo de formación dos Médicos Internos Residentes. Alegan, ademais, que non poderán facer fronte a este sobre-custo sen un financiamento complementario que non se dará, xa que o goberno galego prevé unha redución drástica das partidas económicas destinadas ás universidades nos orzamentos para 2010.

A Consellería de Educación, pola súa banda, considera que os estudos de máster competen ás universidades, que deben financiarse cos ingresos de matrícula, e que o seu papel se limita a facilitar a realización das prácticas nos centros que dependen da administración. É dicir, que non pagará profesores titores nin contemplará o traballo de titoría dos docentes en formación cunha redución da xornada lectiva que implicaría un incremento dos gastos de persoal, tamén afectados polos axustes orzamentarios.

As diferenzas están neste momento limitadas a un problema económico, de financiamento, e se o reducimos a iso ambas posicións parecen tan razoables como irreconciliables. A solución, que os lectores xa coñecerán cando este artigo vexa a

luz, consistirá probablemente en que as universidades tratarán de contratar aos profesores titores ofertándolles como contrapartida un mínimo complemento económico por alumno –equivalente ao que percibían no fencido CAP ou moi pouco máis– e un diploma que poida ser aceptado pola Consellería para o recoñecemento de sexenios. Sen dúbida que vai haber candidatos e candidatas para facerse cargo desa docencia extra entre o profesorado de secundaria máis ou menos novel, interesado en acumular méritos cara os sexenios, e probablemente sentirase menos motivado o profesorado máis veterano (que xa ten acadado o último tramo); sen dúbida haberá tamén quen asuma vocacionalmente a importancia desta formación, malia o escaso recoñecemento académico ou a cativa retribución económica. Lamentablemente, coido que este grupo non vai ser o máis numeroso.

A formación do profesorado é un asunto demasiado importante para reduci-lo a unha liorta entre administracións por aforrar uns euros en épocas de escaseza. É un problema político de primeira magnitude e como tal debe ser asumido. Se existe a convicción real, como se afirma, de que o futuro da sociedade pasa

pola educación, e que a melloira da educación está vinculada á formación do profesorado, só cabe actuar en consecuencia poñendo os medios e os esforzos para facelo posible. Esta decisión non pode deixarse nas mans de comisións, vicerreitores ou directores xerais atafegados por axustarse a orzamentos decrecentes, senón que debe ser impulsada polo presidente da Xunta e o Parlamento, nun pacto pola educación que conte con financiamento suficiente, alén dos vaivéns políticos.

II. A obsesión pola eficiencia educativa

O noso mundo vén sendo definido como sociedade do coñecemento, tal vez máis como unha aspiración que como unha realidade. Pero non hai coñecemento sen aprendizaxe, e a aprendizaxe é inseparable da educación, do ensino. Aspirar a unha sociedade do coñecemento pasa, pois, por converter o ensino en pedra angular do futuro que queiramos construír. A escola, o sistema escolar, constitúe un modelo universal, en estrutura e contidos, con mínimas diferenzas, e todos os países volven os ollos ao que sucede “no estranxeiro” ou os estándares que marcan organismos mundiais de



referencia (FMI, Banco Mundial, a UNESCO) como fonte de lexitimidade, contribuíndo así a reforzar a converxencia dos sistemas de escolarización.

Nas dúas ou tres décadas pasadas asistíuse a un proceso de homoxeneización mundial dos diferentes sistemas educativos nacionais¹. Este proceso foi promovido por organizacións internacionais que investiron millóns de dólares nos sistemas escolares dos países máis pobres para poñer en práctica as estruturas e sistemas de organización que demostraran a súa eficacia nos países ricos. Como sinala Daniel Trohler, os efectos desta política deron lugar, dunha banda, a unha sorte de política educativa mundial en relación coas estruturas de organización, a educación obrigatoria, os plans de estudos, e a formación do profesorado. E tamén provocaron críticas bastante universais, sendo acusados aqueles que deseñan as políticas educativas de ser axentes dos poderes mundiais da economía global.

Outro tanto sucedeu en Europa co proceso de harmonizar os sistemas educativos. Mentres que a escala global organizacións como o Banco Mundial promoveron a política mundial, para a esfera occidental foi a *International Association for Educational Assessment* (IAEA) e, sobre todo, a Organización para a Cooperación Económica e o Desenvolvemento (OCDE) coa súa ava-

liación comparativa, o Programa Internacional para a Avaliación dos Estudantes (PISA).

No contexto da Guerra Fría, desde os Estados Unidos empeñados na súa cruzada anticomunista promoveuse un contraste entre, dunha banda, a formulación comunista dun mundo xusto e unido de cidadáns iguais que se definiu como "ideolóxica", fronte ao modelo de sociedade de consumo occidental (da que se resaltaban os seus éxitos nos países desenvolvidos, mentres se ocultaba a miseria e as desigualdades crecentes que xeraba) considerada como libre de ideoloxía. Para lograr o "éxito" do desenvolvemento era preciso deixarse guiar pola man dos "expertos" non por demandas ou iniciativas cidadáns, "contaminadas" de ideoloxía.

A idea do experto acompañou a crenza de que os problemas principais poden solucionarse por medios científicos, pola tecnoloxía e a planificación racional. O impresionante desenvolvemento da ciencia e a tecnoloxía, percibíronse como o resultado de individuos libres nas sociedades de mercado. A tecnoloxía viña ser un sinal visible do progreso universal cara a "un só Mundo" nun proceso que hoxe chamamos de globalización. Nesta ideoloxía disfrazada de tecnocracia e eficiencia poden ter influído as teses de Max Weber, utilizadas en América en contraposición ao marxismo. Weber² distingue entre catro tipos ou graos de acción social, segundo estea orientada por fins, valores, afectos ou tradición, considerando que os dous primeiros casos (fins e valores) poden ser racionais, mentres que os segundos non o son; e sinala o predominio, nas sociedades tecnolóxicas, da orientación a fins da "racionalidade técnica", sen prestar a mesma atención aos valores.

Unha consecuencia da racionalidade técnica, criticada por

autores como Carr e Kemmis³, é a perda de capacidade crítica, ao delegar en "expertos" as decisións políticas.

Cando nos anos sesenta desde os Estados Unidos e a OCDE se considerou necesario gañar a carreira tecnolóxica emprendida pola URSS co lanzamento do Sputnik (1957) apostaron decididamente por poñer en marcha un gran programa educativo para o "mundo occidental". En coherencia cos supostos da racionalidade técnica non consideraron necesario contar cos educadores, senón con expertos: "*pódese dicir que, neste contexto, a loita pola educación é demasiado importante para ser deixada unicamente aos educadores*" e o traballo foi encomendado a "*aqueles con responsabilidades na política educativa e os orzamentos nacionais así como economistas profesionais e expertos*"⁴. A partir dese momento popularizouse desde a OCDE a teoría do capital humano, unha teoría económica e non educativa que consideraba a educación non principalmente como un gasto, senón como un investimento nos seres humanos: "*as escolas poden ser vistas como as firmas que se especializan na 'producción' da educación. O establecemento educativo, que inclúe todas as escolas, pode ser visto como unha industria*" (Schultz, citado por Trohler)⁵.

A receita de 1961 consistiu en incrementar os investimentos en educación para mellorar a formación do profesorado, revisar os plans de estudos e os libros de textos en áreas específicas, e desenvolver técnicas de estudo. Esta política tivo os seu reflexo en España na Lei Xeral de Educación de Villar Palasí, de 1970, e mesmo nos primeiros pulos reformistas dos anos 80 que culminaron na LOXSE. Os resultados, con todo, foron mediocres, o que non levou aos expertos a revisar os seus principios sobre educa-



ción, senón a buscar novas estratexias para mellorar a calidade reforzando máis o papel dos propios expertos. O problema non estaba para eles en que se cometeran erros nas propostas de reforma dos sistemas educativos senón na xestión realizada polas autoridades locais, os centros e o profesorado. A nova solución consistía pois en establecer un plan de reformas mediante incentivos sobre os resultados comprobados, programados e medidos por expertos ao servizo dos gobernos centrais.

Os programas PISA participaron desta ideoloxía aínda que coa importante diferenza de non poñer o énfase nos contidos e os resultados, senón no desenvolvemento de competencias. Esta orientación está favorecendo unha reformulación máis racional dos procesos educativos, aínda que a necesidade de realizar probas internacionais homologables impediu ata agora establecer estándares para a avaliación das competencias sociais que non son facilmente aprehendibles con métodos cuantitativos, limitándose ás competencias lingüísticas, científicas e matemáticas.

Existe unha grande fascinación por parte dos políticos e dos medios de comunicación por unha política baseada en datos cuantificables que, nos Estados Unidos, levou a poñer en práctica unha política de incentivos económicos directos para as escolas que acadasen mellores resultados de acordo con avaliacións externas realizadas localmente en cada ciclo e en ocasións en cada curso escolar.

A educación é unha dimensión da socialización e por tanto resultado das prácticas e tradicións culturais de cada sociedade; non pode illarse dela. Os problemas dos sistemas educativos non se resolven unicamente imitando os procesos que parecen acadar mellores resultados, senón que cómpre explicalos, en primeiro

lugar, como resultado da propia tradición escolar de cada país. Menciona Trohler, no artigo xa citado, o resultado dunha investigación realizada por Overesch⁶ comparando as políticas educativas alemá e finlandesa nas que, malia a superioridade desta última, chega a conclusión de que o seu modelo non debería ser copiado polos alemáns. Overesch explica o éxito do sistema finlandés na tradición cultural cooperativa e non partidista na sociedade finlandesa que propicia unha política educativa pragmática. Esta cultura específica é a que se identifica como a razón do éxito en PISA: aínda que se imiten ou transfiran as estruturas formais non se poden trasladar as experiencias culturais polo que a harmonización educativa non chega aos procesos educativos internos que se producen nas escolas.

Con isto non queremos apoiar posicións contrarias ás avaliacións externas. As análises e comparacións dos sistemas escolares ou as propostas de reforma baseadas en experiencias eficaces noutros países poden ser de gran interese. Nin moito menos pretendemos xustificar a perpetuación de tradicións educativas por se corresponder á historia cultural de cada país. Pero rexeitamos a sacralización do que ven do estranxeiro ou dalgún organismo internacional, como a OCDE, como referencia obrigada, fonte de lexitimidade ou criterio de verdade porque moitas destas propostas teñen tamén a súa historia (curta) vinculada a circunstancias políticas e ideolóxicas moi concretas, sustentadas nunha base teórica feble (a do *capital humano*) e non tanto no universalismo da razón. As probas PISA aportan un cambio positivo ao centrarse nos procesos de razoamento do alumnado; a extrapolación de datos cuantitativos fóra dos seus contextos sociais non achega nada.

III. Necesidade de cambiar a formación do profesorado

Un aspecto central do proceso educativo é a formación do profesorado, e neste ámbito o caso español resultaba ata agora un anacronismo histórico que era preciso superar. A ausencia dunha formación inicial do profesorado de secundaria merecente de tal nome constituía un caso único, polo menos en Europa occidental.

Resulta un lugar común atribuír ao profesorado un papel central na mellora do sistema educativo. Utilizando os resultados de estudos internacionais (PISA), establécense comparacións entre o "fracaso" do sistema escolar español e o "éxito" de países, como Finlandia que como é sabido acadan maior recoñecemento. Pero á hora de poñer solucións non se adoptan as medidas que fan posible ese éxito e que, polo menos no caso finlandés, pasan por un profesorado ben retribuído e moi ben considerado socialmente (ambas as dúas cousas van da man nas sociedades capitalistas), cunha formación inicial rigorosa, moi selectiva e vinculada á práctica, xunto cunha tradición cultural cooperativa, baseada no diálogo, que está incorporada espontaneamente á actividade nas aulas. Non é preciso recordar que España non é Finlandia, pero non tanto porque exista unha enorme diferenza na renda por habitante, 25.820 U\$S de España fronte a 31.170 U\$S de Finlandia, en 2005; ou porque teña unha ratio superior de profesorado por alumno: ao revés, en 2003 era de 16 alumnos por mestre de primaria en Finlandia e dous menos, de 14, en España. A diferenza principal nesta cuestión radica, sobre todo, no consenso social que existe en torno á educación e á práctica docente, que se traduce tamén nos orzamentos públicos con case dous puntos de diferenza: 6,4 % do PBI en Finlan-

dia fronte ao 4,5% en España no período 2000-2002.

Mentres en Galicia e en España todos os partidos políticos sen excepción atribúen no seu discurso un destacado papel á educación para saír da crise e asegurar un futuro sustentable, ao mesmo tempo en Galicia contéplase unha redución das partidas destinadas á educación para o próximo curso sen apenas oposición cidadá. Cómpre aclarar que estamos reclamando máis recursos para a educación, non necesariamente incrementos salariais neste momento de crise. Segundo as estatísticas dispoñibles na oficina europea Eurydice, o profesorado español está situado nunha posición salarial intermedia comparado co resto do profesorado europeo. Trátase de destinar os recursos imprescindibles para facer posible a mellora da educación, aínda que politicamente poidan "lucir" menos que a compra masiva de ordenadores. Só con formación e estímulos á innovación docente poden modificarse as rutinas que lastran o noso sistema educativo. A formación do profesorado non pode ser pois obxecto de mercado político nin de políticas tacticistas que desconfían de calquera innovación, senón aposta decidida de futuro, mesmo (ou precisamente) en circunstancias económicas adversas.

O desinterese institucional por unha formación inicial de calidade ven condicionado non só pola curtidade de miras derivada de conxunturais dificultades económicas, senón sobre todo polo temor a mudar o que se vén facendo. Temor que impregna amplos sectores da sociedade, incluído o profesorado.

IV. *Rerum novarum cupido*

A resistencia ao cambio afunde as raiceiras nunha longa tradición conservadora. Tan longa que, polo menos, se remonta ao século VII antes da nosa era, cando

Hesíodo formulou nos *Traballos e os días*, a andrómena das idades do home, que podería resumirse na idea de que "calquera tempo pasado foi mellor". Idea esta que gozou de prestixio secular. O historiador Tácito, por pór un exemplo ilustre, para resumir en poucas palabras a catadura moral dun suxeito que non lle caía nada ben, falou do seu *rerum novarum cupido*, "o seu desexo de novidades, ou innovacións". E a Igrexa medieval fixo súa esta tradición reaccionaria con entusiasmo digno de mellor causa, como tivo a desgraza de sufrir o pobre frade oxoniense Roger Bacon (1214-1294) condenado ao cárcere *propter quasdam novitates suspectas*, "por mor dalgunhas sospeitosas novidades", que as fanáticas ordes de franciscanos e dominicos detectaron inmediatamente nos tímidos estudos de filosofía natural (hoxe diríamos de física e química).

Obviamente, cando se considera que toda innovación consiste nunha alteración da orde establecida, como no século XVI, un debe referirse a ela sempre en frases como "non haberá innovación nin alboroto" (Pedro Cieza de León) ou, "sen prexuízo, diminución, nin innovación" (Juan de Carballos), ou en frases feitas, como "sen innovación algunha", "condenar, reprobar toda innovación" e así sucesivamente. Tivo que chegar o Século das Luces, que moito se fixo de rogar, para que conceptos como innovación, novidade, progreso, revolución e outros polo estilo adquirisen connotacións positivas.

A igrexa católica tardou algo máis en aceptar a posible bondade dalgunhas innovacións, a tal punto que cando descubriu que os obreiros industriais pretendían ter horarios humanos, salarios máis xustos e liberdade para asociarse, decidiu expor o seu maxisterio sobre o asunto, para o que o papa León XIII re-

correu, aínda en 1891, á frase de Tácito no título e comezo da súa encíclica social: *Rerum novarum cupido*, "o desexo de novidades" (dos traballadores), aos que recoñeceu a xustiza dalgunhas das súas innovadoras reivindicacións, condenando as máis delas e deixando tamén claro o seu escaso entusiasmo pola democracia.

Desde o século XIX e, sobre todo, desde o XX, a innovación pasou incluso en España a ter mellor prensa, incorporándose como *i* minúscula a esa ecuación do progreso formulada durante o primeiro programa nuclear dos Estados Unidos (I+D) que preside hoxe calquera proxecto de futuro público ou privado que se prece (I+D+i). Con todo as rutinas e preguizas mentais seguen presentes en diversos colectivos que sempre temen perder algún tipo de privilexio ante calquera posible mudanza e prefiren, como no chiste, "quedar como estaba". A desconfianza castiza do "que inventen eles" é moito máis universal do que pensamos en España. Sirva como mostra a corrosiva frase de Graham Leicester⁷ que non se refire precisamente ás universidades españolas: "*Trying to introduce change in university is like trying to move a cemetery. You can expect no help from the people inside*", ("tratar de introducir cambios na universidade é como tratar de mover un cemiterio: non se pode esperar axuda da xente de dentro").

A educación precisa en primeiro lugar profesores cunha sólida formación que faga posible romper coas rutinas seculares que lastran o noso sistema educativo: despreocupación polo desenvolvemento da capacidade de argumentación do alumnado fronte á memorización de datos ou resultados; confundir a educación coa transmisión de informacións que non se cuestionan criticamente;

escaso desenvolvemento do diálogo e do traballo en equipo...

Orientar a formación inicial do profesorado para desenvolver este tipo de competencias choca con intereses creados. Dunha banda dun amplo sector do profesorado universitario que despreza (e ignora) a importancia do labor docente e teme pola diminución do seu alumnado ante a opción da profesión docente, e mesmo se teñen publicado nos últimos meses manifestos e declaracións públicas de repulsa ¡reivindicando a continuidade do CAP! Mais se a formación do profesorado implica, como debería, unha nova práctica docente, vai tamén resultar conflictiva para moitos dos actuais docentes de secundaria que non están dispostos a cambiar nin a maneira en que veñen traballando, nin a que, sequera por comparación, sexa cuestionado o seu rol. Nunha sociedade que prima os valores da autoridade e a xerarquía ata elaborando leis que pretenden converter aos profesores en axentes da autoridade, dificilmente pode entenderse que a mellora do sistema educativo pasa por renovar tradicións pedagóxicas e estas, por un novo profesorado que asuma un papel máis cooperativo e menos autoritario.

Habermas, na súa teoría da acción comunicativa⁸, baséase na tipoloxía de Weber e ademais de tomar como referencia a orientación a fins, inclúe a orientación ao entendemento, as accións comunicativas. Fronte a racionalidade instrumental ou técnica –que o filósofo de Düsseldorf considera como unha acción teolóxica que se valida pola súa eficacia para conseguir un fin– na acción comunicativa a linguaxe ocupa un papel prominente; con ela os suxeitos buscan entenderse para poder así coordinar de común acordo os seus plans de acción. A teoría da acción comunicativa de Habermas, recupera

o papel da persoa sobre os sistemas ou as estruturas, asignándolle a posibilidade de desenvolver accións de cambio encamiñadas á transformación social a partir do acto comunicativo. Nun espazo de comunicación as persoas expoñen as súas ideas respecto dun tema e comprobamos reciprocamente a validez das súas posicións podendo chegar a cambialas. Habermas distingue entre un discurso orientado á comunicación, no que hai unha pretensión de validez (que pode ser criticada) e outro estratéxico encuberto (manipulación), no que se pretende conseguir un fin non declarado, o que invalida o potencial da comunicación.

Considero a educación fundamentalmente como un medio para articulación e a convivencia social, non só como base para o desenvolvemento económico. O noso sistema padece carencias que ninguén nega. Melloralo pasa por modificar a práctica educativa, antes que por unha preparación orientada á superación de probas para obter mellores resultados no PISA. A práctica educativa é o resultado dunha determinada tradición cultural que cómpre modificar. Unha nova práctica educativa non vai ser posible sen unha formación do profesorado que asuma a acción comunicativa nas aulas, que faga posible unha aprendizaxe máis racional: axeitada aos coñecementos da ciencia actual e a desenvolver os valores e principios que favorezan a participación consciente e activa na vida en sociedade. Xogámonos moito nesta aposta de futuro. Así pois, no referido á formación do profesorado, *rerum novarum cupido*, desexamos novidades.

Notas

1 Daniel Trohler ocupouse deste tema na Conferencia inaugural na Universidade de Luxemburgo, Campus de Limpertsberg, 17 Febrero, 2009; corrixida e reelaborada polo autor para a súa publicación



en castelán en *Profesorado* VOL. 13, Nº 2 (2009) co título “Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa”, tradución de Slava López Rodríguez e revisión técnica de Antonio Bolívar.

2 Weber, M. (1984) *La acción social. Ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.

3 Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca

4 OCDE (1961). *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. Washington 16th - 20th October 1961*. París: OECD Publishing. As referencias e citas están tomadas de Trohler (2009) op. cit.

5 Schultz, T. W. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press. [Ed. cast.: *El valor económico de la educación*. México: Uthea, 1968. A cita está tomada de Trohler (2009), op. cit.

6 Overesch, A. (2007). *Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) lasto Deutschland und Finnland im Vergleich*. Münster: Waxmann. Citado por Trohler.

7 Graham Leicester, “Policy learning”, *European Journal of Education* 42, nr.2, jun. 2007, p. 173-184.

8 Habermas, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus. (Reedición de 1999).

XORNADAS DE "EDUCACIÓN E MEDIOS DE COMUNICACIÓN: A EDUCACIÓN NA SOCIEDADE MULTIPANTALLA, NOVOS MEDIOS E NOVAS COMPETENCIAS COMUNICACIONAIS"



Patricia Digón Regueiro
Juan José Bueno Aguilar
Universidade da Coruña

As Xornadas de Educación e medios de comunicación celebráronse os días 11, 12 e 13 de novembro na Facultade de Ciencias da Educación da UDC e tiveron unha alta participación. Un primeiro fin destas Xornadas era servir como complemento formativo nas distintas titulacións que se imparten da Facultade de C.C. da Educación da UDC, pero ademais tamén queríamos cubrir o oco deixado hai uns anos polos Congressos de *Pé de Imaxe*. *Pé de imaxe* fíxose ao amparo de *Nova Escola Galega* e a *Escola de Imaxe e Son* nos anos 90 e chegouse á 9ª edición, polo que se pretendíamos representar esa 10ª edición que quedou pendente. Nestes congresos de *Pé de Imaxe* realizouse unha importante tarefa de difusión e avance investigador no campo da pedagogía da imaxe e a educación en medios de comunicación, con eixes de reflexión e traballo como "A realidade inventada" (III *Pé de Imaxe*), "A escola no espello" (VIII *Pé de Imaxe*), "Multiculturalidade e medios" (V *Pé de Imaxe*), "Pon a túa experiencia en pé" (VII *Pé de Imaxe*), ou o último, "As imaxes de mañá" (IX *Pé de Imaxe* coa UIMP). Por este foro pasaron figuras tan relevantes no panorama español como Luis Matilla, Roberto Aparici, Manuel Alonso, Miguel Vázquez ou Joan Ferrés, e internacional, como Len Masterman, Robyn Quin, Kathleen Tyner, Robert Ferguson, Jorge Pozo e Ana Graviz, etc. Personaxes da cultura galega como Manolo Rivas ou Miguel Anxo Prado tamén participaron nestes congresos. Nas Xornadas que celebramos estes días pasados estiveron connosco antigos participantes de *Pé de Imaxe* como Roberto Aparici, Miguel Vázquez Freire, Tomás Conde e Virginia Curiá, José Coira, José María Aguilera, Manolo González ou Xosé Ramos. Ademais participaron figuras de recoñecido prestixio a

nivel nacional e internacional no campo da educación mediática e profesionais que, na nosa comunidade, traballan no campo da educación e os medios.

Na conferencia inaugural de Roberto Aparici titulada, "25 anos de Educación para os medios. Modelos en disputa", se comezou tratando o tema do estado actual da educación mediática, os termos utilizados neste campo, os modelos e paradigmas existentes e sobre todo os conceptos que están cambiando ou que deben cambiar na actual sociedade multipantalla. Aparici defendeu o termo de "educación comunicativa" para os estudos dos medios de comunicación e a educación pola súa vinculación con movementos activistas no campo da comunicación e a pedagogía crítica fronte aos modelos que dominaron este campo nos 80 e 90 e que foron exportados por institucións como o *British Film Institute* ou a *Association for Media Literacy*. Para Aparici o contexto actual é moi diferente do contexto onde comezaron e se desenvolveron os estudos de educación mediática porque hai conceptos clave que cambiaron e, polo tanto, os modelos de análise tamén deben cambiar. Algúns dos conceptos que cambiaron son os seguintes:

- Os medios non só realizan construcións e representacións da realidade senón que a interpretan deixando pouca marxe para unha reinterpretación por parte das audiencias.
- As audiencias poden agora converterse en medios de comunicación creando comunidades intelixentes organizadas na rede.
- A converxencia tecnolóxica e a interpretación de linguaxes crea novas formas de produción, hai unha hibridación de xéneros e a narrativa é dixital.

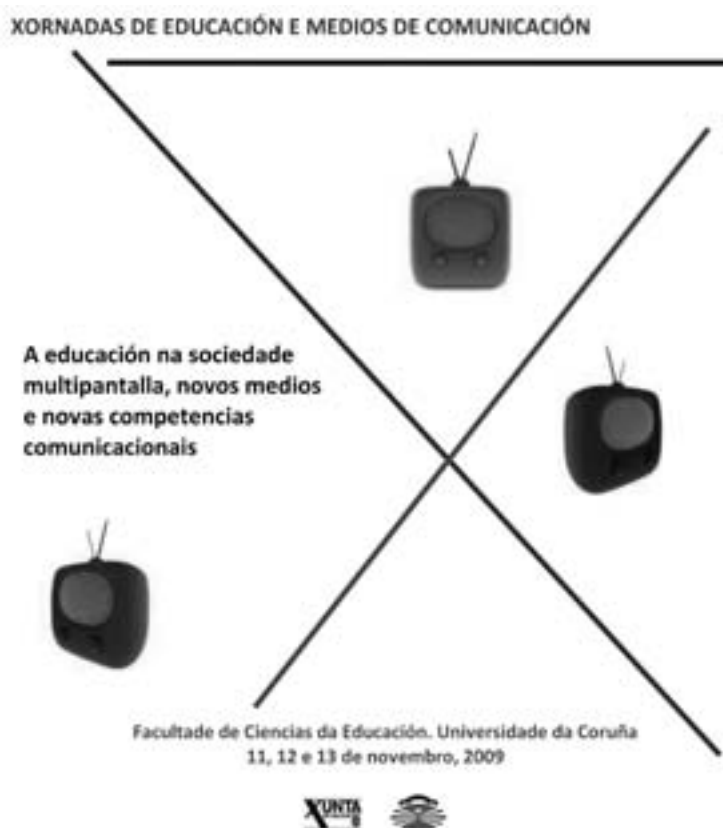
- As tecnoloxías favorecen aos que teñen acceso a este medios e exclúen aos outros.

Aparici defendeu que fronte a modelos inmunizantes, compracentes, tecnolóxicos, semióticos ou estruturalistas, debemos pensar en modelos baseados na comunicación e a interactividade nos que todos pasamos a ser coautores nos procesos comunicativos.

De seguido, Miguel Vázquez Freire presentou o obradoiro titulado "Propostas de traballo para a análise de contidos na sociedade multipantalla". Vázquez Freire puxo sobre a mesa o conflito existente entre os valores da cultura pedagóxica dominante e os valores da cultura dos adolescentes. Fronte a enfoques integrados ou apocalípticos e neoapocalípticos, Vázquez Freire falounos da importancia de recoñecer e traballar cos produtos mediáticos que consomen e

crean os nosos estudantes, co fin de convertelos en investigadores dos medios. Vázquez Freire ofreceunos experiencias de traballo educativo cos medios nas que se busca coñecer os hábitos culturais dos alumnos/as para ver como estes poden estar influíndo na construción dos seus valores e como, a partir de aquí, podemos crear espazos de diálogo e debate sobre estes.

Este primeiro día das xornadas finalizou coa mesa redonda na que participaron José Eulogio Rouco e Mercedes Vázquez. Rouco falounos da súa experiencia como profesor da materia de cultura audiovisual. Comezou coa análise dos cambios que tiveron lugar no curriculum en relación coa introdución destes contidos nas distintas leis educativas e explicou as demandas de formación que implica para os docentes o traballo destes contidos. A continuación presentou exemplos do seu traballo nas au-





las con imaxe fixa, secuenciada e en movemento. Rouco tamén exemplificou a súa experiencia con tres producións audiovisuais realizadas polos seus estudantes. Mercedes Vázquez mostrounos os programas relacionados con medios audiovisuais que se están a desenvolver dende fai xa uns anos no seu centro como o Plan Valora Lecer no que se busca fomentar unha actitude crítica fronte aos medios a través dunha adecuada alfabetización visual. Mercedes Vázquez tamén nos falou dos obradoiros de creación audiovisual para os estudantes ou os estudos levados a cabo sobre os hábitos de consumo en pantallas.

O segundo día das Xornadas comezou cunha conferencia a cargo de Manolo González Álvarez na que se expuxo a experiencia de Flocos tv. Flocos pode definirse como o portal do au-

diovisual feito en Galicia. Neste portal recóllense mais de 300 pezas de audiovisual galego que ofrecen infinitas posibilidades de traballo na escola, podemos atopar produtos de ficción, documentais, animación, etc. Cada obra ten unha ficha explicativa e enlaces que permiten, por exemplo, poñerse en contacto co seu director/a. Ademais tamén se poden atopar propostas de traballo educativo nalgúns obras. O portal permite, tamén, enviar comentarios e inclúe unha rede social na que na actualidade participan moitas persoas. Esta interesante iniciativa xurdiu co apoio da Axencia Audiovisual Galega, e agora co novo goberno está á espera dunha resposta sobre a posible continuación do proxecto.

O obradoiro que posteriormente levou a cabo Carlos Riadigos, titulado "Os recursos da

web 2.0: ferramentas para a creación audiovisual e a produción propia", mostrounos as posibilidades da web 2.0 na educación e a existencia de novos medios de comunicación que amplían, cambian e melloran as posibilidades de traballo educativo cos medios. O obradoiro centrouse nos *podcast* como ferramenta de gran interese para a creación de contidos na rede. Carlos Riadigos comezou presentando as orixes e características da web 2.0 así como as súas diferenzas coa web 1.0. Explicáronse cuestións como a idea da web como plataforma, as ferramentas que aproveitan a intelixencia colectiva, as páxinas dinámicas, a distribución e sindicación de contidos, as redes sociais; e analizáronse recursos como os *podcast*, que son arquivos de audio e/ou vídeo de fácil creación e distribución que permiten a recepción inmediata e no momento que queiramos.

Este segundo día rematou cunha mesa redonda na que interviñeron José María Aguilera e Antonio Sanjuán, titulada "Experiencias de traballo educativo cos novos medios". Chema Aguilera comezou a súa exposición reflexionando sobre a actual situación de sobreabundancia de información e a idea de que todos somos náufragos na rede. Tamén reflexionou sobre o feito de que neste mundo de medios e información un 30% dos nenos/as non rematan a educación obrigatoria, preguntándose se é quizais difícil concentrarse nun mundo de distraccións, ou se a escola sabe responder ás características destas novas xeracións interactivas e dixitais. Chema Aguilera presentounos unha serie de sitios web de interese educativo e representativos da actual sociedade da información e multipantalla. Antonio Sanjuán amosou na súa intervención o proxecto Teleclip tv. Este proxecto, que nun primeiro momento xurdiu da colaboración entre a

UDC e a Universidad Complutense de Madrid, centrábase na emisión dun canal de tv na rede con programas creados por estudantes de colexios de A Coruña e Madrid. Antonio Sanjuán explicou como, dende un principio, se veu a necesidade de establecer un certo control dos contidos audiovisuais creados e como o proxecto pasou a estar nas mans dunha empresa que segue emitindo este canal na rede en colaboración con colexios privados de España e Latinoamérica. Ademais, na mesa creouse unha interesante polémica arredor da creación de contidos na rede. Antonio Sanjuán afirmaba, de forma provocadora, que na web 2.0 todos estamos creando contidos de forma gratuíta para que outros se enriquezan.

O venres 13 de novembro, Joan Ferrés presentou a conferencia titulada "A escola ante as novas competencias comunicacionais", na que nos mostrou un interesante enfoque na educación mediática asociando as competencias comunicacionais coas competencias emocionais, xa que, como nos explicou, o audiovisual é basicamente emoción. Ferrés explicaba que unha adecuada educación mediática, que axude a desenvolver as competencias comunicacionais necesarias nesta chamada sociedade da información e multipantalla, debe favorecer procesos educativos nos que se traballen as seguintes dimensións: a linguaxe dos medios, as competencias tecnolóxicas e audiovisuais, os aspectos de produción e programación mediática, a análise dos valores e aspectos ideolóxicos dos medios, os aspectos da recepción e as audiencias dos medios, e a dimensión estética. Ferrés finalizaba a súa conferencia ofrecendo unha proposta metodolóxica de traballo educativo cos medios na que ademais das dimensións cognitivas se presta

atención ás dimensións emocionais.

A seguinte actividade deste día foi o obradoiro que levaron a cabo Virginia Curiá e Tomás Conde titulado "Producións de animación: programas educativos con plastilina animada". Os relatores mostraron o seu traballo no campo da animación con plastilina, especialmente as súas producións educativas como a serie *¿Y por quééé?* Virginia Curiá e Tomás Conde explicáronos os obradoiros de animación levados a cabo en centros escolares e exemplificaron, coa participación dalgúns dos asistentes, como facer unha animación. Ademais tamén amosaron un dos seus recentes traballos xa galardoado "O soldadiño de chumbo".

A última actividade das xornadas foi a mesa redonda na que participaron os relatores José Coira e Elena dos Santos. José Coira falounos das orixes da televisión afirmando que esta, dende o seu comezo, buscou un vínculo coa educación. Ademais expuxo os distintos modelos de televisión pública e privada nas súas variantes, explicando que, en función destes modelos, a súa relación coa educación é distinta. Coira cuestionaba o por qué da falta dunha televisión educativa que ofrezca propostas de interese e afirmaba que o reto sería crear programas que tiveran valor educativo e a súa vez puidesen atraer á audiencia. Elena dos Santos explicou a iniciativa de Televinte, unha televisión local de Chantada na que se busca utilizar este medio como instrumento de desenvolvemento social e de consolidación da democracia comunicativa. Destacou varios programas didácticos como "Telenenos" e "A hora do conto"; programas de interacción como "Olladas" e "Faladoiro de verán", ou programas de alfabetización audiovisual como "Silencio gravando". Falounos, ademais, de proxectos

educativos que están a desenvolver na actualidade como "Infoescola", que é un informativo elaborado por nenos e nenas de Primaria, ou "Conciénciate", que é un programa sobre actualidade científica elaborado por alumnos/as de 1º de Bacharelato.



ENTREVISTA

XAVIER ÚCAR

A transversalidade da Animación Sociocultural

Entrevistaron:

Juan José Lorenzo Castiñeiras

Yésica Teijeiro Bóo

Universidade de Santiago de Compostela

A animación sociocultural é o centro do seu traballo, tocando a partir desta disciplina diferentes campos como o teatro, a participación, o desenvolvemento e acción comunitaria, a avaliación, etc. Podemos atopar as súas ideas ao redor destas temáticas en centos de artigos de revistas e capítulos de libros, así como en obras entre as que podemos destacar *O teatro na animación sociocultural. Técnicas de intervención* (Diagrama, 1992), *A animación sociocultural* (Ceac, 1992) ou tamén en coautoría outras como: *Miradas e diálogos en torno a acción comunitaria* (Graò, 2006) e a recentemente publicada sobre *10 ideas clave. A acción comunitaria* (Graò, 2009). Actualmente é profesor e investigador no Departamento de Pedagogía Sistemática e Social da Universidade Autónoma de Barcelona.

Aproveitando unha das súas visitas a Santiago, con ocasión dun seminario sobre "Educación e Comunidade" impartido no programa de doutoramento, con mención de calidade, do departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social, tivemos a ocasión de compartir con el unha conversa acerca dalgúns cuestións, das que entendiamos podía ensinarnos moito. Como mencionabamos, a súa vida e traxectoria está marcada polo traballo na animación sociocultural, polo que nos gustou falar sobre estas e outras temáticas, palabras que nos ensinan e nos fan aprender, aínda que como ben di el, logo sexamos nós os que, cunha base teórica e práctica, teñamos que intervir cos diferentes axentes da nosa complexa realidade social. Razón pola que, nas seguintes páxinas coa entrevista a Xavier Úcar, poñemos á vosa disposición moitas ideas que, de seguro, servirán de axuda ou soporte para poder facer de calidade esas intervencións sociais.

Defínenos ti mesmo o teu perfil, a nivel académico e curricular, tendo tamén en conta as experiencias vitais.

Teño que dicir, en primeiro lugar, que eu veño do mundo do teatro.

Inicialmente traballei en teatro durante dez anos, paso por todos os perfís profesionais que hai dentro deste. Previamente estudo durante varios anos o que sería arte dramática e técnicas de pantomima. Paralelamente a eses estudos, sigo traballando no eido do teatro cando decido que non me gusta como medio de vida e, paralelamente, pónome a estudar Pedagogía e Psicoloxía, buscando orientar a miña vida profesional, que se inicia, digámolo así, coa tese de doutoramento, sobre aquilo que coido que eu podo aportar algunha cousa e, polo tanto, no eido do teatro.

A miña tese de doutoramento é sobre Animación Sociocultural e teatro, entón o que analizo son oito iniciativas de teatro en diferentes tipos de institucións e comunidades... Hoxe falaríamos máis de acción comunitaria, de desenvolvemento comunitario, de desenvolvemento sociocultural, de animación teatral, etc., que se producen en diferentes eidos, por exemplo un cárcere de mulleres, ou nunha vila. En Cataluña son moi coñecidas o que se chaman "as pasións", que é cando os habitantes dunha vila se reúnen para organizar un espectáculo teatral de doce horas de duración, no que todos participan... no que eu analice, por exemplo en Esparraguera, case 800 persoas, o cal é certamente un movemento moi importante nesa vila. Así se inicia o que vai ser a miña carreira profesional, que se tiveramos que definila moi amplamente sería, se poñemos un só rótulo, intervención socioeducativa e acción comunitaria, en función do que me interesa a min, que son todos aque-

les procesos de aprendizaxe que se producen fóra da escola. Nas relacións humanas, nos barrios, nas comunidades... ao redor de todo isto fun desenvolvendo o meu traballo en diferentes liñas, todas elas conectadas.

Por exemplo, interésame moito o que sería o teatro no eido comunitario, conectando coa liña da miña tese; esa foi a liña de traballo que a través de teses de licenciatura, teses de doutoramento, etc... eu fun mantendo.

Outra liña é propiamente o que podemos chamar Animación Sociocultural, se empregamos unha terminoloxía máis de ámbito francófono, co que volveríamos estar no mesmo, falando de relacións humanas en comunidades e procesos de aprendizaxe para mellorar a propia calidade de vida.

Por exemplo, nestes momentos interésame moito todo o que é o capital social: como se xera o capital social, como se desenvolve, en que eidos das relacións comunitarias ten maior importancia, ten maiores efectos, etc... Esta é unha liña, por exemplo, que nestes momentos para min é moi importante, a do capital social. Interésame traballar con diferentes grupos, sobre todo con mozos.

Outra liña de traballo na que me especialicei tamén a través da universidade nestes anos, foi o deseño, a execución e a avaliación de proxectos, pero proxectos deste tipo, como de animación sociocultural, de desenvolvemento sociocomunitario, de acción comunitaria, etc.. O que me interesa especialmente é como se deseñan e como se poñen en marcha, e especialmente como se avalían estes proxectos.

Nestes momentos, fundamentalmente, as liñas que me interesan e estou a traballar son no campo da participación, nos seus diferentes eidos, de novo capital social, desenvolvemento, como se xera, que efectos ten e, o que



sería a terceira liña, que sería a da avaliación participativa.

Eu sempre as recordo. É un tronco do que saen varias ramas e polo tanto varias liñas de traballo, así que tiven que ir cortando ramas da árbore. Por exemplo unha das que tiven que cortar foi a da comunicación, pero falamos de desenvolvemento comunitario, participación, capital social, etc.; e todo isto está conectado a través dunha ferramenta mediadora que é a da comunicación, unha liña que comecei hai moitos anos pero que tiven que abandonar porque os intereses son moi amplos e o tempo limitado, e temos que centrarnos.

Finalmente, gustárame comentar que, ante todo, eu considérome unha persoa cun perfil máis xeral que especialista.

Nunha das clases do Doutoramento, falabas dun defecto que existía, polo xeral, no eido das Ciencias da Educación, onde sempre se miraba o que faltaba e non o que podería actuar como un trampolín para mellorar. Tendo en conta isto, ¿poderías dicirnos cales son as potencialidades específicas da Animación Teatral dentro da ampla variedade de prácticas que poden incluírse na

Animación Sociocultural para o desenvolvemento comunitario?

Efectivamente temos ese “mal” costume, non sei se falar de “mal” costume é o máis adecuado, quizais teñamos a tradición, o que ocorre é que, dende un punto de vista educativo, podería caracterizarse como unha tradición non moi pedagóxica, pero que quizais sexa necesaria para a propia evolución. Refírome ao feito de que sempre buscamos o que falta, mais que o que teñen as persoas coas que estamos a traballar. É dicir, nun proceso socioeducativo, sempre dicimos “que é o que non ten aquela persoa coa que habemos de traballar” e buscamos necesidades. Eu penso que unha perspectiva máis educativa, no sentido de que axude máis aos individuos, é a perspectiva das potencialidades dos recursos. É dicir, non te centres no que lle falta, senón onde eu me vou apoiar para construír. Se eu quero ser facilitador, teño que partir do que xa se ten. Por que? Porque como diferentes autores como Piaget, Vygostki, etc. nos ensinan, o que temos que facer é conectar o mundo co que as persoas xa teñen, porque é o xeito de construír. Isto sería como perspectiva xeral. Polo tanto, paréceme unha perspectiva máis adecuada construír calquera relación socioeducativa sobre o que xa se ten, antes que sobre o que falta, porque non tes nada para apoiarte. Por iso, o que vos dicía é que eran trampolíns que os educadores tiñamos que empregar. Eu penso que isto se aplica totalmente ao eido da animación teatral.

A animación teatral, eu diría o teatro en xeral, ten algo que hoxe se considera unha vantaxe, pero que durante moitos anos, e falo no ámbito académico e científico, non se lle fixo demasiado caso. Refírome ao mundo das emocións. De todo isto empézas a falar, a partir do famoso libro de Goleman sobre a intelixencia

emocional, que parece abrir unha porta xa que ata ese momento o das emocións é un eido esencialmente feminino e, en tanto que feminino, un eido ao que non se lle fai demasiado caso. Agora todos nos enchemos a boca falando coas emocións, pero o teatro leva traballando coas emocións ao longo de toda a súa historia, e iso é algo que nunca se lle recoñeceu. Nese sentido eu penso que boa parte das ciencias deberíamos ou deberían tomar como modelo a evolución do teatro e a súa forma de traballo. Para o teatro todo está mesturado, está mesturada a emoción coa razón, etc. Porén, tradicionalmente, o método científico quixo eliminar ou retirar a emoción, deixando só a razón. E non existe a razón; a razón está tinguida por todas as partes de emoción, igual que a emoción está tinguida por todas as partes de razón. Ben, ese é o material co que traballa o teatro. Entón non partimos as persoas, o teatro traballa con todo o conxunto. E nese sentido para a xente é extraordinariamente rico dende moitos puntos de vista. O teatro ensíname a verme a min mesmo, a autoobservarme, axúdame a min como persoa e, polo tanto, se me poño no outro papel, no papel de animador teatral, o meu traballo é facilitar escenarios que lles axuden ás persoas a verse a si mesmas, a axudarse a si mesmas, a experimentar con elas mesmas.

Cando eu me estou obrigando, porque a situación o require, a chorar, estou poñendo en marcha toda unha situación de elementos da miña traxectoria vital, dos meus coñecementos, é dicir, de todo o que son para xerar algo novo en min, algo “artificial”, estou aprendendo moitísimo sobre min mesmo. Estoume vendo, pero non só iso, ademais o teatro xoga co estatus ou emprega o estatus do xogo, é dicir, eu podo pasar os límites que a vida normalmente non me

permite. Co cal, este xogo cos límites, digámolo así, é extraordinariamente rico, porque está ampliando os meus recursos, na medida en que sei máis sobre min mesmo sei máis sobre os outros, sei máis sobre o entorno... estou mellor preparado para tratar con eles. Dende ese punto de vista, a animación teatral é extraordinariamente rica.

Pero claro, falei de min mesmo, pero hai que falar dos outros. O teatro permite verme non só a través dos meus ollos, senón tamén a través dos ollos dos demais. ¿Cales son os límites que me impoñen os demais? Destas potencialidades, dende outro punto de vista, algúns autores foron conscientes. Por exemplo, Erwing Goffman, do interaccionismo simbólico, da microsocioloxía da Escola de Chicago. É un dos primeiros que emprega a teoría dramática, xustamente para analizar as relacións interpersoais. Dende este punto de vista, as potencialidades do teatro están por explotar dende a Academia, que prestou pouca atención ao teatro, aínda que teño a impresión de que agora cada vez se vai ter máis en conta. O feito de considerar as emocións como algo científico, abriu a porta a que o teatro poida ser considerado non soamente algo artístico, xa que dende a Academia o artístico foi sempre considerado inferior. Esta perspectiva fai que as fronteiras que foron tan impermeables, cada vez sexan máis permeables. Edgar Morin escribía no 1990 que chegaría un momento no que seguramente non habería diferenzas entre a ciencia e a poesía, senón que as dúas formarían parte dun mesmo eido de estudo ou dun mesmo argumento.

Creo que as potencialidades do teatro son amplísimas, aínda que dende o mundo da Academia están por explotar e penso que especialmente a pedagogía e a educación precisan entrar

moito máis neste ámbito. Dende a educación tratouse, pero non tanto dende o punto de vista da investigación como dende o punto de vista de práctico. Eu creo que hai que tratalo dende a investigación educativa e dende a Pedagogía Social. Neste sentido, xa fai uns anos que hai unha liña aberta no noso país, xuntamente conectando o que sería a Pedagogía Social, a Animación Sociocultural e, en concreto, o que denominamos Animación Teatral.

Antes de cerrar este punto, quixera destacar que fai uns meses perdemos a Augusto Boal, que era e é un dos grandes do teatro socioeducativo, en concreto do Teatro do Oprimido, da última parte do século pasado. Penso que é unha liña de traballo, dentro da animación teatral, potentísima. Foi un dos grandes creadores do que hoxe podemos chamar Animación Teatral.

¿Poderías relatar brevemente algunha experiencia, deste tipo de animación, que supuxera beneficios neste sentido?

Podería contarvos algunha experiencia, pero quizais sexa mellor comezar dende un nivel máis plano ou simple. Unha das grandes vantaxes do teatro é que non fai falta ser un gran profesional, erudito ou ser un académico para divertirse ou para facer cousas co teatro. Isto quere dicir que teatro hai en todos os sitios. Teatro hai nos xogos dos nenos pequenos, nas prisións, nos cuarteis, nos hospitais... O teatro está en todos os sitios, porque é unha ferramenta que forma parte, como xa dixo Aristóteles hai moitos séculos, da propia forma de vivir. Está na nosa natureza que imitemos o que nos rodea. Entón, pasamos a vida facendo teatro.

Desde ese punto de vista, ¿que iniciativas hai? Eu diría que só hai que saír á rúa, ver os nenos xogar, quizais non son conscientes, pero están aprendendo cando fan teatro. O facer teatro ten unha carga potentísima dende o que a Academia chamamos educación informal. Cando estamos actuando, imitando, xogando, o que estamos facendo xustamente



te é explorar os nosos límites, polo que, dunha maneira consciente ou inconsciente, nos estamos educando, por iso ten un potencial tan tremendo o teatro. Por iso, dende a pedagogía e a educación en xeral, lle debemos prestar unha gran atención.

O teatro forma parte da vida social, da nosa vida relacional; hai teatro en todas partes e como dicía Bentley a mínima expresión do teatro consiste en que unha persoa imita a outra mentres outro observa.

Todas as experiencias que vivimos teñen influencia no pensamento consciente de todos nós, cando eu reflexiono sobre aquilo que eu fago estou medrando, estou ampliando os meus recursos.... o que en definitiva non deixa de ser outra cousa que o que persegue a educación. Polo tanto, onde hai teatro estou educando.

Insisto, non destaco nada, pero si quixera facer unha referencia sobre o Teatro do Oprimido, porque no eido socio-educativo foi unha das grandes estratexias máis destacadas dos últimos anos. A proba é que o Teatro do Oprimido deu a volta ao mundo. Eu tiven a oportunidade de dirixir a primeira tese de doutoramento que se elaborou, eu diría que no mundo, poñendo en relación as teses de Paulo Freire, da Pedagogía do Oprimido, e as de Augusto Boal, sobre o Teatro do Oprimido. No prólogo desta tese eu dicía que é certo que temos tendencia a pensar que o que os grandes mestres fixeron son palabras ou feitos inmutables, e ese é o peor favor que lle podemos facer. Tanto Freire como Boal foron persoas innovadoras, creativos aos que que pensar que o que eles fixeron se quedou inmóbil no tempo sería traizoalos. Quizais se viviran hoxe en día falarían do teatro do excluído e da pedagogía do excluído. Con isto quero dicir que certamente a pedagogía

do Oprimido, deunos un arsenal técnico, teórico e ideolóxico importantísimo para traballar. Polo tanto, seríamos malos profesionais se consideráramos que esas ferramentas están inmóviles, pechadas, cristalizadas... Nun proceso de animación teatral, non son as persoas, o grupo ou a comunidade quen se adaptan a como foron definidas as técnicas de animación teatral, senón que é xusto ao revés. Eu como animador teatral utilizo o arsenal técnico para, se se me permite a expresión, esnaquízalo e adaptalo á realidade das persoas coas que eu estou traballando.

O estado actual dos espazos públicos fai pensar nunha agorafobia urbana, onde estes lugares son frecuentados habitualmente por persoas que en moitas ocasións se atopan nunha situación de exclusión; por iso, ¿cal crees que debe ser o papel dos espazos públicos á hora de propiciar contactos interpersoais?

Os espazos públicos, eu enténdoo, seguindo toda a liña inglesa de traballo participativo, como uns espazos de participación. Concretando aínda máis, diría que teñen que ser lugares que propicien unha participación consciente, é dicir, que cando os utilizamos sexamos conscientes de por que estamos alí e como e para que os estamos empregando. Nos últimos anos estase producindo un cambio moi importante na concepción, na construción e no uso dos espazos públicos.. Sen embargo, non é o mesmo un espazo público que xere interacción que outro que non a xera. Por poñer un exemplo, cando un vai ver o Parque Güell en Barcelona. Cando fun por primeira vez, hai máis de trinta anos, vin unha cousa que me sorprende moito: hai unha gran praza bordeada por cunchas e por uns espazos en forma de ferradura ou cuncha que son asentados, pero eses asentados xeran que a xente se teña que sen-

tar un en fronte do outro. Polo tanto, estás estimulando que as persoas que cheguen alí senten e estean fronte a outras, o que fomenta as relacións. Por iso, cando falamos de espazos públicos de participación estámonos referindo a este feito. Os espazos dende o seu propio deseño, dende a súa propia concepción, han de ser espazos que inciten, que estimulen, que promovan interrelacións persoais. Este é un dos elementos ou condicións claves. É dicir, ata que punto o poder de quen deseñou ou planificou ese espazo público se fai evidente ou non ás persoas que o están empregando.

Un segundo elemento, refírese a que as persoas que van utilizar eses espazos teñen moito que dicir en como van ser configurados, deseñados e creados. Polo tanto, vamos xerar participación, facendo que no propio deseño xa participen as persoas que o van ter que empregar. Naquilo no que me sinto implicado, sinto que forma parte de min, que me pertence, polo cal é máis probable que as actuacións de mantemento, coidado ou responsabilidade veñan asociadas ao seu uso. Polo tanto, todos estes aspectos hai que telos en conta dende os poderes públicos, que son os que maioritariamente teñen a posibilidade de deseñar, de crear... Son os que dispoñen dos fondos para deseñar estes espazos públicos, que non poden facerse de costas á cidadanía. Esta é unha perspectiva cada vez máis asumida polos gobernantes. Isto, dende a política, tense que facer dende a máis simple eficacia, sexan espazos físicos, virtuais ou como sexan... Sempre hai que deseñalos dende a idea da eficacia.

Tendo en conta que vivimos na sociedade da información favorecida pola centralidade das Tecnoloxías da Información e da Comunicación, e sabendo que estas poden desinhibir ou poten-

ciar a participación social, ¿consideras que estas tecnoloxías son favorecedoras destes procesos participativos?

Eu son un defensor das novas tecnoloxías. En educación, lindun autor canadense fai moitos anos, que os educadores ou somos apocalípticos das novas tecnoloxías, falando dos grandes males que xeran, ou somos o contrario, profetas, e por tanto grandes defensores. Vou intentar non colocarme nun lugar nin noutro, xa que penso que aquel académico tiña moita razón cando daba esta idea. Pero si vou falar de que as novas tecnoloxías son un feito, polo que irnos aos extremos, posicionarnos como defensores ou detractores, páreceme absurdo. O que como educadores temos que facer é ver a maneira na que xogan ao noso favor, polo tanto temos que acadar que o uso que se está facendo delas sexa un uso que enriqueza, na maior medida posible, ás persoas que as están empregando.

Eu sempre cito a anécdota de que cando era pequeno era un lector de cómics, meu pai dicía que el non os entendía e non sabía como eu podía lelos. El non entendía a capacidade que eu tiña para facer unha lectura secuencial de cada unha das viñetas, sendo capaz de construír unha historia, lendo e interpretando de forma consecutiva cada unha das viñetas. Iso sucédeme a min cando descubro o *manga* e vexo que son incapaz de lelos, non só polo feito de que tes que ir de atrás cara a adiante, senón polo feito de que a composición estética e organizada das diferentes viñetas dificulta a miña lectura, que era secuencial e aquí é máis holística. Polo tanto, cada nova presentación orixina novas perspectivas de traballo. Entón, non vou en contra das novas tecnoloxías, ao contrario, porque o campo que se nos abriu aos educadores é extraordinariamente

amplo e temos que darnos prisa, é urxente aprender o uso de todas as tecnoloxías en todos os eidos. Na escola é urxente que todos os mestres teñan unha importante formación tecnolóxica, porque senón os nenos saben máis ca nós e o noso nivel de actualización non pode ir por detrás dos mozos ou do dos nenos. O mesmo fóra da escola, na educación social.

Imos ver as enormes posibilidades que as novas tecnoloxías teñen, e para que? Para a relación. Os nosos nenos hoxe están aprendendo a ler ou mantendo a realización de lectura a través das novas tecnoloxías. Por exemplo cando o meu fillo, de 10 anos, me ensinaba un traballo sobre os gorilas utilizando cousas de internet eu pñoime moi ledo porque, ¿que está ocorrendo? Pois que estamos a ampliar os nosos niveis de relación en contra de todo o que se dixó, sobre todo os detractores das novas tecnoloxías que dicían que nos ían illar, que nos ían uniformar. Afortunadamente, nos últimos anos estamos a ver as inmensas posibilidades que nos están propoñendo de medrar. Lembro cando hai moitos anos Abraham Moles, un dos teóricos da cultura, empregaba un concepto que a min me gustaba moito, que era o de "opulencia comunicacional". El falaba (no ano 82) da primeira lei da proxémica, que é a ciencia ou disciplina que se ocupa das relacións que as persoas temos no espazo. Deste xeito rompía coa primeira lei (que dicía que as persoas nos interesamos por aquilo que nos é próximo) dicindo que hoxe nos é próximo todo o mundo. A globalización xerada a través das novas tecnoloxías foi a que rompeu a primeira lei da proxémica, ou máis ben a que a modificou pois segue sendo válida, xa que o que mudou foi o concepto de proximidade. Non teño claro que hoxe a min me sexan máis próximos os meus

alumnos de Educación Social ou unha tese de doutoramento que estou dirixindo a través de Skype en Brasil, xa que co autor da tese temos reunións cada semana a través da rede. Entón, ¿que é máis próximo? Dende o punto de vista físico son máis próximos os estudantes, pero dende o punto de vista comunicativo e relacional é o doutorando de Brasil. Nese sentido as novas tecnoloxías son oportunidades, tal como sinala Dahrendorf, para medrar como persoas, e forman parte do que o mesmo autor define como unha "política de liberdade".

E que poderías dicirnos, xa para rematar, sobre o perfil vital e académico-profesional do animador sociocultural?

Nestes momentos o perfil académico é complexo. O primeiro que debería preguntar é de que animador sociocultural estamos falando.

O animador sociocultural é aquel que se forma no grado superior de Animación Sociocultural. Agora ben, os educadores sociais poden desenvolver funcións de animación sociocultural. A animación sociocultural é unha metodoloxía transversal de intervención socioeducativa que a poden empregar o educador social, o traballador social, o sociólogo... as diferentes profesións sociais. Se falamos do animador sociocultural como profesional estamos referíndonos a estudos de grao superior de Formación Profesional, iso é importante telo en conta. Nun e noutro caso falaremos das persoas que desenvolven funcións ou tarefas de animación sociocultural.

Se falamos do perfil vital, a pregunta sería se o animador sociocultural nace ou se fai; esta é unha pregunta clásica. Eu penso que as profesións sociais, en xeral, non só o animador sociocultural, necesitan formación que inclúa contacto directo e en primeira persoa coa realidade, do

tipo que sexa. Por iso ten que estar a pé de obra en barrios, comunidades, institucións... Vendo as problemáticas, riquezas e potencialidades do trato directo coas persoas, porque iso vai rematar de redondear a súa formación. Polo tanto, debe ter unha importante formación na técnica e na práctica. Ademais, canta máis madurez persoal teña moito mellor, aínda que é algo que non se pode esixir de entrada a ningunha profesión do social. O que si podemos pedir é que teñamos unha apertura para posibilitar un enriquecemento vital. Porque non hai dúbida de que os profesionais do social melloramos como o bo viño co tempo. É dicir, cantas máis relacións temos coas persoas, máis aprendemos. Decía Neill, un filósofo da educación, que hai cousas que non se poden ensinar, non pode-

mos ensinar a amar, a coidar un neno... só se poden aprender. A ser un bo animador sociocultural non podemos ensinar, senón que máis ben temos que aprender cunha boa formación teórico-práctica e cunha actitude aberta e experiencia. Vai ser a experiencia o que nos vai ensinar ou permitir ser bos educadores socioculturais. Dígolle sempre aos meus estudantes na clase (e probablemente no doutoramento tamén volo dixen), "se os profesores vos dicimos que vos imos ensinar a intervir, estamosvos enganando, xa que iso non se ensina, senón que se aprende" porque necesitas estar en contacto directo coa realidade.

Para ser un bo educador sociocultural, e con isto conclúo, é preciso ter unha potente formación teórico-práctica e unha actitude de apertura; nese sentido as ac-

titudes dos estudantes e profesionais son importantísimas, xa que son as que che van permitir abrirete e medrar. E que esa mesma actitude che faga sentir como profesional, que só estás comezando e non rematando, que rematarás o día que morras, pero que ao longo da túa traxectoria profesional debes estar aberto a aprender, o que quere dicir que tes que ser consciente de que nunca sabes o suficiente, de que sempre poderás aprender algo máis e de que quen che vai ensinar van ser todos. Neste sentido o educador ou o animador sociocultural nunca exclúe, senón que xera espazos nos que todos son importantes, nos que todas as persoas, como diría Freire, "teñen voz e ademais deben ser escoitadas".





A Coruña, 2009
Universidade da Coruña
Universidade de Santiago
Universidade de Vigo
ISBN: 978-84-9749-332-1
172 páxinas
240 x 170 mm.
Idioma: galego
Prezo: 12,00 €

O ensino do Dereito a través do cinema:

Unha perspectiva interdisciplinar. Materiais didácticos para un sistema ECTS
PERNAS GARCÍA, José (coord.)

O obxectivo deste manual, baseado nunha experiencia didáctica desenvolvida durante o curso 2007-2008 na Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, é introducir o alumnado nos principios e conceptos básicos das diferentes ramas da ciencia xurídica a través do cinema, mais igualmente preténdese achegar o estudante ao cine de calidade e contribuír, neste sentido, a unha formación plena e global que vaia alén do propio coñecemento xurídico.

Aquí estamos... mutando

GONZÁLEZ TIZÓN, Ana María (ed.)

Este libro reúne quince estudos sobre o fenómeno da mutación xenética nos seres humanos. Neles se expoñen con rigor e amenidade os axentes das mutacións e as súas consecuencias en diferentes patoloxías, así como os mecanismos de reparación celular.



A Coruña, 2009
Universidade da Coruña
ISBN: 978-84-9749-331-4
227 páxinas
200 X 140 mm.
Idioma: galego
(tamén dispoñible
en versión castelán)
Prezo: 14,00 €

Guía para bibliotecas escolares

LÓPEZ GÓMEZ, Pedro

SANTOS PAZ, José Carlos (eds.)

Este libro presenta os contidos do Mestrado de Bibliotecas Escolares organizado pola Facultade de Humanidades da Universidade da Coruña. Nel exponse unha síntese actualizada de diferentes aspectos relativos á organización das bibliotecas escolares, como son a normativa, as instalacións, o proceso técnico, os sistemas de acceso e de recuperación da información, os servizos bibliotecarios, a dinamización e a literatura infantil e xuvenil.



A Coruña, 2009
Universidade da Coruña
ISBN: 978-84-9749-386-4
376 páxinas
240 x 170 mm.
Idioma: galego e castelán
Prezo: 20,00 €

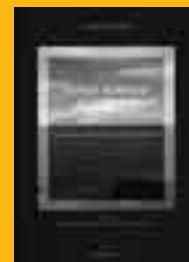
Novas achegas ao estudo da cultura galega.

Enfoques literarios e socio-históricos

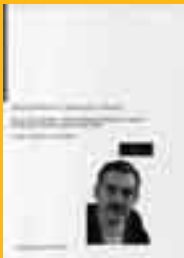
RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Olivia

MARIÑO SÁNCHEZ, Laura (eds.)

No presente volume recóllense 29 traballos presentados no VIII Congreso Internacional de Estudos Galegos, celebrado na Universidade Federal de San Salvador de Bahía (Brasil) en 2005. As diferentes achegas percorren a historia e a actualidade da literatura galega, que se trata desde enfoques maioritariamente socio-históricos e comparatistas.



A Coruña, 2009
Universidade da Coruña
ISBN: 978-84-9749-347-5
480 páxinas
210 x 150 mm. + CD
Idioma: galego e outros
Prezo: 10,00 €



A Coruña, 2009
Universidade da Coruña
ISBN: 978-84-9749-359-8
374 páxinas
240 x 170 mm.
Idioma: galego
Prezo: 20,00 €

Manuel María: Literatura e Nación.

GARCÍA NEGRO, María Pilar

PARDO AMADO, Diego

Este libro reúne 25 estudos sobre a figura do poeta Manuel María e a súa obra lírica, dramática e narrativa, que foron presentados no Congreso celebrado na Universidade da Coruña en novembro de 2005.

IV ENCONTRO DE DEBATE SOBRE O MEDIO RURAL:

"OS NÓSOS PROXECTOS: ACADANDO AS COMPETENCIAS BÁSICAS"

Boimorto, 6 e 7 de novembro de 2009



Nova Escola Galega

Principais conclusións

- Os/as participantes no IV Encontro de Debate sobre a Educación no Medio Rural celebrado os días 6 e 7 de novembro de 2009 en Boimorto queremos, dende aquí, coa nosa presenza e coas nosas contribucións facer un chamamento en defensa da educación rural. Porque todas e todos nós sabemos que, a pesar das carencias de medios e recursos humanos e materiais, a pesar do illamento e das medidas educativas restritivas, no rural e na nosa escola atópase o cerne da innovación e da calidade.

- Dende Nova Escola Galega pretendeuse coa convocatoria do Encontro mostrar a ilusión, o esforzo e a profesionalidade cos que moitas mestras e mestres están a desenvolver orixinais e innovadores proxectos. Proxectos que dan vida á escola, ao medio no que se desenvolven e que favorecen a adquisición das competencias básicas que a nova normativa promove.

- Queremos tamén convidar ao debate, á reflexión crítica sobre a situación da nosa escola rural e sobre a pertinencia destas competencias no noso medio.

- Considerando a fundamentación das experiencias presentadas e o debate suscitado arredor do traballo educativo por competencias, parece que este planeamento está sendo entendido como unha oportunidade para vincular as necesidades formativas das persoas coas demandas do seu medio vital sobre a base de educar o autoaprecio.

- A fin de manter un discurso e unhas prácticas coherentes co modelo de escola pública que defendemos, cómpre non esquecer a orixe do discurso das competencias, que a vincula ao ámbito económico-empresarial, mantendo, en consecuencia, a necesaria atención para non confundir o sentido e as finalidades educativas do noso traballo pedagóxico.

- A calidade dos proxectos e experiencias presentadas sustentase na idea do educar no autoaprecio de aquilo que nos identifica como comunidade, sen renunciar a axudar ao alumnado a deconstruír e interpretar as súas condicións de vida no rural. Neste marco sinálase a necesidade de mellorar os procedementos e estratexias de participación das familias e doutros actores da contorna co obxecto de xerar as necesarias sinerxías e complicidades educativas.

A calidade das experiencias presentadas e a necesidade da súa difusión e recoñecemento no ámbito profesional e social, debe implicar un esforzo por parte da administración educativa, como xa se ten reclamado en anteriores ocasións. Nova Escola Galega comprométese, na medida das súas posibilidades, a traballar nesta liña, convocando novas actividades de formación, ofrecendo igualmente espazos de difusión na Revista Galega de Educación, e ampliando as posibilidades da súa páxina web para acoller experiencias de referencia neste ámbito

Os/as participantes neste IV Encontro de Debate, facendo propias as conclusións e posicionamentos enunciados en anteriores edicións e que aínda non atoparon resposta, reclaman de maneira urxente a articulación dun plan integral sobre o medio rural, como prioridade para a administración galega en clave de País.

Boimorto, 7 de novembro de 2009.





Atletismo nas matemáticas da Educación Secundaria e en Pekín 2008

Iria Fernández Fontenla

Introdución

Como profesora de matemáticas e afeccionada ao deporte, en especial ao atletismo (que practico habitualmente), decidínme a publicar este artigo, agora que temos recentes as Olimpíadas 2008 en Pequín, nas que a sociedade puxo un gran interese, logrando un amplo seguimento dos resultados dos nosos compatriotas.

A miña experiencia docente fíxome reflexionar sobre a desmotivación que presentan algúns alumnos de cara ás materias en xeral, e o pouco interese polas matemáticas que amosan, sen ter en conta que rexen en todo momento a nosa vida cotiá, e como dicía Galileo, "o universo é un gran libro escrito na linguaxe matemática".

O deporte axúdanos a superar metas na vida e no traballo diario, nos estudos; dános esa capacidade de esforzo para lograr certas metas e a ilusión por conseguir aquilo que nos propoñamos. Por outro lado, contribúe a relacionarnos con compañeiros de distintos tipos e idades, xente con motivacións e expectativas diferentes, e en xeral, a ser máis extravertidos e a aprender certa ética deportiva que usaremos noutras situacións. Non podemos esquecer tampouco que cada vez hai máis problemas de obesidade entre a poboación española, e aínda que Galicia vai á cola, este problema vai en aumento. Unha mala alimentación e escasa actividade física son as principais causas, así que, ¿non sería bo mentalizar aos alumnos da importancia do problema e motivalos con actividades dentro de calquera área? As matemáticas dan máis xogo do que moitos imaxinan.

Pois ben, por todo isto, no presente artigo propoño formas didácticas de introducir o deporte nas clases de matemáticas a todos os niveis da Educación Secundaria e no Bacharelato, demostrando que detrás de todo hai matemáticas; non só me refiro a algunhas contas ou fórmulas que hai que seguir sen máis, senón que son un saber coherente e lóxico que podemos entender de forma sinxela, neste caso a través da observación das probas de atletismo das pasadas olimpíadas.

Hai milleiros de posibilidades, citaranse algunhas delas tratando temas como a combinatoria, probabilidade, estatística, xeometría, análise e incluso a álgebra. Tamén se relacionarán con outras áreas: a educación física, como é lóxico, ou a física.

Gustárame facer notar o meu desacordo con algúns xornais ou revistas, onde ás veces parece haber un descontento xeral por mor dos resultados logrados polos atletas españois, que non foron todo o bos que poderían, xa que non se logrou ningunha medalla, pero hai que ter en conta que todos os participantes están ben preparados e adestrados para loitar polo ouro, e aínda que se esperaban uns cantos metais, os nosos atletas competiron a tope demostrando un bo nivel, conseguindo varios diplo-

mas olímpicos (os que quedan entre os oito primeiros clasificados na final).

Sabes como é unha pista de atletismo?

Neste apartado veremos como inflúen os datos técnicos do estadio, e como os podemos relacionar coa clase de matemáticas, sobre todo coa xeometría. Trataremos o cálculo de lonxitudes, áreas e volumes. Recoméndase insistir na diferenza das tres magnitudes e nas unidades de medida correspondentes: unha lonxitude é unha medida lineal, médímola cunha regra ou unha corda en metros, por exemplo, mentres que unha área é unha superficie, ten dúas dimensións (longo e ancho, por exemplo) e utilizamos m², e un volume representa unha capacidade, ten tres dimensións (longo, ancho e alto) e utilizamos m³.

Damos comezo facendo unha introdución acerca de cómo é un estadio. Consideraremos só o anel de tartán formado polas oito carreiros, e a zona de herba interior. Dentro desta zona hai fosos de salto, pértega, zonas de lanzamento, etc. Para nós todo isto vai ser herba. A foto representa unha pista estándar de 400 m e radio de 36,50 m.

A volta polo carreiro 1 (o máis interior) mide 400 m. Se facemos a volta completa polo 8 (máis exterior), serían 450. De aí que na proba de 400 m lisos, os corredores se sitúen cada vez máis adiante, a medida que imos para as exteriores. Isto é así para todas as pistas estándar.

A primeira cuestión sería mirar cantos metros faremos se damos a volta completa polos outros carreiros e como varían estas lonxitudes. Tamén observamos que as pistas de atletismo non son todas iguais. Fálase de que unhas son máis rápidas que outras. Que inflúe aquí? Pois en principio, a dureza do tartán, o peralte, a altura sobre o nivel do mar, pero sobre todo na lonxitude de recta, pois non todas miden 100 m. As que miden máis de 100 m de recta teñen que ter menos metros de curva, e as que miden menos de 100 m cada recta, teñen que ter máis ampla a curva. Se temos en conta que correr na curva é máis lento que na recta (hai que equilibrar o corpo, e a aceleración centrípeta tamén debería influír), entón teñen sentido estas afirmacións. Imos supoñer en todos os casos que o anel de herba se compón dun rectángulo (de base en azul) e unha semicircunferencia. A altura do rectángulo interior é o diámetro da semicircunferencia, o dobre do radio.

A pista da figura anterior ten un radio de 36,5 m. Con este dato podemos calcular outros novos, como por exemplo, ¿canto mide a recta? Ou, ¿canto mide a curva? En total as dúas curvas e as dúas rectas suman 400 m, e miden igual as rectas entre elas e as curvas entre elas. Co valor do radio da curva estamos a relacionar a lonxitude dunha circunferencia co seu diámetro; esta relación xa era coñecida por

civilizacións tan antigas coma a exipcia ou babilónica, e todos coñecemos coma o número pi: π (por comodidade tomaremos o valor 3'14)

$$L_{\text{circunferencia}} = 2 \cdot L_{\text{semicircunferencia}}$$

$$\pi = \frac{\text{lonxitude da circunferencia}}{\text{diámetro}} = \frac{L_{\text{circ}}}{73}$$

sendo o diámetro igual ao ancho do rectángulo.

Outros exercicios relacionados poderían ser:

- Calcular a curva e o radio ata a calle 8 dunha pista de radio interior 36,5 m. De forma inversa, o diámetro interior é de 73 m. Usando de novo o número π , temos que

$\pi = \frac{L_{\text{circ}}}{\text{diámetro}}$. Entón $L_{\text{circ}} = 89 \cdot \pi = 279,46$. Logo a lonxitude do arco (ou semicircunferencia), vén ser de 139,73 m.

- Calcular a lonxitude da corda, aínda que sabemos que a pista mide 400 m exactos polo carreiro 1, medidos a uns 10 cm da corda. Podemos dicir que a corda mide case 400 m, cun erro mínimo.
- Calcular a área do anel onde se atopan os carreiros. Para isto calculamos a total do estadio e restamos a interior.
- Calcular a área de herba interior: Supoñamos que as rectas miden 100 m de longo, e logo vén a curva. A zona interior ten forma de rectángulo de altura 100 e base habería que calculalo. Sabemos que a lonxitude da corda é 400 m, se hai dúas rectas de 100 m cada unha, as curvas miden tamén 100 m cada unha. Supoñemos que a curva é unha semicircunferencia, como se ve no debuxo:
- Calcular o volume da ría, sabendo que ten de dimensións 3,66 m x 3,66 m x 0,70 m.

Cantos casos hai de subir ó podio?

Comezaremos coa parte de Probabilidade e Combinatoria. Sabemos que foron as técnicas de reconto as que deron lugar a esas disciplinas. Todo se reduce a calcular as distintas formas que temos de enumerar ou contar os elementos dun conxunto, en particular as maneiras que existen para estudar posibles resultados en función da natureza do que estamos a observar. Para todos estes resultados supoñemos que todos son iguais, logo todos teñen as mesmas opcións de chegar en calquera posto.

Exemplo: Tomemos o **1500 ml masculino**, no que temos tres representantes españois: Juan Carlos Higuero, Arturo Casado e Reyes Estévez.

A proba consta no seguinte: En principio hai 51 corredores, entón fanse catro roldas con 12, 13, 14 e 15 participantes, respectivamente. Pasarán á semifinal os cinco primeiros de cada serie e os catro

mellores tempos. Hai algún retirado, pero figurará nos resultados finais como se chegara á meta na última posición.

Permutacións: Na primeira serie están na saída 12 representantes de distintos países, España representada por Reyes Estévez, e preguntámonos cantos resultados posibles hai. Supoñamos que non hai empate posible e obviamente, cada corredor só pode ocupar un posto (non é posible que quede a mesma persoa de 1ª e de 2ª á vez!). A forma de calcular isto será mirar posto por posto.

En primeira posición podería quedar calquera dos 12, logo 12 posibilidades. Unha vez que chega o primeiro clasificado, só quedan 11 correndo, logo para a segunda posición hai 11 posibilidades. Cando chega o segundo, hai 10 correndo, logo 10 posibilidades. Así sucesivamente, ata que cheguen os 11 e só quede un corredor, que ocupará a última posición. O número de casos, usando a regra do produto, será: $12 \cdot 11 \cdot 10 \cdot \dots \cdot 2 \cdot 1 = 12! = 479001600$, que se coñece como o factorial de 12. Como para calculalas a man!

No momento en que un se retira, só quedan 11 correndo, xa que o retirado ocupará o último posto. Logo o número de posibilidades son 11!

Combinacións: Na 3ª serie hai 14 corredores, entre eles Arturo Casado, que se clasificará para a semifinal por quedar en segunda posición. Unha pregunta que se nos ocorre é contabilizar cantos dos posibles resultados favorecen que Arturo se clasifique, é dicir, que chegue á meta entre os cinco primeiros. Dános igual que sexa o primeiro ou o quinto en chegar, o efecto é o mesmo: estamos a contabilizar as distintas formas de escoller cinco corredores entre os catorce que participan. Resumindo, estamos a buscar subconxuntos de cinco elementos dun total de catorce, onde cada dous subconxuntos se diferencian na composición dos elementos, sen importar para nada a orde:

- Non interveñen todos os elementos.
- Non importa a orde.

Isto é o que se coñece có nome de "combinacións", denotado $C_{14,5}$, é dicir, combinación de 14 elementos tomados de 5 en 5. Sen entrar en máis detalles, a forma de calculalo sería:

$$C_{14,5} = \binom{14}{5} = \binom{14}{9}$$

Cando chegamos á semifinal temos 24 corredores (5 de cada rolda e os 4 tempos). Fanse dúas series de 12 participantes cada unha. Na primeira Higuero consegue clasificarse e na segunda Casado queda eliminado por chegar de 11º, xa que pasan á final os 5 primeiros e os dous mellores tempos. O caso é similar ao anterior.

Xa na final atopámonos cos 12 mellores atletas. Se nos preguntamos cantas posibilidades hai de constituír o podio, sabemos que soben os tres primeiros, así que nos dá igual quen é o primeiro, segundo ou terceiro; estamos de novo no caso das combinacións, e escollemos tres elementos entre as 12 posibilidades, sen importarnos a orde: C12,3. Neste caso o resultado: España 1º, USA 2º e China 3º, sería o mesmo que China 1º, USA 2º e España 3º; o podio está composto polos mesmos países.

Variacións: Se agora nos interesan as medallas, todos sabemos que non é o mesmo ter ouro que prata, e o posto do podio si nos importa, entón temos máis posibilidades que as anteriores. Por exemplo, se un resultado é España 1º, USA 2º e China 3º, obteríamos unha medalla de ouro, mentres que China sería bronce. Se o resultado fose ó revés, China 1º, USA 2º e España 3º, entón o resultado cambiaría e estamos ante dous casos distintos.

A forma na que procedemos a calculalo será similar ao das permutacións, logo escolleríamos un primeiro clasificado entre os 12, que sería o ouro. Para a prata temos 11 posibilidades, e unha vez que chega á meta, xa só restan 10 candidatos para o bronce. O número de posibilidades, seguindo a regra do produto, será $12 \cdot 11 \cdot 10$, o que se coñece có nome de Variacións, neste caso, $V_{12,3} = 12 \cdot 11 \cdot 10 = 1320$.

En resumo, as combinacións dannos os subconxuntos formados por elementos dun conxunto, importando só os citados elementos. Se permutamos estes elementos dentro de cada subconxunto, obtemos as variacións.

Todo o anterior permítenos calcular o número de casos posibles e o número de casos favorables a un determinado suceso, o que motiva a definición de probabilidade. Entendemos por probabilidade o cociente entre o número de casos favorables e o número de casos posibles que se poderían dar.

Exemplo: Imaxinemos que queremos calcular a probabilidade que hai de que Casado, que corre na terceira serie, se clasifique para a semifinal por postos. Hai 14 corredores e pasan 5. Debemos contabilizar os casos favorables, é dicir, os que chegue á meta entre os 5 primeiros, e dividilos entre os casos posibles, 14!

Outras probabilidades interesantes serían:

- Probabilidade de pasar á final algún español.
- Probabilidade de pasar á final os tres españois.
- Probabilidade de facer triplete (ouro, prata e bronce os españois).
- Probabilidade de pasar á final sabendo que pasou á semifinal.
- Probabilidade de sacar medalla.
- Probabilidade de sacar medalla de ouro.
- Probabilidade de sacar ouro sabendo que foi medalla.

- Probabilidade de sacar ouro ou prata.

Hai probabilidades sinxelas de calcular, outras parece que se nos complican, xa que se trata de varios casos e moitos elementos. Poderíase probar a facer con carreiras máis simples, só unha serie e menos participantes. Para introducir estes conceptos por primeira vez, sería interesante facer con casos pequenos que se poidan achar a simple vista ou contando as diferentes posibilidades, para logo comprobar que se cumpren no caso xeral.

Despois de calcular probabilidades veremos estes resultados en porcentaxe. Unha probabilidade é un número entre cero e un, mentres que un tanto por cento representa as posibilidades favorables de cada 100, unha probabilidade multiplicada por 100. Estes conceptos ás veces son confundidos para alumnos da ESO, por iso é interesante ver que representan o mesmo, pero non o son. A probabilidade cero é o suceso imposible (por exemplo, que un corredor obteña ouro e bronce á vez); a probabilidade un é o suceso seguro (por exemplo chegar á final ou non chegar, onde unha das dúas sempre ocorre).

Como podemos relacionar o espazo có tempo?

Agora ocuparémonos da análise; veremos para que nos serve unha función, unha gráfica, incluso nos ocuparemos das derivadas e integrais, que tanto medo e respecto supoñen para boa parte da sociedade. Para isto, utilizaremos a proba do **maratón**.

Este maratón consiste en percorrer 42.192 metros polas rúas de Pekín, comezando e rematando no estadio olímpico. Traballaremos co maratón feminino, onde hai tres representantes españolas: Yesenia Centeno (45ª), Mª José Pueyo (64ª) e a lucense Alexandra Aguilar (54ª). É final directa e toman a saída 82 atletas, chegando á meta 69 mentres que 13 abandonan.



- Unha primeira actividade consistirá en mirar o tempo final que empregou unha atleta para percorrer unha determinada distancia, e así calcular o ritmo medio, é dicir, supoñendo que segue sempre á mesma velocidade, sen cambiar, ¿cantos km percorre por hora? Outra forma de medir o ritmo, máis usada polos corredores, é o tempo investido en correr un quilómetro (ir a 3.30 significa tardar tres minutos e medio en facer os mil metros). Sabendo que o tempo en meta de Alexandra Aguilar foi de 2:39:29, calcular o ritmo medio por quilómetro. Isto os alumnos da ESO poden calculalo sen problema mediante unha regra de tres, practicando o paso de horas a minutos e segundos.
- Agora sería interesante facer unha gráfica espazo/tempo onde se represente o tempo investido en cada tramo. Tomamos os datos da gañadora da proba, a romanese Constantina Tomescu, que investiu 2:26:44, e os tempos de paso foron:

10 km-----36:11
 20 km-----1:11:27
 30 km-----1:45:04
 40km-----2:19:07

Para a gráfica usamos Excel. Representaremos o espazo fronte ao tempo e viceversa, e veremos que en ambos casos o resultado é case lineal. O ritmo foi case constante, sen acelerar demasiado.

Gráfica NON SERVE

Gráfica NON SERVE

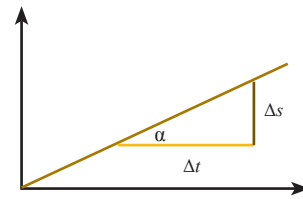
Estudaranse cousas como se é posible que a recta decreza ou sexa constante en cada caso e que ocorrería se así fose.

No segundo debuxo temos calculada a recta de regresión e o coeficiente de correlación. Que significa iso? Ademais vemos que r é próximo a un, por que? E que ocorrería se fose case nulo?

Podemos cambiar datos nun caso hipotético onde haxa máis cambios e onde a pendente varíe de forma máis brusca.

- Se agora comparamos o que varía o espazo con respecto ao tempo, temos unha medida, a velocidade media, que vén ser o cociente do incremento do espazo entre o incremento do tempo. Calcularemos a velocidade media, ou taxa de variación media, en varios casos, se fai falla hipotéticos, para que se vexan as diferenzas. Se o intervalo de tempo onde calculamos a taxa se fai cada vez máis pequeno, estamos a achegarnos ao concepto de velocidade instantánea (nun intre determinado).

Con alumnos de bacharelato xa podemos falar do concepto de función, unha lei que nos dá a posición a medida que vai pasando o tempo. Os valores que toma a función para os tempos $t=10$, $t=20$, $t=30$ e $t=40$ están dados no exercicio anterior. Se fose posible ter estes valores para calquera tempo intermedio, teríamos a dita función. Tamén podemos falar da velocidade como límite do cociente dos incrementos anteriores (espazo-tempo), cando o incremento do tempo se fai pequeno, o que se chama derivada. Dicimos que a velocidade media nun intervalo de tempo é o cociente entre o espazo percorrido e o tempo invertido: $v_m = \frac{\Delta s}{\Delta t}$, mentres que a velocidade instantánea é o límite: $\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta s}{\Delta t}$.



Tamén podemos falar do caso inverso, se sabemos a velocidade ou ritmo, calcular o espazo que percorre nun tempo determinado. O paso contrario á derivación é a integración, logo se temos unha función que nos dá a velocidade en función do tempo, $v(t)$, só temos que facer a integral $\int v(t) dt$ para obter a posición.

Se agora medimos o que varía a velocidade con respecto ao tempo, temos a aceleración. De forma análoga, a aceleración media nun intervalo de tempo vén dada polo cociente: $v_m = \frac{\Delta v}{\Delta t}$, e a aceleración instantánea nun intre determinado é o límite anterior cando o incremento do tempo se fai nulo: $\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta v}{\Delta t}$.

Pensas que hai algún límite infranqueable para os 100 ml?

Vimos cómo Bolt bateu a marca dos 100 ml mellorando notablemente o anterior, (ademais das vitorias en 200 e no relevo 4x100). Preguntámonos se será posible rebaixar máis esta marca, o que parece que si pero, ¿ata onde se podería rebaixar a citada marca? Hai algún límite? Parece claro que hai "cota inferior" xa que por exemplo, sería imposible percorrer os 100 m nun só segundo, nin sequera en 4 s. Pero si se fixo en menos de 10, ¿e podería en menos de 9? Haberá un límite? De habelo, ¿sería posible calculalo?

Recentemente fíxose un estudo sobre a zancada, frecuencia e movementos do corpo para optimizar a carreira e ver como inflúen estes factores. De todos modos, podemos dicir que hai unha marca límite para cada proba, aínda que non foi calculada.

Como inflúen as traxectorias nos lanzamentos e os saltos?

Damos paso aos lanzamentos, que son outra disciplina do atletismo e tamén ten características a estudar.

Lanzamento de martelo: neste caso lánzase o martelo, consistente nunha bóla de metal unida a unha empuñadura mediante un cable de aceiro, resultando vencedor a persoa que o envíe a maior distancia. O lanzamento realízase dende un círculo de 2.135 m de diámetro, de cemento ou unha superficie similar, instalado dentro dunha gaiola de seguridade, protexida con redes.

Lanzamento do disco, un dos lanzamentos máis antigos, coñecidos rexistros polo menos dende o ano VI antes de Cristo, e aínda se conservan restos entre pinturas, vasos pintados ou estatuas como o discóbolo de Mirón. O atleta debe iniciar a súa actuación dende unha posición estática. Pode utilizar calquera técnica de lanzamento manual.

Lanzamento de peso, consistente en propulsar unha sólida bóla de aceiro a través do aire á máxima distancia posible; a área de lanzamento está circunscrita a un círculo de 2,137 m de diámetro, xeralmente de cemento, e na súa parte dianteira ten un borde de madeira que o delimita. A zona onde cae o peso denomínase zona de caída e é un ángulo de 40° dende a área de lanzamento. O atleta comeza o lanzamento levando o tronco cara adiante, elevando a perna esquerda e tomando unha posición de equilibrio sobre a perna dereita, que continúa estendida. Así leva a caída perpendicular da bóla fóra do círculo, aumentando a lonxitude do percorrido. No saque final determínase a altura e o ángulo de saída e onde se produce a maior aceleración.

Algunhas actividades que poderíamos considerar poden ser calcular o volume da bóla do martelo sabendo que o diámetro da mesma é duns 11 cm (aquí volverase usar o famoso número) ou discutir se a lonxitude do martelo (distancia dende a bóla ata a asa) inflúe na distancia lanzada. Outra experiencia interesante sería coller diferentes bólas e discos de distintos pesos e ver que ocorre co lanzamento. Se sempre os lanzamos coa mesma forza, a distancia acadada dependerá do peso e forma do instrumento que esteamos a lanzar.

Para atopar o resultado idóneo están as técnicas de optimización; podemos ver que se queremos cercar unha finca tendo o máximo terreo e gastando o mínimo no peche, a forma da finca sería un cadrado. De forma análoga, se se trata de lanzar un peso, a forma óptima é a esfera (como é obvio, moito mellor que lanzar unha bóla cadrada ou triangular).

Lanzamento de xavelina; tendo en conta que o lanzamento de artefactos de diferentes formas e tamaños para cazar animais a distancia e conseguir sustento se remonta a moitos miles de anos atrás, e

o home dende antigo sempre tivo unha tendencia a medirse cos demais homes para demostrar que é mellor; por isto debe ter unha orixe moito máis antiga do que nos demostra a historia escrita. O lanzamento de xavelina como deporte de competición regrado xa se realizaba na antiga Grecia. O obxectivo de efectuar un bo lanzamento técnico é o de que a xavelina teña a maior velocidade posible no momento de ser lanzada, aínda que tamén inflúen o ángulo de saída ou o aliñamento da xavelina cós ombros. O movemento que segue é de tipo parabólico, onde intervén a velocidade inicial e a aceleración da gravidade. Sería interesante relacionar os metros acadados e a forza ou velocidade inicial e comparar resultados en distintas condicións iniciais.

Para rematar, trataremos a última disciplina do atletismo: os saltos. Hai catro tipos de saltos, que son o de lonxitude, altura, triplo salto e salto con pértega.

O salto de lonxitude consiste en acadar a maior distancia horizontal posible, mediante un salto cara adiante. O triplo salto trata o mesmo pero con tres saltos entrelazados. O obxectivo dos saltos de altura e pértega é o de acadar a maior altura posible. No primeiro o atleta só se vale do seu propio corpo para chegar á colchoneta e superar unha barra horizontal (listón) que se atopa suspendida entre dous soportes verticais. No segundo axúdase dunha pértega flexible duns 4 ou 5 m de lonxitude, que agarra por un extremo mentres corre collendo velocidade pola pista ata chegar ó listón, crava a punta da pértega no foso e salta axudado do impulso proporcionado pola pértega. Nesta disciplina tamén inflúe a velocidade inicial coa que salta, a forza, o aire en contra ou a favor, etc.

Podemos utilizar os saltos (igual que os lanzamentos), para estudar movementos. Sabemos que



o lanzamento de xavelina é de tipo parabólico (ou aproximado, xa que ás veces planea manténdose horizontal), o salto de altura ou pértega podemos tratalo como unha caída vertical, e retomamos o campo das carreiras con movementos rectilíneos uniformemente variados (teñen aceleración no sprint final, chegando á meta) ou incluso na curva unha aceleración centrípeta. Por último, o outro movemento será o circular que se produce cando se lanza o martelo, e aquí podemos facer notar que no momento en que se solta a corda, sae tanxente á traxectoria circular que levaba, o que nos recorda á ecuación da recta tanxente tan relacionada coa derivada.

Que "países" son máis rápidos e cales máis resistentes?

Está claro que este deporte ten modalidades moi distintas. Vimos algunhas delas, e diferéncianse perfectamente se son actividades de forza, resistencia ou velocidade. Os españois son unha boa baza en medio fondo, fondo e marcha; sen embargo, en velocidade arrasaron os xamaicanos. Parece que a raza e o país do que procede o atleta inflúe na proba que practique. Imos facer un estudo estatístico, tendo en conta probas de cada categoría.

A cada un dos participantes na final asígnaselle un número, segundo o posto no que chegue: se chega en primeira posición leva 8 puntos, en segunda 7, e así sucesivamente ata o último que leva un punto. Sumamos os puntos dos corredores de cada país nas distintas disciplinas: fondo, medio fondo e velocidade, e sacamos as seguintes conclusións.

Etiopía suma un total de 46 puntos en fondo, Kenya suma 34 e Rusia 25, mentres que Xamaica non suma nada e Estados Unidos só fai 12; en medio fondo Kenya fai 70 puntos, Etiopía, 7, pero Estados Unidos só 2 e nada para Xamaica. Sen embargo, en velocidade Xamaica suma 70 e Estados Unidos 74, fronte a Etiopía e Kenya que non suman nada.

Isto depende das razas e tipos dos atletas (a fibra negra, menos graxa e máis pesada, mentres que a branca é máis resistente), uns máis válidos en potencia e outros en resistencia. "En África resisten ao longo de moitos quilómetros e en América pulverizan marcas en curtas distancias."

Inflúe a estatura e o peso do atleta na disciplina que practica?

A última parte deste bloque, coa que damos por rematado este artigo, consiste en utilizar a estatística para obter resultados globais e xeneralizar unha serie de datos. A constitución do atleta é unha característica persoal que inflúe na proba que practica. Partindo das alturas e pesos de cinco homes e cinco mulleres de cada disciplina (velocidade, fondo, saltos e lanzamentos), achamos as medias e a des-

viación típica dos mesmos. Algúns dos resultados que podemos destacar serían que as estaturas só se desvían da media uns 5 ou 6 centímetros, bastante constantes, e o peso desvíanse dende 2 kg ata 17 kg no caso dos lanzadores. Tamén se ve que os homes e mulleres que lanzan son moito máis pesados que os que corren, en especial os fondistas. Isto é lóxico, pois precisan unha musculatura diferente e as necesidades son distintas.

Sería un bo exercicio introducir ao alumno no uso do Excel, dependendo do nivel en que se atope, claro está. Para facer calquera táboa de valores sería boa idea, pero neste caso aínda mellor, xa que nos facilita o cálculo da media e desviación típica, ademais dos diagramas de barras, de sectores, e de tantas outras funcións que nos ofrece.

Ademais de todo isto hai moitas posibilidades nas que poderíamos traballar, tendo en conta as preferencias dos rapaces e a motivación e ilusión que teñan por certas actividades. Gustaríame notar a necesidade de innovar e actualizar o ensino con novos medios e entre todos conseguir que o alumnado se vexa motivado e interesado polo saber en xeral.



GÚSTAME DE ONDE SON. Experiencia educativa no concello de Palas de Rei

M^a del Camino Pereiro González
Mestra e contadora de historias



Esta experiencia desenvólvese no concello de Palas de Rei durante os meses de xullo e agosto de 2007, no marco das actividades de verán organizadas polo concello para os máis novos e para os que non o son tanto. Concretamente, este proxecto estivo formado por once obradoiros; sete de animación a lectura e catro de manualidades, cunha duración de hora e media en cada sesión.

No momento de formular esta experiencia o que se tiña claro era que as diferentes actividades tiñan que servir para fomentar o “coñecemento” e a “protección” do patrimonio cultural da comarca entre os pais novos, co convencemento de que unha correcta valoración e o mellor aval para a súa defensa.

Por todo isto fanse necesarias actividades que fortalezan as identidades locais, o que ademais redundará nun maior recoñecemento e adaptación á diversidade cultural. Trátase pois, de que partindo do coñecemento e da valoración das propias raíces se podan atopar espazos de diálogo e comprensión cara outras culturas.

Tomando como base o anteriormente exposto deseñouse esta experiencia, onde os principais protagonistas foron os máis novos, para crear un espazo onde puidesen poñerse en contacto co seu patrimonio cultural dun xeito lúdico e ameno, con actividades de calidade baseadas nunha concepción ampla da educación onde o fundamental é a compenetración co tecido social e co medio.

Como obxectivos xerais establecemos os seguintes:

- Coñecer e valorar diferentes aspectos do patrimonio cultural.
- Aprender a participar na creación dunha cultura propia.
- Fomentar a autoestima persoal e a identidade local.

- Aprender a respectar e valorar as relación co medio a través do desenvolvemento dun espírito crítico.

As actividades centráronse arredor de *obradoiros culturais* como fórmula de traballo, xa que esta modalidade permite o traballo dun xeito agradable, libre e motivador cara á construción da propia aprendizaxe. A metodoloxía de traballo xira arredor da práctica, tanto nos obradoiros de animación á lectura, como nos de manualidades, xa que consideramos que este obradoiros:

- Estimulan a imaxinación e a creatividade
- Desenvolven a capacidade de aprender a aprender.
- Propician a tolerancia e a cooperación entre os participantes.
- Permiten o desenvolvemento persoal e a creación dunha cultura colectiva.
- Permiten atender á diversidade.
- Favorecen o coñecemento e a valoración do patrimonio cultural a partir do traballo intelectual e manual.

Os obradoiros foron realizados na biblioteca do concello, dentro da súa vertente de centro de dinamización cultural, converténdose nun espazo propio de relación e de comunicación social. Neles participaron un total de quince nenos e nenas con idades comprendidas entre os tres e os doce anos, procedentes de diferentes parroquias do concello. Os materiais empregados foron moi diversos, sempre próximos ao contorno e moitos deles de refugallo.

Desenvolvemento.

Animación a lectura

Os obradoiros de animación á lectura foron os primeiros en desenvolverse. Neles quixemos somerxernos no mundo que nos rodea a partir do traballo con contos e relatos que foron adaptados ao contorno no que se desenvolve a actividade.

O primeiro que faciamos era narrar un conto de viva voz, cunha expresión oral unificadora para os diferentes tramos de idade dos participantes e rica en imaxes. Ás veces facíámolo co libro na man, mostrando as ilustracións, pero, outras veces non; aínda que sempre rematamos falando do libro e nomeando ao autor.

Os contos cos que traballamos foron:

- **“Unha gota de chuvia”** de Alfredo Gómez Cerdá (Bruño, 1993).
- **“Boca pechada”** de Gigi Bigot e Pepito Mateo (Edelvives, 2002).
- **“O meu pai foi rei”** de Thierry Robberecht e Philippe Goossens (Edelvives, 2001).
- **“A noite dos animais”** de Agustín Fernández Paz (Galaxia, 2005).

Despois desenvolviamos un xogo xeralmente dramático ou unha actividade de expresión plástica,

sempre en relación co conto. Deste xeito quixemos contribuír ao desenvolvemento da súa personalidade creativa.

As actividades de expresión plástica centráronse, pola súa parte, na confección de obxectos prácticos que poidan ser empregados na vida cotiá. Confeccionáronse separadores de libros, porta-tesoiras, bolsas personalizadas de papel, mazás garda-segredos e un teatriño de animais.

Tamén recorreremos ao debuxo; a través da libre expresión os participantes plasmaban as sensacións que os contos deixaban neles. Con esta formulación traballamos co conto. Cos debuxos elaborados confeccionamos un libro que pasou a formar parte da biblioteca.

Nas primeiras sesións, mentres realizamos a actividade, falamos sobre distintos aspectos do contorno. A nosa situación, as parroquias de residencia dos participantes e outros aspectos que forman parte do concello, as paisaxes, os lugares e os monumentos máis significativos, os servizos, a historia, as profesións, o Camiño de Santiago...

Na cuarta sesión xa tiñamos acadado o grao de confianza suficiente para realizar a seguinte proposta. Crear un conto colectivo; é dicir unha historia feita a través das achegas de todos os participantes. Tiña que transcorrer no noso contorno e debía servir para poder recoñecer e valorar parte do noso patrimonio cultural, ademais de achegarnos á creación dunha cultura propia.

Un pobo aberto ao mundo

Comezamos afondando no coñecemento do noso patrimonio. Fixémolo a través da bibliografía existente na biblioteca e tratamos diversos aspectos:

- A situación xeográfica, a nosa pertenza á comarca da Ulloa, as diversas parroquias que conforman o concello.
- As características socioeconómicas.
- A nosa historia e a importancia do Camiño de Santiago na súa configuración.
- O patrimonio etnográfico, a gastronomía e a artesanía.

O leite da ledicia

Chegamos entón ao momento de elaborar a nosa propia historia. A única esixencia que puxemos foi que transcorrese no nosa comarca e a partir de aí comezamos a traballar. O primeiro paso foi crear os personaxes principais, cos cales tiñamos que sentirnos identificados. Estes foron unha nena chamada Míriam e a súa vaca Mora que nos achegan á tradición gandeira da comarca.

A partir de aí comezou a achega de ideas para crear a trama do conto. Apórtanse varias e de entre elas escollíase a que nos parecía máis axeitada. Ao principio custoulles arrincar, así que procuramos ir



contando o que se ía construíndo, de xeito que lles sorprendese o resultado. Utilizamos as técnicas dos contacontos; boa vocalización, entoación e expresión corporal axeitada. Fóronse metendo na historia, abríndose, cada vez máis a ela e aumentaron as opcións.

A acción transcorre arredor dunha viaxe por varias parroquias do noso concello e a ela vanse incorporando diferentes referencias ao noso patrimonio cultural. O Camiño de Santiago foi protagonista salientable, igual que o é da nosa historia e da nosa identidade, sendo varias as accións que xiran ao seu arredor. Aparecen construcións tan significativas como a ponte de Ferreira, o hostel de peregrinos de Lestedo, o castelo de Pambre e o de Felpos. Tamén quixemos facer unha chiscadela á conservación do noso patrimonio coa incorporación do poema do cura Teolindo Contiña no que con tristura fala do seu lamentable estado. Os ritos e as lendas tradicio-





nais tamén teñen cabida; aparece a romaría de Sambreixo e a lenda da fortaleza de Felpos. O Camiño de Santiago tamén é protagonista destacado, igual que o é da nosa historia e da nosa identidade.

Pouco a pouco a historia foi configurándose e chegaron a estar tan involucrados nela que o máis difícil foi rematala, pois era cando estaban máis soltos e as ideas saían soas. Pero tratábase de realizar un conto, non de escribir un libro.

Durante a semana redactouse a historia e na seguinte sesión contámola. Este foi un dos momentos máis satisfactorios da experiencia. Os participantes non deron unha fala, non se moveron mentres a escoitaban. Estaban admirados do traballo realizado. Era o seu conto; feito por eles e enmarcado dentro do seu contorno.



O seguinte paso foi realizar as ilustracións. Dividimos o conto nas partes necesarias para que cada un puidese levar a cabo unha ilustración. Estas repartíronse ao azar. O importante aquí foi que fosen capaces de transformar o texto en imaxe; libremente si, pero canalizando esa liberdade cara un esforzo positivo que dese lugar ao descubrimento de novas imaxes, formas e conceptos diferentes, sempre adaptándonos aos diferentes tramos de cidade. Para rematar as ilustracións foi necesaria outra sesión.

Obradoiros de manualidades

Con estes obradoiros buscamos fomentar a creatividade, a partir dun traballo gozoso, nun ambiente distendido e onde o importante é propiciar o crecemento persoal.

Neles tivo un papel fundamental o *traballo cooperativo*, que resultou decisivo para poder atender adecuadamente á diversidade do grupo. Con el fomentamos a adquisición de valores e de comportamentos cívicos positivos. Ao axudarse entre si, os participantes puideron valorar construtivamente as achegas e as capacidades dos demais e ir creando unha auto-imaxe positiva e construtiva, aceptando as diferenzas individuais e participando no esforzo por superar as propias dificultades e as dos demais.

Neste punto o papel da monitora foi basicamente o de mediadora no proceso da aprendizaxe, axudando a formular dilemas, a definir as tarefas e a proporcionar os instrumentos e materiais máis axeitados.

Os dous primeiros xiraron arredor da elaboración de monicreques e nos seguintes traballamos con barro e neles realizamos vivendas populares.

Obradoiro de marionetas

Mostrar recoñecemento e achegar o mundo das marionetas aos mais novos foi o principal obxectivo destes obradoiros. Quixemos que os participantes desenvolvesen habilidades para construílas e manipularlas. O seguinte paso foi que as dotasen de vida; que tivesen un nome e que posuisen a maxia das palabras, para que a través delas fosen capaces de transmitir a súa fantasía.

Elaboráronse tres tipos de monicreques:

- **De pau.** Foron a nosa primeira aproximación ao mundo das marionetas. Construíronse con papeis onde debuxamos diferentes personaxes. Para lograr o movemento pegámoslles paus ou palliñas.
- **De luvas.** Parten dun calcetín que con pequenos complementos (bólas para os ollos, la para o pelo, cartón para a boca...) convértese nun monicreque moi orixinal. Ademais con elas puidemos comezar a practicar técnicas de movemento, xa que podemos abrírlles e pecharlles a boca.

- **De canivela.** Son máis complexas na súa elaboración e manipulación, pero grazas ao traballo cooperativo non resultou unha tarefa excesivamente complicada. A súa base e unha cruceta de madeira e un pequeno rolo de cartón para a cabeza. Manipuláronse a través de fío de tanza e de canivelas de metal. Estes monicreques teñen unha peculiaridade; o manipulador ten que colocarse detrás do escenario e non ve o que se esta a representar. Isto á parte de ser un reto ofreceunos novas posibilidades de expresión.

Obradoiros de barro

A partir destes obradoiros quixemos que os participantes experimentasen as diferentes sensacións que o barro pode transmitir a través da súa manipulación. Ademais este material ten un lugar moi salientable dentro da nosa cultura tradicional. Potas, caldeiros, fornos, construcións populares... son elementos que teñen no barro unha das súas materias primas indispensables. Este foi o motivo polo que propuxemos aos participantes a elaboración de vivendas populares para a través delas poder achegarnos aos usos e costumes, aos aparellos de labranza e aos oficios tradicionais.

Falamos da cestería e dos ferreiros. Tamén comentamos a laboriosidade da confección de tecidos a partir da planta do liño. O proceso de elaboración do pan foi outro dos aspectos do que falamos dentro dos obradoiros. Nunha das casas dos participantes aínda se segue facendo dun xeito tradicional.

En canto ao seu desenvolvemento diremos que foron os obradoiros nos que nos atopamos con mais dificultades. Os participantes non estaban acostumados a traballar con este material e o primeiro que tivemos que facer foi familiarizarnos con el.

As vivendas elaboráronse sobre láminas de madeira. Propuxemos modelar pequenas "pedras" de barro e a partir delas ir construíndo. Nas fiestras e nas portas colocáronse pezas máis grandes a modo de vigas. Á parte máis complexa foi o tellado. modeláronse láminas circulares que se foron adaptando ás dimensións das paredes. Para conseguir que as pezas quedaran adheridas unhas coas outras foron regándose con auga.

Os resultados foron moi orixinais. Algunhas das vivendas tiñan cercados, outras fornos, e outras árbores ao seu arredor.

Estes obradoiros foron sobre todo atractivos para os maiores. Para os máis pequenos a construción das vivendas resultaba unha tarefa excesivamente laboriosa e o que fixemos foi propoñerlles que elaborasen complementos para elas (animais, plantas...), o que lles resultou un labor máis pracenteiro. Para poder rematar, os maiores prestáronse a axudar aos máis novos para que todos tivesen a súa casa.

Bibliografía

- Bigot, G. e Mateo, P. (2002). *Boca pechada*. Edelvives.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, en el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fernández Paz, A. (2005). *A noite dos animais*. Vigo: Galaxia.
- Francia, A. (1996). *Talleres para la animación*. Madrid: Editorial CCS, 146, 11-79.
- Giz Ramil, J. (1991). *Palas de Rei, regio palacio*. Everes.
- Gómez Cerda, A. (1993). *La gota de lluvia*. Editorial Bruño.
- Llimós, A. (2005). *Manualidades en cinco pasos; papel*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Pereiro González, C. e outros. (2007). *Unha treboada de verán*. Palas de Rei: Material autoeditado artesanalmente nos obradoiros de Animación a lectura organizados polo Concello no verán 2007.
- Pereiro González, C. e outros. (2007). *O leite da ledicia*. Palas de Rei: Material autoeditado artesanalmente nos obradoiros de Animación a lectura organizados polo Concello no verán 2007.
- Robberechr, T. e Goossen, P. (2001). *O meu pai foi rei*. Edelvives.





Fotografía Matemática ou visión matemática da fotografía?

*Vexo matemáticas nas ondas e dunas de area, no
abrente e no solpor, nas pingas da chuvia que salpican
nun charco, mesmo nos paxaros pousados nos cables
telefónicos.*

Ian Stewart¹

Clara Ogando Penela
Profesora de Matemáticas no
Instituto Politécnico de Vigo

Que entendemos por Fotografía Matemática? O habitual nun instituto é organizar un concurso, esco-ller un xurado: o profesor de Plástica, por iso da interdisciplinabilidade, un representante do alumnado, e por suposto cando menos un profesor ou profesora de Matemáticas. Evidentemente non está mal, o alumnado participa en maior ou menor medida e, se despois hai unha exposición na que se mostren os traballos, estes poderanse comentar e discutir.

E velaí! Cando se expoñen as fotos ao público en xeral é cando podemos empezar a observar que moitos dos que as miran se preguntan que hai de matemáticas nesas fotos pegadas á parede, e engaden á intención do autor outros comentarios que xa non son matemáticos. Entón caemos na conta de que o que non podemos esquecer é que a fotografía temos que pensala tanto do lado do que a produce como do lado do que a recibe, e que unha mesma imaxe, observada por persoas diferentes, produce lecturas distintas.

Observando e escoitando os que están vendo as fotografías, que nós pretendiamos matemáticas, non queda máis remedio que modificar a formulación inicial e recoñecer que a actividade pode ser moito máis interesante. Partamos polo tanto de que hai diferentes lecturas dunha imaxe, e fagamos matemáticas, pero reflexionemos sobre máis cousas.

Imos á aula e propómoslles aos alumnos a actividade: *Imos facer fotografía matemática*. Inevitabilmente xorde a pregunta: *Que é fotografía matemática?* E hai que explicalo. O primeiro que hai que dicir é que non hai fotografía matemática, as matemáticas son outra cousa, pero o que faremos será mirar os obxectos que nos rodean con outra mirada e esa mirada vai ser matemática. Como dicía Cartier-Bresson: *"quero ser o máis preciso posible, facer unha abstracción do natural, como en fotografía, como na ciencia, atopar a estrutura do mundo, gozar da voluptuosidade da forma."*²

Di François Soulages cando estuda a obra de Cartier que *"o fotógrafo quixo descubrir a estrutura do mundo; precisamente por ser significativa esta estrutura é fermosa, e por ser xeométrica é significativa"*³. Non pretendemos como Cartier descubrir a estrutura do mundo pero podemos buscar a xeometría agochada, ou sendo máis humildes, poñer en evidencia a xeometría que xa foi construída por outros.

Pero o alumno ou alumna, que está rodeado de imaxes desde a mañá á noite, normalmente non aprendeu a reflexionar sobre elas, e por iso decídese que o primeiro paso da actividade sexa unha proxección. Seleccionamos unhas cantas fotos que serán comentadas, dende un punto de vista matemático pero tamén histórico, plástico...

Comezamos con Marey (1830-1904), cuxa fotografía do movemento dunha pelota ilustra cientifi-

camente o resultado das forzas que actúan sobre ela e que dan orixe ao movemento parabólico, *"o tempo dunha imaxe, a situación concreta do acontecemento e da súa observación acada a abstracción matemática dun obxecto perfecto sometido ás leis universais"*⁴.

Como non se trata de seguir unha orde cronolóxica, pegamos un chimpo ata Fran Herbello (1977-), que enfatiza a simetría do corpo humano e, aínda que *"Platón dínos que a simetría non só garda segredo da materia, senón que tamén explica a orixe do amor"*⁵, os corpos torturados de Fran remiten á morte. *"Vivo entre o rural e o urbano e nesta oscilación vexo os corpos obxectualizados dos valados publicitarios, inertes, que venden unha eternidade real...Eu tamén a temo (a morte), pero igual que os meus avós, tomo da cultura popular a súa estratexia para combater a ansiedade que produce o descoñecido"*⁶.

Falando de simetría acadimos outra vez a Cartier e á súa obra *Atenas*, onde a idea da simetría está na disposición das imaxes, no xogo que o fotógrafo establece ao comparar as cariátides do plano superior e as mulleres da rúa. Pero se observamos só as dúas cariátides ou só as dúas mulleres por separado, veremos que entre elas non hai unha simetría espe-ccular senón unha translación.

No traballo de Olivo Barberi⁷ *"está presente a arquitectura, non tanto analizada nos seus detalles estruturais como na súa calidade de marca da civilización humana, do seu paso polo territorio do mundo producindo historia"*, e evidentemente hai historia nesas humildes casas de Vigo que eliximos porque levan a palabra Olivo⁸, moi xeometricamente construída, e uns fermosos adornos de tanxencias, que nos remiten a una época construtiva pero tamén á historia das matemáticas como parte da historia universal. Olivo Barbieri dispón sempre as súas fotografías cun elemento que actúa como eixo de simetría da composición, destacando no centro da imaxe.

Poderíamos elixir a imaxe dun ferro de pasar sen máis, a matemática aplicada ao deseño industrial, que nos permite entrar dentro dos petos dos pantalóns, por iso ten esa forma en pico que a converte nunha función non derivable. Pero queremos algo máis, polo tanto, o noso ferro de pasar cobre un rostro feminino e ao seu redor hai un chador. A artista Shad Ghadirian, *"desafiando os preconceptos internacionais do papel da muller dentro dos estados islámicos, extrae a súa inspiración da súa propia experiencia como muller moderna, vivindo dentro dos antigos códigos da lei da Sharia"*⁹.

As paisaxes industriais son unha boa fonte para encontrar elementos xeométricos: depósitos, chemineas, galpóns, maquinaria abandonada... é o reino das figuras xeométricas, da busca da forma máis económica e que permite o mellor almacenamen-



to, da medida, dos problemas trigonométricos, das aplicacións á física... E hai un fotógrafo que como ningún outro nos deu imaxes das paisaxes industriais europeas, John Davis. *"Nunha primeira ollada as súas fotos chaman a atención pola súa beleza e boa realización técnica...Nelas veremos como se mesturan elementos simbólicos da forma de vida actual con outros do pasado, do mundo urbano co rural e do natural co artificial. No seu libro *A Green and Pleasant Land*, as tópicas, verdes e agradábeis paisaxes británicas transfórmanse en imaxes que nos permiten viaxar dende a primeira revolución industrial ata a desindustrialización da era Thatcher"*¹⁰. Con John Davis poderíamos falar de todas esas cosas e tamén das semellanzas e diferenzas entre a arquitectura e a paisaxe dos diferentes países europeos¹¹.

A ciencia en xeral e as matemáticas en particular buscan a regularidade, sistematizar o coñecemento, buscar ideas unificadoras. Os Becher fotografan depósitos de auga, silos de almacenamento, chaminas industriais... de forma sistemática e rigorosa. É, como no caso de John Davis, fotografía industrial, pero o seu achegamento é diferente. Son obxectos sós, sen contexto, tomados sempre da mesma maneira e agrupados por formas. *"A súa rixida estética a súa obxectividade, nun principio só valorada por enxeñeiros e arquitectos, creou certa polémica cando se expuxo por primeira vez como una obra de arte en 1963 na galería Ruth Nohl de Siegen"*¹².

A nosa proxección non estaría completa se non introducísemos a fotografía dixital, e con ela o debate sobre a verdade da fotografía. Para cumprir este papel eliximos unha foto creada no ordenador, da serie *Interiors* da parella americana Aziz+Cucher, onde se observa unha mestura de algo orgánico, a pel, co que semella unha construción. *"Tamén se pode ver como una tendencia crecente en arquitectura que*

*usa a tecnoloxía do computador para entrecruzar edificios co corpo"*¹³. Quizás esta arquitectura da que falan Aziz +Cucher non estea moi lonxe da que nos fala Niemeyer, nunha entrevista no *País semanal*, *"Non é a liña recta a que me atrae, dura, inflexible, creada polo home. A que me atrae é a curva libre e sensual. A curva que encontro nas montañas do meu país, na sinuosidade dos seus ríos, nas nubes do ceo e nas ondas do mar. De curvas está feito o universo, o universo curvo de Einstein... A arquitectura está feita de conmoción, sorpresa, diferenza e poesía, cousas que non están suxeitas á escuadra e cartabón"*.

Diría que tamén a matemática, como a arquitectura, está feita de conmoción, sorpresa e poesía, por iso como colofón e, para poñer cara a un matemático, unha magnífica foto de Gödel¹⁴ realizada por Arnold Newman¹⁵ no ano 56, diante dun encerado baleiro. Newman, que consideraba que o segundo plano ten que formar parte da composición e servir para comprender á personaxe, preséntanos a un Gödel en primeiro plano coa mirada perdida e un encerado baleiro. Por que?

En resumo, o que se intenta é que aprendamos a mirar o que nos rodea con detalle e observando as compoñentes estruturais, facendo abstracción da forma. Aprender que nunha obra de arte, á parte dos seus valores conceptuais, existen uns valores formais, e que a matemática nos pode axudar na análise deles e sobre todo que unha fotografía, como toda obra de arte, implica varios graos de lectura e pode conter significados interdisciplinares. Non está de máis recordar de novo que *"Durante os últimos vinte anos as axencias de orzamento en todo o mundo defenderon o crecemento da investigación interdisciplinar, e con razón porque aí é onde se están facendo, e seguiranse a facer, moitos dos grandes avances"*¹⁶.

Despois desta primeira charla-proxección quizais algúns alumnos/as se interesen pola Fotografía, a Matemática, a Arte ou a Historia, e outros queden indiferentes, pero nós seguiremos o noso plan de facer Fotografía Matemática.

O seguinte proceso será buscar un lugar onde os alumnos/as poidan tomar fotos. Calquera lugar nos serve: un parque, un mercado, o patio de recreo do centro... en todos eles hai matemáticas, pero, se é posible, busquemos un lugar cargado de significado histórico, económico ou cultural, xa que nos permitirá ligalo a outras materias e hai que recordar que o traballo está proposto como a busca de fotografía matemática e algo máis. Así teremos tamén un documento do lugar e as fotografías obtidas poderán probablemente ser usadas noutras materias

Esta experiencia foi levada a cabo na estación de St Pancras, co alumnado de 2º de ESO do Instituto Español de Londres no curso 2008-2009. Elixiu-

se este emprazamento porque podíamos ligalo coa arquitectura vitoriana, o neogótico, o nacemento e auxe do ferrocarril. "O ferrocarril actuou como un catalizador universal, acelerando as viaxes o comercio e a urbanización e facendo posible o control e a explotación dos recursos naturais e os imperios coloniais. A estación destila a esencia do poder vitoriano: é o máis magnífico edificio comercial da época, reflectindo máis que ningún outro os seus logros económicos, a súa triunfante tecnoloxía e o seu orgullo"¹⁷. Hoxe en día é tamén a estación da que parte o Eurostar que, baixo o Canal da Mancha, une Londres con París, pero aínda hai algo que non entraba nos nosos cálculos, en King Cross só cruzando a rúa está a plataforma 9 $\frac{3}{4}$ desde onde sae o tren para Hogwarts na película de Harry Potter, e evidentemente os alumnos razoaron moi ben que o de $\frac{3}{4}$ era moi matemático e había que vela e tirar a foto para probar que se estivo alí.

Traballaron por parellas. Empezaron pola arquitectura; é o máis evidente, pero de repente descubren unha rapaza que leva un bolso en dameiro, unha torta nunha tenda, os váteres, o reloxo da estación... Despois de dúas horas e media, volta ao instituto e no metro séguese fotografando. Nese curto espazo de tempo aprenderon a mirar e quedamos sorprendidas cos resultados.

Hoxe en día facemos moitísimas fotos e cargamos os ordenadores de imaxes, pero en todo traballo hai que saber seleccionar e eliminar o redundante, o superfluo, para chegar a ter algo fermoso. O mesmo que nos di Gregory Chaitin referíndose a unha demostración matemática: "A primeira demostración é polo xeral fea porque o traballo pioneiro é difícil pero os matemáticos buscan a beleza... Encontro que unha demostración é fermosa cando é esclarecedora e tamén se for sorprendente. Ten que ser sorprendente..., ten que haber algunha sorpresa, pero ten tamén que parecer inevitable"¹⁸.

O proceso de selección do traballo comeza cando cada parella elixe catro fotos das que teñan feito, a segunda selección faina a profesora elixindo entre todas as previamente escollidas unha para cada alumno/a. Trátase de que non se repitan os temas e aínda que se intenta que a cadaquén lle corresponda unha das súas, pode haber casos nos que non coincida. Unha vez feita a selección das fotos, unha por alumno/a, pídeselles que escriban un texto breve, xustificativo. Por que fixeron a foto? Que hai de matemático nela...? Os alumnos/as están afeitos a que os profesores de lingua lles pidan composicións escritas, pero que o faga unha profesora de matemáticas é chocante e empezan os problemas: Eu non sei escribir, non teño nada que dicir, non sei como dicilo... Escollemos unha e empezamos unha chuvia de ideas, tratando de conectar tamén con outras materias e con intereses dos alumnos:



gústame a moda e na moda hai medida; As pontes teñen arcos e o arco ten que soportar a carga; O tren tiña un rectángulo, a torta eran $\frac{3}{4}$; Os problemas que acabamos de facer da velocidade..., e así van saíndo ideas. Á volta de vacacións teñen que traer o resultado e pedirlle a algunha persoa maior que ante a mesma foto escriba algo que teña que ver coa súa profesión ou cos seus intereses. Empezan a chegar os escritos e hai algúns moi bos. Algún pai atreveuse e temos un texto precioso sobre os trens, ligado á emigración andaluza, as películas e outro sobre o ferrocarril e a economía. Os de 1º de Bacharelato están en TIC dando PhotoShop e como práctica corríxen perspectivas, encadran, axustan a luz, borran unhas cabezas que molestan, clonan ladrillos... e piden formar parte da exposición escribindo tamén textos.

Despois vén todo o traballo de montar unha exposición: buscar o espazo, deseñar como a imos distribuír nese espazo, elaborar carteis, buscar un voluntario para presentala, facer equipos que llela expliquen a outros cursos... Aquí volve a haber moitísima matemática. Distribuír unha parede ou un panel implica medir, manter o paralelismo, calcular para elixir unha distribución adecuada, descubrir que non toda distribución é igualmente estética. Presentar a exposición e falar en público require utilizar un determinado tipo de linguaxe e unhas formas rituais e o discurso hai que preparalo. En resumo, temos que poñer en funcionamento moitas competencias básicas: lingüística, matemática, cultural e artística, autonomía e iniciativa persoal, tratamento da información e competencia dixital, competencia para aprender a aprender, coñecemento e interacción co mundo físico... E, como mostra, unha selección de traballos presentados.

Gústame o bolso porque me gusta a moda. A moda utiliza elementos xeométricos para crear os logos de diferentes marcas. Gústame este bolso porque é para a xuventude. A xuventude é un inter-



valo, é dicir que dura un tempo exacto. Gústame o tamaño do bolso. Para crear un tamaño usan medidas (largo x ancho). Tamén me gustan os cadrados e a combinación de cores.

Cando ves un bolso como este podes pensar en varias cousas, moitas delas teñen que ver coas matemáticas.

Nuria Cuesta. 2º ESO B

Eu elixín esta foto porque me interesa, e gústame porque me lembra os romanos e a forma en que construíron os arcos no pasado. Tamén me fai pensar que as pezas do arco teñen que estar postas correctamente porque hai arcos debaixo dalgunhas pontes e teñen que soportar o peso dos coches e mostra que as pontes deben ser construídas correctamente. Na foto hai dous arcos simétricos e penso que hai cristais detrás dos arcos con cadrados pequenos.

Stefano Martínez Villar. 2º ESO B

Todo o mundo está unido polos reloxos, polo tempo. Sen reloxos sería un caos, se cada un tivese a hora que quixese non habería orde. Tomemos por exemplo os trens, se cada pobo tivese a súa propia hora, as persoas que quixesen chegar ao tren non poderían. Os reloxos nos serven como un poste que nos devolve á realidade. A percepción do tempo é subxectiva, pódenos pasar máis rápido ou máis lento, pero cada vez que miramos un reloxo volvemos ao momento exacto no que estamos.

Jacobo Sarabia 1º Bacharelato

Se miras ao teu redor, todo o que ves contén figuras xeométricas. Se observas ben podes distinguir diferentes figuras xeométricas, como ángulos ou rectángulos; que xuntos forman una especie de pirámide. Tamén se poden contemplar varios triángulos unidos polo mesmo punto, formando así unha tenda de campaña dos antigos peles roxas.

Escollín esta foto porque é moi curiosa e chamoume moito a atención que os ingleses poñan nas terrazas dos coñecidos 'pubs' focos que producen calor, de modo que poden comer na terraza a gusto sen pasar frío durante ningunha estación do ano.

Marina Abril González, 2º ESO B

Vexo os trens e penso no transporte e na comunicación de Inglaterra e Francia, pero agora intéresame o que ten que ver esta fotografía coas matemáticas. No primeiro que te fixas é en que os trens son simétricos e que o poste negro está actuando como eixo de simetría. A foto ten moitas outras cousas matemáticas: as fiestras de detrás están formadas por rectángulos, o poste do medio está facendo dous ángulos rectos co outro poste que ten encima, a varanda que hai diante dos trens forma rectángulos e as luces vermellas dos trens son círculos.

Carla Ramírez. 2º de ESO A

Notas

1 IAN STEWART (2009). *Cartas a una joven matemática*. Barcelona, Drakontos bolsillo, 2009.

2 Le Monde, 5 de septiembre 1974

3 SOULAGES, FRANÇOIS (2005). *Estética de la Fotografía*. Buenos Aires: Ed La Marca.

4 FRIZOT, MICHEL... Histoire de voir. Le médium des temps modernes (1880-1939). Collection Photopoché. Centre National de la Photographie. 1989.

5 DU SAUTOY, MARCUS. Simetría. Un viaje por los patrones de la naturaleza. Barcelona, Acantilado. 2009.

6 HERBELLO, FRAN. Mal de corpo. Colección O Trínque. Vigo, Centro de estudios fotográficos, 2005.

7 VALTORTA ROBERTA. Catálogo de laboratorio fotográfico Stampa in Biancoenero - 1985, Monografie nº 1.

8 A oliveira é o símbolo da cidade de Vigo, aínda que en toda a cidade só haxa unha.

9 Catálogo da exposición Unveiled: New art from the Middle East. London, Saatchi gallery, 2009.

10. MANUEL SENDÓN Luzes de Galicia. 1993

11 JOHN DAVIS. Cross Currents. Ffotogallery. Manchester, Cardiff with Cornerhouse Publications, 1992.

12 <http://artesigloxxi.wordpress.com/2009/04/26/bernd-hilla-becher/>

13 ASÍS+CUCHER. Recent work 1998-99.

14 Gödel demostrou que calquera teoría formal que inclúa a aritmética, se é consistente, é incompleta. Sempre haberá enunciados que non son demostrábeis nin refutables.

15 Estou aliñando cousas sempre, medindo ángulos, incluso durante esta entrevista. Estou observando a maneira na que sentas e a composición do espazo arredor de ti.

16 IAN STEWART (2009). *Cartas a una joven matemática*. Barcelona: Drakontos bolsillo.

17 BRADLEY, SIMON, Profile BooksLtd. London, 2007.

18 Conversas com um matemático. Matemática, Arte, Ciencia e os limites da Razão. Lisboa, Gradita.



**AS OUTRAS ESCOLAS
DIVULGANDO A LITERATURA
ORAL NA ILLAS CÍCLADAS
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΟΣΗΣ
ΜΥΘΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ**

Centro para o Estudo e a Difusión
dos Mitos e Lendas
Korissia – Illa de Kea (Grecia)
mythos@e-mythos.eu
www.e-mythos.es



O Centro para o Estudo e a Difusión dos Mitos e Lendas¹ é unha organización non governamental sen fins de lucro que ten por obxecto a difusión e o estudo dos mitos e lendas desde diversas perspectivas e desde todas as formas artísticas. O noso obxectivo é a preservación e a difusión de mitos, lendas e contos populares, así como a promoción da nosa tradición cultural e patrimonio. Ademais, preténdese fortalecer o interese humanístico da tradición cultural grega.

O Centro participa en programas europeos, consolida programas educativos, organiza seminarios que utilizan a narración como unha forma de terapia, e é parte dunha rede, a través da cal, diferentes asociacións están en contacto entre si. Ademais, realiza mostras, exposicións e espectáculos que promoven os seus obxectivos e metas. Cada verán, na illa de Kea, o Centro pon en marcha o acontecemento máis notable da arte de contar contos en Grecia, o "Festival de Contos Populares". Este evento foi creado debido á necesidade de difundir estes tesouros culturais entre o público grego. Cada ano, os máis destacados artistas e narradores de contos de Grecia e do estranxeiro están presentes entre nós.

Este ano o noso Centro creou a primeira "Escola de Contacontos" en Atenas. Trátase dunha institución completamente nova, onde os estudantes reciben diferentes clases relacionadas coa arte da narración durante dous anos académicos. Así, teñen a oportunidade de reunirse e intercambiar as súas experiencias con algunhas das máis coñecidas personalidades no ámbito da narración. Reciben clases de recoñecidos profesores e investigadores da narrativa popular e de membros do Centro.

En maio de 2008 organizamos o IV Congreso Internacional sobre a Clasificación de Contos Populares, que tivo lugar en Atenas e supuxo un gran reto. Desde o 12 ata o 20 de xullo de 2008 organizamos o

6º Festival de Contos Populares na illa de Kea, onde participaron contacontos gregos e artistas doutros campos, como do teatro de sombras e de marionetas. Tivemos tamén invitados do estranxeiro, co propósito de promover o diálogo intercultural na arte de contar contos.

Escola de narración

En xaneiro de 2008 o Centro para o Estudo e a Difusión dos Mitos e Lendas estableceu a primeira Escola de Contacontos en Grecia. Neste instituto, os estudantes teñen a oportunidade de achegarse á arte da narración dunha forma versátil, tanto a nivel teórico como aplicado. Algúns dos seus principais obxectivos son:

- i) Achegamento á arte narrativa a nivel teórico e aplicado.
- ii) Relación entre os conceptos básicos da arte da narración.
- iii) Desenvolvemento das partes fundamentais da narrativa e a capacidade de adecuación dos educandos.
- iv) Concepción das conexións entre discurso e a súa dimensión comunicativa.
- v) Enfoque intercultural da oralidade.
- vi) Desenvolvemento de aplicacións de acordo coa identidade da arte da narración, a medida que evoluciona hoxe en día.

Para o logro dos obxectivos mencionados anteriormente, foron convocados profesores e artistas de todo o mundo. Os educadores teñen unha longa experiencia en sectores tales como folclore, antropoloxía, narración oral, música e teatro. A duración dos estudos é de dous anos académicos e as horas de titoría son 1500 en total.

O Festival de Contos Populares

O Festival de Contos Populares foi creado debido á necesidade de difundir a tradición cultural e o patrimonio, así como a beleza natural. O obxectivo ulterior é fixar un achegamento o máis profundo e versátil posible ás creacións diacrónicas, espirituais e inmemoriais. Estas creacións foron concibidas polo desexo do home de vencer ao mal e de eloxiar a beleza natural.

As actuacións celébranse no Festival desde a mañá ata a noite, en función dos temas e o público ao que se dirixen. Participan persoas de todas as idades e os espazos seleccionados son de distinta importancia natural ou histórica: camiños, bosques, praias, recantos de importancia arqueolóxica, xardíns de igrexas, antigas canteiras, eiras, pintorescas ruelas e barrios, prazas e lugares históricos de encontro e reunión, que caracterizan a vida cotiá e son parte dunha identidade cultural. Neste contexto, o público ten a posibilidade de familiarizarse coa historia, a lenda, a moralidade e o folclore.

O calendario do Festival de Contos Populares inclúe, principalmente, contacontos e enriquecese con *performances*, marionetas, teatro de sombras, eventos musicais, presentacións de libros, obradoiros para nenos –construcións, pintura, xogos dramáticos...-. Durante o Festival, tamén se poñen en práctica seminarios sobre a arte de contar contos, sobre a tradición folclórica oral e o dominio de expresión.

O primeiro Festival celebrouse en 2003 e desde entón organizouse cada ano durante a lúa chea do mes de xullo na illa de Kea. Nun intento de difundir a idea do Festival a outras rexións de Grecia, o Festival tamén se organizou en Veria. En 2008 (12 ao 20 de xullo) tivo lugar o sexto Festival de Contos Populares, co tema "Ogros e Dragóns", no que participaron, en trinta actuacións diferentes, un elevado número de artistas gregos e do estranxeiro.

Notas

1 O Centro para o Estudo e a Difusión dos Mitos e Lendas participa na actualidade no Proxecto ATTIC (*Artes, Tradicións, Formación, Patrimonio, Culturas*) Do local ao global, inserido no programa Grundtvig 2, xunto con organizacións de Bulgaria, Dinamarca e Letonia. Galiza está representada neste proxecto polo IES de Melide. A Axencia Sócrates concede as accións Grundtvig, destinadas ao ensino das persoas adultas, coa idea de propiciar un foro en común entre o alumnado de distintos países europeos asociados.





Recursos do contorno

Museo da Pesca e Museo do Mar

Araceli Serantes Pazos
Universidade da Coruña

Trátase de dúas iniciativas de carácter local con moitas sintonías e moitas diferenzas ao tempo. Presentámolas de forma conxunta porque Fisterra e A Garda son dous destinos frecuentes para realizar actividades escolares. Propoñemos incluír nestas viaxes a estas vilas unha visita a seus museos.

Nome: Museo do Mar da Guarda

Propietario: Concello da Guarda

Xestor: Concello da Guarda-Asociación naturalista ANABAM

Enderezo: Porto, 36780 A Guarda (Pontevedra)

Tel: 986 614 546

Período de apertura: Sábados, domingos e festivos, en horario de mañá e tarde; durante a semana, con cita previa.

Destinatarios/as: Grupos organizados, familias e visitantes en xeral.

Grupos: Necesario concertar visita.

Prezo: De balde

Páx. Web: www.aguarda.es

Contidos: Tras unha introdución das características do litoral e da importancia do mar nesta vila, o museo amosa distintos elementos relacionados co mundo do mar: coleccións de cunchas, embarcación, artes de pesca... unha mestura entre material etnográfico e coleccionismo científico para recrear a vida desta vila mariñeira.

Só se mostra unha escolma da grande colección de cunchas doadas polo malacólogo Ignacio Navarro; a selección de exemplares de todo o mundo foi realizada polo tamén malacólogo Emilio Rolán.

Características das instalacións: Situado no comezo do dique, no lado norte da vila, trátase da réplica da antiga Atalaia, unha construción defensiva de orixe portugués, que desaparecera no ano 1943.

O centro conta cunha exposición que ocupa practicamente toda a superficie circular do edificio, diferenciándose un pequeno espazo que funciona como recepción. Ademais de paneis, obxectos reais e reproducións, existen paneis interactivos que permiten aos visitantes afondar de forma lúdica nas distintas temáticas.

As instalacións son cómodas e accesibles.

Actividades: A proposta de actividades concrétese nunha visita guiada pola pequena, aínda que variada, exposición, na que se tratan diversos temas: características do litoral, artes de pesca, especies...

A visita pódese completar cun taller de nós dirixido por pescadores da vila, así como a visita á lonxa en horario de tarde, situada noutro extremo do peirao.

Valoración: Trátase dun recurso sinxelo, con contidos fáciles de adaptar a calquera grupo de idade. Nun espazo moi reducido, presentan unha variedade



de de tópicos que permiten centrar o interese en diversos temas relacionados co mundo da pesca. Para sacarlle maior proveito á interesante colección de cunchas, é preciso traballar con anterioridade algún concepto na aula, o que favorecerá centrar mellor a observación, e permitirá realizar interesantes propostas de clasificación.

O vídeo é ameno e curto, mais o espazo para velo sentado é moi reducido, aínda que os grupos poden sentarse no chan sen problemas.

É un bo exemplo de recuperación do patrimonio para un uso socio-cultural.

Non están ben indicados os accesos na vila, o que pode complicar un pouco chegar ata o pé da Atalaia en autobús, aínda que é viable. Como non están rematadas as obras de acondicionamento do contorno, pódese aparcar e manobrar sen dificultade. O lugar resulta seguro para levar aos grupos, e nas inmediacións hai un parque infantil e pistas deportivas.





Nome: Museo da Pesca de Fisterra

Propietario: Concello de Fisterra

Xestor: Confraría de Fisterra co apoio da Consellería de Pesca

Enderezo: Castelo de San Carlos. Praza de América s/n. 15155 Fisterra (A Coruña)

Contacto: Capitán Eloi, 20-2º esq. 32003 Ourense
Tel: 981 740 707

Horario de apertura: De 10.30 a 13.30 e de 15.30 a 18.30 horas (horario de inverno), todos os días, excepto os domingos que só abre polas mañás e os luns que permanece pechado.

Destinatarios/as: Grupos organizados, familias e visitantes en xeral.

Grupos: Concertar previamente a visita guiada.

Prezo: O prezo para os grupos varía entre os 0,90 e os 0,75 €.

Correo-e: museodepesca@museodepesca.com

Páx. Web: www.museodepesca.com

Contidos: Aмосa de forma atractiva o mundo da pesca a través da historia local: maquetas, fotografías, embarcacións, aparellos e ata pasaportes que falan das xentes de Fisterra, dos seus costumes en relación co mar, das artes de pesca e, como non podía ser doutro modos, dos secretos que garda no seu interior o océano nunha Costa chamada da Morte.

Características das instalacións: Trátase dunha fortificación defensiva, construída durante o reinado de Carlos III de España. Como moitas outras fortificacións, tivo diversos usos posteriores; entre 1892 e 1948 será propiedade privada e o seu derradeiro dono, Plácido Castro del Río, doouna ao Concello para facer un Museo.

O Castelo foi acondicionado para ofrecer a exposición nunha sala e mellorouse o recinto amurallado e o pequeno xardín interior. Cabe destacar o privilegiado enclave que permite realizar actividades de observación e interpretación da paisaxe.

Actividades: A oferta concrétese nunha visita guiada pola exposición, levada a cabo por un dos dous guías do Museo; Manolo é un excelente comunicador, antigo pescador e poeta local, capaz de transmitir valores e emocionar aos visitantes.

No mesmo recinto exhibese un vídeo que complementa a información.

Aconséllase rematar a actividade cunha visita á lonxa, que abre ao público as 16.00 horas para poxar o peixe e que permanece aberta ata que cheguen todos os barcos que saíron faenar.

Valoración: Ten un forte potencial educativo tanto polo contorno onde se atopa o Museo, como pola exposición –atractiva, sinxela e variada– como pola paixón dos guías que fan da visita unha experiencia moi gratificante.

Aínda que a oferta de actividades pareza reducida, paga a pena incluír a visita como un elemento máis en outras actividades programadas na vila, pois a actividade non supera a hora de duración.

Destacar o atractivo do enclave e das instalacións, que xa constitúen un recurso en si mesmas; o espazo resulta seguro para utilizalo co alumando.

O acceso é doado por atoparse nun extremo do porto, podendo deixar o autocar nel, e subir camiñando ata o castelo.





pais e nais

A hospitalización

CONFAPA-GALICIA

A hospitalización dun fillo é sempre un feito traumático que produce un alto grao de inseguridade, non só pola circunstancia da separación senón polo racho que pode producir no neno o distancialo da súa contorna familiar, social e escolar. O internamento prolongado dos nenos en idade escolar, ocasiona a interrupción do ritmo da súa escolarización e inflúe considerablemente no seu desenvolvemento emocional.

Mentres o neno estea hospitalizado, e unha vez que o seu estado o permita, é conveniente iniciar o traballo escolar, tendo como obxectivo que non se interrompa o seu proceso educativo.

Foi necesaria a Lei de Integración Social dos Minusválidos (LISMI) de 1982, onde a atención educativa pasa a ser un dereito de todo neno ingresado nun hospital. Dereito que foi recollido en 1986 pola Carta Europea dos Dereitos do Neno Hospitalizado. A Lei Orgánica 1/1990 de 3 de Outubro (LOGSE) recolle no seu Título V a compensación das desigualdades para que os poderes públicos puxesen

en funcionamento, fai un par de décadas, as chamadas Aulas Hospitalarias, que son un servizo de atención educativa a escolares ingresados en centros sanitarios por mor dunha doenza.

En Galicia están en marcha un total de oito aulas hospitalarias repartidas nos hospitais Materno Infantil Teresa Herrera de A Coruña, no Clínico Universitario e no Psiquiátrico de Conxo de Santiago de Compostela, no Arquitecto Marcide de Ferrol, no Xeral Calde de Lugo, no Cristal Piñor de Ourense; no Hospital Xeral Cíes de Vigo e no Hospital de Pontevedra. Estas oito aulas son atendidas por docentes que ven complementado o seu labor con outros profesionais como poden ser os sanitarios, persoal en prácticas ou colaboradores. A colaboración entre o profesorado, familias e persoal sanitario propicia que o alumno non perda a súa relación coa escola e co proceso de aprendizaxe. O principio polo que se rexe este programa é evitar a desvinculación do neno da vida ordinaria e así evitar que ao seu regreso a ela se atope con desaxustes afectivos, emocionais...

Os anos comprendidos nesta atención son os que van dos tres aos dezaseis anos, aínda que tamén son atendidos mozos de idades superiores, especialmente aqueles que cursan o bacharelato, ou persoas adultas no caso da aula do Hospital Psiquiátrico de Conxo. Os responsables das aulas hospitalarias están en contacto cos centros de referencia dos alumnos, ben telefonicamente ou ben mediante correo electrónico. Así, todas estas aulas están dotadas con material informático e con conexión a Internet, o que permite aos menores conectarse con amigos e familiares ademais de coñecer novos avances tecnolóxicos e gozar das vantaxes da rede. Este material complementábase con outro audiovisual que se utiliza fundamentalmente como ferramenta pedagóxica.

A actividade nas aulas non se limita ao aspecto puramente académico, os mestres tamén levan a cabo outras accións lúdicas con xogos, préstamos de libros, etc. Como pais e nais debemos agradecer o esforzo engadido que fan os docentes desenvolvendo unha atención altamente personalizada. A súa implicación no plano afectivo é fundamental, e desde aquí queremos manifestar o noso recoñecemento máis sincero a unha dedicación que ás veces resulta descoñecida para todas aquelas persoas que non pasaron pola situación de ter un fillo ingresado nun hospital.



Aprendendo a gozar da natureza: a procura de niños

Manuel Rodríguez Vázquez, *Charrancas*
Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

A primavera chegaba no seu tempo, acadamente á súa hora, coma un reloxo suízo. Todo bulía de vida, as árbores espreguizábanse ao morno sol, as herbiñas atrevíanse a saíren de debaixo da terra, e os paxaros, axocados na busca de parella, non reparaban na xente que pasaba e seguían entregándose ao xogo amoroso non se decatando do perigo que supoñía que un desaprensivo raparigo lles guindase un croio, dadas as facilidades que ofrecían. Supoño que xa tedes observado, e senón facédeoo, como na primavera cando imos por unha pista os paxaros nin se decatan da presenza do coche, obrigándonos a minorar a marcha para non petar con eles.

Aínda que eramos bárbaros –non serve ningún outro eufemismo que nos poida definir con tal exactitude– capaces de aprender nunha batalla con tirapedras *tirando a dar*, é dicir, non tirabas a darlle na perna ao teu contrario se tiña descuberta a cabeza, e así temos todos as testemuñas na cachola dos croiazos recibidos...; volvendo ao conto, aínda que eramos así de salvaxes, a maioría sabíamos que non podíamos matar os paxaros cando estaban aniñando.

Meu avó Uxío, que era unha autoridade tanto na caza como na pesca na Terra de Melide e arredores, sempre trataba de educarnos segundo o noso entendemento; cunha dose de astucia e de habelencia argumental sabía facer de tal maneira que quedabamos todos convencidos das súas ensinanzas aínda que moitos logo esquecesen a lección. Diciános que matar un paxaro en tempo de aniñamento era como matar catro ou cinco, segundo de que clase de paxaro se tratase. A min particularmente marcábame o tempo de ir aos paxaros, igual que cando a caza ou quizabes un pouco máis longo, de setembro ata febreiro.

Pero isto xa o trataremos noutro episodio.

Cando iamos aos niños tiñamos que observar un código de comportamento, para que a xornada fose un éxito. Eran coñecementos, normas a ter en conta á hora de descubrir un niño, que pasaban duns rapaces a outros segundo iamos avanzando en idade. Como dicíamos máis arriba, e como é sabido, na primavera os paxaros andan a se aparellar. Logo teñen que buscar un lugar axeitado para faceren o seu fogar. No da feitura do niño colaboran normalmente os dous aportando materiais, tales como paus pequenos -pegas, corvos-, mofo, pelo de palmeiras -moi empregado polos pardais-, fíos, plumas de outras aves, etc.

O noso labor era estar atentos a calquera paxaro que levase no pico *picarada* e seguilo. Se nun determinado lugar entraban máis de catro ou cinco veces en menos dun cuarto de hora, alí había niño ou empezaba a habelo. A *picarada* era o que levaban no peteiro os paxaros, tanto para construír como para alimentar as crías.

Eras un ninguén se non tiñas unha colección de ovos de polo menos 15 exemplares. Gardá-



banse en serraduras ou en salvado, que disque era o mellor. Compartías cos amigos o segredo de algún niño, pero a condición de que non lles sacasen máis de un ovo, e con moito tino, pois eran capaces de abandonaren o niño se se vían indicios de que foran descubertos. Eu, por motivos persoais, pasaba lon-

gas tardes despois da escola na casa sen poder saír. Só aproveitaba o momento de ir á escola para latar e botar toda a mañá aos niños. Aínda que era hábil descubrindoos, o tempo de latar non daba para máis, e víame na obriga de buscar outras vías para completar a colección e non ser un ninguén. Recorría así a trocar cromos escasos que case ninguén tiña, cambiaba vaqueiros e indios, e ata unha vez troquei un vagón de tren por un ovo de pega. O vagón non sei para que lle valeu ao meu colega, pois non tiña máquina, pero a min faltábanme ovos.

O bonito de todo isto era o goce TOTAL da natureza, a despreocupación que de nós tiña a familia, pois o máis que che podía pasar era caer dunha árbore e mancarte, case sempre de pouca consideración pois estabamos afeitos e sabíamos caer. Deixarei aquí este artigo para continuar no seguinte, que xa avisamos de antemán que pode ferir sensibilidades, pois trataremos a caza de paxaros.



ESTUDIOS E INFORMES



OS PRIMEIROS PASOS CARA A PARTICIPACIÓN DOS NENOS E NENAS: O CONSELLO MUNICIPAL DE INFANCIA

Vanessa Estévez Baquero

Beatriz García Antelo

Dpto. de Métodos de Investigación e
Diagnóstico en Educación

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

O Concello de Pontevedra xunto co Comité UNICEF da cidade iniciou un proceso que ten como finalidade a declaración de "Pontevedra Cidade Amiga da Infancia", galardón internacional que UNICEF concede ás cidades que abranguen unha serie de políticas encamiñadas á protección e a participación dos nenos e nenas do concello, impulsando a aplicación da Convención sobre os dereitos do Neno no ámbito das institucións locais. Un dos piares esenciais de dita convención é precisamente a participación infantil e unha das formas a través da que pode potenciarse é a creación de Consellos de Infancia, entendidos como: "...espazos específicos para a participación infantil activa na vida do municipio. Trátase dun mecanismo para a colaboración activa entre nen@s e adult@s nas políticas municipais" (Guía básica sobre a creación e funcionamento de Consellos de Infancia, UNICEF, Cidades Amigas da Infancia, sf, parágrafo 1).

Co obxectivo de fomentar esta participación impulsouse, no marco do programa "Pontevedra Cidade Amiga da Infancia", a creación dun Consello Municipal de Infancia, a través do cal, os pensamentos dos nenos e nenas collan forza, favorecendo a súa formación integral e traballando a formación en valores democráticos, de tolerancia, solidariedade e igualdade. O presente artigo recolle o proceso seguido e os primeiros resultados obtidos trala posta en marcha desta experiencia.

2. Cidades Amigas da Infancia

O Programa Cidades Amigas da Infancia, iniciativa mundial de UNICEF, está impulsado en España por UNICEF-Comité Español, o Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais, a Federación Española de Municipios e Provincias e a Rede Local a favor dos Dereitos da Infancia e a Adolescencia.

A iniciativa parte da Sesión Especial da Asemblea Xeral de Nacións Unidas sobre Infancia (2002), na que os Estados decidiron *tomar medidas para promover e protexer os dereitos de cada neno* e na que se afirma:

"Recoñecemos que a Convención sobre os Dereitos do Neno, o tratado de dereitos humanos máis aceptado universalmente na historia e os seus Protocolos opcionais, contén o máis exhaustivo conxunto de estándares legais internacionais para a protección e o benestar da infancia" (parágrafo 4).

Este programa xorde pois para dar resposta ás tendencias e acordos internacionais e pretende a promoción da aplicación da Convención sobre os Dereitos do Neno como estratexia para a promoción dunha maior calidade de vida dos cidadáns, dende un dos niveis de maior impacto sobre as súas vidas,



o municipio (UNICEF, 2004b). Neste contexto considérase, entre outros, aos gobernos locais e as súas autoridades como os que *"poden mellorar significativamente a vida da infancia"*.

Dende o programa Cidades Amigas da Infancia establécense dúas necesidades fundamentais. Por un lado, a creación dun Plan Integral de Infancia Municipal, a través do cal se regule o marco de organización e planificación das distintas áreas municipais no ámbito das actuacións dirixidas á infancia. Por outro, considérase fundamental a participación infantil, de cara á aplicación real da Convención dos Dereitos do Neno.

3. A construción do Consello Municipal de Infancia: o caso do concello de Pontevedra

Os centros educativos de infantil e primaria públicos do municipio de Pontevedra, xunto co Comité UNICEF da cidade e a Área de Educación do Concello de Pontevedra, a través do programa Cidades Amigas da Infancia tratan de impulsar a aplicación da Convención sobre os Dereitos do Neno no ámbito das Entidades Locais, concretamente, neste municipio. O Concello de Pontevedra comprometeuse no desenvolvemento desta iniciativa porque cre fundamental que as nenas e os nenos poidan expresarse e que a súa opinión sexa tida en conta, partindo dos principios recoñecidos na Convención de Dereitos da Infancia de 1989, na que se sinala, entre outros, no artigo 12, punto 1:

Os Estados Partes garantirán ao neno que estea en condicións de formarse un xuízo propio o dereito de expresar a súa opinión libremente en todos os asuntos que afectan ao neno, téndose debidamente en conta as opinións do neno, en función da idade e a madurez do neno.



Do mesmo modo, asúmense os principios da Carta de Cidades Educadoras, na que se recoñece (Asociación Internacional de Cidades Educadoras, 2004:2):

... o neno e o mozo deixaron de ser protagonistas pasivos da vida social e, polo tanto, da cidade. A Convención das Nacións Unidas do 20 de novembro de 1989, que desenvolve e considera vinculantes os principios da Declaración Universal de 1959, convérteos en cidadáns e cidadás de pleno dereito ao outorgarlles dereitos civís e políticos. Poden, por tanto, asociarse e participar segundo o seu grado de madurez.

A protección do neno e do mozo na cidade non consiste só en privilexiar a súa condición. Importa ademais achar o lugar que en realidade lles corresponde xunto a unhas persoas adultas que posúan como virtude cidadá a satisfacción que debe presidir a convivencia entre xeracións.

Un dos obxectivos deste proceso é lograr un Consello Municipal da Infancia con representantes de nenos e nenas dos distintos colexios de Pontevedra, a través do cal poidan reflexionar e facer propostas sobre os aspectos da cidade que poidan mellorar as condicións de vida de todos os cidadáns e cidadás. Esta primeira fase, de creación do Consello Municipal de Infancia propónse traballar cos nenos e nenas nunha serie de obxectivos:

- Formar cidadáns democráticos, que saiban participar activa e criticamente nas institucións.
- Coñecer o funcionamento da cidade e as canles de participación que hai para a súa organización.

Ademais do traballo cos nenos e nenas, preténdese traballar tamén coa poboación adulta en canto a:

- Sensibilizar á poboación adulta para que valore o que as nenas e nenos poidan aportar.

Neste momento estanse dando os primeiros pasos, a continuación expónse cal é o proceso seguido e os principais avances obtidos.

3.1. O compromiso

O proceso comezou co compromiso por parte do concello de levar a cabo esta experiencia. O seguinte paso foi a presentación á comunidade educativa e ao Consello Escolar Municipal, a través do cal se deu respaldo á iniciativa.

3.2. Os primeiros pasos

Unha vez aprobado polo Consello Escolar Municipal, as reunións entre os membros de UNICEF, o concelleiro de Educación e a Técnica de Educación fixeron posible articular un mecanismo para o desenvolvemento participativo e a implicación dos distintos centros escolares. Desta forma, e grazas á participación do profesorado voluntario, creouse unha Comisión Permanente de Traballo a través da cal ir definindo o proceso e debuxando as temáticas previas á constitución do Consello da Infancia, os aspectos a traballar nas aulas e que motiven aos nenos e nenas a facer as súas candidaturas para ser membro do devandito Consello.

Posteriormente celebrouse a primeira reunión da Comisión Permanente de traballo -estrutura de planificación, seguimento e avaliación do proceso de construción do Consello Municipal de Infancia- co obxectivo de establecer o punto de partida para o traballo na aula. Entre os aspectos tratados, concretouse o interese de levar a cabo a iniciativa con aulas de distintas idades, podendo, deste xeito, enriquecer a experiencia. A temática que máis interese despertou foi a de comezar a reflexionar sobre os lugares de encontro das nenas e nenos e os seus lugares de convivencia e xogo.

Para concretar, decidiuse partir das seguintes cuestións que posibiliten recoller o que os escolares pensan, en función de dous aspectos, lugar e tempo: *Onde me atopo cos meus amigos para xogar entre nós libremente? Ese lugar é adecuado? Que carencias ten? Onde me gustaría xogar? Teño tempo de xogo libre fóra das actividades programadas?*

Estas preguntas podemos enlazalas coa Convención dos Dereitos do neno, e máis concretamente co Dereito do Neno a xogar. Se o neno/a ten que xogar: *Por que non hai espazos adecuados? Quen se ten que ocupar de devanditos espazos? Como se pode facilitar o seu uso? Como facer para compatibilizar o traballo das nais e pais co Dereito ao tempo libre de xogo?*

3.3. Sentando as bases da participación

Nas reunións realizadas ao longo do curso púxose en común o modo en que debían ser tratadas as preguntas sinaladas nos centros e a súa aceptación por

parte do alumnado. Puntualizáronse aspectos para desenvolver o traballo e fíxose fincapé na necesidade de profundar en como debía presentarse a proposta para facilitar a adhesión do resto do profesorado que ata o momento non estivera implicado na experiencia. Das devanditas experiencias e do tratado nas reunións, extráense as seguintes conclusións, que sentan as bases para a elaboración do Consello Municipal:

- Faise necesaria a participación de nenos e nenas do último ciclo e doutro ciclo menor, para que a medida que medran sempre quede un que axude ao seguinte.
- É fundamental que exista un traballo previo do profesorado, elaborar un protocolo e levar aos nenos e nenas ás prazas e espazos públicos para posibilitarlles traballar máis de cerca coa contorna.
- Tratar de chegar aos pais e nais. As ANPA están dispostas a participar, pero hai que definir o papel que poden xogar. Dentro deste papel, poderíase incluír algunha acción educativa e achegar a visión dos pais e nais sobre o que os nenos e nenas contan no ámbito familiar.
- Faise necesario concretar moito as preguntas para facilitar a intervención dos nenos e nenas; evitando que indiquen só aquelas cuestións máis xenéricas.
- É importante facer unha concreción sobre os aspectos nos que a administración local ten ámbito de actuación, facendo comprender aos nenos e nenas as posibilidades da administración, e as esixencias que poden facer, á vez que se traballa a concienciación entorno aos seus dereitos e deberes.
- Entre as posibles actividades sinaláronse: visitas ao casco histórico como unha guía de investigación para ver o que hai na contorna; que os avós e avoas e os pais e as nais vaian ás escolas e expliquen aos escolares os cambios do municipio nos últimos anos; facer pequenos grupos de traballo entre os membros da Comisión para optimizar o traballo.

3.4. A participación dos nenos e das nenas

Unha vez traballado na aula, preguntouse que nenos e nenas querían participar, de cara a crear unha lista de candidatos e candidatas que, posteriormente, serían elixidos a través de votación polos compañeiros e compañeiras; tal e como establece a Guía básica sobre a creación e funcionamento de Consellos de Infancia (UNICEF, Cidades Amigas da Infancia, sf, parágrafo 23): *“Os nenos e as nenas serán elixidos democraticamente polos seus compañeir@s nos distintos colexios da localidade”*.

A primeira reunión coa participación do alcalde e o concelleiro de Educación celebrouse no Salón

de Plenos do Concello. Alumnos e alumnas de oito dos centros do concello de Pontevedra radiografaron a cidade neste encontro, sentados nas cadeiras dos concelleiros. Varios nenos e nenas explicaron os obxectivos das Cidades Amigas da Infancia, nas que necesidades e dereitos dos máis pequenos están presentes á hora de tomar decisións que afecten ao municipio. Cada alumno centrouse nas necesidades dos seus lugares de convivencia, as zonas da contorna nas que se relacionan cos seus compañeiros/as.

Con propostas concretas, as reflexións dos nenos e das nenas xiraron arredor dos seguintes temas:

- Peticións para a mellora das infraestruturas dos seus centros: os nenos e nenas solicitan arranxos na pista do centro *“que cando nos caemos manchamos a roupa”*, máis porterías para xogar, máis fontes e papeleiras, mellora da pista de patinaxe, mellora do parque infantil,... Solicitaron asemade un maior coidado das instalacións; entre outros, consideran que os parques públicos están moi sucios e demandan máis limpeza.
- En relación á súa seguridade, os nenos e nenas de moitos dos centros solicitaron maior vixilancia policial e mellora dos servizos do centro, concretamente, do transporte público.
- En relación á súa cidade, demandaron unha cidade sen contaminación, con propostas como a súa postura en contra de que se destape o río Gafos, a desaparición da vertedura ao Lérez xunto a un dos colexios, os malos cheiros do río durante a baixamar pola contaminación do seu leito ou os vertedoiros clandestinos. Cren





que deberían ampliarse os espazos verdes, así como as árbores para a praza de Concepción Arenal.

- Solicitaron máis e mellores servizos para a cidade, con máis residencias sanitarias, maior seguridade viaria, maior limpeza e máis instalacións deportivas. Reclaman asemade un carril bici do paseo de Tafisa que actualmente ocupan os peóns e un mellor transporte público.
- Nesta primeira reunión, os nenos e nenas tamén pediron máis solidariedade e compromiso con aquelas persoas que polas razóns que sexan, se atopan nunha situación de desigualdade e maior necesidade.

O resultado desta primeira reunión cos nenos e nenas daría lugar a unha exposición cos traballos realizados por todos os centros, co obxectivo de presentar a toda a cidade as conclusións extraídas, a través de murais, manifestos, etc. Alumnos e alumnas dun dos colexios escribiron ademais unha carta sobre os dereitos dos nenos e das nenas.

4. Conclusións

Esta iniciativa constitúe unha mostra do traballo colaborativo entre os distintos centros educativos da cidade e do gran interese do profesorado pola posta en práctica de experiencias de traballo conxuntas e que contribúan á reflexión e participación do alumnado. A pesar de partir dunha mesma proposta, cada centro adaptou ao seu alumnado e á súa contorna o traballo a realizar, o que permitiu observar a diversidade de demandas existentes en

cada un dos barrios do municipio e a variedade de actividades de traballo que se poden levar a cabo partindo dun interese común.

Dende a Administración local a posta en marcha tamén foi moi acollida, xa que cada unha das reflexións dos e das participantes se puxo en mans dos técnicos para a súa análise. Para o seguinte curso, os centros participantes e os que se queiran adherir ao programa, centrarán os seus esforzos en reflexionar sobre os servizos básicos da cidade: saneamento, recollida de lixos, etc., de cara a expor propostas ao goberno municipal.

Bibliografía

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2004): *Carta de Ciudades Educadoras*. Consultado en: http://www.bcn.es/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf. Data de consulta: 29/04/2008.

Naciones Unidas (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño*. Consultado en: <http://www.educacionciudadania.mec.es/pdf/convencion-nino.pdf>. Data de consulta: 29/04/2008.

Naciones Unidas (2002): *Documento Final de la Sesión Especial de la Asamblea General de Naciones Unidas sobre Infancia*. Consultado en: <http://www.unicef.org/spanish/specialsession/about/index.html>. Data de consulta: 29/04/2008.

Novella, A. e Prats, A. (2002): La participación infantil en la ciudad. *Innovación educativa*, 129, 56-61.

Tonucci, F. (1996): *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada.

UNICEF (2004a): *Construyendo Ciudades Amigas de la Infancia: Un marco para la acción*. Consultado en: <http://www.ciudadesamigas.org/documentacion.html?accion=Buscar&supercategoria=20>. Data de consulta: 29/04/2008.

UNICEF (Coord.) (2004b): *Guía de buenas prácticas sobre planes y consejos de infancia en el ámbito municipal español. Informe de situación, 2004*. Consultado en: http://www.childfriendlycities.org/pdf/informe_buenas_practicas_consejos_infancia.pdf. Data de consulta: 29/04/2008.

UNICEF (2006): *Un mundo apropiado para los niños y las niñas*. Consultado en: http://documentacion.unicef.es/documentos.htm?consul_paginas=4. Data de consulta: 29/04/2008.

UNICEF, Ciudades Amigas da Infancia (s/f): *Guía básica sobre la creación y funcionamiento de consejos de infancia*. Consultado en <http://www.ciudadesamigas.org/etc/CONSEJOS.pdf>. Data de consulta: 29/04/2008.

A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

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

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

AS COLABORACIÓNS deberán axustarse, OBRIGADAMENTE, ás normas seguintes:

1. Colaboracións:

- Que sexan inéditas.
- Poderán estar dirixidas ás seguintes seccións da RGE e deberán axustarse, obrigatoriamente, á extensión sinalada:
 - **Prácticas e experiencias:** 5.428 caracteres con espaciado incluído.
 - **Proposta de unidade didáctica:** 32.300 caracteres con espaciado incluído.
 - **Reflexións, resultados investigacións, etc.:** 5.428 caracteres con espaciado incluído.
 - **Escríbenos:** 2.127 caracteres con espaciado incluído.

Para calquera suxestión, comentario, proposta, etc., sobre estas ou outras seccións da RGE, por favor, poñédevos en contacto co Consello de Redacción (correo electrónico: rge.redaccion@mun-do-r.com). Todas as aportacións deberán ser redactadas na fonte de letra **Times New Roman**, tamaño 12 e con **interlineado simple**, e remitidas por medio de calquera dos seguintes medios:

- a) En soporte informático (disquete ou cd), acompañadas sempre dunha impresión en papel tamaño DIN A4.
- b) Por correo electrónico a: rge.redaccion@mun-do-r.com

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

3. Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederase de acordo co seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do autor; paréntese para o ano de publicación; punto; título do libro en cursiva, punto, lugar de edición; dous puntos, editorial; punto.

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

Se houberse varios traballos publicados por un mesmo autor ou autora no mesmo ano, despois do ano 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: ⁽¹⁾ ⁽²⁾ ⁽³⁾...), deben incluírse ao remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

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

(Fernández Paz, 1992)

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

(Fernández Paz, 1992: 32)

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

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

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

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

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

(INSERTAR IMAXE: "aula_natureza.jpg").

Sería altamente recomendable que as colaboracións referidas ao aparta-

do "prácticas e experiencias" fosen achegadas con material gráfico ilustrativo da experiencia.

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

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

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

11. Agradecemos o envío de información e documentos para a Sección de Panoraula

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

13. Por cada colaboración o autor/a recibirá 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)

Xosé Ramos Rodríguez
Antón Costa Rico
Nova Escola Galega

Notas de actualidade de política educativa

É difícil hoxe en Galicia falar de Educación e de política educativa, como facemos nesta parte do Panorama, sen falar **das bases para o novo decreto do galego**. Nova Escola Galega pronunciouse repetidamente e mesmo publicou na súa páxina web e enviou aos centros de toda Galicia, un *NEG Opina* no que se analiza moi polo miúdo o proxecto e a evolución da situación, ao tempo que se revisa o máis importante das argumentacións existentes. Poderíamos engadir sinteticamente que o que se introduciu na campaña electoral de Feijoo como un elemento de disuasión para non perder votos a favor de UPyD, que podían facer perigar un escano vital para a maioría absoluta – e que tiña como precedente a escampada por sorpresa do PP cando estaba consensuado o decreto anterior polas tres forzas políticas parlamentarias- converteuse nun elemento central no que levamos de lexislatura da dereita. Pasamos así, por mor dunha estratexia electoral a curto prazo para asegurar uns poucos votos, de transitar un camiño que non era exitoso, pero tiña a súa centralidade discursiva na eficacia das medidas normalizadoras, a volver á discusión primixenia de se antepoñemos a normalización a outras consideracións de carácter político. Ou sexa, volver ás catacumbas como se non tivera pasado o tempo e poñer en cuestión a riqueza e potencialidade dun país con dúas linguas, unha delas con carácter de propia, por intereses inconfesables dun grupo de dirixentes pouco responsables con ese papel.

Vimos por todo de vivir un período crítico, aínda que tamén de concienciación cívica sobre o patrimonio identificador e de comunicación a non perder. A inoportuna e negativa proposta ou bases para un decreto de plurilingüismo do PP, do que dixo o Conselleiro que “respondía a la demanda de la mayoría”, con asentimento do Director Xeral, significa, pola contra, un retroceso para o galego no ensino; unha proposta para un decreto, que ademais non é equitativo nin equilibrador, como dixo o Consello da Cultura Galega.

Unha parte dos medios de comunicación (*Galicia Hoxe*, *Xornal de Galicia*, *A Nosa Terra*, por diante), un amplo número de plataformas e asociacións, columnistas destacados, a Real Academia Galega, cun texto que ha ser materia de estudo universitario en moitos espazos, a Xunta de Facultade de Ciencias da Educación da USC, e tanta xente, como a que se viu en Compostela nun novo Nunca Mais o pasado 21 de xaneiro (milleiros, como nunca na cousa da lingua, vellos e novos, mozas, mozos, ... respondendo a unha rede social que reborda as organizacións partidarias parlamentares), pola contra, afirman que o idioma propio de Galicia, que sabemos que debe convivir co castelán, non debe vivir á intemperie e no desleixo; din que se precisa unha estratexia de normalización, que debe comportar a inmersión, e que non vale dicir que a cidadanía non a quere. Se se lles presenta como “imposición” e de modo falso, naturalmente dirá que non, pero se se di a verdade técnica que corresponde, e que se coñece dende o poder, sabemos que a cidadanía, nas grandes maiorías

sociais, non pode dicir que non á inmersión, pois resulta contradictorio coa Constitución, o estatuto, a Lei de Normalización e o Plan de 2004.

Falaremos aquí doutras cousas e comprobaremos como a política educativa non parece que vaia mellor noutros aspectos.

Avaliación diagnóstica.- O pasado 21 de outubro de 2009 tivo lugar a primeira avaliación diagnóstica do sistema educativo con carácter censual, ou sexa, para todo o alumnado de 3º de ESO e 5º de Primaria, co obxectivo de coñecer como se desenvolve nas Competencias Básicas de Comunicación Lingüística e Matemática. Era a primeira vez en Galicia que tiña lugar unha iniciativa desas características. Debería ser polo tanto moi importante a seriedade e o rigor tanto da súa aplicación como, sobre todo, as medidas que se tomen vistos os resultados en cada centro. Afortunadamente, non existiu unha polémica negativa sobre esta iniciativa derivada da LOE, por ser acollida sen demasiada desconfianza por todos os sectores da educación e mesmo polas diferentes forzas políticas. Pero botouse de menos unha masiva difusión pública deste acontecemento. Seguramente, moitas familias, e mesmo moito profesorado, non souberon desta iniciativa e, a falta dun certo clima favorable, posiblemente diminúa o efecto crítico e de chamada de atención que debera ter esta proba. A súa existencia xustifícase para que o sistema teña unha información veraz e contrastada da situación e tome decisións para melloralas. As únicas novas concretas- independentemente da divulgación anticipada e voluntaria por parte dos CFR- que tiveron profesorado e familias procederon da iniciativa dos propios centros. Tamén se botou de menos a blindaxe da proba de posibles comportamentos impropios na súa aplicación por parte dalgunha persoa ou centro. Eses comportamentos, de existir, serían moi minoritarios e sempre desprezables estatisticamente; pero así e todo mellor sería non deixar aberta a porta á súa existencia, para evitar desconfianzas diante dos resultados. Por último, e a guinda ata agora, hai que anotar a opacidade total sobre cando, como e para que se coñecerán os resultados, despois de pasar tres meses da súa aplicación e cando xa tivo lugar a primeira avaliación nos centros, que marca moitas veces a pauta para as estratexias de reforzo do alumnado. O representante de NEG no Consello Escolar de Galicia fixo preguntas ao respecto que se tramitaron pero que de momento non obtiveron ningunha contestación.

Falando do **Consello Escolar de Galicia** pensamos que se debe tomar nota da desaparición da praza de asesor do mesmo. Unha praza disposta había un par de anos polo goberno anterior, que creara unha dinámica que favorecía a participación no organismo, facilitando o proceso de debate e a posibilidade de asesoramento e de xeración de estudos breves, e

que posibilitaba unha maior dinámica interna e o desenvolvemento de iniciativas institucionais. En tan pouco tempo conseguíuse, por exemplo, presentar as memorias anuais que, sendo legalmente preceptivas, non se facían ata o momento, ou presentar o organismo en notable número de cidades e vilas ou propiciar un debate sectorial sobre a participación. Medida inexplicada e inexplicable se temos en conta ademais que será o único Consello Escolar das CCAA. que non teña técnicos, cando xa era o de persoal máis reducido.

Tamén é necesario atender aos primeiros pasos que se están a dar para acadar un **Pacto de Estado pola Educación**. Foi divulgado un primeiro texto do Ministerio e xa tivo unha contestación polo primeiro partido da oposición, que despois de varias reunións amosou a súa predisposición; e por moitos outros implicados como os propios MRP, que solicitan a súa participación para que realmente sexa transversal socialmente e non cousa das cúpulas políticas. O pasado 27 de Xaneiro o ministro de Educación presentou ante a Conferencia Sectorial de Educación un novo documento con 104 propostas. Podemos ver algunhas das liñas do posible (?) Pacto como o recoñecemento do tramo 0-3 de Infantil como educativo -suponse para que o PP non volva a sacalo do sistema como fixo na LOCE- a modificación da ESO ao buscar a creación de dous itinerarios en 4º da ESO, suprimindo a cambio e facticamente un curso da ESO, como piden algunhas voces conservadoras. Tamén se volve falar do Estatuto da Función Pública Docente, tantas veces adiado, suponse que tamén para que non sexa obxecto de proveito político por quen exerza de oposición. Poucas cousas máis, non sendo pouco a propia existencia da iniciativa, que non temos reparo en saudar, se realmente vai significar racionalización duradeira do sistema e o non sometemento ao debate político a curto prazo de medidas que pedagoxicamente son necesarias e defendibles, se ademais temos en consideración horizontes comunitarios europeos, como a redución de taxas de fracaso escolar e o incremento da permanencia no sistema educativo: a UE pretende que o 85% da poboación de entre 20 e 24 anos no presente xa complete os estudos secundarios superiores e en España estamos nun 60% ao respecto. Por iso, hai que seguir falando dese curso 4º da ESO, do propio Bacharelato, do papel do sistema público, da pluralidade lingüística e cultural do Estado Español. De todo isto, onde os conservadores están xogando a fondo, en momentos de debilidade do PSOE, o que tamén podería levar a un enfraquecemento da educación como servizo público e á "domesticación" doutras dimensións. Imos quedar á espera.

Tamén é necesario destacar, pola súa importancia para o futuro, o inicio do **máster de educación secundaria**, que vai substituír ao CAP. Este ano tivo

que iniciarse con retraso por mor dos prazos tan perentorios que se marcaban na lei, e realizárase esta vez nun tempo máis curto e con evidente risco de atropelo. Falta por precisar, no momento de escribir este Panoraula, como vai ser a orde que regule a participación de profesorado e centros no *Practicum* deste máster. De momento, a actitude da Consellería de Educación xa conseguiu que se puxeran de acordo as tres Universidades, circunstancia que non é tan doada de acadar, en denunciar que o comportamento da Consellería neste tema é deixado e cunha carencia, sen proporcionar contrapartidas ao profesorado e aos centros implicados, como se esta formación non fose dirixida xustamente ao que será o futuro profesorado do sistema educativo e non só para acadar unha titulación universitaria máis.

Paga a pena comentar que en **Cataluña**, de acordo coa súa recente Lei de Educació autonómica, a Generalitat vai sacar adiante un novo **Decreto de Autonomía de Centros escolares**, segundo o cal escolas e institutos poderán implantar proxectos didácticos propios que requiran unha organización horaria das materias diferente á xeral, tendo mesmo liberdade para aumentar o número de materias por trimestre, ou proceder a un cambio de contidos curriculares dun curso para o outro, para así avanzar na autonomía pedagóxica, organizativa e de xestión de recursos, todo iso a través dun proceso gradual de

reestruturación ao longo dun período de catro anos. Estaría en relación, por outra parte, coas características sociais e culturais da contorna e o Departament d'Educació avaliará a actividade de cada centro e os seus resultados en función do seu proxecto pedagóxico, organizativo e de xestión.

Seccións Bilingües en Galicia. Segundo información reunida por El Correo Gallego no pasado mes de xaneiro, hai case 300 cursos en 146 centros públicos e privados concertados educativos de toda Galicia nos que o seu alumnado segue, sobre todo en inglés, pero tamén en francés, as diversas actividades académicas nas materias de Coñecemento do Medio, Plástica, Música, Matemáticas, Xeografía e Historia ou Bioloxía. Falamos das Seccións Bilingües opcionais e autorizadas pola Consellería de Educación.

E outra volta máis. Nos **Orzamentos Autonómicos** de Galicia, dende hai tempo, e dentro dos orzamentos asignados á Consellería de Educación, existe unha pequena partida dedicada ás actividades dos **MRP en Galicia**. Pero xa non a haberá para 2010, pois o PP considera que son uns gastos innecesarios. En troques, no Parlamento o BNG e o PSOE defenderon, con razón, a permanencia da partida e a acción destes colectivos de profesores, pola súa contribución ao desenvolvemento educativo de Galicia.

ENCUNTROS E XORNADAS

Pola súa parte, na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago celebráronse no pasado outono as **Xornadas Linguas e Educación** en Galicia e as **II Xornadas sobre os recursos educativos en galego**.

Nas de Lingua déronse cita profesores e profesoras con destacadas experiencias e reflexións que foron presentadas, a modo de relatorio ou de debate, a un ben amplo número de estudantes universitarios. As Xornadas sobre os recursos permitiron achegarse, igualmente, ao panorama editorial en galego, ao papel das bibliotecas e a diversas experiencias de traballo nas aulas primarias, ademais de poder ver unha exposición temática preparada pola Asociación Galega de Editores.



No pasado mes de novembro, e coa organización de por Nova Escola Galega, celebrouse o **IV Encontro de Debate sobre a Escola no Medio Rural**, no que se presentaron distintas experiencias e proxectos educativos que teñen curso en tal escenario. Ocasión para a posta en común e o intercambio alumeando novas realidades educativas.



A Delegación en Vigo do Colexio Oficial de **Arquitectos de Galicia** celebrou nesta cidade as Xornadas **O lugar onde vivimos** dentro do Proxecto Terra co obxectivo de sensibilizar ao profesorado de educación primaria e de proporcionarlle material didáctico a utilizar nas aulas para un mellor recoñecemento dos trazos característicos dos nosos hábitats e a defensa do patrimonio construído.

Son trece os centros galegos (pertencentes aos concellos das Neves, Ponteareas, Bueu, O Grove, Pontevedra, Boiro e Lugo) actualmente asociados á Rede do Plan de Escolas Asociadas á Unesco, presente en 180 países, e veñen de celebrar o Terceiro Encontro en Pontevedra. Nel puxeron en común os seus proxectos para o desenvolvemento dun ensino participativo e a prol do recoñecemento da diversidade cultural.

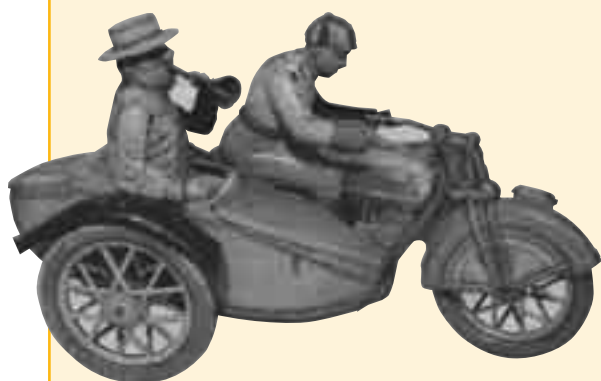
A Concellería de Normalización Lingüística de **Vigo**, en colaboración cunha empresa cinematográfica presente na cidade, organizou o programa **Unha lección de cine**, dirixido aos centros e ao alumnado de educación secundaria, co obxectivo de promover o cine en lingua galega: un total de sete películas de temáticas e feitura do tempo presente, cun total de 15 sesións. Complementariamente prepáranse unidades didácticas aludindo a temas transversais en relación cos filmes proxectados.

A destacar, asemade, o Primeiro Semanario-**Obradoiro de Avaliación de Materiais Didácticos** en soporte impreso e dixital, que en febreiro organizaron en Santiago o Grupo Cavila de Nova Escola Galega e o Dpto. de Didáctica e organización Escolar da Fac. de Ciencias da Educación.



EXPOSICIÓNS E CELEBRACIÓNS

O Nadal de Pontevedra rexistrou unha fermosa exposición de **Xoguetes de outrora**, procedentes do extraordinario fondo da Fundación Raquel Chaves, constituída hai anos na cidade de Vigo. Moi visitada por persoas novas e maiores. Mentres, seguimos á espera de dispoñer en Vigo dun grande Museo do Xoguite, que se sume ao Museo de Allariz e a algunhas outras notables coleccións existentes en Galicia.



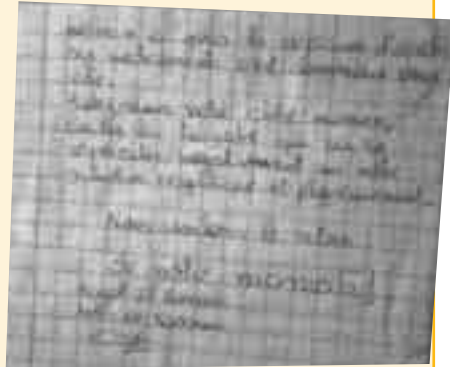
O Colexio **Compañía de María en Santiago** (a Ensinanza, como puxeron recentemente en galego e con letras ven visibles, como querendo dar testemuño) celebrou en 2009 os seus **250 anos** de actividade formativa en Compostela. Sabemos do seu compromiso educador e recollemos nestas páxinas unha referencia á súa andadura centenaria. Con beizóns.



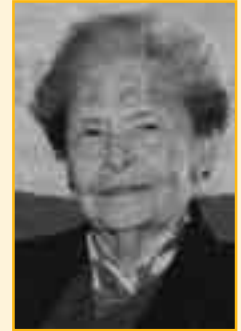
Moi diversas manifestacións por todos os colexios de Galicia puxeron de relevo a viveza da celebración do **Día Escolar pola Paz e a non Violencia**, outro ano máis, no pasado 31 de xaneiro.

NOMES

A actualidade elimina rostros enseguida e uns vanse sobrepondo a outros. Non queremos deixar de mencionar polo que ten de exemplo de loita polos dereitos humanos o nome da **loitadora saharai Haidar**, que petou na nosa conciencia cívica no pasado mes de decembro, mentres nos acordamos dos cooperantes cataláns presos nalgún lugar do deserto africano.



Deixounos **Anisia Miranda** o 22 de Outubro pasado. A Gres leváranlle flores os nenos de seguido. Nacera en Cuba, aínda que filla de galegos. Casou con Neira Vilas, con quen emprendeu constantes compromisos coa cultura galega e coa xente do común de todas partes; deixounos fermosos textos literarios e recibiu algúns premios. Tamén moi querida foi en Cuba onde deixou un extraordinario traballo, como se recollía o 23 de outubro en páxinas de La Voz de Galicia, por medio dunha agarimosa nota de Natasha Vázquez: "Millones de niños cubanos conocen a Anisia Miranda... por sus letras llenas de ternura y enseñanzas. Anisia ocupa un lugar de honor en la literatura infantil cubana de los últimos 50 años".



Porque cremos e queremos liberdade de expresión no marco dos principios constitucionais correspondentes, e porque pensamos que o seu exercicio a través dos medios de información e comunicación é fundamental rexeitamos todas as ameazas e actos contrarios a ela, como o que tivo lugar no pasado mes de xaneiro na persoa e familia do profesor universitario **Roberto Blanco Valdés**.

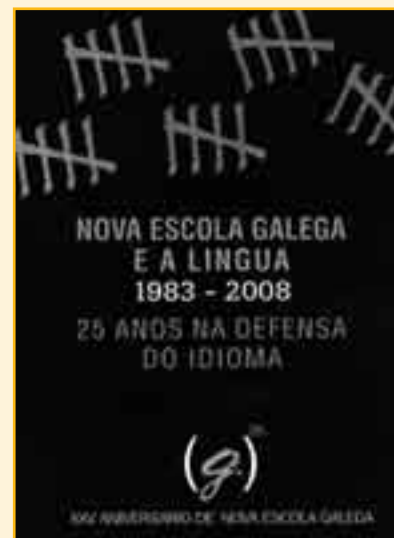
Desexamos boa andanza e acertos para a Real Academia Galega agora que principia o mandato presidencial do escritor e profesor Xosé Luís **Méndez Ferrín**. Serán fortuna para a nosa lingua e cultura, ou iso agardamos.



PUBLICACIÓNS: LIBROS

NOVA ESCOLA GALEGA (2009). *Nova Escola Galega e a lingua (1983-2008): 25 anos na defensa do idioma*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Foi intención de Nova Escola Galega, dentro da programación dos seus 25 anos en 2008, editar tamén xunto coa *Memoria* deste tempo, botar adiante os libros relacionados coa *Educación para a Paz*, que coordinaron Xesús Rodríguez Jares, na nosa memoria, e Manuel Bragado. Un texto de referencia sobre a problemática, o tempo, os modos, as realidades e os proxectos relacionados coa normalización lingüística no ensino. Motivos varios retrasaron o proxecto, que xa é un valioso libro con achegas técnicas e valorativas, con posicións de distintas entidades, e no que se recollen as valiosas e continuas elaboracións documentais do Grupo de Normalización e algunhas das propias Declaracións de Nova Escola Galega desde 1988. Unha contribución da que dispoñerán moitos centros educativos, equipos de normalización e interesados.



COSTA RICO, A. (2009). *A construción do coñecemento pedagóxico. Antecedentes e desenvolvementos no século XX*. Santiago: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago.

Co presente texto, no que polo seu carácter sintético non están presentes, ou non cunha similar intensidade, todos os tópicos e asuntos que suscitaron a atención do estudo educativo e pedagóxico ao longo do século XX, aínda que si grande parte dos máis significativos, preténdese orientar lecturas, facilitar unha comprensión interpretativa do desenvolvemento pedagóxico, axudar a suscitar interrogantes críticos, e contribuír á formación pedagóxica e á comprensión dos feitos educativos escolares, nun tempo de intensa fragmentación da cada vez máis abundante e sectorizada información e do propio coñecemento tamén no campo das Ciencias da Educación. Un texto que é resultado dunha sistemática investigación documental, para poder ofrecer unha síntese de coñecemento axustada e valiosa, e que se presenta como un instrumento de traballo para o profesorado, os estudantes de Ciencias da Educación e outros técnicos e persoas interesadas polo coñecemento da educación, en particular en Galicia. Despois do percorrido máis breve polo sucedido antes da IIª Guerra Mundial, o texto atende de modo máis extenso ao que aconteceu na segunda metade do século XX: entre o pensamento e as prácticas educativas.



COSTAS, X.-H. (coord.) (2009). *55 mentiras sobre a lingua galega*. A Coruña: Laióvento.

A análise dos prexuízos máis comúns que difunden os inimigos do idioma. Un texto de combate. O pasado día 5 de febreiro celebráronse unhas 50 presentacións en toda Galicia con máis de 5000 asistentes. Unha iniciativa singular e orixinal. Entre as mentiras que se combaten argumentativamente e con datos están as relacionadas co ensino: as liberdades de eleccións por riba de todo, o de que non se pode ter clase en galego por proceder de familias castelanfalantes, o de que a maioría dos libros están só en galego, a de que o castelán está desaparecendo no ensino, .. e así ata un total de 17 falacias. Facía falta e vén moi ben.



OUTROS MATERIAIS

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, Mª. P. et alii (2009). *Actividades para traballar o uso de probas e a argumentación en Ciencias*. Santiago de Compostela: Danú.

Unha atractiva carpeta de 50 páxinas que é o resultado parcial dos traballos emprendidos por un amplo grupo de profesores e profesoras da USC, como parte do proxecto de investigación *Mind the Gap* e do proxecto RODA, que contan ademais coa colaboración de profesores de educación secundaria en diversos institutos de Galicia. A competencia no uso de probas e a indagación, as compoñentes dunha explicación sustentada en probas, a identificación de probas, o uso de probas para a escolla da mellor explicación, a decisión entre opcións, a avaliación de probas, o deseño de experimentos para xerar probas e unha indicación de recursos para os diversos exercicios dan conta deste valioso instrumento de traballo.



NUÑEZ SINGALA, M. (2009). *En galego, por que non?* Contra os prexuízos e as simplificacións sobre a lingua galega. Vigo: Galaxia.

É un libro para pensar sobre o galego e sobre as nosas actitudes ante a lingua. Nace das múltiples actividades desenvolvidas a este respecto polo autor en centros de educación ao longo dos anos, de tal modo que a través de exemplos concretos e doados de entender, e por iso con nítida intención didáctica escolar, se mostran as máis frecuentes simplificacións e prexuízos e como botalos abaixo retirándolles a súa suposta racionalidade e coherencia: lingua bruta, perda de tempo o estudalo, non o dámos falado ben, é algo imposto, case non o fala ninguén, e cousas así.



FIAMI (2009). *As vidas de Galileo. Viaxe pola historia da Astronomía*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago.

É a edición galega do cómic oficial do Ano Internacional da Astronomía (*Les vies de Galilée*) do debuxante suízo Fiami. O volume que comeza coas pioneiras observacións astronómicas na Babilonia de Nabucodonosor II móstranos todos os traballos de Galileo Galilei ou os feitos por Ed. Halley. É un útil, ademais de divertido, instrumento de formación para rapaces e témolo en dobre versión galega e castelá. Todo un acerto de edición.



VIEIROS NA ESCOLA: En www.vieiros.com/vieiros-da-escola podemos consultar o nº 25 de Vieiros na Escola, dedicado nesta ocasión ao Día do Peón: unha contribución do profesor Xabier López García do CEIP Mosteiro de Caaveiro en colaboración con Brinquedia.

LÓPEZ VISO, M., RODRÍGUEZ PÉREZ, R., YAÑEZ CALVIÑO, Mª. (2009).

Xogando cos sons. Programa para a prevención e intervención das dificultades articulatorias. Vigo: Xerais.

Xogando cos sons é un programa de estimulación e reeducación fonética que nace coa finalidade de proporcionar un material práctico para traballar as dificultades articulatorias en lingua galega. A través de diversos personaxes, contos, cancións e ladaíñas trabállase esta capacidade articulatória, procurando prever e corrixir as dislalias e trastornos fonolóxicos. O programa favorece, ademais, a conciencia fonolóxica, achegando o alumnado aos procesos de lectura e escritura.



PARA NON PERDER DE VISTA

IGLESIAS GALDO, A. (2009). *Educar e castigar*. A Coruña: Univ. De A Coruña.

EQUIPO XERAIS (2009). *Gran Dicionario Xerais da Lingua*. Vigo. Un acontecemento para a lingua; a mellor noticia do 2009.

Nova publicación periódica: *ESTEGA. Escola pública galega/Información e debate* OO.

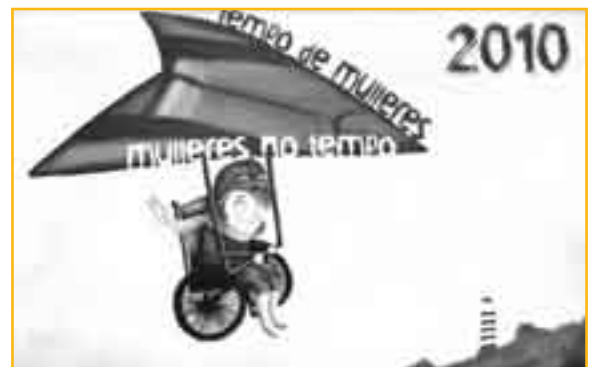
Estamos ante o nº 0 monográficamente adicado á lingua no ensino. www.stegsindicato.org.

GARCÍA TEIJEIRO, A. (2009). *A poesía necesaria. Lectura e creación poética dentro da aula*. Vigo: Galaxia.

ROIG RECHOU, B., SOTO LÓPEZ, NEIRA RODRÍGUEZ (coords.) (2009). *A poesía infantil no século XXI*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.



Un calendario de 2010: decididamente o que editou o STEG en galego, *Tempo de mulleres/Mulleres no tempo*, con fermosos debuxos de Elisa González García e unha extraordinaria información día a día e mes a mes sobre o mundo feminino e pensado para as aulas. Magnífico.





DEPUTACIÓN DE LUGO
VICEPRESIDENCIA PRIMEIRA



CONSTRUÍNDO GALIZA

DESDE OS CONCELLOS





Clásicos da literatura infantil en lingua galega

Miguel Vázquez Freire

Maurice Sendak

Un Clásico Da Ilustración

Os, seguramente máis improbables que probables, lectores desta sección son sabedores de que estou a reservar o cualificativo de “clásico” para autores do pasado. A única, ata o de agora, autora nacida no inmediato século XX que ocupou estas páxinas foi a sueca María Gripe, como homenaxe tralo seu pasamento. Pois ben, hoxe quero facer unha nova excepción pero desta vez por mor dun motivo máis gozoso: anúnciase a inmediata estrea de *Onde viven os monstros*, versión cinematográfica dun dos cumios indiscutibles do álbum ilustrado, obra do que seguramente é o mestre de ilustradores máis universalmente recoñecido: o estadounidense Maurice Sendak.

Sendak, nado en 1928, foi un neno de Brooklyn, fillo dun matrimonio de xudeus polacos emigrados. Cando rematou os seus estudos de secundaria, fixo dous anos nunha escola de Artes pero ben axiña comezou a traballar como ilustrador profesional, primeiro poñendo os seus debuxos ao servizo de textos de outros, logo alternando con obras das que el é o responsable absoluto, tanto do texto como da parte gráfica.

Teño para min que os álbums ilustrados máis logradados adoitan ser xusto os que son producidos integramente por un só autor, o cal, naturalmente, quere dicir por un ilustrador. Porque un álbum ilustrado é aquel libro onde o lugar da imaxe, da ilustración, é proporcionalmente superior ao do texto. E son os ilustradores os que mellor entenden que as imaxes din tanto que ao texto só lle queda dicir o indispensable. *Onde viven os monstros* é un exemplo memorable deste exacto coñecemento dos límites

que a palabra non debe exceder nun libro ilustrado para nenos.

Sendak publicou *Onde viven os monstros* en 1963 e o seu éxito foi inmediato. Antes xa publicara outros dous libros, un dos cales conta cunha tradución en castelán, hoxe paréceme que imposible de atopar (*El letrero secreto de Rosie*, Alfaguara 1984). Ademais, os seus debuxos eran xa ben coñecidos porque acompañaban á popular serie *Osito* de Else Holmelund Minarik, que aínda pode ser mercada hoxe nas librerías (só en castelán). Foi sen dúbida o impacto de *Onde viven os monstros* o que lle valeu o Premio Hans Christian Andersen de ilustración en 1970, que en 2003 sería referendado co Premio Internacional Memorial Astrid Lindgren, recibido xunto coa escritora austríaca Christine Nöstlinger.

Que ten de particular *Onde viven os monstros*? Sen dúbida, a capacidade de transformar tanto os terrores nocturnos que inevitablemente axexan a todos os nenos e nenas, como a mesma “monstruosidade” intrínseca á propia infancia, nunha aventura fabulosa e enormemente divertida. É algo semellante ao que, moitos anos despois, a factoría Pixar fará co seu estupendo *Monstros SA*, que seguramente debe non pouco á influencia do mestre Sendak. Se temos en conta que esta proposta aparece cando, por unha parte, os relatos máis populares dirixidos á infancia están dominados polo maniqueísmo *disneyano* (onde o monstruoso aparece sempre inevitablemente da parte dos “malos”), e cando o novo didactismo acababa confundindo con demasiada frecuencia a protección da infancia co proteccionismo paternalista, non nos debe estrañar que o éxito do libro fose acompañado de críticas desde sectores educativos. Un neno traveso, desobediente e respondón (“monstro”, chámalle a nai e el vai e dille: “VOUTE COMER!”), que non recibe castigo ningún

ao seu mal comportamento, senón que enriba o pasa ben entre monstros que o proclaman rei!

Deixemos por un intre a cuestión dos valores asociados aos contidos do relato, e parémonos nas imaxes. Sendak é, desde logo, un debuxante eminente, dunha excepcional técnica. Pero o primeiro que chama a atención ao analizar o seu grafismo, é comprobar que non parece haber nel a vontade, tan visible na maioría dos ilustradores, de construír un estilo persoal a partir de marcas moi diferenciadoras, ben na elección dun determinado manierismo no deseño dos personaxes, ben en fórmulas compositivas presentes en todos os traballos. Pola contra, os seus debuxos adaptáanse ao tipo de relatos que acompañan, e así poden oscilar desde os máis caricaturescos e amables da serie *Osito*, aínda que sempre asentados nun detallismo realista que posiblemente sexa a principal marca persoal, ata ao decidido realismo das súas ilustracións para os contos dos Grimm (*El enebro y otros cuentos de Grimm*, Lumen), que parecen continuar directamente a tradición de Gustave Doré. O realmente notorio é o coidado co que o autor enriquece a imaxe, chea de miudezas que con certeza non van escapar ao ollo curioso do neno ou nena, sempre dispostos a volver unha e outra vez sobre as follas dos seus libros favoritos. E se no conto dos Grimm, os detalles parecen reconstruír un universo que é toda unha homenaxe aos libros ilustrados do pasado, noutros casos Sendak fará aparecer iconas tomadas do cine (tres sosias do "gordo" Oliver Hardy) ou unha colección de envases que emulan a plástica *pop* (*La cocina de noche*, Alfaguara).

Onde viven os monstros, *A cociña de noite* (non contamos con versión galega) e *Outside Over There* (non hai, que eu saiba, tampouco versión castelá), forman parte dunha triloxía que, se graficamente amosa a riqueza de rexistros de Sendak, tematicamente mantén un claro fío condutor. Os tres libros reflicten unha visión nada idílica da nenez. Xa vimos que no primeiro os lectores somos confrontados coa parte "monstruosa" que hai en todo neno. No segundo, de novo a noite é protagonista, e nela un neno que non consegue durmir vive unha delirante aventura na que remata por ser cocido no forno como parte integrante dun raro pastel. Pero non hai nada de truculento no avatar deste neno malia o que puidese parecer. A conexión dos sucesos ten a lóxica imprevisible dos sonhos e finalmente o neno sairá triunfante na súa loita contra a imposición absurda dos tres cociñeiros, empeñados en confundilo coa dose de leite precisa para a composición do pastel. En canto a *Outside Over There*, o propio Sendak confésanos que mediante esta historia quixo exorcizar un pesadelo da súa propia infancia: o rapto e finalmente asasinato do fillo do aviador Charles Lindbergh. No conto de Sendak, o neno é salvado me-

diante a intervención da súa irmá. "No libro eu son o neno Lindbergh e a miña irmá sálvame. É como traer á vida a Charles Lindbergh", dirá Sendak.

É mágoa que non contemos con máis libros ilustrados por Sendak en lingua galega. Tan só me constan dous, os dous en Kalandraka. Ademais do indispensable *Onde viven os monstros*, pódese gozar tamén do delicioso *Voar de noite*, un poético relato, unha vez máis dominado por unha lóxica onírica, ao parecer tan ao gusto de Sendak, da escritora Randall Jarre. De novo acompañamos a rara viaxe dun neno, que aboia nos ceos próximos á súa casa ata mesturarse na vida vexetal e animal que a rodea. É salientable a notoria habelencia da autora para reproducir a característica indecisión que a miúdo aparece no interior do sonho e que actúa como un nexo entre o propio sonho e a vida diúrna. O neno pregúntase: "por que o esqueceré sempre...? Se polo día lembrase que podó voar, voaría". O neno tenta berrar: "Agarda!", pero non lle saen as palabras. O neno pensa: "O moucho mírame como...!" Como que? Só ao final do conto, o neno reencontrará os ollos do moucho en alguén que eu aquí non citarei. Pero o lector, se cadra, podería adiviñalo enxergando nos ollos grandes do moucho dos debuxos de Sendak e os máis pequenos de... Non o direi, non! Nunca houbo nin haberá imaxes mellores –nun austero branco e negro, seica din que os sonhos non teñen cores!– para acompañar os sonhos.

Referencias

En galego:

Onde viven os monstros. Texto e ilustracións: Maurice Sendak. Versión galega: Oli. Editorial Kalandraka; Pontevedra 2000.

Voar de noite. Texto de Randal Jarrel, ilustracións de Maurice Sendak. Versión galega: Oli. Editorial Kalandraka, Pontevedra 2001.

En castelán (selección):

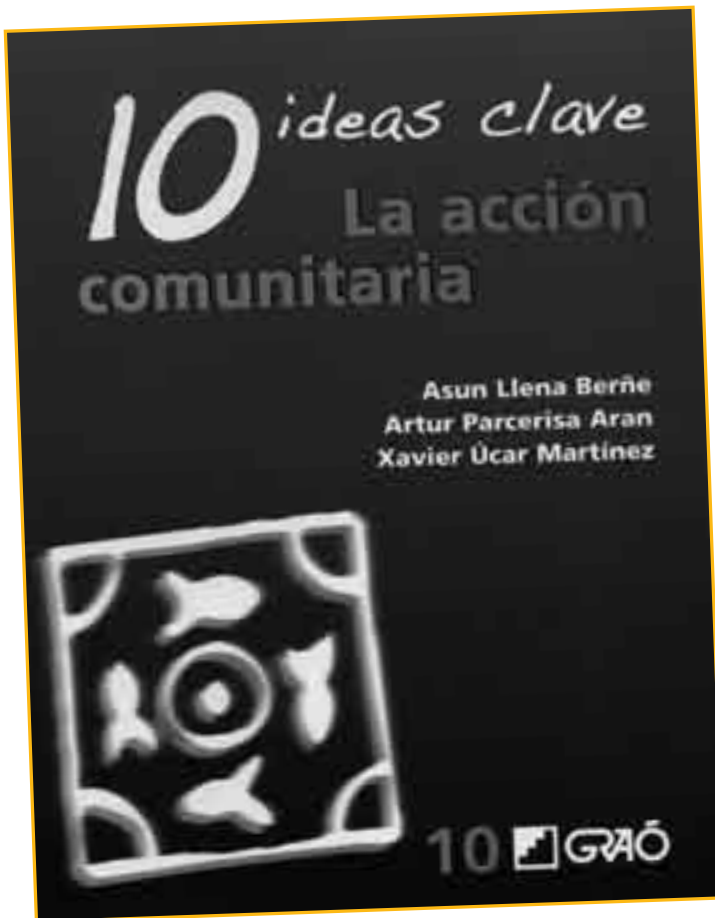
La cocina de noche. Texto e ilustracións de Maurice Sendak. Editorial Alfaguara, Madrid 1988.

Serie *Osito*: *Osito*, *Los amigos de Osito*, *La visita de Osito*, *Papá Oso vuelve a casa*, *Un beso para Osito*. Textos de Else Holmelund Minarik e ilustracións de Maurice Sendak. Editorial Alfaguara, Madrid 1980 – 1982.

El enebro y otros cuentos de Grimm. Antoloxía de contos dos irmán Grimm con ilustracións de Maurice Sendak. Editorial Lumen, Barcelona 1989.

10 Ideas clave. La acción comunitaria.

Llena Berne, A., Parcerisa Aran, A. e Úcar Martínez, X. (2009).
Editorial Graó



As sociedades cambiantes nas que actualmente nos movemos precisan cada vez máis dun traballo social e educativo cos seus cidadáns, para poder seguir desenvolvéndose e adaptándose a estes novos contextos. Os traballadores do eido social deberán exercer a función de mediadores entre as realidades e as persoas, un proceso de actuación e intervención mediante a chamada acción comunitaria. Os autores desta obra falan de reinventar o sentido de comunidade e aproveitar as súas potencialidades, cobrando especial protagonismo as propias persoas, xa que a finalidade é que mediante a súa implicación directa poida revertir en beneficio de todo o colectivo procurando unha mellora do benestar social e persoal en todas as súas dimensións.

A acción comunitaria non é algo novo, senón que xa vén dado de décadas atrás, aínda que neste momento parece que se pon máis de relevo. Con isto

hai que ter coidado, porque non todas as iniciativas que se desenvolven coa comunidade son acción comunitaria. Nestas pode existir unha parte improvisada, derivada da flexibilidade que deben ter este tipo de proxectos, pero por suposto o que debe rexer é unha intervención articulada acorde cunha planificación inicial a partir dun diagnóstico de necesidades da comunidade destinataria.

Os tres autores son profesores de universidade con longa experiencia no ámbito social, e cunha traxectoria investigadora extensa en referencia á acción comunitaria. Isto dálles unha visión ampla do eido que plasman de xeito claro neste traballo dividido en 10 capítulos que ocupan 238 páxinas. O libro comeza con 10 cuestións que se responden con cadansúa idea, as cales ao mesmo tempo se corresponden cos diferentes apartados do libro. Un dos aspectos xerais a destacar é a capacidade de síntese dos autores nos títulos dos correspondentes capítulos, o que permite que dunha simple ollada poidamos extraer a esencia do libro e as súas ideas principais.

O que aquí se nos presenta é un traballo “guía” onde se ordenan as cuestións chave en torno a acción comunitaria; concepto, ámbitos, metodoloxías, actores... constituíndo desde este momento unha obra de referencia para todos aqueles que queiran traballar no eido socioeducativo.

Alexandre Sotelino Losada
G.I. Esculca
Universidade de Santiago de Compostela

Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío.

Lorenzo Moledo, M. e Santos Rego, M. A. (2009). Editorial Xerais. Vigo.

O concepto de cidadanía non é unha creación contemporánea, nin xorde nos últimos tempos, senón que xa se vén utilizando desde a Grecia Antiga. Aínda que actualmente está sendo reactualizada no noso país, debido á introdución no currículo escolar da materia denominada "Educación para a cidadanía e os Dereitos Humanos", non está claro que todos os especialistas e autores en xeral estean a falar do mesmo nin a remarcar idénticas claves formativas para avanzar nun consenso de mínimos sobre aquilo que compre primar no trato didáctico cos materiais e estratexias a primar cos alumnos.

Nunha primeira parte deste libro, os profesores Miguel A. Santos e Mar Lorenzo non entran tanto a buscar cal é ese tipo de cidadanía, senón máis ben contextualizar a materia desde varias perspectivas: histórica, europea, liberal, comunista, republicanista, intercultural... Nunha segunda parte do volume, procúrase coñecer mediante unha incursión empírica que é o que pensan os mestres de ensino primario e os profesores de ensino secundario da comunidade galega sobre a implantación desta nova materia no currículo escolar. Polo de agora non contamos con máis datos que estes no noso país sobre tan relevante asunto educativo. E sendo como son datos que permiten confiar nos docentes e na súa disposición activa neste eido, paga a pena consultalos e mesmo sacar deles conclusións ao gusto do lector ou lectora.

Os autores, ambos Profesores do Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social da Universidade de Santiago de Compostela, desenvolven liñas de investigación vinculadas a temas de Educación Intercultural, Inmigración, Sociedade Civil, Políticas educativas, Familia e Escola, Motivación, Procesos Educativos... o que lles dá unha visión global da cidadanía e que se fai visible nas páxinas deste libro e mesmo en apreciable parte da súa investigación no eido educativo.

A cidadanía que promulgan é aquela que vai máis alá das boas intencións, aquela na que prime o común e deixando a unha beira os individualismos egocéntricos, bosquexando así unha sociedade implicada en proxectos de alcance civilizador, desenvolvendo unha participación non reducida a exercer o dereito a voto nunhas eleccións; porque participar significa colaborar, esixir, gozar, integrarse, compartir... en definitiva, vivir como membro activo do corpo social de pertenza e no seo dunha sociedade positivamente multicultural, superando as tenden-

cias centrípetas e achegándose cara ao sentimento de pertenzas múltiples en novos espazos de identificación.

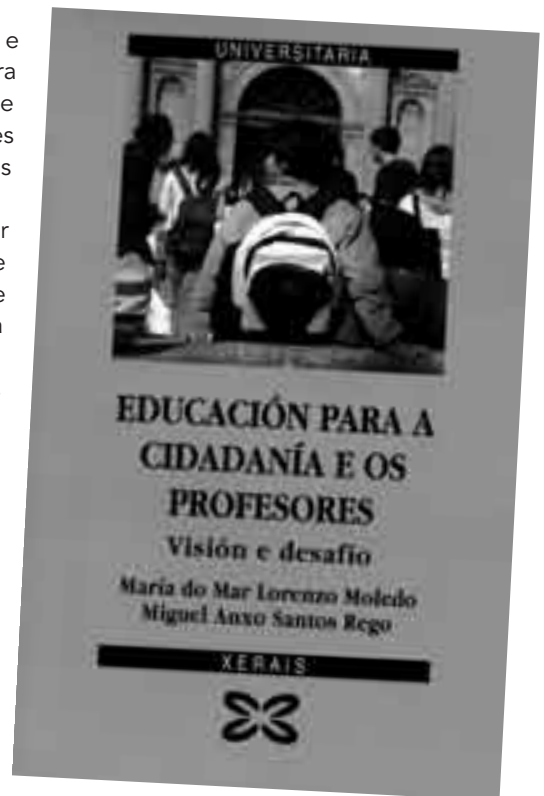
Para poder facer realidade isto e que a materia de Educación para a Cidadanía adquire pleno sentido, as metodoloxías que deberán ser utilizadas serán as de carácter cooperativo e vinculadas coas realidades sociais inmediatas. Un bo exemplo é o chamado Aprendizaxe Servizo (Service Learning), na que os rapaces e

rapazas mediante unha axuda

real para cubrir necesidades sociais, adquiren coñecementos e competencias de carácter cívico-social. En Galicia, a eficacia desta metodoloxía de aprendizaxe pódese ver reforzada pola gran cantidade de estímulos ligados ao territorio e á cultura, que son intrínsecos á nosa realidade, polo que se presenta como unha gran oportunidade.

Trátase dun libro que non dá chaves nin solucións máxicas para o desafío que presenta a inclusión curricular da nova materia de EpC, xa que estas non existen. O seu éxito dependerá en boa medida de como sexa impartida e para isto temos que saber de onde partimos, velaí a importancia do estudo sobre a consideración que os profesores/as teñen da mesma que aquí se presenta. O que si parece claro é que a ser cidadán non se aprende con teorías, apunta máis ben a unha práctica diaria que se concreta en valores, actitudes e destrezas de carácter persoal e social, polo que terá que ser unha materia diferente ás demais, xa non só en contidos senón tamén nas metodoloxías e enfoques que deberá procurar.

Alexandre Sotelino Losada
G.I. Esculca
Universidade de Santiago de Compostela



LITERATURA E NOVAS REALIDADES

A literatura infantil non é allea ao discorrer dos tempos e aos cambios que a sociedade vai experimentando. Non pode selo se pretende que a rapazada se identifique cos personaxes e as situacións, se ademais busca que a través das historias se transmitan os valores democráticos e de respecto polas diferenzas, e se pretende que ao tempo que nenos e nenas desenvolven a competencia literaria se traballe a educación emocional.

En par da fantasía está o realismo, sempre tocándose e acompañándose nese ir e vir de modas



e estilos, dando resposta á necesidade de soñar e vivir, de estar aquí e agora ou fóra das coordenadas espazo temporais.

A literatura infantil galega está achegando mostras de calidade en todos e cada un dos xéneros. Introduciu os temas tabú como a morte e a enfermidade da man de Fina Casalderrey (entre outros), a vulnerabilidade en libros como *A casa de cristal do señor Clin* de Gloria Sánchez, as outras sexualidades (incluso no álbum) con exemplos como *Titiritesa* ou estrañas historias de amor como as que se recollen nas traducións de *Un segredo do bosque* ou en *Unha parella diferente*.

Cando de pequenos e pequenas falamos, sabemos que a familia é o núcleo primixenio e principal, é o centro do seu mundo, a célula base que reflicte o corpo social. Por iso é fundamental que a literatura recolla os diferentes tipos de familias cos que se poden atopar, nos que se poden ver e ler.

Xosé Antonio Neira Cruz, co seu bo facer e a sensibilidade que lle é propia, apórtanos dous exemplos de obras a ter en conta cando pensamos neste aspecto da realidade.

Trátase de *Unha chea de familias* e *Violeta non é violeta*.

No álbum *Unha chea de familias*, publicado por Galaxia e ilustrado por Rodrigo Chao, fai un exercicio de visibilización. A partir das preguntas dunha filla ao seu pai establécese un percorrido polo edificio (como unha viaxe polo mundo) para que apartamento a apartamento, veciño a veciño, poida ir vendo que detrás de cada porta hai unha familia diferente. Desta maneira descubrirá que hai moitos tipos de familia (con pai e nai, con un ou varios fillos, con avós, monoparentais froito de fecundacións in vitro ou da perda do conxénere, unidas ou separadas, bisexuais ou homosexuais, con fillos ou sen eles, con fillos naturais ou adoptados...) e todas son igual de válidas, o único importante é o afecto que senten uns polos outros, a maneira de convivir. A nena caerá na conta de que non é rara por non ter nai igual que tampouco son estraños os que viven con dous ou un proxenitores, as persoas que viven soas ou as que forman parte de familias amplas. O autor aínda vai máis lonxe "O timbre do 2º D soa coma unha campá. O timbre de Mariña soa coma un chifre. Mariña non sabería dicir cal lle gusta máis", nin sequera hai razón para elixir. O edificio -o planeta- é un arco da vella no que todas as cores teñen o seu lugar, no que non son mellores uns que outras e o que o fai máis fermoso é esa riqueza, esa variedade, ese respecto pola diferenza e esa tolerancia cos "outros/ outras" que non son coma nós e a que eles teñen con nós. É dicir, cando nos miramos no espello da sociedade non vemos o noso reflexo, senón múltiples realidades a carón da nosa e todas diferentes pero non desiguais. Porque os anacos de tea que forman un packwork son distintos pero ningún deles é mellor nin peor, a colcha é fermosa pola combinación de todos eles... así é a realidade. Sería moi difícil explicalo mellor do que o fai Neira, que non se queda aí senón que ao paso deixa caer a referencia á morte e a enfermidade dun xeito absolutamente natural, ou transmite ese valor -tan fundamental nos tempos que corren- da necesidade de coñecer os veciños, de non seguir sendo descoñecidos unhas e outros, de poñerlles nome ás caras, e vida ás figuras.

Unha boa historia, polo tanto, á que as magníficas ilustracións de Chao lle dan o contrapunto.

Violeta non é violeta con ilustracións de Judit Morales que fora Premio Lazarillo de ilustración compartido e Nacional de Ilustración, presentásenos na colección Librosaurio. Neste caso cóntasenos a historia de Violeta, unha nena que se chama así porque desafortunadamente cando seu pai a viu por primeira vez. Pasou o tempo, agora Violeta ten sete anos e os pais xa non viven xuntos. Vexamos con que naturalidade se presenta a situación: "Mario non é papá. Non é papá de Violeta, cando menos. O pai de Violeta chámase Bartolo. Bartolo é un nome que a Violeta lle gusta moito. Pero tamén lle gusta o nome de Mario. Mario é o noivo que agora ten a mamá. O pai e a nai de

Violeta xa non viven xuntos. Hai algún tempo diso. Violeta ve a seu pai todos os días e queda a durmir na súa casa cando lle peta. Pero na casa agora vive Mario. Mario podería ser papá, porque ás veces se lle imita. Fai cousas como as que fai o papá."

A Violeta formúlanselle certas disxuntivas, porque ela quere que Mario tamén sexa seu pai ou non sabe se realmente quere ou non ter un irmán que sería fillo de Mario, neste caso. Asáltalle o medo a que Mario agora que terá un fillo propio deixará de que-rela.

Violeta quere saber que é ter un irmán e pregúntalle a todos os seus compañeiros de cole, así descobre que ter un irmán pode ser absolutamente distinto nun caso ou noutro: "ter un irmán é que che tiren das trenzas, que che escondan os xoguete e que non te deixen en paz", "é alguén que guinda as cousas e mentres ti llas colles mátese a rir ás gargalladas. Pero aínda era peor cando pasaba o día e mais a noite a chorar", "a miña sempre quere andar pegada aos meus talóns. E se me encho dela e lle digo que non veña, meus pais enfádanse comigo"...

Dos dezasete compañeiros, dez teñen irmáns, Antía ten dous irmáns máis vellos pero son tan maiores que ela e ten dúbidas de que realmente sexan seus irmáns; María ten unha máis vella que semella enfadada e sempre lle berra por todo e outra que acaba de chegar da India e non fala moito aínda; Lourenzo ten un irmán un pouco máis vello que non fala nin sorrí e aínda está a aprender a ler; Paula ten dous irmáns máis vellos, un que pasa o día xogando ao fútbol e outra que non dá saída do baño e cando o fai é coa cara repleta de cores; Tarik ten catro irmáns e a nai está de novo embarazada... Pero seu pai é o que lle dá a mellor resposta "se non tes irmáns nunca saberás realmente o que significa ter un irmán; é alguén que te entende moi ben porque sempre viviu contigo polo que non tes que explicarlle demasiadas cousas para que te entenda". Violeta ten medo de que súa nai ou Mario deixen de que-rela canda naza o irmán, pero darase conta de que iso non funciona así cando a bruxiña coa que comparte cuarto lle mostra tamén os seus medos a que agora que vai ter un irmán deixe de que-rela a ela, que non é máis que unha amiga, igual que ela non é filla de Mario... pero, non só se quere aos da familia, porque os verdadeiros amigos son os irmáns que eliximos, tal e como aparece escrito no libro.

As familias xa non teñen que ser para sempre, os irmáns xa non sempre comparten o pai e a nai, pero todo isto non impide que se queiran e se sintan queridos, que se saiban seguros e sabedores de que ninguén lles vai a quitar o que é seu.



Todo iso aparece nesta historia que ao lado da beleza propia nos achega a xenerosidade dun autor que quere axudar a medrar e compartir seguridades, alguén que percibe o que senten os nenos e lles dá apoio para que poidan vencer os seus medos e responder as súas dúbidas. Libros imprescindibles por moitas razóns que animamos a descubrir.

Unha chea de familias

Xosé Antonio Neira Cruz

Ilustracións de Rodrigo Chao

Galaxia, 2008

Violeta non é violeta

Xosé Antonio Neira Cruz

Ilustracións de Judit Morales

McMillan, 2009



25 ANOS
ANOVANDO
APRENDENDO
GALEGUIZANDO



XXV ANIVERSARIO DE NOVA ESCOLA GALEGA

13 de decembro 2008. Museo do Pobo Galego. Santiago de Compostela

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN

Subscripcións

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
Subscripcións por correo-e: 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

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	lpergamino@terra.es
Vilalba	Librería PERGAMINO-2	Rúa de Galicia, 89 Baixo - 27800	982.512.932	pergaminodous@yahoo.es
Vilalba	Librería SEGREL	Av. Pravia, 13	982 510 040	

boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 25 euros.
Subscribome desde o número 46.

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)

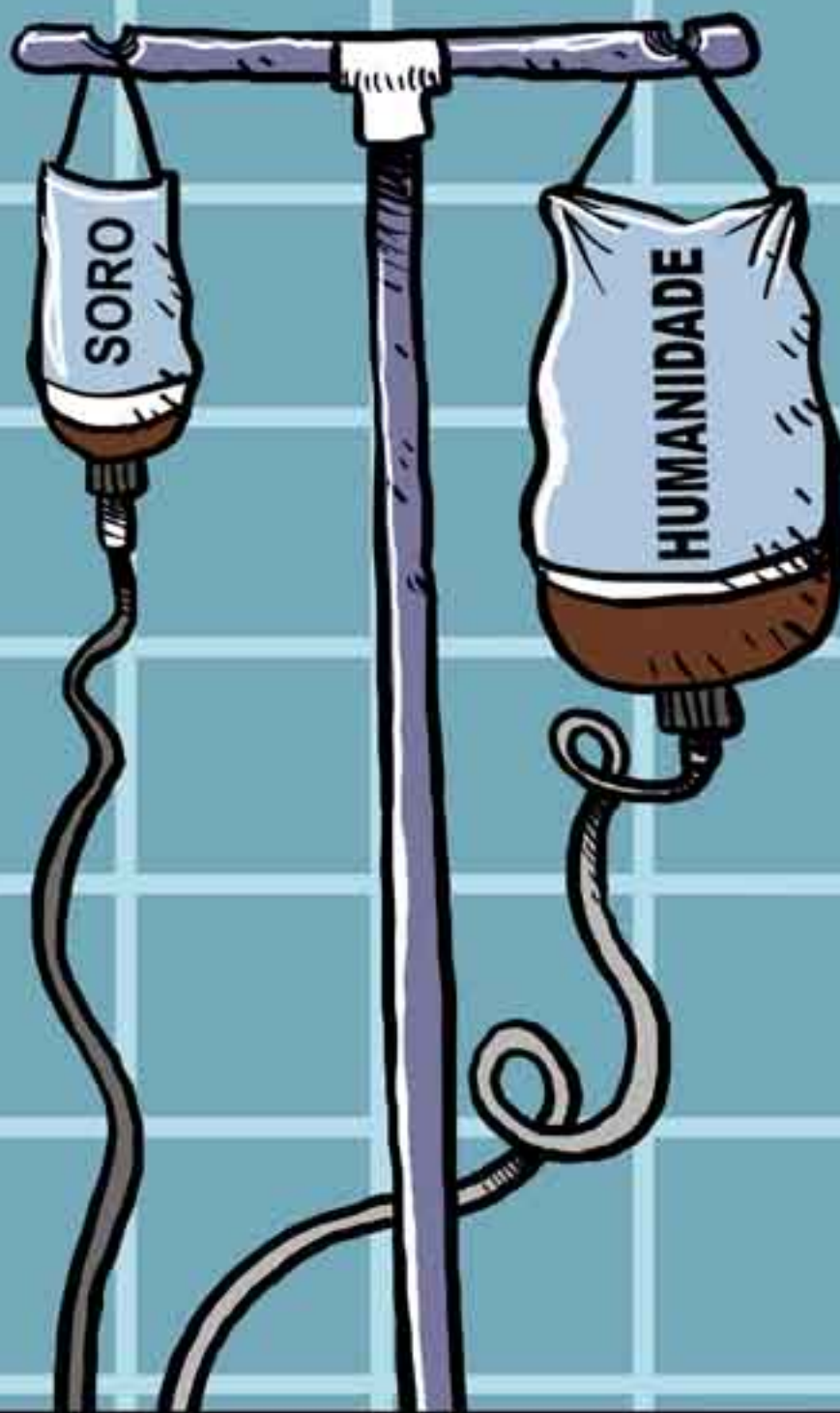
-----, de ----- de 2010

Sinatura

DOCENTES

xosé tomás

ESCOLA
HOSPITALARIA





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 COCINA

1º CURSO - Xestión I e Cocina I
2º CURSO - Xestión II e Cocina II

SAIDA PROFESIONAL: Xefe de Cocina de Hotel, Restaurante ou CATERING 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 HOSTALERAS

1º CURSO - Xestión I e Servizo I
2º CURSO - Xestión II e Cocina
3º CURSO - Xestión III e Almacenamento

SAIDA PROFESIONAL: Postos directivos en hotelería.

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato máis 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 HOSTALERAS

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

Próximas probas de acceso curso 09/10:
Luns 7 de Setembro 2009
Mércores 23 de Setembro 2009

MÁS INFORMACIÓN NA NOSA WEB:
www.cshg.es



Centro Superior de Hostelería de Galicia