

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



CONSTRUAMOS
PROXECTOS CIVILIZOS
NO DÍA A DÍA

É tempo de
novas corporacións
democráticas

CONCELLO
E EDUCACIÓN

Camiñar con
pequenos, medidos
e decididos pasos.

Abonda xa!
Fala rotación
educadora dos
40s
Concellos ←

CONCELLOS E EDUCACIÓN



E

scola municipal de música Santiago de Compostela

Un centro de ensino musical especializado que ofrece a oportunidade de educar a través da música. Unha escola para todos e para todas.

Plan Educación Xeral

Desde os 3 até os 16 anos.

Plan de Educación para Adultos

Desde os 16 anos

Instrumento + Linguaxe Musical + Agrupación

MeM

música e movemento

Desde os 3 até os 7 anos.

Iniciación á Linguaxe Musical

Educación Xeral

Violín	Guitarra
Viola	Piano
Violonchelo	Trompa
Contrabaixo	Trompeta
Frauta	Trombón
Clarinete	Bombardino
Saxofón	Percusión
Acordeón	
Banda	Orquestra
Coro	de Corda

Musica Tradicional

Harpa Celta
Violín Tradicional
Clarinete Tradicional
Gaita

Conxunto de
Musica Tradicional

Musica Moderna

Guitarra Eléctrica
Baixo Electrico
Percusión

Combo

Danza

Escola Municipal de Música

Roa Betanzos, 55 - A Almaciga
15703 Santiago de Compostela
981 52 87 01 info@esmucompostela.es
www.esmucompostela.es

Departamento de Educación

Roa do Villar 11 13
981 554 400 / 981 954 401 / Fax: 981 521 511
dpto.educacion@santiagodecompostela.org
www.santiagodecompostela.org

1979/2011: 32 ANOS DE DEMOCRACIA MUNICIPAL

En 32 anos –8 períodos legislativos– hai que anotar que os comportamentos democráticos fóronse establecendo progresivamente, estendéndose con eles un modo de pedagogía democrática e de educación cívica, imprescindibles para a convivencia.

Os concellos, como instancias políticas e de participación social, teñen unha extraordinaria transcendencia social e cultural que cómpre subliñar, moito máis en tempos de imposición das formas do mercado e da pretendida racionalidade técnica, burocrática e tecnocrática. Os concellos son o escenario próximo dos conflitos sociais, dos puntos de vista diferentes e con frecuencia contrapostos, máis sono tamén dos interrogantes a resolver por parte dos cidadáns, dos debates, das propostas e das solucións que construímos para a vida diaria. O escenario onde nos convidan a pensar sobre se o que resolvemos hoxe será válido e sostible mañá; onde nos invitan a actuar en relación co futuro que queremos e que debuxamos para os fillos e para todos os nenos e nenas: a organización do traballo e da produción, os espazos de convivencia, os espazos de lecer, a ordenación do territorio e a sustentabilidade ecolóxica, o crecemento cultural, a calidade de vida, a integración social, as loitas pola equidade en pé co goce da liberdade... todo isto está a debate en cada momento de chamada ás urnas, e endalí a importancia da participación nas eleccións democráticas para os concellos, para o que como educadores e educadoras debemos sensibilizar o alumnado do sistema educativo.

Nos concellos tamén se xoga a calidade da educación, tanto se falamos de contornas urbanas, como das rurais. Onde hai alcaldes e concelleiros preguiceiros, ou caciques, ou conservadores irresponsables é moi probable que os cidadáns teñan peor educación; onde se instalan a responsabilidade institucional, a información, a participación e a preocupación, é case seguro que os cidadáns terán mellor educación pública; isto é, mellores servizos e máis e mellores programas de acompañamento á acción dos centros escolares. Un balance do que se realizou nestes pasados 32 anos, e un repaso avaliativo polo que a educación veu sendo nestes pasados anos en tantos e tantos dos concellos do país, poñerá de relevo a certeza das anteriores afirmacións. Certo é que non abundan posicións e programas “municipalistas” para construír a “nova escola galega” –no amplo e acolledor senso da expresión anterior– pois o País enteiro hai que articulalo con estratexias de conxunto e con ollada longa, mais non é menos certo que os programas de conxunto precisan da participación esixente e mesmo da toma de decisións pola base, a través de sinerxías e de mancomún.

En moitos dos concellos galegos o panorama da educación ten cambiado amplamente a través dos programas e intervencións realizadas desde a política municipal. Nisto, xunto aos programas democráticos, algo teñen que ver tamén a creación de Departamentos e Servizos Municipais de Educación, coa presenza de pedagogos e educadores sociais, á que teñen contribuído as nosas universidades. A Revista Galega de Educación recollía en 1987 un balance moi crítico –aínda ían só 8 anos de gobernos municipais democráticos– sobre as realidades educativas a escala municipal. Hoxe o balance, porén, ten moitas luces, aínda que permanezan carencias indesexables e a combater. Polo demais, apareceron novos retos educativos da man das intensas transformacións sociais de todo tipo, e con todo iso hai que confrontarse, como o vén pretendendo a dinámica impulsada desde a Asociación Internacional de “Cidades Educadoras”, un concepto e unha filosofía válidos para todos os territorios e escalas locais.

Debéranos ter en conta a Xunta de Galicia e a Consellaría de Educación, e non para interferir nas competencias e no campo máis propio de intervención educativa das administracións locais, senón para promover estratexias de intervención, de programación e de concertación, sen prexuízo da conveniente e lexítima expresión do pluralismo ideolóxico e político. Carencias e novos retos que, en todo caso, tamén deben analizar, valorar e abordar as propias administracións locais concernidas, a través de innovadoras experiencias de concertación, as que desde aquí invitamos particularmente a ensaiar por parte dos concellos impulsados por coalicións do arco político progresista. Tempos novos e complexos para os que haberá que rachar máis dun molde fabricado hai vinte ou trinta anos. E o momento é bo.

Unha xeración, que tamén desde a administración local tratou de construír o País e de darlle solución a carencias, vai deixar de estar presente de modo dominante nos concellos, pois é lei de vida. Unha intensa renovación humana vai chegar desta volta a modo de alcaldes e de concelleiros e concelleiras; que non sexan preguiceiros, que non veñan sen proxectos para levar a cabo; que veñan para construír unha sociedade democrática, con sólida identidade cívica, inclusiva, e asentada sobre a mellor memoria de nós mesmos, o que moito ten que ver co galego: de pais a fillos e a fillas, e dunha xeración a outra. Un modo digno de exercicio da pedagogía política; dende nós, nun mundo aberto e culturalmente plural.



CONCELLOS E EDUCACIÓN

6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

10 Educación, territorio e administración local

Antón Costa Rico

14 Concellos e educación: A urxencia dun marco de colaboración entre as administracións

Xosé M. Rodríguez-Abella e Rafael Ojea Pérez

20 É hora de dicir "Abonda xa". Reflexión sobre as competencias educativas municipais

Fernando Pariente Chacartegui

24 Compostela "educa": construír o proxecto de cidade día a día

Ángel Panero Pardo

30 Infancia e cidade: a arquitectura das escolas municipais 0-3

Alfonso Penela

32 Políticas educativas e departamentos municipais de educación en Galicia

Francisco Mareque León

36 As TIC no panorama educativo

Fernando Suárez Lorenzo

40 As webs dos concellos galegos e o seu potencial de apoio á educación

Henrique Neira Pereira

44 Escolas municipais de música e artes escénicas: unha nova aposta

Rodrigo Romani Blanco

49 Para sabermos algo máis...

M. Belén Caballo e Rita Gradaille

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 49
Xuño 2011

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
Víctor Santidrián Arias
Mercedes Suárez Pazos
Manuel Vieites García

Sumario

52 A lingua

A dinamización da lingua galega desde a Administración local

Concepción Cochón Rodríguez

56 Educación social e escola

A importancia da educación para a saúde e as habilidades sociais na escola

David Saavedra Piñeiro

60 Novas tecnoloxías

Conclusións do I Seminario-Obradoiro de avaliación de materiais didácticos en formato impreso e dixital

Ana Isabel Castro Rodríguez

64 A escola rural

Unha proposta estratéxica para o desenvolvemento rural: a xestión dos recursos comunitarios

Juan José Lorenzo Castiñeira

66 Experiencias

As habilidades sociais nos alumnos de secundaria

Irene Pan, M^a Engracia Ferreiro e Ana Casas

Contos de tradición oral galega nas sesións de Audición e Linguaxe

Claudia M^a Pernas Pico

A estimulación da linguaxe oral na educación infantil a través do conto

M^a Eugenia Martínez, Laura Pampín, Ana I. Iglesias e Sabela Fernández

18 Outras escolas

As cen linguaxes da infancia. Desenvolvemento dun Proxecto Comenius ao redor da experiencia educativa de Reggio Emilia

Javier R. Rouco Ferreiro

81 Recursos do contorno

Museo da natureza

Araceli Serantes Pazos

84 Xoguetainas e brinquetainas

Un clásico. Indios e vaqueiros

Manuel Rodríguez Vázquez

87 Investigación

Que é un equipo docente?

Laura Lodeiro

90 Pais e nais

Ampas e concellos: un exemplo de colaboración

Federación Provincial ANPAS de centros públicos da Coruña. CONFAPA - Galicia

92 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

Luís Taboada Camoeiras, unha vida ao servizo da escola e do país

Xosé M. Cid

108 Recensións e outras lecturas

Wilde escribe contos aos seus fillos

Miguel Vázquez Freire

Recensións

O Proxecto Cántigas da Ulla, da Asociación Raiceiros

Miguel Vázquez Freire

Corazón de Chocolate

Mercedes Espiño Amil

Viaxes dun can de palleiro

Pilar Sampedro

Ás de bolboreta

Pilar Sampedro

Xurxiño quiere ser...

Mercedes Espiño Amil

Outras lecturas

Con maletas de cartón. A emigración española no cine

Diana Priegue

Deseño: Acordar

Maquetación: Xiana Lastra Pernas

Deseño da cuberta e asesoría visual: José María Mesías Lema (jmesias@udc.es)

Impresión: Litonor

Lugar de edición: Santiago de Compostela

Redacción: rge.redaccion@mundo-r.com

Publicidade: rge.publicidade@mundo-r.com

Subscricións: rge.subscricions@mundo-r.com

Revisión e tradución de textos ao inglés: Ana Patricia García Varela

D.L.: C-22/1986

ISSN: 1132-8932

C O N C E



E D U C A

LL OS E

Apostamos pola proximidade, polo principio de subsidiariedade (Tratado de Maastrich, 1992) que recoñece que os servizos -sempre que sexa posible- deben ser prestados polo nivel da administración máis achegado á cidadanía. É no espazo local no que se identifican con maior precisión as necesidades e as potencialidades, as carencias e os recursos comunitarios cos que facerlles fronte corresponsablemente coa cidadanía e cos diferentes axentes sociais presentes no territorio.

Desde as primeiras eleccións democráticas municipais celebradas no 1979, os concellos -aínda que con situacións e posibilidades ben diferentes- veñen asumindo un importante labor na dinamización dos procesos socioeducativos locais: desde a posta en marcha de programas de utilización didáctica do contorno ata a educación de adultos, desde a activación dos consellos escolares municipais ata a elaboración de proxectos educativos territoriais, pasando por iniciativas de apoio á escola, implicación en actividades extraescolares, programas facilitadores da conciliación da vida laboral, familiar e cívica, etc. Na actualidade, especialmente nos territorios de carácter urbano e periurbano, sería imposible abordar a cuestión educativa sen contemplar o traballo que veñen desenvolvendo os municipios.

É por iso que este monográfico asume un dobre obxectivo: por unha banda, recoñecer e poñer en valor o esforzo continuado de boa parte dos concellos por elevar a calidade de vida da cidadanía, implicándose activamente no eido educativo; e por outro, reivindicar un escenario que faga posible continuar traballando máis e mellor nas liñas iniciadas. Escenario que, necesariamente, ten que xurdir da concreción dun marco de colaboración entre administracións, así como dunha clarificación competencial acompañada dos recursos orzamentarios precisos.

Neste senso, os artigos que configuran o presente monográfico, abordan parte dos desafíos que a día de hoxe teñen os concellos no ámbito socioeducativo. Antón Costa abre a temática presentando unha breve evolución histórica do papel dos municipios galegos na dinamización de políticas educativas territorializadas, concluíndo con algúns dos retos que se deben afrontar. Continúan Xosé Manuel Rodríguez-Abella e Rafael Ojea, que esbozan a complexidade do labor educativo municipal e poñen o acento na necesidade de formalizar o devandito marco de colaboración entre administracións para ofrecerlle futuro ao labor iniciado. Nesta mesma dirección, o artigo de Fernando Pariente aborda a cuestión competencial, explicitando as dificultades cotiás que a actual indefinición e a escasa corresponsabilidade por parte da administración educativa vén ocasionando.

Ángel Panero analiza, desde o exemplo do proceso vivido por Compostela, o papel dos proxectos urbanos nas dinámicas de desenvolvemento territorial, destacando as funcións que a educación xoga nas mesmas. E Alfonso Penela visibiliza o papel da arquitectura escolar nos centros de educación infantil á hora de acadar os obxectivos desta etapa, nuns tempos nos que a cidade apenas ofrece espazos de socialización e autonomía para estas franxas de idade.

Xa na sección dedicada á investigación, Francisco Mareque adianta algúns dos resultados do estudo realizado en torno á situación dos Departamentos Municipais de Educación en Galicia, concretando en clave prospectiva e local directrices que atinxen aos tres niveis da administración.

Noutra orde de cousas, Fernando Suárez aborda unha temática de indubidable interese na sociedade contemporánea: o papel das tecnoloxías da información e da comunicación como recurso educativo; e na mesma liña, Henrique Neira analiza a situación das páxinas web dos concellos galegos, visibilizándoas como ferramentas útiles para a comunicación coa cidadanía, para potenciar a súa participación e implicación na acción socioeducativa.

Pola súa banda, Rodrigo Romaní reflexiona sobre o relevante labor das escolas municipais como base da pirámide educativa das artes escénicas, destacando as súas achegas na educación musical de base comunitaria.

Por último, Concepción Cochón, preséntanos o traballo desenvolvido polos Servizos Municipais de Normalización Lingüística, concretando o papel que os municipios poden e deben realizar neste eido como parte dun reto educativo. O monográfico péchase coa habitual sección de "Para saber algo máis...", que facilita referencias de documentos impresos e dixitais cos que seguir mergullándose na temática que ocupa este número.

M^a Belén Caballo Villar

Xosé Manuel Rodríguez-Abella

A C I Ó N

Educación, territorio e administración local

Antón Costa Rico

Resumo: Os centros escolares e os territorios, espazos sociais e culturais, deben manter unha apertura de dobre senso; polo seu traballo formativo contextualizado, os centros escolares teñen que manter diálogo e concertación cos distintos actores institucionais e sociais. O artigo relata momentos primeiros desta concertación en Galicia hai case trinta anos, baixo a influencia de Italia e de Cataluña, e remata con consideracións para o momento presente ás portas da renovación municipal.

Resumen: Los centros escolares y los territorios, espacios sociales y culturales, deben mantener una apertura de doble sentido; por su trabajo formativo contextualizado, los centros escolares tienen que mantener diálogo y concertación con los distintos actores institucionales y sociales. El artículo relata momentos iniciales de esta concertación en Galicia hace casi treinta años, bajo la influencia de Italia y de Cataluña, y finaliza con consideraciones para el momento presente a las puertas de la renovación municipal.

Abstract: From the conferred value given to the work which local administrations have been carrying out within the educational domain, this article vindicates the necessary competential clarification in order to provide legal and economic support to this labour, making responsible for the rendering of services both the education administration and the users themselves.

Concellos e educación: a urxencia dun marco de colaboración entre administracións

Xosé Manuel Rodríguez-Abella e Rafael Ojea Pérez

Resumo: O labor municipal no eido educativo responde á complexidade que este ten na sociedade actual, visibilizando a educación como un dos factores estratéxicos para o desenvolvemento das comunidades. O artigo argumenta a necesidade de valorar o feito e de abrir perspectivas de futuro que pasan por definir un marco sólido de colaboración entre administracións. Nesta liña, preséntase o traballo do grupo *Concellos e Educación en Galicia*, de recente creación.

Resumen: El quehacer municipal en el ámbito educativo responde a la complejidad que éste tiene en la sociedad actual, visibilizando la educación como uno de los factores estratégicos para el desarrollo de las comunidades. El artículo argumenta la necesidad de valorar lo hecho y de abrir perspectivas de futuro que pasan por definir un marco sólido de colaboración entre administraciones. En esta línea, se presenta el trabajo del grupo *Concellos e Educación en Galicia*, de reciente creación.

Abstract: Municipal labour within the educational domain responds to the complexity which this has in current society, making education visible as one of the strategic factors involved in the development of communities. This article argues the necessity of giving value to what has already been done in this respect as well as opening perspectives for the future which imply defining a solid framework of collaboration between administrations. In this line of thought, it is presented here the work carried out by the recently created group *Concellos e Educación en Galicia (Councils and Education in Galicia)*.

É hora de dicir "Abonda xa". Reflexións sobre as competencias educativas municipais na Comunidade Autónoma de Galicia

Fernando Pariente Chacartegui

Resumo: Dende a posta en valor do traballo que no ámbito educativo veñen desenvolvendo as administracións locais, o artigo reivindica a necesaria clarificación competencial que dea soporte legal e económico a este labor, corresponsabilizando a administración educativa e os propios usuarios na prestación dos servizos.

Resumen: Desde la puesta en valor del trabajo que en el ámbito educativo vienen desarrollando las administraciones locales, el artículo reivindica la necesaria clarificación competencial que dé soporte legal y económico a esta labor, corresponsabilizando a la administración educativa y a los propios usuarios en la prestación de los servicios.

Abstract: Current education and the education system of tomorrow demands the use of tools by students which will qualify them to acquire the essential competences for their personal, civic, academic and professional development. The school library is one of these tools, as a reading, information and learning resource, performing specific functions that will improve the students' school learning process and tasks.

Compostela "educa": construír o proxecto de cidade día a día

Anxo Panero Pardo

Resumo: A progresiva concentración da poboación nas cidades fai cada vez máis necesario que estas se doten de proxectos urbanos coherentes e sostidos, posibilitadores do seu desenvolvemento en clave humana. A partir do exemplo do proceso vivido en Santiago de Compostela, identifícanse os elementos clave para logralo, destacando o papel da educación na creación de cultura urbana.

Resumen: La progresiva concentración de la población en las ciudades hace cada vez más necesario que estas se doten de proyectos urbanos coherentes y sostenidos, posibilitadores de su desarrollo en clave humana. A partir del ejemplo del proceso vivido en Santiago de Compostela se identifican los elementos clave para lograrlo, destacando el papel de la educación en la creación de cultura urbana.

Abstract: The gradual concentration of population in urban areas makes it more and more necessary that these are provided with coherent and sustained urban projects, enabling their development in human terms. Taking the example of the process in Santiago de Compostela as starting point, the article identifies the key elements in order to achieve this goal, highlighting the role of education in the creation of an urban culture.

Infancia e cidade: a arquitectura das escolas municipais 0-3

Alfonso Penela

Resumo: A arquitectura ao servizo do proxecto da cidade educadora: este é o eixo dun artigo reivindicador de escolas infantís que, desde a súa concepción espacial, poidan desenvolver a función socializadora e de conquista da autonomía que os espazos urbanos non lle ofrecen á infancia nos seus primeiros anos de vida.

Resumen: La arquitectura al servicio del proyecto de ciudad educadora: éste es el eje de un artículo reivindicador de escuelas infantiles que, desde su concepción espacial, puedan desarrollar la función socializadora y de conquista de la autonomía que los espacios urbanos no ofrecen a la infancia en sus primeros años de vida.

Abstract: Architecture at the service of the project for the educating city: this is the axis of a vindicating article for infant schools which, from their spatial conception, may develop the function of socializing and conquering autonomy which urban spaces do not offer to children in their early years.

Políticas educativas e departamentos municipais de educación en Galicia

Francisco Mareque León

Resumo: No marco dunhas tendencias políticas que, no ámbito europeo, evolucionan cara á descentralización, o artigo que se presenta analiza a situación dos departamentos municipais de educación existentes en Galicia, considerándoos unha peza clave para o desenvolvemento de proxectos educativos de territorio que fagan posible optimizar recursos e resultados educativos nun contexto de crise que obriga á reflexión do modelo actual.

Resumen: En el marco de unas tendencias políticas que, en el ámbito europeo, evolucionan hacia la descentralización, el artículo que se presenta analiza la situación de los departamentos municipales de educación existentes en Galicia, considerándolos una pieza clave para el desarrollo de proyectos educativos de territorio que hagan posible optimizar recursos y resultados educativos en un contexto de crisis que obliga a la reflexión del modelo actual.

Abstract: In the context of the political tendencies in education which, within the European domain, evolve towards decentralization, the present article analyses the situation of municipal departments of education existing in Galicia, considering them a key element for the development of educational projects of territory which make it possible to optimize educational resources and results in a context of crisis which forces good thinking on the current model.

As TIC no panorama educativo

Fernando Suárez

Resumo: A sociedade de información supón un importante desafío para o sistema educativo. O artigo aborda o potencial das TIC (entre elas as web 2.0)

como recurso para facilitar a aprendizaxe. Asemade, reflexiona sobre o importante papel do profesorado como mediador e educador na utilización dos medios e na selección da información.

Resumen: La sociedad de la información supone un importante desafío para el sistema educativo. El artículo aborda el potencial de las TIC (entre ellas las web 2.0) como recurso para facilitar el aprendizaje. Asimismo, reflexiona sobre el importante papel del profesorado como mediador y educador en la utilización de los medios y en la selección de la información.

Abstract: The information society involves a great challenge for the education system. This article addresses the potential of ICTs (web 2.0 among them) as a resource to facilitate the process of learning. Besides, it considers the important role played by teachers as mediators and educators in the exploitation of resources and the selection of information.

As webs dos concellos galegos e o seu potencial de apoio á educación

Henrique Neira Pereira

Resumo: O artigo analiza brevemente a situación das páxinas web municipais en Galicia e anima ao seu uso en clave educativa, exemplificando o seu potencial a través da análise das liñas de traballo de municipios de diversa entidade poboacional.

Resumen: El artículo analiza brevemente la situación de las páginas web municipales en Galicia y anima a su uso en clave educativa, ejemplificando su potencial a través del análisis de las líneas de trabajo de municipios de diversa entidad poblacional.

Abstract: This article briefly analyses the situation of municipal websites in Galicia and encourages their use with an educational purpose, exemplifying their potential through the analysis of the lines of work of municipalities with diverse population entities.

Escolas municipais de música e artes escénicas: Unha nova aposta

Rodrigo Román Blanco

Resumo: O artigo presenta unha reflexión en torno ao papel das escolas municipais de música nunha sociedade na que a educación musical -como dereito das persoas- debe orientarse cara á música afeccionada de carácter comunitario, base da pirámide educativa das artes escénicas. Analiza a situación respecto do sistema educativo reglado, así como o papel das administracións locais e autonómica neste esforzo.

Resumen: El artículo presenta una reflexión en torno al papel de las escuelas municipales de música en una sociedad en la que la educación musical -como derecho de las personas- debe orientarse hacia la música aficionada de carácter comunitario, base de la pirámide educativa de las artes escénicas. Analiza la situación respecto del sistema educativo reglado, así como el papel de las administraciones locales y autonómica en este esfuerzo.

Abstract: This article reflects upon the role of municipal schools of music in the context of a society in which musical education – as a right – should be oriented towards a non-professional music with a communal character, which is the basis of the educational pyramid of scenic arts. The paper analyses the situation with respect to the official education system, as well as the role played in this effort by local and autonomic administrations.



Educación, territorio e administración local

Antón Costa Rico

Universidade de Santiago
Membro de Nova Escola Galega

DE ONTE A HOXE

Admitimos hoxe que a organización institucional da educación, a través das distintas modalidades de centros, debe realizarse de modo axustado aos espazos humanos, económicos e culturais nos que habitamos. Isto quere tamén dicir que os centros educativos deben abrirse aos territorios nos que se insiren, tanto que o consideremos desde o punto de vista curricular como desde o das especificidades dos diversos actores sociais e institucionais, individuais e colectivos.

Do territorio reciben os centros impulsos, marcas culturais e demandas formativas, a través dos alumnos atendidos, dos pais e das nais, dos profesores..., e en interacción cos espazos sociais concretos os centros de formación levan a cabo tarefas de fundamentalísima importancia social, que inclúen a formación do alumnado, e que superan con moito a acreditación de saberes e competencias que se explicitan nos currículos, polo que é desexable a existencia de diversos graos de concertación entre a sociedade próxima e a vida organizativa e académica dos diversos centros educativos.

Este modo de comprender a apertura e a concertación, a través de instancias e mediacións de participación, de consulta e de xestión democrática (que se mostra, como exemplo e como posibilidade aberta, nos consellos escolares), porén, non existía entre nós, en España e en Galicia, hai trinta anos. Daquela, o mundo da vida existente arredor de cada centro moi pouco tiña que ver co mundo da escola, porque os centros no seu conxunto impartían currículos que xeralmente non tomaban en consideración os contextos socio-culturais efectivos e inmediatos, por guiarse, en troques, por un canon cultural “burgués”, conservador e españolizante, caracterizado por unha moi considerable oposición ao anterior. Partíase, por outra parte, do entendemento de que existían dúas operacións substancialmente distintas, que podían ser mesmo descontinuas: a da “instrución” e a da “educación”, entendéndose que desta se ocuparían as familias e a igrexa católica.

Tampouco se consideraba porque no sistema escolar se privilexiaba a selección social “dos máis capaces, dos mellores” de acordo con aquel canon, de modo que a entrada de “todos os normais” no sistema escolar, como prevía a Lei Xeral de Educación de 1970, non era máis có escenario para as distintas dosificacións de acreditación académica, conducente a tal “selección de alumnos”, e para isto, a concreción contextual, cultural e territorial próxima non só “non era precisa”, senón que mesmo podería ser contraproducente para a realización das finalidades selectivas do sistema.

Nin tampouco se consideraba porque o franquismo nacera tamén contra a mobilización republicana para responder ao concepto de “democracia cultural”, e contra o proceso aberto de descentralización de poderes político-administrativos,

conscientes das varias realidades, culturas e linguas existentes no Estado español.

Todo o anterior, precipitado ideoloxicamente durante décadas, facía que socialmente non se sentise a necesidade da apertura e da concertación entre os centros e o contexto. De modo parecido a como acontecía cando se erguían opinións en defensa da mellor aprendizaxe curricular da lingua galega nos centros educativos: “o galego xa o aprenden na casa” dicían moitos pais e nais de alumnos e alumnas naquela altura (non sei se aínda o din).

Hai trinta anos, acabada de estrear a democracia política, a apertura de dobre sentido entre os centros e os seus territorios, que obriga a pensar como se fragua esa interrelación, como se organiza e as súas finalidades, non formaba parte do ideario cívico, nin das preocupacións da opinión pública, nin do programa do primeiro goberno preautonómico (tiña programa?), nin do conxunto dos responsables políticos municipais, na estrea das primeiras corporacións municipais democráticas, nin da vida institucional dos centros

educativos, nin do conxunto dos programas políticos. En troques, trinta anos máis tarde, hoxe, a cuestión está sensiblemente presente en diversos ámbitos e instancias da sociedade galega. Como expresión disto, contamos con dúas dúas de experiencias relativamente consolidadas en toda Galicia a modo de Servizos Municipais ou Departamentos Municipais de Educación, contando case sempre con persoal técnico, orzamentos, programas de intervención e avaliacións de funcionamento. Servizos ou Departamentos que naceron ou pola forza da demanda social, ou por impulso político (da man do PSOE ou do nacionalismo progresista), ou pola presión académica, suscitada sobre todo desde ámbitos específicos de formación da Universidade de Santiago.

Como foi isto posible, en particular nos primeiros momentos e experiencias? O que aquí non acontecía, en troques, estaba a pasar noutros contextos; en Cataluña, por exemplo, ou en Italia, espazos ambos de onde para nós procederían as ideas e os modelos práticos para esta posible innovación. Cataluña, máis deci-



dida e artellada ca nós, tamén en canto ao horizonte municipalista, ensaiaba desde o Instituto Municipal de Educación de Barcelona como recuperar o que fora o modo de traballo do *Consell da Escola Nova Unificada* (o CENU) dos últimos anos trinta, mediante o que se situara en termos de política educativa en Europa a *l'avanguardia de l'educació*, pero ademais estaba o cinto urbano de cidades dormitorio tan carentes de servizos educativos e tan demandantes, por outra parte, ante as novas corporacións democráticas e de esquerda. Estas ollaron para Italia. En Italia e no norte do país, singularmente nas grandes cidades viñan estando presentes con algunha antelación as forzas da esquerda (Partido Comunista e Partido Socialista PCI, PSI, por esta orde) nas corporacións municipais; no 1973 aprobáranse os *Decretti Delegati* que abrían a porta á descentralización territorial; había unha notable diferenza entre os horarios escolares de xornada única matutina e os horarios laborais de oito horas, ocasionando un notable desaxuste na garda e coidado da infancia, ante o que se procedeu a "construír", desde aquelas corporacións de esquerdas, horarios escolares-educativos de *tempo pieno* que mesmo levaban a diversas reorganizacións horarias e de recursos. Para isto contou-se, por outra parte, co decidido apoio e implicación de ensinantes politizados, que asumían responsabilidades políticas municipais,

formando parte do *Movimento de Cooperazione Educativa*, o grupo italiano de pedagogía Freinet, poderíamos dicir. Con tales vimbios, a mediados dos setenta en Italia (Bologna, Turín con Alfieri, Roma, Milán,...) comezaron a contar con destacadas e consolidadas experiencias de apertura, concertación e integración entre o traballo escolar e os seus contextos económicos, institucionais, sociais e culturais.

A inesquecible visita colectiva a Turín de 1978, planificada e realizada por un grupo de ensinantes españois, propiciada por *Cuadernos de Pedagogía*, á que seguirían outras, foi de considerable transcendencia para quen aló fomos. Alí había materia para narrar nas aulas compostelás. Unha mensaxe que prendeu en dúas primeiras persoas a citar: os pedagogos Rafael Ojea, que contaría coa expectativa de profesor, e concelleiro de Vigo Miguel Barros, cando en 1983 bota a andar o Departamento municipal de educación de Vigo (antecedente do actual Instituto Municipal de Educación) e Xosé Manuel Rodríguez Abella, quen contaría coa benevolencia de Xerardo Estevez en Santiago de Compostela, en 1984.

As experiencias de Vigo, e aínda máis a de Santiago, desde onde ademais se convocaron en 1985 as importantes Xornadas Municipais de Educación de Galicia, ían converterse andando os oitenta,

con posterioridade ás anteriores datas, na mellor escola de aprendizaxe teórico-práctica para moito alumnado presente nas aulas de Pedagogía en Santiago, agora co impulso de José A. Caride, en tempo posterior complementado por parte da profesora Belén Caballo, quen viviu e aprendeu directamente das "experiencias" de Barcelona e de Vitoria. Xa logo foi vindo a creación da rede de Cidades Educadoras, que se impulsou desde Barcelona, e a ampliación dos espazos formativos técnicos, para seguir desenvolvendo ese frutífero diálogo educación e territorio.

Así, chegamos de novo ao presente. Moito traballo se leva realizado, aínda que non de modo similar por parte de todos os Servizos ou Departamentos Municipais de Educación, nin coa mesma intensidade nos últimos vinte e cinco anos. Por veces, dando lugar a programas de notable diversidade e organización, que consomen non menores orzamentos e que implican a un considerable cadro de persoas. Só os materiais publicados e tan utilizados desde os colexios, ou por parte do profesorado e dos pais e as nais (guías didácticas, convocatorias de acción, cartelística, documentos de apoio) darían para unha singular e notabilísima exposición.

Desde as intervencións educativas destes Servizos lévanse abordado cuestións como o aproveitamento



de recursos culturais de todo tipo (cine, teatro, museos, música), a atención ao patrimonio, material e inmaterial, a concienciación ecolóxica, o coñecemento da realidade produtiva, as viaxes... dando visibilidade a proxectos educativos locais, que procuran ter presente a unidade das persoas en períodos de formación, sendo conscientes de que a educación debe ser tratada como unha responsabilidade colectiva que compromete a un gran número de institucións e cidadáns, que, por iso, reborda os marcos institucionais tradicionais, facendo precisa a planificación e a reorganización dos servizos públicos de educación. Non sen conflitos, andou por veces esta dinámica, entre a dimensión técnico-pedagóxica e os responsables políticos, quen en ocasións infravaloran o traballo pedagóxico preciso, interferíndoo desde condutas cativas e "curtopracistas" en canto á valoración política de posibles rendibilidades electorais.

Con esa constancia, en diversos números da REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN ten aparecido unha información continuada sobre esta dinámica, véndose tamén singularmente reflectido no

número monográfico dedicado ao territorio "Xente, espazos e lugares" (nº 44 de 2009).

EN TEMPO DE NOVAS CORPORACIÓNS DEMOCRÁTICAS

Bo momento para repensar o camiño, e para iso aquí achegamos algunhas ideas e propostas que consideramos de interese.

- O camiño comezado non ten volta atrás, pero tampouco se debe andar sen saber cara a onde, e por iso non hai que soste Servizos ou Departamentos por inercia ou crear outros por mimetismo e "por ver que pasa".

- É importante o proxecto político, asentado na óptica da democracia cultural e da participación social, para trazar as liñas programáticas e os horizontes do traballo que vai ser realizado por un Servizo ou Departamento Municipal de Educación, para que non sexa unha mera oferta de servizos, para o que non é de menor importancia a mobilización local dos actores da educación.

- Debe haber un horizonte plurianual e unha programación anual de intervencións e actividades, sostida, apoiada no mellor dos casos polo conxunto

da corporación municipal. Esta dimensión técnica precisa da existencia de recursos técnicos estables (a desexable figura do pedagogo ou pedagoga). Recursos humanos que deben ter un horizonte de estabilización e de profesionalización, superando a fase de contrata por servizo, moi debedora da recepción ou non de orzamentos (subvencións públicas) por parte da administración local, da que se trate.

- Esta "territorialización" das políticas de educación e de formación poderá avanzar en tanto se fortalezan a concertación, por unha parte, con instancias como a Consellaría de Educación, baixo posible contrato, e entre administración locais, por outra, asumindo o rango de servizos comarcais en numerosos casos de pequenos concellos rurais, sabendo da necesidade de realizar economías de escala, das sinerxías, e dos beneficios do traballo en rede.

- Hai que introducir a avaliación de proxectos e de intervencións, cautos nos pasos, conscientes dos acertos, e críticos cos fracasos.

- Camiñar con pequenos, medidos e decididos pasos.

Que o vexamos.

PUBLICIDADE

www.nosoposicions.com

NÓS

OPOSICIONS

acoruña.santiago.vigo



foto: rafael ojea

Concellos e educación: A urxencia dun marco de colaboración entre administracións

Xosé M. Rodríguez-Abella Gómez

Departamento de Educación e Xuventude
Concello de Santiago de Compostela

Rafael Ojea Pérez

Instituto Municipal de Educación
Concello de Vigo

É un deber da administración atopar no territorio cidadán o maior número posible de recursos culturais co fin de poñelos a disposición dos ensinantes.

Fiorenzo Alfieri

A cita do inicio desta reflexión parécenos especialmente acaída, tanto pola concepción que sustenta respecto da opción educadora da administración, como polo seu autor que, naqueles xa afastados anos, tivemos ocasión de entrevistar en Barcelona, precisamente, para a Revista Galega de Educación¹.

Fiorenzo Alfieri influíu decisivamente no pensamento de moitos profesionais de todo o Estado, nese apostolado de servizo público e de defensa da intervención educadora dos entes locais que desde aquela exercemos. A concepción de Alfieri vai moito máis alá da mera relación entre o ámbito urbano e o escolar: insiste, dende a súa experiencia como asesor municipal en Turín no decenio 75/85, na prioridade de dirixirse aos interlocutores máis diversos que actuaban na cidade para facerlles entender que a realización dun proceso educativo axeitado á realidade complexa

¹ RODRIGUEZ-ABELLA, X. M. e OJEA, R. (1991). *Fiorenzo Alfieri: preparar para a vida dende a vida*, Revista Galega de Educación, 12, 79-84.

do mundo moderno non pode ser confiada só á institución escolar e ás súas posibilidades².

DAS I XORNADAS GALEGAS DE CONCELLOS E EDUCACIÓN A HOXE. A CUESTIÓN DAS COMPETENCIAS

No ano 1986, máis de trinta Concellos de Galicia xuntáronse en Santiago nas I Xornadas Galegas de Concellos e Educación. Vivíase o inicio dunha andaina que, daquela, seguía os pasos das cidades españolas que decidiran poñer a acción educativa en primeiro termo da nova política municipal dos flamantes concellos democráticos. Non eran alleos estes concellos á experiencia promovida polo pedagogo italiano, cunha revolucionaria proposta que pasa por imbricar a toda a sociedade na educación como un factor básico do desenvolvemento estratéxico local.

Aquelas xornadas foron un comezo, nuns casos, e un impulso noutros, do cambio de perspectiva nos concellos de Galicia: dende unha intervención centrada en cuestións varias arredor da albanelería, a unha intervención –nas principais cidades e vilas de Galicia– baseada na consideración da administración local como un referente na necesaria transformación dunha educación aínda ancorada nos usos e costumes da escola tradicional.

Co paso dos anos non se corresponderon os avances evidentes na intervención educativa dos concellos coa translación desa práctica, xa sistematizada, no ámbito lexislativo. No extenso marco regulamentario tanto estatal como autonómico producido dende aquela ata hoxe, a participación educativa dos concellos non aparece apenas reflectida; coutábanse así as lóxicas expectativas de regulación xeradas

dende a administración local. A esta eiva legal débense engadir os escasos avances en materia de financiamento local e os mínimos pasos producidos no denominado pacto local, que aferrollan os concellos e hipotécanos no papel de meros albaneis e de prestadores de servizos varios para os edificios escolares –limpeza, conserxería, mantemento e vixilancia–.

Pouco do conseguido polos concellos galegos nestes máis de vinte e cinco anos de actuacións en materia educativa –fortes investimentos en infraestruturas, planificación e mapa escolar, programas de dinamización educativa, normalización lingüística, escolas de música e artes escénicas, utilización pública dos centros escolares, escolas infantís, programas de conciliación da vida familiar e laboral, equipamentos para a educación ambiental e o lecer, bibliotecas, ensinanza de linguas... –mereceu a suficiente consideración por parte da administración autonómica. Infelizmente, a relación entre a Xunta de Galicia e os concellos galegos segue a producirse, dende hai décadas, na confusión da administración local como ente subsidiario, alleo a calquera recoñecemento que non sexa o de tapar todos os buratos que se produzan no deteriorado parque edificatorio escolar de Galicia. Unha relación na que descubrimos unha equivocación vulgar, como moitas veces parece deducirse de accións e actitudes da administración autonómica na súa práctica cos concellos galegos: a crenza de que é o principio de xerarquía e non o de competencia e autonomía o que rexe a relación entre as administracións.

Así, a pervivencia e sustentabilidade da acción municipal, tan importante nestes anos para unha concepción realmente innovadora do servizo público de Educación, pende dun fío e só depende da vontade política dos gobernos locais, da súa opción discrecional de empregar cuantiosos recursos económicos e humanos en mello-

rar a educación dos seus pequenos cidadáns e da cidadanía no seu conxunto. Tal voluntarismo ten, evidentemente, unha grave contrapartida: os programas municipais, sen sustento competencial, sen formas estables de financiamento, sen estaren integrados nunha práctica real e expresa de colaboración interadministrativa, conteñen en si mesmos unha fragilidade extrema que os coloca diante da posibilidade inmediata de seren eliminados sen que nada –máis alá dunha hipotética resposta social- ocorra.

Consecuentemente, en diferentes instancias, entre as que cabe subliñar a Federación Española de Municipios e Provincias (FEMP), séguese defendendo a necesidade de que as escasas competencias educativas da administración local poidan ampliarse a través do desenvolvemento normativo, avanzando na definición do futuro papel que xogarán os concellos na xestión da educación, para que os principios de cooperación, colaboración e coordinación –que deben rexer as relacións entre as distintas administracións públicas– encontren no ámbito educativo a lóxica aplicación e desenvolvemento.

Esta perspectiva de clarificación e maior presenza competencial recolleuse sobranceiramente na 9ª Asemblea Xeral da FEMP, e estivo presente nos debates producidos no recentemente constituído Grupo de Traballo de Concellos e Educación de Galicia nestes últimos meses. Nesta reflexión afirmamos a necesaria corresponsabilidade educativa e educadora de todas as instancias da Administración, que se ten que traducir na cooperación e coordinación entre as administracións públicas, as ANPAs, o profesorado e o territorio, nunha maior e mellor participación e implicación de todos.

Nós seguimos crendo, como se recolle nas resolucións da FEMP na asemblea citada, que “o papel que están chamados

² ALFIERI, F. 1990: *El papel de las instituciones locales en el sistema formativo integrado, La ciudad educadora*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

a xogar os concellos é cada vez máis importante e transcendente. Neste intre non son Administración Educativa, pero non se debe esquecer que son Administración. Os concellos veñen desenvolvendo determinados programas, actuacións e servizos educativos, demandados pola poboación, que non poden seguir dependendo do inestable proceso do subvencionismo tutelado. Deben recoñecerse ditos servizos como propios dos concellos e dotarse financeiramente con carácter estable. Os desenvolvementos legislativos que se avexían, por parte das Comunidades Autónomas non deben facerse á marxe dos municipios. Non se pode legislar de costas, contra, ou sen os concellos. Debe ser unha actuación tan coordinada como cooperadora. Dificilmente pode haber unha política inclusiva en Educación, se antes non hai unha política inclusiva entre as tres Administracións (...), a eficiencia educativa camiña en paralelo ao proceso de participación, de inclusión e de corresponsabilidade (...), a participación dos Concellos na Programación Xeral do Ensino, recoñecida na LRBRL, na futura Lei do Goberno Local e na LOE, deberá ser desenvolvida axeitadamente nun prazo razoable de tempo, para facer realidade este principio normativo”³.

EN TEMPOS DE CRISE, DESENCONTROS E OPORTUNIDADES

Por iso falamos de corresponsabilidade, porque somos conscientes de que o salto cualitativo que se necesita para dar resposta a máis e mellor educación, ten que ser produto dunha acción corresponsable, para que competencias e iniciativas da Xunta de Galicia e das administracións locais encontren un espazo de intersección por onde avanzar. E tense avanzado conceptualmente, e concretado en diferentes acordos, noutros te-

rritorios autónomos, para debuxar un marco de corresponsabilidade competencial fundamentado no principio de subsidiariedade que expresa a vontade de aproximar á cidadanía a capacidade real de desenvolver as políticas públicas, tamén as educativas, promovendo a eficacia na prestación de servizos e programas, respectando a autonomía municipal. Este camiño, sen folla de ruta en Galicia, é o que motiva o descontento e o enfrontamento ao que nos conduce aos diferentes sectores da comunidade educativa a falta de liderado amosado pola Consellería de Educación.

Sen ánimo de exhaustividade, pero co obxectivo de ilustrar o camiño que queda por percorrer no ámbito das reclamacións non satisfeitas que xustifican a reacción dos concellos integrantes do Grupo de Traballo Concellos e Educación –e moitos outros que o teñen reclamado– e que apuntan ao que debería ser unha axenda de traballo desde unha óptica municipal, poderíamos citar: a oferta educativa, a creación de oficinas municipais de escolarización e a elaboración normalizada do mapa escolar como instrumentos de colaboración entre a consellería de Educación e os concellos; a información e coordinación nos procesos de diagnose e revisión dos equipamentos educativos dos centros de titularidade pública para o mantemento, a reforma, adecuación e mellora dos espazos escolares; a prestación dos servizos de comedor, transporte, madrugadores e actividades extraescolares; o primeiro ciclo de educación infantil (0-3 anos); o impulso das escolas de música e doutras ensinanzas artísticas; a educación das persoas adultas; a apertura dos centros de ensino fóra do horario escolar e a correspondente oferta de actividades extraescolares con finalidade educativa e de cohesión social... Trátase pois dun relatorio de asuntos de interese que xustifica a demanda de constitución urxente dunha instancia de interlocución entre administracións.

A posibilidade de que todo o feito ata o de agora estoure en plena crise toma corpo: os concellos, asfixiados polas condicións da súa débeda e do baixón dos seus ingresos, eliminarán, en primeiro lugar, aquelas actuacións ás que non estean obrigados; e a educación –máis alá da habitual retórica sobre a súa capital importancia en tempos de crise– será a primeira vítima do recorte orzamentario. E con ela, as vítimas serán os cidadáns, que terán que conformarse con aquela vella administración afastada da realidade local, coa escola illada do seu contorno inmediato, sen os novos e renovadores servizos que unha sociedade tan complexa como a nosa demanda e que foron traballosamente postos en pé pola administración local.

Pero en tempos de crise, o tópico di que hai que transformar os problemas en oportunidades... Como se traduce isto no tema que nos ocupa? Cómpre, máis que nunca, elaborar un novo discurso sobre a administración da educación, no que cada entidade pública –tanto as administracións como os distintos departamentos educativos en cada unha delas– cada entidade do tecido social, recompoñan as súas funcións e forzas para colaborar conxuntamente nun obxectivo común. Os recursos empregados en educación deben ser convenientemente articulados e planificados, evitando as duplicidades actuais e poñendo, por riba de todo, unha estratexia consensuada que leve a conseguir unha educación da máxima calidade e unha formación elevada do corpo social, que permita saír –cunha nova visión do mundo– da crise, porque seguimos concibindo unha boa educación como o mellor recurso para asegurar o éxito dunha sociedade.

Infeliz e paradoxalmente, non só non se chegou a esta confluencia, a este consenso de mínimos, senón que nos últimos meses agudízanse os xa tradicionais desencuentros entre a Consellería de Educación da Xunta de Galicia e

³ Resolucións da 9ª Asamble Xeral da Comisión de Educación da FEMP, Madrid, novembro 2007.

os concellos que, como dicíamos, se traducen na ausencia dun diálogo estable entre a Consellería e as cidades de maior poboación de Galicia; na reiterada negativa a contar cos concellos para elaborar un imprescindible plan de modernización do equipamento escolar que permita a todos os cidadáns galegos contar cuns centros docentes adaptados ás necesidades que hoxe en día demanda a sociedade; na permanente indefinición para afrontar unha solución estable para a rede de escolas infantís de primeiro ciclo de Galicia que –dous anos despois da toma de posesión do novo goberno– segue residenciada na Consellería de Traballo, nun Consorcio no que as principais administracións locais de Galicia non teñen interlocución, máis alá dun contacto ritual, esporádico e burocrático no proceso construtivo de cada novo equipamento; na falla de consideración do esforzo escolarizador dos concellos en ensinanza especializada, como é o caso das Escolas Municipais de Música e Artes Escénicas que ano tras ano se ven sometidas a un humillante proceso de solicitude de subvención cada vez máis minguada; na imposibilidade de colaborar, de xeito razoable, na utilización dos centros de ensino fóra do horario lectivo, ao someternos a unha convocatoria autonómica imposible, na que se obvian as actuacións que os concellos levan desenvolvendo, con considerable esforzo, nos últimos lustros.

O GRUPO DE TRABALLO DE CONCELLOS E EDUCACIÓN DE GALICIA

Nestes padecementos, algúns soamente esbozados, fundaméntouse no seu inicio a creación do Grupo de Traballo de Concellos e Educación de Galicia en outubro de 2010, constituído polas cidades de Ferrol, A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra, Vigo e Santiago, que decidiron comezar un esperanzado proceso de encontro e reflexión. Novamente

os concellos transformamos un problema nunha oportunidade para traballar en común pola mellora da educación e por facer realidade os principios da Carta das Cidades Educadoras.

O obxectivo deste colectivo, promovido nun principio por estas sete cidades, pero coa vocación de facelo extensivo ao resto dos concellos de Galicia, é lograr un espazo de debate e propositivo, no que responsables políticos e técnicos, pero tamén outros profesionais doutras áreas e servizos municipais –e mesmo de entidades cívicas que ofrecen servizos e actividades educativas, así como da Universidade– procuremos darlles resposta aos novos retos educativos e á necesidade de establecer prácticas de colaboración entre partes para contribuír á formación dos nosos cidadáns ao longo da vida. Estes retos que vivimos en vilas e cidades, cun incremento exponencial de novas demandas sociais relacionadas coa educación, non somos quen de satisfacelos pola falla de avances no sistema de financiamento e pola ausencia dun marco competencial e de cooperación e coordinación axeitado.

As comisións de traballo constituídas dentro do Grupo teñen como motivo prioritario a urxente necesidade de reflexión e elaboración teórica, tarefas de suma importancia nos momentos que vivimos: falar, intercambiar, tomar decisións de futuro entre todos baseadas no exercicio da racionalidade, de políticas expresas e de accións sometidas a unha planificación rigorosa.

Se o debate, o consenso e o pacto baseado nunha visión xenerosa e non sectaria do papel das administracións públicas –na aplicación estrita do principio do interese xeral e do de colaboración interadministrativa– é o elemento crítico á hora de planificar o papel da educación neste momento de fonda crise do sistema, poderase comprender o drama que supón a cerrazón da

administración educativa competente en contemplar os concellos, xa non como administracións indispensables para o futuro da educación, senón como inimigos ou como adláteres controlados e relocalizados permanentemente nun papel subsidiario que, na práctica, hai moito tempo que non teñen.

Esta falta de comprensión do papel que xoga e pode xogar a administración local, e esa estreiteza de miras se pensamos no interese xeral, non é só patrimonio da Consellería de Educación, senón que tal visión dáse aínda en moitas prácticas de institucións indispensables, como é o caso da Universidade, ou mesmo dunha parte da comunidade educativa, demasiado presa das inercias dun sistema educativo que se mantén tantas veces á marxe –e mesmo en contra– da propia evolución do tecido social e das tendencias cara a unha xestión fondamente arraigada no territorio.

Pero para algúns concellos non son tempos de esperar a que a racionalidade se impona. Por isto comezamos a traballar xuntos, con absoluta proactividade, posibilitando xa desde o inicio tres espazos de reflexión: a propia dinámica do Grupo, nunha innovadora convivencia entre políticos e directivos das administracións respectivas; a formación de catro comisións de traballo –competencias específicas e infraestructura escolar, escolas infantís municipais, escolas de música e artes escénicas, e utilización dos centros de ensino fóra do horario lectivo– constituídas ao efecto, nas que coa implicación das concelleiras e concelleiros delegados de educación, participan a totalidade dos técnicos e outros profesionais pertencentes á multiplicidade de servizos educativos que os concellos prestan –directivos das escolas infantís, das escolas de música, dos servizos sociais...–. A estes dous espazos hai que lles engadir a confluencia con outros sectores da comunidade educativa nunha I Xornada

Técnica de traballo, celebrada no mes de marzo en Compostela, na que soubemos acompañarnos de especialistas doutras comunidades autónomas que presentaban prácticas de referencia en cada un dos apartados obxecto de preocupación para os concellos.

Constitúese así o Grupo nunha ferramenta para seguir a estela positiva da Rede Española de Cidades Educadoras na conformación dunha educación aberta, democrática e plural.

O PAPEL DA FEDERACIÓN GALEGA DE MUNICIPIOS E PROVINCIAS

Este novo marco de traballo e de elaboración teórica vencellouse dende o primeiro momento á organización municipalista con competencias, organigrama e medios, que pode axudar a estabilizar e darlles pulo ás nosas aspiracións. Estamos a falar da Federación Galega de Municipios e Provincias (FEGAMP), institución lexitimada para dinamizar iniciativas de colaboración intermunicipal. Neste senso, cómpre dicir que o seu presidente, Carlos Fernández, interpretou tal demanda e necesidade e aceptou o liderado desta iniciativa, concretándose en tres liñas de acción:

- Entender que este Grupo era o complemento perfecto da Comisión de Educación da FEGAMP que -sen competir con ela- podía aguiñar o traballo nos meses e anos vindeiros, canalizando as propostas, tanto dentro do ámbito dos 315 concellos de Galicia, como cara a Xunta de Galicia.

- Programar e desenvolver actuacións concretas dirixidas á formación e cualificación técnica, á celebración de xornadas ou congresos, así como á produción e difusión de materiais de formación e consulta útiles para o ámbito local. A plataforma interactiva "Goblonet. Gobiernos locales en red", iniciativa da FEMP, constitúe un innovador dominio no que

descubrir e ofrecerlles solucións aos desafíos da xestión municipal que, por outra banda, terá en pouco tempo o correspondente correlato desde a organización municipalista de Galicia.

- Comprender a importancia de contar cun marco estable de intercambio de información e cooperación entre administracións que debería traducirse na existencia dun convenio-marco de colaboración entre a FEGAMP e a Consellería de Educación no que, de maneira clara e expresa, se fixen actuacións a desenvolver en materia educativa no ámbito local.

Neste empeño continuaremos traballando, confiados en que actuacións como as apuntadas nos fagan confluír na busca de solucións consensuadas diante das novas demandas cidadás de educación.

O ESPAZO ESCOLAR E OS ESPAZOS DE PROXIMIDADE

Dentro desta concepción globalizadora de educación e territorio, o espazo escolar debe retomar o seu carácter de espazo cidadán, tanto desde o punto vista físico como funcional. Os concellos deben participar no seu deseño e ser xestores da súa plena utilización, como parte integrante do conxunto dos equipamentos públicos. O espazo escolar debe reclamar para si a atención das administracións e formar parte das preocupacións e esixencias da sociedade. Resulta incomprendible que a fonda renovación, por exemplo, do equipamento sanitario ou deportivo no noso país, non tivese un correlato na modernización do escolar, sometido á obsolescencia do vello parque e a estándares de calidade ínfimos nas novas construcións e obras de ampliación e reforma.

Nesta perspectiva, a reflexión sobre o espazo arquitectónico convértese nun elo importante; os novos espazos educativos esi-

xen novas solucións que deben ser resultado da consulta e o debate entre profesionais e sectores diversos. Planeamento social e planeamento educativo son dous mundos que teñen que contrastarse como consecuencia dunha mesma visión: a de construímos contornos cívicos integrados e integradores, sen espazos excluídos por mor de competencias e segregacións burocráticas.

Con esta perspectiva convidamos a significados profesionais do ámbito da arquitectura e o urbanismo para que participasen neste número da RGE, na idea de abrir novas oportunidades para o intercambio de pareceres que incorporen o concepto aberto de cidade educadora.

De aí tamén esa atención especial que reclamamos para que as infraestruturas educativas non sexan só o marco físico onde se desenvolve a actividade educativa, senón que deben entenderse en si mesmas como parte da educación. Para que isto sexa posible, é imprescindible a elaboración e execución por parte da Consellería de Educación, dun plan de modernización, sobre a base do estudo de necesidades elaborado cos concellos. Débeselles dar, pois, resposta ás necesidades de escolarización no século XXI, modernizando unhas infraestruturas educativas que non se corresponden cos patróns de calidade edificatoria, confortabilidade e habitabilidade utilizados para outros equipamentos sociais; un plan de modernización que persiga a actualización das obsoletas estruturas, a mellor eficiencia enerxética, a adaptación á normativa vixente, a mellora das condicións de seguridade, funcionalidade e habitabilidade, a eliminación das barreiras arquitectónicas e a implantación de auténticas redes de telecomunicación.

Cada vez somos máis —e nisto coincidimos os concellos das sete cidades, respecto da necesidade de elaborar Proxectos Educativos de Cidade na vindeira lexislatura—

os que debemos achegar múltiples visións que fagan realidade non só unha escola diferente ou de calidade, senón o soño colectivo de cidades e de territorios vivos, incluíndo aquí tanto os espazos rurais como os de transición. Un soño, á fin, que debe concretarse na creación de escenarios claros, espazos para vivir, equipamentos que impliquen as persoas non só no ámbito escolar, senón tamén no conxunto das infraestruturas sociais, deportivas, culturais...



Neste contexto socio-económico, caracterizado por unha crise persistente, débese poñer en valor algo que se vén repetindo ao longo deste artigo: o reto da coordinación e a colaboración entre administracións e a visión transversal dos profesionais que traballamos en ámbitos diversos e desde diferentes institucións e entidades. Isto producirá a posta en marcha de novas formas de educación, de equipamentos integrados, de educación na comunidade, co obxectivo de despregar a natural capacidade dos territorios e das comunidades para educar ao longo de toda a vida das persoas.

A CIDADE EDUCADORA: META E PROCESO

O auténtico papel a desempeñar polas administracións locais urbanas e rurais nunha concepción contemporánea e universalizadora do feito educativo é a de ser o principal axente público na consecución dunha *cidade educadora*, isto é, de esforzos sociais con capacidade de servizo educador. Unha meta cuxo proceso ten sido non só elaborado doutrinalmente ao longo destes anos, senón que sobre todo está a ser o eixe canalizador de múltiples iniciativas renovadoras en todo o mundo⁴. A cidade, ou cumpre o seu papel de ser o gran foro para o que naceu, no que cada un dos seus membros actúa responsablemente na

consecución dunha vida humanamente plena, ou quedará sumida na barbarie á que apuntan algunhas das grandes concentracións urbanas, inmersas nos procesos de competitividade extrema e exclusión social. O valor primeiro da cidade é prestarlles servizo ás persoas, contar cun proxecto liderado polo concello que promova e favoreza a conciliación das prácticas laborais, familiares e cívicas.

A educación concibida como o elemento imprescindible para acadar a cultura e a conciencia que permita unha mellor vida en comunidade, como instrumento básico no desenvolvemento das persoas ao longo da súa vida, terá que ter como referencia o territorio e, neste, o poder estruturador dos Concellos é un activo imposible de obviar, so pena de sucumbir ao tsunami da globalización entendida só como a transformación das persoas en meras mercadorías.

Os gobernos municipais con vocación política de transformar progresivamente as condicións de vida das persoas teñen que apostar por un contorno social que eduque, que faga seus e que difunda hábitos saudables, sostibles e solidarios; que busquen facer partícipes do seu funcionamento a todas as persoas que viven no seu territorio, que acollan e procuren a integración e a cohesión social, que axuden a todos os veciños a tomar concien-

cia da súa responsabilidade no terreo educativo, convencidos de que este é o único camiño para poder dar resposta aos novos retos e necesidades sociais.

Os artigos encargados para este número da RGE inciden especialmente na perspectiva física do feito educativo dende os concellos. Evidentemente este número non esgota, nin moito menos, todo o que hai que dicir sobre a relación entre concellos e educación. Queremos que se produza, dende estas páxinas da RGE, o feliz encontro entre o máis dinámico municipalismo e o pensamento educativo de Galicia. A RGE demostra unha sensibilidade especial ao lles dar acollida a unhas páxinas que queren ser só o inicio dun pensamento creativo e reflexivo dende a administración local; ese lugar da estrutura do estado democrático máis próxima aos cidadáns. Un pensamento alicerzado na xa longa experiencia, vivencia e formación dos técnicos locais, no saber acumulado en centos de accións formativas e renovadoras realizadas dende os concellos e que sobranceiramente se acumula no acervo que atesoura a Rede Española de Cidades Educadoras.

⁴ Sendo isto relevante para todos os territorios, porén, foi nos espazos especificamente urbanos onde se deseñaron estratexias de intervención como a proposta da cidade educadora, aplicable na súa filosofía, sen dúbida, a todos os territorios.



É hora de dicir “Abonda xa”. Reflexións sobre as competencias educativas municipais

Fernando Pariente Chacartegui

Conselleiro Técnico de Educación
Concello da Coruña

VOCACIÓN EDUCADORA DOS MUNICIPIOS

A señora Esperanza Aguirre preguntouse, recentemente, nunhas declaracións que recolleu un xornal estatal, *por que os concellos teñen unha área de Educación se a educación é competencia das Comunidades Autónomas*. A pregunta non era retórica senón que pretendía indicar un camiño para a redución do gasto municipal, tendo no punto de mira o Concello de Madrid. Foi para dicirlllo a este e, de paso, a todos os demais: *pechen vostedes o seu departamento de educación porque non teñen nada que facer nesta materia, xa que é*

competencia exclusiva das Comunidades Autónomas, e así aforren un bo diñeiro, que falta lle fai Sr. Gallardón.

Pois, para empezar, permítame que lle diga, señora Aguirre, que non, que non hai por que pechar ningún departamento municipal de educación, que hai moitos concellos, principalmente os progresistas, cunha contrastada e depurada vocación educacional, que moitas cidades de España e do mundo constituíron unha asociación internacional denominada Cidades Educadoras e que son e seguirán sendo axentes de educación porque tomaron conciencia de tres cousas, que,

ao parecer Vde., señora Aguirre, aínda non descubriu. A primeira é que os seres humanos non só aprenden nun período determinado da súa vida, senón que ao longo de toda ela están a adquirir novos coñecementos. A segunda é que a escola non é o único ámbito de aprendizaxe. Aprendemos sempre, en calquera sitio e por medio de calquera instrumento. E a terceira é que a escola, a administración educativa e os profesores aínda non se concienciaron suficientemente de que educar non é o mesmo que instruír e, como algúns deles optan con frecuencia polo segundo, reservan a súa función para o horario lectivo, para as súas materias e as súas avaliacións. Empezan a súa tarefa coa primeira clase da mañá e remátana coa última da tarde. A súa escola dura o que o seu horario lectivo. Así que os concellos, que si que descubriron esas tres cousas, saben que teñen unha ampla misión educadora e que deben cooidar e mimar os seus departamentos de educación.

E, deste modo, entramos de cheo no tema que quería someter a reflexión e debate, o das competencias municipais en materia de educación, as responsabilidades que o ordenamento xurídico lles atribúe aos concellos neste campo.

COMPETENCIAS PROPIAS E EXCLUSIVAS

Certo é que non son moitas as competencias que a lexislación educativa lle confía á administración local, sobre todo as que se lle atribúen de modo exclusivo, as que se adoitan denominar propias e son de obrigado cumprimento. Unhas teñen que ver coa condución da participación social na xestión do sistema educativo; outras teñen que ver coa cesión de terreos, no caso da Educación Secundaria, para a construción dos centros públicos ou a posta a disposición dos mesmos para a súa ocupación durante a construción dos de Educación Infantil e

Primaria. Detereime brevemente nesta obriga municipal para indicar que a diferenza expresada na frase anterior ten unha importancia extraordinaria. No caso dos centros públicos de Educación Secundaria o concello cédelle de forma permanente á Consellería de Educación un terreo, que queda afectado para ese uso educativo determinado, e o edificio construído nel é responsabilidade exclusiva da Consellería mentres permaneza afectado para o uso educativo ao que está destinado. O concello non recupera a titularidade demanial dese ben mentres siga afectado polo uso educativo para o que foi cedido.

O caso dos centros públicos de Educación Infantil e Primaria é distinto. O concello só pon a disposición da Consellería o terreo mentres duran as obras de construción do edificio, pero, unha vez construído este e recibidas as obras de construción, a titularidade demanial do edificio retorna ao Concello e a afectación para uso educativo queda restrinxida ao destino do ben que é a impartición do ensino nos niveis de Educación Infantil e Primaria. É dicir, o edificio é do Concello, pero quen o ocupa é a Consellería de Educación co exclusivo fin de impartir as ensinanzas que o sistema educativo determina nas etapas de Educación Infantil e Primaria. Isto é importante porque de aí derívase a competencia exclusiva que obriga as corporacións municipais á reparación, mantemento

e vixilancia dos edificios escolares dos centros públicos denominados CEIP, tal e como está recollida na actual GABE e estaba tamén nas leis de educación que a precederon.

Paga a pena que nos deteñamos nesta competencia municipal de obrigado cumprimento porque é fonte continua de tensións entre concellos, centros escolares afectados e Consellería de Educación. As dificultades nacen pola falta de concreción nos criterios para definir o alcance dos conceptos de reparación e mantemento. A administración autonómica e a local tiran a pelota dun tellado ao outro, endosándose mutuamente a responsabilidade de acometer unha obra determinada ao aduciren uns que se trata dunha obra de reparación e argumentaren os outros que se trata dunha obra nova de reposición porque o estado de vellez e deterioro, poñamos por caso da cuberta dun edificio, xa non admite reparación posible. A solución sería relativamente sinxela se existise unha vontade de aclarar os conceptos, pactando os criterios entre administración autonómica e administracións locais. Non parece que tecnicamente resultase complicado establecer listas de tipoloxías de obras responsabilidade dunha ou outra administración de modo que, tanto as administracións como os propios centros escolares, as súas direccións e os seus consellos escolares tivesen claridade para



saber a quen deben dirixirse para solicitar a execución dunhas ou outras obras, e soubesen tamén a quen responsabilizar e botar a culpa no caso de que se produci-se desleixo en lles poñer remedio ás necesidades que sobreviñesen. Pero non parece haber interese en clarificalo, probablemente porque a administración local é a que está en posición máis débil e máis exposta á presión social. Por iso, é conveniente que os concellos fagan causa común e forcen a Consellería de Educación a definir nun proceso de toma de decisións conxunta o tipo de obras cuxa responsabilidade lle compete. Isto vai sendo máis necesario cada ano que transcorre

der unicamente as necesidades de iluminación. Na actualidade eses mesmos centros están equipados con toda clase de aparatos eléctricos e electrónicos, e novas tecnoloxías que requiren seccións de cables e cadros eléctricos adaptados á potencia que consomen. Por iso é necesario renovar as instalacións eléctricas de todos os centros da Comunidade Autónoma. Pero o mesmo, ou moi parecido, acontece coas instalacións de fontanería, coas redes de calefacción, coas cubertas dos edificios e coas carpinterías exteriores e interiores. Atopámonos ante unhas necesidades inxentes. Os centros recorren sempre en primeiro lugar aos concellos, pero estes non poden afrontar os gastos que significan.

Existiu, por desgraza, un evidente desleixo de cumprimento de responsabilidades por parte da Consellería en anos precedentes e a maior parte dos concellos asumiron e están asumindo a execución de obras cuxa competencia claramente non é súa. O seu compromiso coa educación pública estaos a levar a iso. Pero estase a chegar a un límite que xa non é sostible. É hora de dicir "Abonda xa!". É momento de unirse e esixir cunha soa voz a aprobación autonómica dun plan de modernización dos equipamentos escolares da rede pública de centros de Educación Infantil e Primaria de Galicia, consensuado coa administración local. Os concellos non terían por que quedar fóra da execución das obras que se determinasen no plan, pero o que si sería imprescindible é que fosen dotadas do financiamento necesario para executalas. O modelo a seguir podémolo ter ben próximo: o Plan E do goberno central que durante os dous últimos anos serviu para que os concellos executasen unha enorme cantidade de obra pública financiada polo goberno do Estado.

Non me vou deter noutras competencias educativas dos concellos propias e exclusivas, que

algunhas outras hai, aínda que xa indiquei que non moitas, porque non quero desviar o foco da atención sobre os problemas que máis apremian na xestión diaria dos departamentos municipais que xestionan a actividade educativa dos municipios.

COMPETENCIAS VOLUNTARIAS

Os concellos teñen ademais outras competencias educativas que son de libre opción, polo tanto non obrigatorias, que se denominan con distintos adxectivos, impropias, concorrentes, voluntarias... Todas elas teñen a característica de estar relacionadas co funcionamento do sistema educativo. Digamos que son certos espazos do sistema educativo nos que se permite a inxerencia da administración local para colaborar con el.

Vou distinguir entre tres tipos diferentes de colaboracións municipais permitidas pola lexislación vixente:

1. Non só se permite, senón que ademais se fomenta activamente, a colaboración municipal mediante a creación de centros educativos de carácter máis ou menos periférico ao sistema educativo. Por exemplo, a creación de centros de Educación Infantil, que é unha etapa educativa non obrigatoria ou a creación de escolas de música ou de danza ou de artes escénicas. Nalgunha comunidade autónoma mesmo a creación de centros de Formación Profesional.
2. Permítese e fomenta tamén a intervención municipal en programas que propician a permanencia dos alumnos nos centros escolares fóra do horario lectivo, ben pola mañá, antes do comezo da xornada escolar, ben a mediodía durante o horario de comida, ben ao finalizar o horario lectivo a unha ou outra hora da tarde.
3. Finalmente permítese –ás veces dá a impresión de que se tolera– a realización de programas educativos municipais, que se in-



porque se dá a circunstancia de que a expansión da educación en Galicia se produciu de forma simultánea nun período de tempo bastante breve, máis ou menos entre os anos 75 e 85 do século pasado, e os numerosos edificios escolares construídos entón dun modo bastante apresurado, están a envellecer todos á vez e atopámonos na situación de necesitar- mos reformas e reestruturacións que superan evidentemente os conceptos de reparación e mantemento.

Un caso concreto, a modo de exemplo. As instalacións eléctricas dos centros foron feitas na maior parte dos casos para aten-

tegran no horario lectivo en forma de actividades complementarias, que teñen lugar, xeralmente, fóra do ámbito escolar e que perseguen como obxectivo mellorar a calidade da educación.

Grande parte dos concellos de cidades con certa entidade de poboación están implicados nos tres tipos de actuacións: dispoñen dunha rede máis ou menos grande de escolas infantís, crearon algunha escola de música ou de danza ou artes escénicas, organizaron programas de atención aos alumnos antes de que comece a xornada escolar, participan na xestión de comedores escolares ou lanzáronse á organización de actividades extraescolares en horario posterior á finalización das clases e organizan, ademais, toda clase de actividades complementarias durante o horario lectivo para que os seus novos estudantes coñezan mellor o seu ámbito, poidan gozar dunha obra de teatro para nenos ou se deleiten nun concerto didáctico.

A administración educativa, os centros escolares, as súas comunidades educativas e a propia sociedade están moi interesados en que isto sexa así. Apélase á conciliación da vida familiar coa laboral, á mellora da calidade da educación e a outras razóns de peso nas que todos estamos de acordo. Se o concello dubida sobre a súa capacidade para colaborar nalgunha destas facetas, a demanda insistente dos seus veciños ou os cantos de serea da administración educativa acaban por convencelos para tomar unha decisión favorable á intervención municipal. Obviamente moitos concellos tropezan despois con graves problemas para poder afrontar o gasto que estas actuacións producen. Pero xa é tarde. Non poden volverse atrás sen un grave custo político pola presión social.

Esta situación non é xusta, nin equitativa porque as administracións locais non teñen por que asumir en solitario os custos que

estas actuacións producen, xa que non son estas administracións as responsables directas de satisfacer estas demandas sociais. Por este motivo, cando a normativa establece a posibilidade de que os concellos asuman actuacións como as indicadas, aclara que as mesmas deben acometerse en concepto de colaboración e habitualmente indica que deben establecerse convenios coas administracións educativas para definir e precisar estas colaboracións. A propia Consellería de Educación utilizou ás veces unha estratexia de persuasión semellante. Por exemplo, hai xa bastantes anos, cando a Consellería promoveu a creación de Escolas Municipais de Música para desconxestionar a presión sobre os Conservatorios, enviou aos Concellos das principais cidades de Galicia propostas de creación destas escolas nas que se incluía a sinatura de convenios para o seu mantemento e mesmo enviaba un modelo do convenio que se podería establecer. A verdade é que despois só se asinou un convenio co Concello de Ourense e a Consellería pasou a establecer unha convocatoria anual de subvencións para o funcionamento de escolas de música de titularidade municipal. E de ningún xeito é o mesmo, nin parecido sequera. A convocatoria de subvencións é discrecional por parte da Xunta; nela establécense criterios de concesión que se poden modificar dun ano a outro sen que se consulte para nada a opinión dos concellos, e a súa contía económica varía, sempre á baixa, en función das necesidades orzamentarias da Xunta de Galicia –a subvención da Escola Municipal de Música da Coruña reduciuse nun 50% nos dous últimos exercicios.

Aquí reside o nó principal do problema en Galicia. Estas colaboracións non se están a establecer mediante acordos acadados en convenios. A administración educativa está a finxir que resolve o problema mediante a convocatoria anual de distintos tipos de subvencións. Hai convocatorias

de subvencións para gastos de funcionamento de escolas infantís de titularidade municipal, ou de escolas de música ou de actividades extraescolares, pero este sistema deixa en absoluta indefensión os concellos porque non ofrece garantías mínimas suficientes de financiamento. Deste modo algunhas corporacións municipais vense enfrontadas aos seus centros escolares, ás súas asociacións de pais e nais de alumnos e aos seus veciños en xeral porque non son capaces de lles facer fronte aos gastos duns servizos que empezaron a ofrecer, cos cales os usuarios están satisfeitos porque lles cobren unhas necesidades ineludibles, pero carecen dun sistema de financiamento solidamente establecido. Sobre o fráxil piar dunhas subvencións aleatorias non se pode establecer unha programación de actuacións que ofrezca un mínimo de garantía de sustentabilidade.

Tamén respecto destas competencias é necesario que os concellos galegos se manifesten cunha soa voz que diga: “Abonda xa” e esixan que os servizos que lle prestan á sociedade por medio dos centros formativos da súa titularidade, ou aos centros escolares mediante os programas educativos que poñen en marcha, tales como os de actividades extraescolares, anticipación da xornada en horario matinal, xestión de comedor etc, sexan financiados dunha forma clara empregando fórmulas que teñan a validez xurídica propia dos acordos contractuais para repartir o custo entre as corporacións locais, a administración educativa e os propios usuarios no modo que se determine por mutuo acordo entre ambas as dúas administracións no momento de establecer o servizo.

O cal non sería nin máis nin menos que aplicar a esta situación o vello refrán acuñado pola sabedoría popular galega que di: “Amiguiños si, pero a vaquiña polo que vale”.



Compostela "educa": construír o proxecto de cidade día a día

Ángel Panero Pardo

Arquitecto

CULTURA URBANA E PROXECTO DE CIDADE

Hai máis de vinte anos que o Concello de Santiago de Compostela puxo en marcha un proxecto para a cidade que hoxe xa se materializou na maior transformación urbana da súa historia. Naturalmente a recuperación da cidade histórica, que fora declarada patrimonio da humanidade pola UNESCO en 1985, estaba e segue estando no eixe dese proxecto integral para a cidade que, en resumidas contas, non pretende outra cousa que garantir o mellor futuro para os habitantes de Santiago. Hai pouco máis dun ano que máis da metade da poboación galega vive

nunha das 20 cidades de máis de 20.000 habitantes que xa temos en Galicia, e, desgraciadamente, creo que non podemos presumir de proxectos urbanos vixentes, coherentes e sostidos na maioría delas. A pesar de que un proxecto de cidade debería de ser a folla de ruta elemental do bo goberno municipal. A pesar de que a progresiva, irreversible, mesmo acelerada urbanización, non só galega senón mundial, non deixa dúbida de que os principais retos da humanidade teñen que ser conquistados nas cidades. Esta carencia de proxectos urbanos, e por conseguinte de gobernabilidade, non é unha boa noticia e entorpecerá sen dúbida a eficacia

no avance de Galicia na loita contra a pobreza, a exclusión social e o desemprego, na conquista da educación e a xustiza universal, na imparabile revolución ambiental, na nova economía ou na convivencia tolerante na diversidade etc, na medida na que todas estas materias pendentes só poden ser abordadas con éxito nas cidades.

Lamentablemente cando observo o que pasou en moitas cidades, non só galegas, durante estes últimos 15 anos, teño a sensación de que o proceso urbano desencadeado na capital de Galicia segue sendo excepcional. A frenética actividade construtiva, unha vez que a coartada da xeración de riqueza e emprego se esvaeceu, quedou en simple dilapidación de chan e irreversible perda de capital cidadán. Estanos a saír moi caro e creo que o imos seguir pagando porque, tras a voráxine expansiva que viviron as cidades, o balance en termos de evolución da cultura urbana é moi deficiente. A inmensa maioría do que se construíu, hai que dicilo, está máis preto do mal gusto e a vulgaridade que de calquera outro obxectivo; as plusvalías xeradas esfumáronse en poucas mans ou convertéronse en débeda municipal; o emprego desapareceu case da noite á mañá, deixando a moitos cidadáns en paro e, o que é peor, sen formación nin recursos para orientar o seu futuro.

Tras a oportunidade perdida, apenas quedou un residuo delirante de bloques de vivendas e novas rúas, na súa maioría baleiros, que non só lastran de forma extraordinaria a nosa economía, senón que comprometen moi seriamente a xestión urbana eficiente das nosas pequenas cidades. Non se trata aquí de defender o proxecto urbano de Compostela, sostido durante este tempo polos seus habitantes representados en máis de cinco corporacións municipais consecutivas, porque se defende só á vista dos resultados e non digamos xa en comparación co que pasou noutros sitios; nin tampouco fai falta estenderse

para atenuar a euforia salientando a necesidade de revisalo permanentemente, coa debida prudencia, o que é garantía de actualización e adaptación á cambiante realidade urbana e polo tanto de acerto, e si me gustaría aproveitar esta oportunidade para formular algunhas reflexións en relación coas que eu considero claves do éxito do proxecto urbano de Compostela.

En primeiro lugar quero referirme á cultura urbana dos cidadáns. Unha das consecuencias máis atractivas do proceso vivido en Compostela foi a palpable evolución na cultura urbana dos seus habitantes. O século XX foi o da urbanización mundial, debemos estar convencidos de que as cidades van ser determinantes no futuro da humanidade sobre a terra. A cidade é quizais a máis xenuína expresión de cultura humana na historia e, o que é máis transcendente, na medida na que os seres humanos somos cada vez máis abafantemente urbanos, vai seguir séndoo no futuro con maior intensidade. Non obstante, de xeito paradoxal, acumulamos un extraordinario déficit de cultura urbana. Que significa ser cidadán?, por que vivimos en cidades e que consecuencias ten esa forma de habitación? É como se, desaparecidos os temores primixenios que deron sentido á cidade, as razóns do ser urbano estivesen hoxe diluídas na cultura contemporánea. Ata parece mesmo necesario evocar o orixinal impulso solidario e cooperativo dos asentamentos humanos organizados en cidades. O certo é que eu creo que sen a debida cultura urbana que o acompañe, non hai proxecto urbano. Entón a información, a formación e a educación deveñen en ferramentas esenciais para desencadear coherentemente o proceso de evolución cultural urbana que require calquera proxecto urbano sensato. Isto parécese moi importante porque con tristura debemos recoñecer que hoxe a cidade é, antes que nada, un negocio, certamente agora moi afectado pola crise.

En relación coas cidades, o único discurso que fomos capaces de asentar no imaxinario colectivo e o único que manexamos todos os cidadáns con naturalidade, é desgraciadamente o do mercado inmobiliario. Eu chámolle "a interpretación agrícola do chan urbano", a terra en lugar de producir patacas produce metros cadrados construídos, e a partir de aí, as contas pódeas facer calquera.

En xeral, eu creo que os gobernos municipais non só fracasaron na formulación e reforzo dun discurso cívico baseado na razón de ser cidadán, senón que tampouco parecen ser moi eficaces explicando o verdadeiro alcance dos esenciais e complexos servizos que lles prestan aos cidadáns. Abonde dicir para ilustralo que os servizos e prestacións municipais que calquera de nós goza por vivir nunha cidade teñen un custo real que máis que duplica os impostos municipais directos que pagamos. O reforzo da cultura urbana dos cidadáns é imprescindible, o coñecemento é unha forma de aprecio, e neste caso unha chamada á participación cidadá co obxectivo común de optimizar servizos, procedementos e custos. A cultura urbana dos habitantes dunha cidade é causa e efecto inseparable do proxecto urbano, como se demostrou en Santiago.

REQUISITOS PARA UN PROXECTO CÍVICO

Pero, ademais da suficiente cultura urbana dos cidadáns, e naturalmente mesmo primeiro, dos políticos que os representan, cales poden ser algunhas das claves de éxito dun proxecto urbano? Na miña opinión hai tres circunstancias primeiras sen as que, por moi ben formulado tecnicamente que estea o proxecto, non é posible impulsalo con garantías de éxito. As tres son xenéricas e evidentes, mesmo poden chegar a parecer obvias, pero sinceramente creo que son moi difíciles de encontrar normalizadas na xestión cotiá das



ciudades, e quizais iso explique en parte o seu déficit de gobernabilidade.

A primeira ten que ver coa *competencia municipal*, é dicir, o Concello debe asumir a súa responsabilidade e iniciativa na formulación dun proxecto de cidade co obxectivo do interese público e mellor vida de todos os seus habitantes. A corporación municipal, cun Alcalde á cabeza, declárase competente non só para impulsar o proxecto, senón tamén, e quizais isto é mesmo máis complicado, comprométese coa súa defensa no tempo. En termos políticos quizais isto teña que ver co consenso amplo, non só a maioría necesaria, para formular un documento que definitivamente teña un horizonte temporal que supere con claridade o cuatrienio político dunha lexislatura.

A segunda reflexión unha vez sentada a responsabilidade e iniciativa municipal, ten que ver coa necesidade de que exista un proxecto integrado e coherente, en definitiva, *unha intelixente idea de cidade compartida pola maioría*. A falta de proxectos urbanos integrados e coherentes é tan corrente nas nosas cidades que case me atrevo a dicir que o importante é que haxa proxecto, o que sexa, coa única condición de que sexa impulsado pola

maioría que goberna co obxectivo prioritario do interese común. Os proxectos urbanísticos na miña opinión serven para definir unha liña de xestión que garanta unha mellor vida para os habitantes dunha cidade, pero, a pesar do que custa formulalos, eu creo que son por si sós insuficientes. Eu creo que os proxectos urbanos, os instrumentos do urbanismo, demostráronse incapaces de manexar a realidade cotiá das cidades, tan complexa, cambiante e particular, e tan só a xestión, en proximidade cos cidadáns, pode abordar o manexo imprescindible desa realidade cotiá.

Polo tanto, en terceiro lugar é imprescindible que exista *xestión e cooperación* institucional. É preciso ter ferramentas e capacidade para xestionar o proxecto urbano financeira e tecnicamente sobre o terreo. Esa xestión require excelencia técnica e administrativa, pero fundamentalmente *cooperación institucional*. En Santiago, o propio plan da cidade prevía xa na súa orixe a implicación do Consorcio da Cidade de Santiago na fase executiva do plan. O Consorcio de Santiago é un órgano de cooperación administrativa do que forman parte o Goberno de España, o Goberno Galego e o Goberno Municipal. As decisións tómanse por unanimidade. O Consorcio foi un instrumento financeiro pero tamén técnico, de cooperación e de coordinación administrativa, sen o que non se pode entender o que sucedeu en Santiago durante os últimos 18 anos. Non é nin doado nin breve explicalo, pero a cooperación necesaria entre administracións públicas é moi rara nas cidades, o que non deixa de ser sorprendente. En Santiago esta cooperación foi determinante.

Dende o sentido común, non é difícil atopar razóns e oportunidades para a cooperación entre administracións. Na capital de Galicia foi e é posible, pero eu creo que Santiago non é a cidade galega na que máis oportunidades naturais se presentan para a

cooperación entre institucións, mesmo para a cooperación público-privada, co obxectivo de impulsar proxectos urbanos coherentes, que hai que dicilo, son naturalmente xeradores de riqueza e oportunidades para a cidade. Por exemplo, e en termos de recuperación urbana, cantos edificios en lugares estratéxicos permanecen baleiros e sen destino, ou claramente infrautilizados, mentres a súa administración pública propietaria nega a súa cesión a outra administración pública que si sabería que facer con eles?, non é sinxelo explicar aos cidadáns estas carencias de gobernabilidade. Eu creo que non é posible gañar a súa confianza e implicación no proxecto sen escenificar antes a sensata cooperación das administracións competentes.

SANTIAGO COMO EXEMPLO

O proxecto urbano de Santiago, como non podía ser doutra forma, é un proxecto centrado na recuperación urbana da cidade histórica. Hoxe sabemos que a recuperación da cidade histórica ten máis que ver co futuro que co pasado, mesmo en cidades cun valor descomunal en termos histórico-artísticos como é o caso de Santiago. Isto é así porque, en realidade, as "cidades vellas", tantas veces referidas como problema, son en realidade modelos para atopar solución ao desafío urbano contemporáneo. Porque se mostraron eficaces como cidades, porque foron escenarios capaces de albergar convivencia na diversidade, porque chegaron ata os nosos días acreditando a súa contrastada capacidade de adaptación ao cambio continuo dos seres humanos no tempo.

E en efecto a cidade é cambio continuo, por iso é tan complexo o seu manexo, por iso os instrumentos urbanísticos desenvolvidos durante o pasado século XX son tan insuficientes por si mesmos se non hai xestión urbana intensa e especializada. Ese é o verdadeiro reto da gobernabilidade das

nosas cidades, a xestión da súa realidade cotiá. Moi difícil, porque a realidade cotiá que trama o feito urbano esta baseada na diversidade, no cambio, no particular, o excepcional, o casual, o intranscendente que, acumulado, mesmo con certa desorde e conflito, produce vida cidadá, riqueza e cultura. E iso é esencialmente o que pasou nas cidades históricas sempre, esa é a clave da súa recuperación pero tamén o modelo do que debemos aprender.

Cando a produción da cidade, case mellor dicir o consumo do territorio, durante os últimos anos nos deixou sen modelo de cidade, e polo tanto de convivencia, nunha contrastada secuencia de fracasos e erros ás veces dramáticos, parece chegado o momento de volver a vista cara as cidades históricas, pero non cos ollos do taxidermista que fascinado pola súa beleza na era da vulgaridade urbana decide conservalas en aparencia, senón coa mirada analítica e profunda de quen quere recoñecer as claves esenciais do seu éxito no tempo, quizais xa incluso con urxencia, para recuperar non só un modelo de cidade posible na que construír un futuro mellor, senón un soporte físico no que discernir como podemos seguir vivindo xuntos, como podemos converter a nosa diversidade

nun factor de cohesión e produtividade social e económica. Este é o verdadeiro proxecto cotián que temos que ser capaces de construír nas nosas cidades, esa é a cultura urbana que o soportará, participativa e en permanente evolución. O desafío é enorme, porque, para empezar, eu creo que a administración pública non está nin organizada nin preparada para xestionar con eficacia o universo cotián das nosas cidades.

Os asuntos en relación coa cidade foron maltratados durante a segunda metade do século XX. É sorprendente que tras case 50 anos de profundas reflexións en relación co patrimonio construído, a cidade e a cidade histórica, tras o período de maior e máis frutífera formulación teórica urbanística, os cidadáns, e as súas circunstancias cotiás, chegaran ata os nosos días absolutamente desatendidos e abandonados. Esa é a evidencia da nosa incapacidade para formular procedementos e estratexias de xestión urbana eficientes, e é o desafío que debemos encarar co obxectivo de que os proxectos urbanos sirvan para transformar as nosas cidades nun lugar mellor para todos.

Os programas de intervención na cidade histórica de Santiago que dende o ano 1994 impulsou

o Consorcio de Santiago foron en realidade ensaios de xestión, en proximidade cos cidadáns, da súa complexa realidade cotiá e non tanto como puidese parecer, simples programas de subvencións. A política de subvencións, tantas veces invocada na xestión da renovación urbana, por si soa é ineficaz. As subvencións non xeran cultura urbana en termos cualitativos. Non só porque non garanten o mandato constitucional de reversión na colectividade dos beneficios da acción rehabilitadora, senón porque en realidade teñen certo nesgo inxusto na medida na que priman en moitos casos a aqueles propietarios que abandonaron e desatenderon as súas vivendas, ata a súa decadencia físico-construtiva, máis que a aqueles outros que as mantiveron habitadas e en bo estado. Por iso o programa inicial impulsado en Santiago baixo o lema "Non todo é fachada", que se lanzou no ano 1994, ía dirixido a mellorar as condicións de vida dos que aínda vivían na cidade histórica. Por iso a súa xestión estaba baseada na atención persoal e cualificada aos cidadáns.

O obxectivo nunca foi a simple administración de subvencións, senón a progresiva construción dunha cultura urbana da rehabilitación baseada nunha rede



socialmente normalizada de axentes, cidadáns, técnicos, empresas, traballadores, políticos, funcionarios, que a soportasen e a fixesen evolucionar. E tivo éxito, ninguén o dubida. Por iso hoxe o lema "Ter é Manter" pretende dar un paso máis en continuidade, pasando da cultura da rehabilitación á cultura do mantemento, verdadeiro soporte do cambio continuo das cidades que explica a súa permanencia e durabilidade ata os nosos días co menor custo económico e maior eficiencia enerxética.

Se se me permite parafrasear o poeta Celaya, *a cidade é unha arma cargada de futuro se sabemos recoñecer, respectar e poñer en valor o seu capital cidadán*, o que require ademais de educación, formación e cultura urbana, goberno e xestión da súa realidade cotiá. Xa dixen que na miña opinión a práctica urbanística contemporánea non foi nin sensible nin capaz de manexar os infinitos asuntos cotiáns que traman a vida na cidade. Por iso as cidades históricas foron incómodas para moitos urbanistas modernos. Por iso foron maltratadas. As cuestións determinantes en relación coa cidade necesariamente teñen que ver cos cidadáns e coas súas vidas cotiás. Teño a sensación, o convencemento, de que a escala de xestión dos asuntos da cidade ten que ser capaz de manexar o pequeno, o cotián, o disperso, os moitos pouquiños da vida de cada cidadán que rematan por producir economías estables e sinéxicas. Estas economías estables, vinculadas ao territorio e xeradoras de plusvalías sociais, son ademais, case por definición, trama e urda dos centros históricos, é dicir, das cidades que funcionaron sempre. Por iso creo que esta é a escala do proxecto cotián e a cultura urbana coa que debemos abordar a recuperación das nosas cidades como lugar de convivencia na diversidade.

O proxecto cotián e a cultura urbana teñen que servir para formular discursos urbanos alter-

nativos ao inmobiliario. Por iso en Santiago pasamos de falar de rehabilitación a falar de habitabilidade. Habitabilidade urbana, nas vivendas e no espazo público. A habitabilidade conéctanos de inmediato coa enerxía, e a enerxía permite unha aproximación moito máis atractiva á cidade e ao seu cambio continuo, que a tradicional perspectiva histórico-artística. Naturalmente que as cuestións enerxéticas deben estar no eixe da nosa reflexión urbana. A clave enerxética da cidade debe manexarse a diversas escalas, dende a vivenda á cidade completa, en relación co construído e cos baleiros urbanos, e non só ten que ver coa enerxía precisa para o uso confortable da arquitectura.

Esta liña de traballo ten unha especial transcendencia debido á incidencia que o sector da construción ten na emisión de gases de efecto invernadoiro. As emisións derivadas do consumo de enerxía para garantir a habitabilidade do parque edificado xunto coas derivadas do proceso de construción supoñen no noso país a terceira parte do total da emisión de gases de efecto invernadoiro (GEI). O proceso de construción ten un custo ambiental moi importante, non só por consumir chan, auga e outros recursos, senón polo custo enerxético derivado do propio proceso construtivo e a fabricación dos materiais que utilizamos. Aproximadamente consómense dúas toneladas de materiais por cada metro cadrado construído. As emisións derivadas da xeración destes materiais, a súa manipulación e posta en obra, eran en 2005 equivalentes á metade das emisións debidas ao consumo de enerxía nos edificios. De acordo con estes datos manexados no seu día polo Ministerio da Vivenda do Goberno de España, a habitabilidade do noso parque edificado (aprox. 3.500 millóns de metros cadrados) é responsable do 20% do consumo total de enerxía do país. A vivenda representa unha parte substancial en función do uso intensivo de enerxía que leva consigo. É preciso

abordar con urxencia e decisión, polo tanto, políticas urbanas de contención que posibiliten unha maior eficiencia e un menor gasto enerxético.

EDUCACIÓN E CULTURA URBANA

E de novo temos que falar de educación e cultura urbana. A rehabilitación de vivendas existentes fronte á construción de nova planta é xa un paso firme na dirección non só de conter o gasto enerxético e o consumo de chan, senón da redución das emisións de GEI derivadas do sector construción. Pero non é suficiente. De novo as cidades históricas, no seu devir cotián, no seu equilibrio enerxético preindustrial alleo aos combustibles fósiles, na súa lóxica metabólica, son coherentes coas reformas estruturais que inevitablemente debe abordar o sector da construción e a mobilidade urbana co obxecto de evitar a súa sinistra achega ao catastrófico incremento do 70% do total de emisións de CO₂ que aventura o informe Stern para 2030.

De novo a cidade é o marco de referencia para o cambio de paradigma, de novo na miña opinión as cidades preindustriais poden servir de modelo. Non me resisto a dicir neste contexto, que a madeira, material que se produce con enerxía solar e na fabricación da cal, en lugar de emitirse, se consume CO₂, deixa naturalmente de ser o *material tradicional* protexido polo catálogo dos centros históricos por razóns tipolóxicas ou histórico-artísticas, para adquirir outros significados contemporáneos, tan vinculados ao seu uso na arquitectura preindustrial como ao futuro da construción sensible co medioambiente.

Fronte ao modelo que construímos de crecemento urbano disparado, temos que ser capaces de reivindicar a permanencia do baleiro, o non construído, tan inadvertido como esencial

para comprender a relación da cidade co territorio. Temos que incorporar á cultura urbana cotiá o respecto aos baleiros urbanos que permaneceron por fortuna coa mesma intensidade coa que o fixeron as construcións que formalizan rúas, prazas e claustros. Nos baleiros urbanos atópanse as claves que nos poden permitir a construción dun argumento coherente en relación co medioambiente, o metabolismo da cidade e a súa relación co territorio. No baleiro urbano están moitas das características esenciais e profundas do feito urbano de Compostela e polo tanto do seu valor universal como Patrimonio da Humanidade. A xestión da auga, a dimensión agrícola do chan urbano presente na grande cantidade de hortas aínda hoxe en día produtivas, e a súa expresión en forma de economía cotiá no Mercado de Abastos da cidade histó-

rica, ou a contribución do verde urbano non só ao espaxamento ou diversión dos cidadáns, senón tamén á biodiversidade ou ao equilibrio enerxético e ecolóxico da cidade, deben necesariamente servir para formular un discurso alternativo ao inmobiliario, imprescindible para consolidar un proxecto urbano integrado en termos ambientais.

Nestes momentos de crise económica, social e ambiental, as cidades son o escenario, o lugar común no que debemos abordar os desafíos para construír unha sociedade máis xusta e democrática. Co cambio de paradigma das sociedades contemporáneas e no desastre urbanístico que abafantemente identifica o crecemento urbano no planeta durante os últimos 50 anos, creo ver unha luz de esperanza nas cidades históricas. Non me interesa a súa conser-

vación senón a súa demostrada eficiencia urbana e perfectibilidade para adaptarse e soportar pacificamente a complexa vida en veciñanza e diversidade dos seres humanos.

As cidades poden ser extraordinarias xeradoras de oportunidades coherentes coas urxentes transformacións tan necesarias como desexables da nosa sociedade. Creo que nas nosas cidades é imprescindible recoller a experiencia do pasado e ter en conta os equilibrios da vida cotiá, cambiando a sofisticada beleza do deseño, a aritmética do urbanismo e a lóxica das infraestruturas, pola delicada fragilidade do que é autenticamente evidente, necesario e suficiente. Ese debe ser o noso proxecto cotián para construír unha cidade mellor.

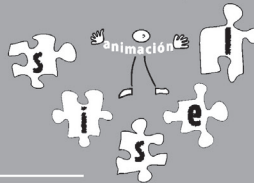
PUBLICIDADE

sisel

ANIMACIÓN E DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO

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

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



sisel

FORMACIÓN

Elaboración de materiais e recursos didácticos.

Curso de formación e actividades extraescolares.

Asesoramento pedagóxico.

sisel

XESTION DE EMPREGO

Orientación e intermediación laboral.

Xestión de programas de emprego.

Selección de persoal.



servizo
integral
de

INTERVENCIÓN

SOCIOCULTURAL
e LABORAL

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



Infancia e cidade: a arquitectura das escolas municipais 0-3

Alfonso Penela

Arquitecto

Cando o frutista de Hamelin, coa súa melodía máxica, leva as ratas da cidade, esta volve ser posible. Pero cando o alcalde non cumpre co acordado, o frutista víngase e leva os nenos. A cidade quédase sen vida, sen ilusión, sen futuro...

Os nenos, non hai moito, conquistaban, máis que ninguén, o espazo común, a rúa, a praza, os campos próximos... o máis cidade da cidade. Cada día a vida prolongábase con naturalidade cara ao exterior das vivendas: conversábase, vivíase, xogábase na rúa. Esta era a primeira escola na que, fundamentalmente, se aprendía a convivir.

Xa non é posible. Outros xeitos deberán posibilitar que a convivencia, como bo síntoma de saúde urbana, poida gozarse desde o principio da nosa vida. Neste sentido, o Proxecto Educativo, dentro do Proxecto Urbano, debe ser un dos activadores fundamentais.

Unha vez, un gran arquitecto reconstruíu de forma extraordinaria certa parte dunha marabillosa cidade que se queimou. Dando un paseo pola área recuperada, alguén lle comentou: "Álvaro, isto quedou magnificamente terminado". El respondeu: "Non, non é certo. Non estará acabado

ata que pasen polo menos cen anos, cando a vida volva e vaia deixando as súas pegadas”.

A cidade, no seu modo de crecer, é máis unha tartaruga que unha lebre e, aínda que non o pareza, en realidade constrúese lentamente. Os grandes saltos tardan moito en dixerirse ou non se dixiren nunca...

As escolas infantís son inmollosables pasos de tartaruga que rapidamente poden facer cidade. E todo o proxecto educativo, moito máis.

A función social da escola transcende o cumprimento das súas funcións máis específicas, podendo converterse nun xerador de convivencia imprescindible, facendo cidade e cidadanía. Deberá ter a capacidade de acoller todo e responder, incluso, ao imprevisible. Deberá ser un lugar desexado e valorado por todos, estimulador, flexible e adaptable ás demandas a partir das pautas que manteñen a súa identidade.

O edificio será seguro, cumprirá todos os estándares, normativas... pero isto será o punto de partida desde o que haberá que traballar e non o obxectivo único e final. A “arquitectura” empeza a partir de que todo funciona.

O inicio da miña experiencia neste tema foi hai tempo. Dez anos atrás, coa Escola Infantil de Conxo. Antes, hai vinte anos –aínda que se poña en servizo agora– coa Escola Infantil de Tras Parlamento de Santiago.

Desde o primeiro momento entendín como fundamental a experiencia cos educadores, a vivencia nalgunha escola infantil, experimentar o espazo como o perciben os nenos...

Todo, na escola, é necesario que colabore á formación dos nenos, xa que logo non debería ser un espazo neutral, aséptico, ensimesmado, senón todo o

contrario, un activador diverso, didáctico e estimulador en si mesmo.

Para cumprir estes obxectivos faise imprescindible un espazo que, podendo aloxar todas as actividades, actúe de ágora, de rúa maior, de catalizador e visualizador de toda a actividade propia da escola. Permitiría ver con nitidez no edificio a diferenza entre o ámbito particularizado –cada aula– e aquel que se conforma como suma de todo o demais e que todos compartimos –a rúa, a praza da escola infantil.

Para o correcto control, atención e, con todo, autonomía dos nenos, será importante tamén engadir unha adecuada permeabilidade visual transversal no edificio. Esta transversalidade encherá de vida, ampliará o espazo permitindo que flúa en todas as direccións, definindo e diluindo á vez os seus límites. Trátase de compensar convenientemente a liberdade e o control dos máis pequenos.

Moitas son as horas que pícaros e educadores pasan na escola e, xa que logo, esta debe ser un lugar vivo grazas ás súas calidades de deseño intrínsecas, que potencien as paisaxes propias, alleas e por crear, enriquecidas polo uso, o paso do tempo, a luz, e as achegas de nenos e profesores. Pero sobre todo debe facilitar a interacción con todos os implicados, que son os que cada día configuran o edificio dun modo diferente, converténdoo cada vez nun novo proxecto.

En definitiva, o proxecto urbano arquitectónico e o proxecto educativo da escola infantil débennlle dar resposta á finalidade para a que se concibe: acoller a nenos de entre tres meses e tres anos, e acompañalos no seu proceso de desenvolvemento de cara á súa autonomía. A súa concepción ten que favorecer as experiencias educativas que permitan a aprendizaxe e progreso dos nenos, ser o seu estímulo, de xeito compar-

tido coas súas familias e a cidade. Ten que converterse na “primeira rúa” dos máis pequenos.

Todo o que eu fixen non sería posible sen o apoio, a achega, o estímulo e o respecto do Departamento de Educación do Concello de Santiago e dos seus alcaldes. Nesta experiencia da Escola Infantil de Tras Parlamento tivemos unha nova oportunidade para facer realidade a importancia de contar con equipamentos educativos de calidade. Compostela ten que facerse con pezas da arquitectura doméstica que actúen como chanzos do proxecto de cidade educadora; desde a calidade construtiva fomos quen de configurar un novo escenario para a convivencia, un equipamento educativo que represente un novo elemento do proxecto de cidade que dende hai anos impulsa o goberno municipal de Santiago de Compostela.

Estou razoablemente satisfeito das sinerxías creadas entre as visións dos profesionais que coincidimos nesta actuación. E confío como arquitecto en que a rede de escolas infantís municipais axude a contar con servizos abertos e innovadores, non burocratizados, nun ámbito tan importante para a sociedade como é o da conciliación persoal, familiar e laboral.

Uns novos frautistas de Hamelin terán que levar as nosas novas actuacións deseducadoras que ameazan á cidade: o exceso de tráfico, o exceso de turismo, o exceso de aparencia, o exceso de equipamentos inútiles, o exceso de abstracción... Así recuperaremos a cidade para nós –non só para as visitas– e sobre todo para os nenos e nenas. Esta vez, non como no famoso conto, se o fan ben, seguro que o alcalde pagará adecuadamente.



Políticas educativas e departamentos municipais de educación en Galicia

Francisco Mareque León

Facultade de C. da Educación
Universidade de Santiago

As políticas educativas foron evolucionando na maioría dos países da Unión Europea cara a unha descentralización facilitadora da participación activa e a colaboración entre as administracións públicas, as entidades sociais e as iniciativas privadas no ámbito da educación (Pedró, 2007). Nesta liña, autores como Fernández e Mayordomo (1996), Colom (1997), Calero e Bonal (1999), Espejo (2001), Vázquez (2005), Bonal (2007), Subirats (2007) ou Caballo (2009), argumentan sobre a necesidade de impulsar e reforzar procesos de descentralización que potencian a coexistión e a citada participación social no eido local, optimizando recursos

e acadando resultados máis positivos nun contexto de crise internacional.

Compartindo esta argumentación, e co obxectivo de analizar a situación dos Departamentos Municipais de Educación en Galicia para contribuír a esbozar liñas de mellora¹, identificamos aqueles que a inicios do ano 2007 contaban cun técnico -como mínimo- asignado ao mesmo; son os dos seguintes concellos: A Coruña, Ames, Betanzos, Boqueixón, Lugo, Narón, Oleiros,

¹ Os datos que se presentan neste artigo forman parte da Tese de Doutoramento realizada polo autor co título *Políticas educativas e Departamentos Municipais de Educación en Galicia*.



Ourense, Pontevedra, Santiago de Compostela, Sanxenxo, Vigo e Vilagarcía de Arousa.

Estes trece municipios –dos trescentos quince existentes en Galicia– conforman o conxunto analizable da nosa investigación, supoñendo o cen por cento dos municipios que, no período no que se desenvolveu o traballo de campo, fan explícita –como avanzabamos– a existencia dun departamento de educación con, polo menos, un técnico ao seu cargo.

Dos trece departamentos identificados a maioría pertencen a concellos de grandes cidades ou de entidade poboacional media-alta situados principalmente no corredor atlántico, e oito dos trece casos pertencen á rede internacional de Cidades Educadoras. Denótase, en termos xerais, un carácter progresista no referente aos partidos que gobernaban no municipio, tanto no momento da creación do devandito departamento como na actualidade.

No referente aos seus responsables técnicos e políticos estamos a falar dunha persoa de idade media con formación universitaria e dedicación exclusiva ao cargo. A diferenza máis destacable é

que no caso técnico predominan os homes, mentres no político fano as mulleres.

Un aspecto destacable da investigación é a situación respecto aos recursos destes departamentos. De modo xeneralizado maniféstase a necesidade dunha reforma que posibilite que a área de educación non estea afogada polas competencias que lle son asignadas, as cales –especialmente no referente ao mantemento dos centros públicos de titularidade municipal– limita en moito a capacidade de actuación desta área e dos seus departamentos, sobre todo canto menor volume de poboación posúen. A dotación de recursos maniféstase “axeitada” aínda que se observa unha sentida demanda de persoal técnico cualificado. Non obstante, débense sinalar as enormes diferenzas existentes, dependendo fundamentalmente da entidade e do padrón municipal.

Respecto á actividade desenvolvida, igual que no caso dos recursos, as diferenzas en función do volume poboacional do municipio son manifestas. De xeito xeneralizado apréciase un maior fincapé en actividades relacionadas co ámbito escolar, o que nos obriga a abrir un proceso de reflexión. Os programas máis asiduos céntranse en axudar a conciliar a

vida laboral e familiar apoiando a educación infantil, potenciando as actividades extraescolares e fomentando a música e a danza xunto co uso dos centros educativos fóra do horario lectivo.

Os responsables técnicos e políticos fan explícitos tres problemas fundamentais hoxe en día nestes departamentos: a ambigüidade do marco lexislativo e das competencias aplicables, a carencia de recursos para o correcto desenvolvemento de todas as competencias asignadas e, en consecuencia, a inexistencia ou inestabilidade dos departamentos municipais de educación nos concellos galegos. Ante esta situación, avogan por unha necesaria clarificación competencial e a correspondente asignación financeira que faga posible e sostible o seu funcionamento. Paralelamente, en termos xerais, coinciden na necesidade de traballar non só como produtores de programas e actividades, senón tamén como facilitadores ou coordinadores da actividade educativa que dentro do seu contexto xeográfico se desenvolve.

Por conseguinte, podemos afirmar que hoxe por hoxe apréciase diferenzas moi significativas na oferta e funcionamento das áreas de educación dos concellos galegos, xerando, debido á situación

lexislativa e financeira existente, enormes desequilibrios entre a oferta educativa ao servizo dun cidadán dunha gran vila e outro dun pequeno concello.

PROSPECTIVA

Ante a realidade constatada entendemos que o futuro das políticas educativas no noso territorio pasa necesariamente por principios como a descentralización, a coxestión, a corresponsabilidade de competencias entre administracións e a participación e implicación dos colectivos sociais nos procesos públicos e políticos. Para acadalo entendemos necesario ter presentes unha serie de conceptos e medidas que consideramos poden marcar o rumbo que as políticas educativas precisan para acadar o porto anteriormente descrito.

NO REFERENTE Á ADMINISTRACIÓN ESTATAL

Urxe a aprobación das *Leis de Goberno e Administración Local e de Financiamento* –esperadas para 2011– que actualicen, clarifiquen e posibiliten a execución das competencias municipais nos tempos presentes. Precísase un *Pacto pola Educación* a nivel estatal –actualmente malogrado– no que se aborde o papel das entidades locais como un referente esencial no futuro da educación. É necesario un esforzo de clarificación competencial nas vindeiras *Leis Orgánicas de Educación*, xunto cunha política de mínimos que permita un denominador legal común que imposibilite a disparidade de interpretacións a nivel autonómico sobre o papel e os intereses da administración local neste eido. E por último, sería recomendable un debate serio e continuado sobre un posible novo *Modelo de Organización Administrativo-Territorial* onde entendemos que as mancomunidades, áreas metropolitanas ou consorcios municipais teñen un papel moi relevante e significativo que xogar de cara ao futuro.

NO REFERENTE Á ADMINISTRACIÓN AUTONÓMICA

Reiteramos a nosa confianza nun proceso de segunda *descentralización* de cara á administración local, entendendo esta non como un simple acto de delegación de competencias, senón como un proceso de *coxestión* que posibilite, ademais da coordinación e implicación das diferentes administracións públicas, a participación activa dos diferentes colectivos sociais e cidadáns que teñen relación co eido educativo. Neste sentido, a creación da *Comisión Mixta* entre a FEGAMP e a Consellería de Educación de seguro é punto de referencia significativo. Non obstante, entendemos que debe vir continuada por un profundo debate político e social entre administracións e colectivos sociais, de xeito que o obxectivo sexa a aprobación dunha necesaria *Lei Autonómica de Educación* fundamentada nun *Pacto polo Ensino* compartido.

E para a posta en funcionamento desta armazón legal e organizativa, sería bo comezar a traballar a curto e medio prazo dende as universidades galegas en procesos de formación e investigación a respecto desta temática, destinadas a profesionais e políticos que, nos diferentes tempos e espazos, deberán asesorar e tomar as decisións necesarias neste campo.

NO REFERENTE Á ADMINISTRACIÓN LOCAL

Débese continuar loitando a través dos órganos competentes para que se lle asigne a esta administración o rango, as competencias e o financiamento que lle corresponden. E á súa vez, consideramos que esta deberá analizar seriamente a posibilidade de pór en funcionamento a medio prazo *Departamentos de educación de ámbito comarcal* –mancomunados, de área metropolitana, consorcios municipais...– que desenvolvan verdadeiros *Proxectos Educativos de Territorio* optimi-

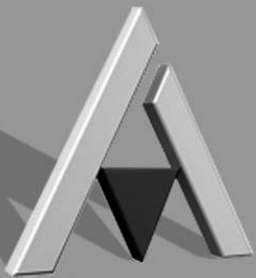
zando os recursos socioeducativos existentes. E para facilitar este proceso non sería inadecuado, ao noso entender, configurar algún tipo de *asociación* que una intereses, vontades e experiencias dos actuais departamentos en activo e concellos do noso país, tal e como aconteceu coa malograda Coordinadora Galega de Concellos e Educación no ano 1985. Neste senso cómpre destacar a creación recente do grupo de traballo Concellos e Educación en Galicia, que no mes de marzo de 2011 desenvolveu a súa I Xornada Técnica sobre Concellos e Educación en Galicia.

En definitiva, e intentando realizar un exercicio de prospectiva, reafirmámonos en que o futuro das políticas educativas no noso territorio, Galicia, deberá enfocarse á consecución dun traballo colaborativo de *coxestión* de competencias entre a Consellería de Educación e uns departamentos de educación de ámbito supramunicipal –comarcal, mancomunado, centrados nas grandes áreas metropolitanas, ou a través de consorcios municipais–. *Coxestión* que, igual que noutras comunidades autónomas españolas e rexións europeas, deberá caracterizarse por unha segunda *descentralización* –entendida como coordinación e non delegación de competencias– e un considerable esforzo de traballo horizontal –entre administracións locais, autonómica, colectivos sociais, iniciativas privadas...–. O obxectivo é a consecución de *Proxectos Educativos*, ao noso entender territoriais –supramunicipais– que posibiliten a optimización dos recursos existentes e a coordinación e corresponsabilidade de todos os axentes educativos dun territorio.

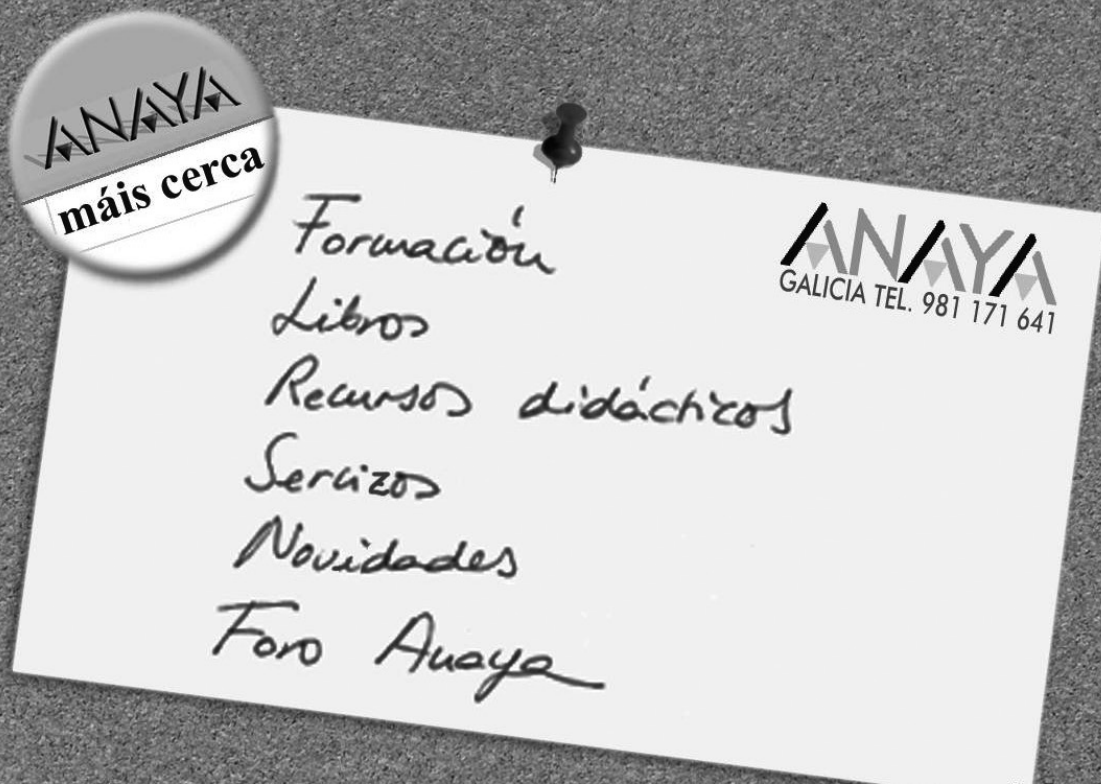
BIBLIOGRAFÍA

- BONAL, X. (2007). *La equidad y la cohesión social en las políticas educativas: el papel del ámbito local*. En MERINO, A E PLANA, J. (coord.). *La ciudad educa: Aportaciones para una política educativa local*. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- CABALLO, M. B. (coord.) (2009). *O Eixo Atlántico: un territorio educador, unha comunidade educativa*. Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular, Vigo.
- CALERO, J. E BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación*. Pomarés-Corredor, Barcelona.
- COLOM, A. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Ariel, Barcelona.
- ESPEJO, B. (coord.) (2001). *Políticas educativas para el nuevo siglo*. Espérides D. L., Salamanca.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. E MAYORDOMO, A. (1996). *Política Educativa y Sociedad*. Nau llibres, Valencia.
- GUBA, E. G. E LINCOLN, Y. S. (1992). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass. (1ª ed. 1981), San Francisco.
- MENDOZA, A. (2006). *El estudio de casos. Un enfoque cognitivo*. Trillas y MAD, Alcalá de Guadaíra (Sevilla).
- PEDRÓ, F. (2007). *De la municipalización de la enseñanza al gobierno multinivel: evidencias internacionales*. En MERINO, A Y PLANA, J. (coord.). *La ciudad educa: Aportaciones para una política educativa local*. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- SUBIRATS, J. (2007). *Once notas (dispersas) sobre el futuro de la educación*. En Merino, A y Plana, J. (coord.). *La ciudad educa: Aportaciones para una política educativa local*. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.
- VÁZQUEZ, S. (2005). *Responsabilidad y derecho a la educación: aproximación desde la comunidad autónoma de Galicia*. Revista Galega do Ensino, 46, 889-912.

PUBLICIDADE



www.anayamascerca.com



O sitio en Internet de Anaya Educación
para o profesorado



As TIC no panorama educativo

Fernando Suárez Lorenzo

Colexio Profesional de Enxeñaría en Informática de Galicia

INTRODUCCIÓN

As últimas décadas do pasado século e o comezo do presente estiveron marcadas por unha verdadeira “Revolución Dixital” debida aos cambios producidos polo impacto das Tecnoloxías da Información e o Coñecemento (TIC) en todos os ámbitos da sociedade actual. Ademais, estas transformacións caracterízanse pola velocidade á que se incorporan a todas as esferas da nosa vida, cambiando o noso modo de comunicarnos, organizarnos, traballar e mesmo de nos divertir.

Neste proceso de cambio toma especial protagonismo Internet, como paradigma da interconexión total. A súa difusión e uso vai moito máis alá das súas orixes

militares empregándose na actualidade das formas máis diversas que poidamos imaxinar: busca de información, punto de encontro, promoción persoal e profesional, medio de comunicación e mesmo lugar de ocio e compras.

O termo Sociedade da Información mostra, polo tanto, o protagonismo que as TIC están a adquirir no mundo actual; pero se imos un pouco máis alá, podemos comezar a falar da Sociedade do Coñecemento, facendo referencia non só á capacidade de acceso a volumes inxentes de información senón tamén á facilidade para ser manipulada e ás posibilidades de interacción e colaboración con outras persoas superando toda limitación temporal e espacial.

É un feito que as TIC (moitas veces chamadas, ao meu entender de forma errónea, Novas Tecnoloxías, xa que o concepto de novidade leva consigo unha connotación de temporalidade, superada polo carácter vertixinoso da súa evolución) están asociadas á innovación. Calquera nova tecnoloxía ten como obxectivo a mellora e superación das características da súa predecesora; non obstante no caso das TIC non só se busca completar as existentes, senón mesmo potencialas e revitalízasas.

Nesta nova sociedade, o avance tecnolóxico vai moito máis alá da conexión a Internet dende un ordenador. O cambio implica unha evolución dos roles sociais, a cultura, o coñecemento e a información. Como xa se mencionaba antes, coñecemento e información constitúen os piares da sociedade do futuro.

Por todo o expresado é necesario tamén un cambio no sistema educativo. Non é preciso soamente ensinar o uso e funcións das TIC, senón empregarlas para o ensino doutras materias. Estase a producir un cambio tecnolóxico no noso ámbito e debido a que a función do ensino é preparar os mozos para este ámbito, é preciso un cambio na actividade educativa.

NOVO PARADIGMA EDUCATIVO

En primeiro lugar parece lóxico preguntarse polo efecto que tiveron as TIC no panorama educativo actual. Poderíamos asegurar que o impacto foi menor que noutros ámbitos rompendo a tradicional tendencia do ensino como panca de cambio. Isto é debido a que non só é necesario o investimento económico en infraestruturas e información, senón que é absolutamente fundamental un cambio profundo de mentalidade, o que implica tempo.

O máis determinante é concienciar e sensibilizar de modo que se comprenda que as TIC na

educación representan un modo inequívoco de mellora do ensino, ademais de darlles resposta ás necesidades que formula a Sociedade da Información (SI). Polo tanto, esta incorporación non supón exclusivamente un reto, senón que é unha verdadeira necesidade para a adaptación dos mozos á sociedade na que lles tocará vivir.

Para enfrontarse a esta nova sociedade, os alumnos non deberán ser unicamente acumuladores de coñecementos, senón que deben transformarse en usuarios intelixentes e críticos da inxente información á que terán acceso, que se adapten con rapidez a un contexto sempre en cambio e que respondan aos desafíos da evolución da tecnoloxía, á cultura e á sociedade. Para iso é fundamental que aprendan a buscar, obter, procesar e comunicar información e convertela en coñecemento e a ser capaces de continuar aprendendo de xeito cada vez máis autónomo e eficaz de acordo coas súas necesidades.

As Tecnoloxías da Información e o Coñecemento contan cun potencial recoñecido para apoiar a aprendizaxe, a construción social do coñecemento e o desenvolvemento de habilidades e competencias para aprender autonomamente. O propio Bill Gates indica que as mesmas forzas tecnolóxicas que farán tan necesaria a aprendizaxe, farana agradable e práctica, e que así como as corporacións se están a reinventar en torno das oportunidades abertas pola tecnoloxía da información, as escolas tamén terán que facelo.

O novo obxectivo consiste en que os alumnos participen activamente do proceso educativo e adquiren as capacidades e os coñecementos necesarios para saber usar as principais ferramentas en Internet, saber atopar información avaliando a calidade e idoneidade desta e saber aproveitar as capacidades de comunicación actuais, entre outras.

Estas destrezas e coñecementos serven para que os alumnos se familiaricen dende moi pronto coas TIC e lles tiren partido. Tamén son necesarias para a aprendizaxe ao longo de toda a vida, tan necesaria nunha sociedade que está a cambiar constantemente.

AS TIC COMO APOIO Á EDUCACIÓN

Nun ámbito global e implacable como o actual, cada vez é máis necesaria unha nova forma de entender a educación que mellore os resultados escolares e se adapte ás novas esixencias da SI. Nesta transformación as TIC xogan un papel indispensable, xa que se converten no instrumento dos cambios que a SI causou no ámbito da formación.

En primeiro lugar, non debemos esquecer que as TIC son, ante todo, ferramentas, de modo que deben aliñarse coas estratexias, contidos e necesidades do ensino. É dicir, a tecnoloxía non é un fin, senón un medio para mellorar o proceso de aprendizaxe. Estas ferramentas (ordenadores, internet, plataformas educativas etc.) permiten a creación de procesos alternativos e creativos que potencien a actividade do alumno, relativicen o protagonismo do profesor e eliminen as restricións asociadas á distancia.

En particular Internet rompe o paradigma do profesor como referencia de acceso ao coñecemento ao posibilitar aos alumnos un acceso sinxelo e inmediato a recursos como bibliografía, temario ou documentación. Polo tanto, o proceso de aprendizaxe debe resaltar a busca, análise e elaboración de información, onde o profesor xoga o proceso de titorización de todas esas fases.

Polo tanto, podemos afirmar que as TIC transforman os modos, formas e tempos de interacción entre docentes e alumnado, de forma que estas se independizan de restricións de tempo e espazo.

É un feito recoñecido pola maioría de gobernos e educadores que o uso da informática favorece a mellora da calidade do ensino. Non obstante o obxectivo non é só ensinar sobre esta (formar en habilidades e capacidades para a nova SI), senón ir máis alá e empregarla dende unha perspectiva pedagóxica. En definitiva: ensinar sobre as TIC, coas TIC e a través das TIC.

Neste novo escenario é fundamental o papel e formación en informática dos docentes, posto que son eles o último elo na cadea para dotar de contidos educativos ás novas ferramentas de que dispoñen, así como na integración da tecnoloxía en todas as áreas de coñecemento.

O PROFESOR ANTE AS TIC

Co exposto ata aquí parece desterrada a idea de que a tecnoloxía despraza aos docentes. Nada máis lonxe da realidade, xa que o uso das TIC está moi ligada á actitude destes cara a estas e en especial pola súa formación tecnolóxica e pedagóxica. É fundamental que se sintan seguros nun ámbito onde os seus alumnos se senten mesmo máis cómodos.

Para garantir a adquisición de competencias no uso da informática, é imprescindible o labor

do docente como responsable de deseñar as oportunidades de aprendizaxe e o ámbito adecuado na aula. Por iso han de estar capacitados para ofrecer estas oportunidades.

Co fin de garantir o necesario afondamento no coñecemento das novas ferramentas tecnolóxicas e a súa aplicación no ensino e a aprendizaxe, os docentes deben reciclarse con formación específica neste ámbito. Por iso é vital o apoio do sistema de modo que se lle faciliten os medios necesarios para que adquira as competencias que as TIC demandan del.

Non obstante, a introdución das Tecnoloxías da Información e o Coñecemento no contexto educativo pasa por unha actitude favorable do profesorado cara a estas. Deste modo podemos identificar distintas posturas:

1. Aqueles que pensan que as TIC constitúen a panacea da educación e que o seu simple uso pode transformar o proceso de ensino-aprendizaxe. Esta posición, que poderíamos denominar tecnofilia, impide o desenvolvemento de mecanismos críticos.
2. No extremo oposto aos anteriores sitúanse aqueles que culpan ás TIC dos problemas da sociedade actual e por tanto,

rexecitan o uso destas ferramentas e que poderíamos cualificar como tecnófobos.

3. Non tan radicais como estes últimos son aqueles que reciben con medo o cambio, consideran difícil o uso da informática e son reticentes a formarse nela xeralmente polo receo que lles supón asumir que os mozos teñen máis habilidades para o seu uso.

4. O último dos perfís manífestano aqueles que empregan as TIC con naturalidade e sacan o mellor partido delas, de forma que son capaces de discernir entre os seus aspectos positivos e negativos.

Polo tanto, podemos concluír que os docentes deben contar cunhas capacidades mínimas no seu perfil educativo, entre as que se deben atopar polo menos coñecementos sobre:

- Procesos de comunicación e de alcance dos contidos existentes ademais do seu consumo equilibrado.
- Modos de traballo das TIC en distintas disciplinas e áreas e dos soportes tecnolóxicos de comunicación e tratamento da información dos que fan uso.
- Organización e didáctica do uso das tecnoloxías da información na planificación da aula e a institución. O coñecemento sobre as posibilidades destes recursos evita a súa infrautilización ou deficiencia no seu uso.
- Análise, comprensión e toma de decisións a nivel teórico e práctico no proceso de ensino e aprendizaxe coas TIC.
- Uso das tecnoloxías para a comunicación e formación permanente sacando o máximo partido ás capacidades colaborativas de Internet.
- Uso de criterios adecuados para seleccionar materiais e coñecementos técnicos para adaptar ás súas necesidades os materiais existentes no mercado



En definitiva, a formación e perfeccionamento do profesorado en informática debe ser moito máis profundo que a súa mera capacitación instrumental e técnica.

SITUACIÓN ACTUAL E FUTURA

O avance imparable da informática en xeral facilitou enormemente a capacidade de crear, procesar e difundir información, pasando dunha situación na que constituía un ben escaso a ser un recurso mesmo excesivo. Esta situación rompe a concepción existente segundo a cal a falta de coñecementos estaba asociada á falta de información, sendo agora a principal causa a falta de habilidade no seu procesado.

No futuro, se non xa no presente, o filtrado da información será fundamental, de modo que un rol que deben adquirir os profesores será o de intermediarios, establecendo fontes de coñecemento mediante a elección e valoración da información.

Outro dos tópicos é aquel que indica que a escola debe ensinar a *aprender a aprender*. No contexto actual, poderíamos actualizar esta frase dicindo que debe *ensinar a desaprender*, resaltando que vivimos nun mundo cambiante no que a renovación de coñecemento se produce a un ritmo aceleradísimo e que é necesaria unha gran flexibilidade na capacidade de adaptación á sociedade. Isto último vese claramente no ámbito laboral, no cal é practicamente imposible que os coñecementos necesarios para realizar un traballo fosen impartidos nalgunha disciplina académica.

Na situación exposta, tórnase fundamental a aparición da denominada Web 2.0, tamén denominada Web Social ou Colaborativa. A súa filosofía baséase no aproveitamento da intelixencia colectiva para a construción do coñecemento global. O mellor exemplo constitúeo Wikipedia,

un enorme esforzo colaborativo de carácter mundial con máis de 16 millóns de artigos redactados e corrixidos por voluntarios e que constitúe a maior obra de consulta en Internet.

Podemos, empregando igual nomenclatura, definir Educación 2.0 como un cambio radical no ensino no que se empregan ferramentas dixitais para formar, guiar e motivar os alumnos, logrando con elas alcanzar os catro 'ces' da Web 2.0: comunicarse, compartir, colaborar e confiar. Deste modo lograrase formar novos activos, críticos, con capacidades dixitais e unha cultura útil para o mundo en que terán que desenvolverse.

Educación 2.0 son profesores con redes, blogs, wikis e ferramentas dixitais para crear e reunir material para as súas clases. É tamén unha plataforma de contidos abertos e actualizados, ensino presencial e on line para crear cidadáns con capacidade de acceder, usar e valorar as ferramentas que xa teñen a un clic. Usar a web 2.0 permitirá un maior achegamento aos alumnos que xa son usuarios desas tecnoloxías e educar tamén fóra das clases.

En definitiva, falar de Web 2.0 no contexto da educación é falar dun enfoque metodolóxico de aprendizaxe que favoreza a construción do coñecemento baseándose na participación colectiva do grupo.

CONCLUSIÓNS

Na sociedade actual aprender é a máis importante fonte de riqueza e benestar, de capacidade de competir e de cooperar en paz. Polo tanto é necesario que as institucións educativas acepten a necesidade de transformación para facilitar a aprendizaxe persoal e colectiva ante o século XXI.

A pesar de non poder determinar de modo fidedigno que as TIC favorezan a aprendizaxe, podemos afirmar sen medo a equivocarnos que favorecen a motivación, o interese pola materia, a creativi-

dade, a imaxinación e os métodos de comunicación ademais de mellorar a capacidade para resolver problemas e o traballo en grupo, reforzar a autoestima e permitir maior autonomía de aprendizaxe.

Polo tanto, contar con ferramentas e procesos de información no noso sistema educativo ofrece moitas posibilidades, pero non constitúe a panacea. Habemos de ser conscientes de que detrás do sistema educativo se atopan as persoas e en consecuencia, as relacións interpersoais non perden a súa importancia, ao igual que o contido académico. O que se está a producir é un cambio de procesos, de maneiras e circunstancias.

Para unha verdadeira implantación das TIC no ensino é preciso o apoio decidido das autoridades, un cambio de actitudes e de formulacións por parte dos profesores e do empeño responsable de cada un dos alumnos. Deste modo, o papel dos docentes é imprescindible e deles e da súa actitude dependerá a mellora na calidade do ensino coa implantación das TIC.

Neste proceso resulta fundamental a aparición da Web 2.0 como plataforma de creación, clasificación e conexión do coñecemento, ofrecendo numerosas ferramentas e tecnoloxías en consonancia coa filosofía e ética do movemento do software libre.

Formar os mozos en competencias dixitais supón comprender a realidade social en que se vive, afrontar a convivencia e os conflitos empregando o xuízo ético baseado nos valores e prácticas democráticas e exercer a cidadanía actuando con criterio propio, contribuíndo á construción da paz e a democracia, e mantendo unha actitude construtiva, solidaria e responsable ante o cumprimento dos dereitos e obrigas cívicas. En definitiva, a educación a través das TIC constitúe o elemento tractor fundamental para a mellora da calidade de vida.



As webs dos concellos galegos e o seu potencial de apoio á educación

Henrique Neira Pereira

Xornalista

www.neira.com

A gran maioría das administracións locais galegas descubriron xa as grandes posibilidades de comunicación que lles pode supoñer o feito de contar cun espazo web de seu en Internet. O pioneiro en saltar á rede de redes foi o concello de Cambados, que en xullo de 1995 creou a súa primeira web¹. Mais aínda non todos foron quen de construír o seu propio portal: en xullo do 2007, cando rematei o traballo 'O uso das webs dos concellos galegos como canle de información e comunicación', eran 47 dos 315

concellos os que non tiñan web², un 14,92% do total, e a principios de xaneiro do 2011 constatamos que algúns deles seguen sen tela³.

A enquisa 'Sociedade da Información. Concellos'⁴, realizada entre xullo e outubro do 2006 polo Instituto Sondaxe en 268 concellos, revelou que destes, un total de 108 non tiña web propia

¹ Vila Núñez, Luisa. *O fenómeno de Internet. O estado actual nos organismos oficiais galegos*. Santiago, 1999, Facultade de Ciencias da Información - Universidade de Santiago. Páxinas 60-61.

² Neira Pereira, Henrique. *O uso das webs dos concellos galegos como canle de información e comunicación*. Santiago, 2007, Facultade de Ciencias da Comunicación - Universidade de Santiago. Páxina 33.

³ Non hai ningún directorio de webs dos concellos que estea actualizado continuamente, aínda que o portal da Federación Galega de Municipios e Provincias en www.fegamp.es é un dos máis cómodos se se quere consultar cal é a web oficial de varios concellos.

⁴ Instituto Sondaxe. *Sociedade da Información. Concellos*. A Coruña, 2006, Instituto Sondaxe. Páxina 49.

naquel momento, aínda que só un ano despois o número xa se reducía a 47, polo tanto vemos que a situación é reversible cunha certa facilidade. Cales eran as causas de que aqueles concellos non contasen cun sitio de seu na rede de redes? Pois velaquí as conclusións da enquisa:

- O concello non ten os recursos económicos para creala e mantela: 61,1%
- O concello non ten os recursos humanos para creala e mantela: 43,5%
- O concello non ten os recursos materiais para creala e mantela: 36,1%
- Hai outras prioridades: 18,5%
- Non temos información suficiente de posibilidades, tecnoloxías: 7,4%
- Non o demandan os cidadáns: 6,5%

Vemos, pois, que moitos municipios galegos se enfrontaban a dificultades diversas para ter unha presenza mínima en Internet –ou cando menos iso aseguraban–, e debido a isto xa nin tiña sentido pensar en como empregar as webs municipais en apoio de proxectos educativos: simplemente non as había.

Mais volvendo a xullo de 2007, nese mes soamente 183 das webs municipais galegas (un 68,28% das existentes) contaban con algún apartado no que ofrecían noticias e, polo tanto, estaban deseñadas non coa idea de que fosen algo estático, senón para que se puidesen actualizar, o cal en principio parece un dato esperanzador.

Con todo, se miramos con que frecuencia se actualizaban as webs naquelas datas, o panorama era desolador: 156 dos 183 concellos que tiñan portais ‘actualizables’ só os renovaban cunha frecuencia superior a unha semana, isto é un 85,25% deles, por distintas razóns, dedicaban moi poucos recursos ou ningún a

ter ao día o seu espazo na rede de redes. Dábase o caso dalgunhas webs nas que a única información no apartado dedicado ás noticias era precisamente a da inauguración da web, e a partir de aí, nada máis.

O caso é que unicamente 27 concellos galegos actualizaban daquela as súas webs con frecuencia cando menos semanal ou inferior á semana, o que nos permite pensar que nestes si que había un certo interese ou cando menos curiosidade polo que podían dar de si os portais. Pero semella que a gran maioría dos concellos non tiña daquela entre os seus principais obxectivos manter unha presenza dinámica en Internet.

QUEN QUERE, PODE: DAS GRANDES CIDADES AOS MUNICIPIOS PEQUENOS

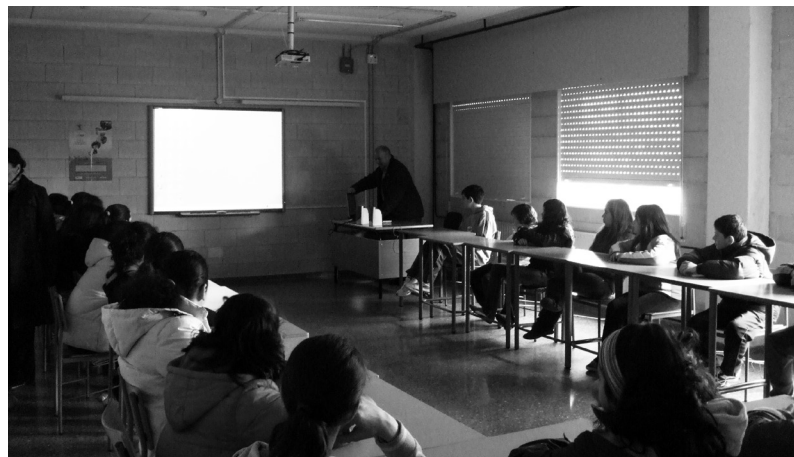
Sexa como for, tanto os concellos que máis interese lles prestan ás súas webs como os que llo queiran prestar no futuro teñen moitas posibilidades de empregalas de distintos xeitos en apoio da educación.

Nalgúns casos o espazo dedicado á educación nas webs municipais oferta principalmente unha listaxe de centros e certos datos útiles como os trámites para a inscrición neles, así datos sobre as actividades educativas organizadas polos departamentos de

Educación municipais; sería por exemplo o caso do concello de Vigo a través do seu portal www.vigo.org, o de Santiago en www.santiagodecompostela.org ou o de Ferrol en www.ferrol.es/educacion.

Outro xeito de aproveitar unha web municipal pode ser construír un apartado específico algo máis amplo con información sobre bolsas e axudas, programas educativos –para aprender inglés, informática, etc–, ou con datos sobre efemérides salientables coma o Día das letras galegas. O concello da Coruña é un dos que apostan por esa liña a través de www.edu.coruna.es. Tamén o concello de Lugo segue esa vía, ao construír en www.lugo.es un Portal da Comunidade Escolar, aínda que neste caso non está actualizado en moitos dos seus apartados desde o ano 2009, algo que sucede con moita frecuencia nas webs municipais: planifícase unha web pensando en ofrecer unha multitude de contidos e logo a realidade é que non se mantén actualizada; ademais de proxectala a longo prazo convén facelo contando con recursos suficientes para mantela, ou senón procurar que sexa máis modesta pero con obxectivos alcanzables.

Mentres, no Concello de Ourense decidiron crear unha web específica no dominio www.educacionourense.com, que achega noticias sobre actividades educativas e información sobre as



escolas e bibliotecas e ao redor da aula da natureza, e mesmo podemos atopar unha unidade didáctica sobre as actividades a realizar nas bibliotecas.

Unha opción esta última que tamén está ó alcance de municipios máis pequenos: é factible habilitar un espazo para poñer en liña unidades didácticas para os centros de ensino como sucede en www.concellodevedra.com co Programa Educativo Ulla Elemental.

O Concello de Ames é outra mostra de aproveitamento do espazo dedicado á educación na web para achegar algo máis que datos estatísticos: en www.concellodeames.org atopamos información sobre os centros de ensino, sobre a biblioteca e sobre as actividades complementarias que se desenvolven neste municipio coruñés, coma a escola de verán, os campamentos ou a campaña de animación á lectura.

Os concellos tamén poden crear un portal a maiores do oficial para enchelo de contido educativo –como en Ourense– pero tamén de contido cultural e producido non só desde os centros de ensino, senón tamén desde asociacións, como é o caso de www.infobrion.com, no que podemos comprobar por exemplo como no seu momento se publicaban nel sucesivos números da revista 'O Piñeiro', do instituto de ensino medio dese municipio.

Outras opcións serían aproveitar as radios ou as televisións locais para que os propios escolares participasen en programas e colocalos despois nos portais das emisoras para a súa difusión a través da rede. No 2007 cinco concellos dos 33 que posuían emisoras de radio municipais dispoñían dunha web específica para elas, e tres dos seis que contaban con emisoras de televisión municipais tamén as tiñan⁵.

Hoxe en día crear unha web ou un blog resulta relativamente doado e barato, existen moitos servizos gratuítos que calquera persoa pode aproveitar para artellar o seu propio espazo en Internet, e boa mostra diso son as webs de moitos centros educativos que lle están sacando partido de distintos xeitos. E conforme as persoas que traballan nas administracións locais vaian adquirindo formación sobre os usos que lles poden dar ás novas tecnoloxías –lembrems que o concepto de administración electrónica xa se está a implantar– sen dúbida será máis doado que os concellos estean máis dispostos a empregar tamén os seus recursos no eido dixital en favor de iniciativas educativas. A experiencia recente amósanos que contando con suficientes recursos materiais, humanos e económicos, os concellos están dispostos a mergullarse de cheo na Sociedade da Información.

⁵ Neira Pereira, Henrique. *O uso das webs dos concellos galegos como canle de información e comunicación*. Santiago, 2007, Facultade de Ciencias da Comunicación - Universidade de Santiago. Páxinas 82 e 83.

Vigo, cidade educadora



vigopordentro

**Programa de utilización
didáctica da cidade**

**25 anos descubriendo Vigo
coas escolas**

www.vigopordentro.eu

CONCELLERÍA
DE EDUCACIÓN

ALCALDÍA



VIGO



Escolas municipais de música e artes escénicas: unha nova aposta

Rodrigo Romaní Blanco

Músico

Este artigo representa unha tentativa de pensar as escolas municipais de música, danza e teatro dende unha posición enmarcada por dous puntos de referencia: a súa función nas circunstancias actuais da sociedade e a súa situación respecto do sistema educativo da nosa comunidade. As consideracións refírense ao campo específico da música, pero serían aplicables sen demasiadas variacións tanto á danza como ao teatro afeccionado.

Son numerosos os traballos de investigación de carácter antropológico e psico-social que nos últimos anos salientan a importancia que a práctica da música representa

nos procesos de conformación da personalidade, tanto dende a perspectiva individual como do sempre crucial e delicado labor de integración no grupo. O valor que os instrumentos de socialización supoñen para a educación e o desenvolvemento persoal de homes e mulleres, nenos e adultos é de tal entidade que fai deles unha poderosa arma para a procura dunha mellor calidade de vida e saúde colectiva en termos de integración, intercambio e equilibrio social. A música é unha das máis valiosas ferramentas coa que a nosa sociedade pode contar. A práctica da música en comunidade traduce estas percepcións e convérteas en realidades obxec-

tivables cuxos beneficios de todo tipo poden apreciarse en todas aquelas persoas que participan desta actividade.

Un dos aspectos relacionados con estas consideracións referentes á práctica musical é o carácter terapéutico que imprime nos colectivos e individuos con necesidades, exclusións ou conflitos. A práctica da música individual ou en grupo é unha faceta da musicoterapia que está a acadar excelentes resultados no alivio das tensións provocadas pola marxinação ou a discapacidade. Deste xeito, é doado entender que non estamos a falar dunha actividade de lecer que enche as horas baleiras das persoas ou dunhas actividades impulsadas pola afección a unha arte como a música, senón dun dereito universal: o dereito ao acceso a unha educación musical que permita e persiga o fin inmediato da práctica da música en comunidade. Este punto de vista supón un cambio radical na percepción que a sociedade, as administracións públicas e as instancias educativas deben adoptar en sintonía cos cambios que se están a producir no resto de Europa.

Esta práctica ten unha fonda tradición en países como o noso. As numerosas formacións de bandas, corais, asociacións culturais e asociacións de veciños veñen desenvolvendo actividades de música en comunidade dende hai máis de cen anos. Só na área da música tradicional un estudo da Fundación Sondeseu do ano 2006 sitúa en 700 os centros que en Galicia manteñen actividades relacionadas coa práctica e a formación de nenos, mozos e adultos, acadando proxección sobre un enorme colectivo social. Porén, aínda ninguén ten feito unha reflexión sobre a importancia que estas cifras representan na estimación da influencia que estas actividades teñen para os procesos de socialización, integración e pertenza ao grupo no noso país. Neste estudo faise mención, así mesmo, do carácter espontáneo

e autodidacta da formación que os profesionais que dirixen estas actividades posúen.

Dende o prisma que contempla a formación para a práctica da música como un dereito universal, preténdese que o sistema educativo público participe proporcionando os medios e garantindo este dereito. Medios e ferramentas non faltan; a música está introducida no sistema educativo, as entidades públicas subvencionan actividades moi diversas de música en comunidade e existe unha intensa vida musical de carácter privado en asociacións culturais, veciñais, etc.; o problema reside na conceptualización, clasificación, sistematización e recoñecemento dos seus valores, así como na definición do papel que neste campo poden e deben cumprir as entidades educativas públicas máis próximas á cidadanía: as escolas municipais de carácter non regrado.

No ano 1988 celebrouse a primeira asemblea sectorial da Community Music Comisión, pertencente á International Society of Music Education, organismo internacional baixo os auspicios da UNESCO, cuxa misión foi a reflexión internacional sobre o papel da community music e a súa relación coa comunidade educativa. Que é o que se agocha tras do termo community music? Citamos textualmente a definición que fai do concepto Sound Sense, a axencia pública británica para a música na comunidade.

Dende hai anos véñense formulando argumentos que queren definir a "community music" (CM). "Sound Sense" achega, non tanto unha definición formal, senón un test de tres partes para axudar á xente a entender que elementos son importantes neste xeito de traballar coa sociedade:

- A CM integra músicos de calquera disciplina musical que traballan con grupos de xente para facer posible a súa participación activa e creativa na música.



- A CM equivale a garantir igualdade de oportunidades para todos na práctica da música.

- A CM pode producirse en todo tipo de comunidades, baseadas en lugares, institucións, intereses, idades, xéneros, e que reflectan o contexto no que ocorren.

Deste xeito, o traballo da música en comunidade non atinxe só a traballos con grupos de xente para facer posible a participación activa e creativa na música, tamén se relaciona coa creación de espazos para xente que habitualmente non pode participar, sexa por razóns sociais, técnicas ou físicas e debe abranguer unha comprensión e un recoñecemento de por que a xente participa e o que quere conseguir con esa participación. Os exemplos abranguen:

- Concertos didácticos para mozos.
- Traballos con xente maior.
- Proxectos en prisións.
- Obradoiros.
- Actividades de afeccionados dirixindo ou arranxando música.
- Festivais de rúa.
- Proxectos de realización comunitaria.
- Traballos con grupos con necesidades especiais.

- Traballos con música de culturas específicas e as súas tradicións.
- Proxectos cara á comunidade de orquestras sinfónicas ou compañías de ópera.
- Traballos en escolas e residencias de estudantes.

Manifestacións próximas do concepto actual da Community Music podémolas atopar na programación educativa da Casa da Música de Porto ou do centro The Sage Gateshead de Newcastle.

A COMMUNITY MUSIC

Sen dúbida esta actividade musical é sensiblemente superior, no que se refire ás cifras, á importancia en termos de proxección social da práctica da música, se a comparamos coas cifras que rexistra a música profesional ou as actividades vinculadas a salas de concertos, orquestras, etc, efectivamente estamos a tratar coa parte máis importante dos eventos e acontecementos na nosa sociedade. A educación musical destinada á música afeccionada de carácter comunitario ofrece unha variedade de tal medida que, en boa lei, tería que ser o obxecto principal no que se debería basear a pirámide educativa no que atinxe ás artes escénicas: canto maior é a base, mais sólidos e eficaces son os resultados que conducen á parte máis alta da dita pirámide. E outra vez apreciamos que a comunidade educativa ignora esta importantísima visión, relegándoa a un segundo plano dunha escena na que todos os esforzos se centran na mellora da educación profesional como única vía da excelencia pedagóxica.

Pero, lonxe de propor un illamento e unha separación radical das vías afeccionadas e profesionais, a nova conceptualización da música comunitaria afirma rotundamente a estreita vinculación entre ambos ámbitos de actividade: os labores da música en comunidade deben ser proxectados, dirixidos e levados a cabo por profesionais da música conscientemente forma-

dos para ese fin nos conservatorios superiores de música, como xa se vén realizando dende hai anos en centros de Gran Bretaña, Irlanda, Australia, Canadá ou os EE.UU. A titulación de postgraduación en CM está dramaticamente ausente dos conservatorios superiores de toda España.

Acabamos de relacionar algúns dos ámbitos mais frecuentes da CM, pero poderíamos citar mais: a educación ao longo da vida, as actividades con neonatos, o traballo en hospitais..., pero unha relación exhaustiva así como unha exposición de exemplos excede o tamaño deste artigo.

A INCORRECTA LEXISLACIÓN

Vaiamos pois á lexislación educativa, na que lamentablemente non se fai nin a mais mínima alusión a este fenómeno. Mentres que a LOXSE do 1990 regulaba o grao elemental, a LOE de 2006 deixa á libre disposición das administracións os contidos e as funcións da primeira etapa da educación artística para poder con iso ampliar a oferta educativa. Así pois, acudamos á outra referencia lexislativa, a Orde do 11 de marzo de 1993. Nela especificanse as funcións e cometidos das escolas de música, establecendo unhas liñas xerais de actuación nas que como novidade se mencionan o eclecticismo dos tipos de música a ensinar, faise fincapé na práctica colectiva e na iniciación dos nenos a través da música e do movemento, na formación complementaria de solfexo, harmonía, etc., e na atención que as escolas deben amosar cara a manifestacións culturais do noso país, como a música de tradición oral, por exemplo. Tamén se di que a aprendizaxe dun instrumento é a mellor vía de expresión musical e mesmo se indican ratios aconsellables de entre dous e catro alumnos por grupo.

Esta Orde supón unha consideración das escolas como centros responsables da iniciación á música nos nenos, da súa orientación cara á carreira profesional nos casos nos que esta poida ser unha opción desexable, da formación de conxuntos instrumentais que favorezan a práctica grupal... e, porén, bótanse de menos as alusións formais ás escolas de música como a base fundamental da pirámide, e á súa integración na organización dos estudos artísticos. Non hai na Orde nin un recoñecemento da misión da escola municipal, como o primeiro estadio do sistema público do ensino, nin tampouco unha descrición clara da escola de música como dinamizador social na aprendizaxe ao longo da vida, a atención á educación para a práctica musical dos sectores en risco de exclusión e outras funcións de transcendencia para a comunidade. No fondo, a Orde pola que se regulan as condicións non establece grandes diferenzas entre o que debe ser unha escola de música e o que son os conservatorios enfocados aos estudos profesionais, nin en metodoloxía, nin en ratios, nin en obxectivos mais alá da recomendación da práctica da música en conxuntos e a admisión de adultos.

Este é pois o espazo asignado á educación non regrada pola lexislación pero, cal debería ser, ao meu entender, a finalidade última do ámbito municipal en materia de educación musical?: a falla de estudos fiables sobre este aspecto en España, e botando man dos estudos realizados noutros países, dá a impresión que unha gran parte dos nenos e adolescentes abandonan o estudo do instrumento elixido e a súa práctica despois de ter estudado en escolas municipais, cando non continúan con estudos profesionais. Estas persoas necesitan que as escolas municipais lles ofrezan alternativas que fagan atractiva e doada a práctica continuada ata a vida adulta, convertendo a práctica da música en comunidade en algo que proporciona

pracer e realización persoal en lugar de frustración por non ter acadado os requisitos técnicos, as destrezas que a práctica da música culta ou outras manifestacións de nivel profesional esixen. Doutra banda, non é raro que os nenos accedan á escola municipal de música como un substituto máis inmediato do conservatorio cando non poden entrar nel, fundamentalmente porque os seus pais conciben a aprendizaxe musical como a aprendizaxe da técnica dun instrumento que conduce, ben a pasar o tempo, ou ben a que o neno probe se pode ser un bo músico ou non. Así, a escola municipal de música preséntase como un conservatorio de segunda fila, un conservatorio para aqueles que non foron quen de acadar o de primeira. Isto xera unha grande confusión, así como unha lamentable duplicidade de servizos, co conseguinte malgasto de recursos enormemente valiosos para a sociedade.

A NOVA APOSTA

As funcións das escolas municipais son as de proporcionar unha porta de entrada á educación musical e á formación dos nenos, tanto para o futuro profesional como para a práctica da música afeccionada, da community music. Por esta razón, non ten xustificación a super-

vivencia actual do grao elemental - xa fóra do sistema regrado - nos conservatorios, restando deles unha vez máis recursos humanos e orzamentarios moi valiosos para profundar na educación profesional e mellorar a súa eficacia e rendemento educativo.

Como vemos, a utilidade social das escolas municipais é ampla. Unha vez mencionada a misión de introducir os nenos na formación musical, engadimos a de orientar a aqueles alumnos e alumnas que polas súas excepcionais aptitudes amosan unha disposición para os estudos profesionais nos conservatorios. Esta é outra das funcións que os profesores das EE.MM. veñen exercendo dende a súa creación. Os mellores alumnos dos conservatorios medios e superiores deberían ter sido formados e orientados a tal fin no ámbito non regrado. Se non é así, algo falla na organización do sistema.

Pero a función principal das escolas municipais de música é a de garantir e facer atractiva a práctica da música en conxunto á toda a cidadanía, sen exclusións por razóns sociais, físicas ou psíquicas, de idade ou de cultura. Este é o grande reto das EE.MM do século XXI en consonancia coas novas tendencias que sitúan a práctica

da música e a súa promoción a cargo das escolas de ámbito non regrado. Por iso, o perfil das actividades relacionadas coa community music e a condición inherente a unha realización correctamente cualificada dos seus eventos, que necesita de profesionais da música, introduce un novo elemento para a reflexión sobre se realmente estamos cumprindo a misión social para a que foi concibida a escola non regrada.

Pero se é este un elemento novo de reflexión, hai outro que se nos aparece como consecuencia inmediata. Nos conservatorios preparouse historicamente aos futuros músicos para a práctica profesional da música culta, da que o último fin é acadar un grao notable de virtuosismo que permita unha carreira como solista, compoñente de orquestra sinfónica, coro profesional ou compañía de ópera, formacións de cámara, etc, tendo por escenario natural o teatro ou auditorio.

Máis recentemente, no grao superior dos conservatorios, créanse estudos destinados ao exercicio da pedagogía, a investigación musicolóxica, e posteriormente inclúense especialidades relacionadas coa música moderna ou tradicional. Este tipo de formación require un importante esforzo das



institucións educativas, e os seus custes son loxicamente moi altos: a educación superior require que as ratios sexan o máis reducidas posible sendo o ideal un alumno por un profesor.

Resulta complicado que un profesional titulado e formado neste tipo de educación chegue a dominar as técnicas da música afeccionada en comunidade, os seus procesos, as ferramentas necesarias para cumprir os seus obxectivos, o deseño e a organización de proxectos, a recadación de fondos, a aplicación das técnicas da musicoterapia grupal, dinámicas de grupos, etc., que forman parte do currículo dun titulado superior en community music, e que como anteriormente mencionamos, non se atopa en ningún dos conservatorios superiores de España. Ante esta situación a pregunta é: están respondendo os contidos curriculares dos conservatorios responsables da formación profesional coas necesidades dun sector maioritario da práctica da música na nosa sociedade? A resposta é evidente e apunta á posta en práctica dun plan que poda paliar o burato nun sistema educativo que pretende, sobre todo dende os acordos de Bolonia, unha mellor adaptación da formación profesional á realidade social que vivimos. Non é casualidade que a introdución conceptual da community music na reflexión colectiva, tanto en España como no resto do mundo, veña do ámbito relacionado coa música tradicional, habitualmente máis próximo á práctica da música en comunidade e na que os seus axentes educativos non adoitan, para ben e para mal, neste caso para ben, pasar polas aulas dos conservatorio convencionais.

Chegados a este punto, é conveniente lembrar os beneficios que para o progreso da expresión musical e escénica na sociedade tería un complexo ben articulado no que o sistema de educación regrada atopara un sólido soporte na educación non regrada co seu propio perfil, sen superposicións

nin mistificacións derivadas do erro de colocar ambas áreas cos mesmos puntos de referencia, o que deriva en frustracións que acaban por transmitirse aos alumnos que se senten estudantes fracasados, en lugar de músicos que poden participar cos seus modestos recursos en máis complexas creacións colectivas para uso e goce propio, exista ou non exhibición pública ou escenario polo medio.

NA PRÁCTICA

Perfilamos un servizo á comunidade educativa de especial relevancia que completa un retrato da tan socorrida palabra vertebración, entendendo por esta unha reordenación cabal e produtiva dos variados procesos pedagóxicos en torno á práctica da música e outras artes escénicas. Debuxamos un cadro no que o labor municipal é o punto central. Pero que sucede co financiamento? Na nosa comunidade o 100% do custe total da formación do alumnado das escolas é soportado unicamente polos concellos e os pais dos alumnos. Este titánico esforzo económico, esta carga orzamentaria acada niveis moi importantes no caso, por citar un exemplo, da cidade de Vigo, na que máis dun millar de alumnos cursan estudos nas catro escolas municipais: Escola Municipal de Música, Escola Municipal de Danza, Escola Municipal de Teatro e a E-Trad. Preto dun millón de euros gasta cada ano o Concello no mantemento destas escolas que colocan a Vigo na vangarda da oferta municipal.

E sen embargo, a acción municipal está a sostener un nivel, o máis importante, no que se refire ao sistema público de ensinanzas musicais e artísticas en solitario. O mesmo ocorre noutros concellos de Galicia. A intervención da administración autonómica, que se concreta anualmente na convocatoria de subvencións aos centros por parte da Consellería de Educación da Xunta de Galicia, non responde en absoluto a criterios

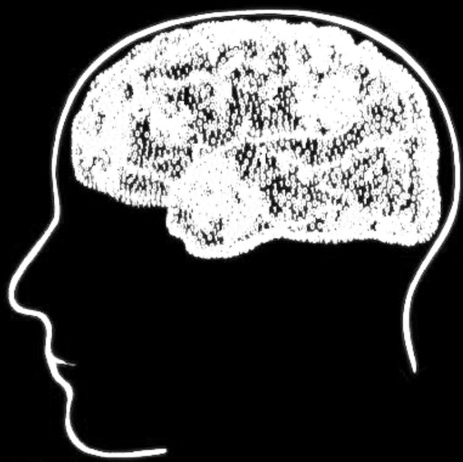
obxectivos de valoración, nin contribúe esencialmente ao reparto das cargas orzamentarias que os municipios soportan no proceso de xestión deste sector educativo, maioritario na poboación e básico para nutrir as outras áreas da educación regrada.

Non acontece o mesmo noutras comunidades autónomas, nas que o custe por alumno está repartido por convenio entre as instancias local e autonómica xunto coa achega dos propios alumnos: un método moito máis xusto que implica por igual a todo o contorno educativo e que traduce o status preferente que a sociedade debe atribuír á educación non regrada de carácter público.

É necesaria unha nova reflexión, un novo enfoque que aproxime o sistema educativo tanto á situación real da comunidade como a un avance cualitativo nos niveis de calidade e cantidade da música, dos músicos e da cidadanía que a practica, unha readaptación que teña en conta novas oportunidades de traballo para os profesionais e un perfil máis real no deseño das titulacións do ensino profesional e superior.

BIBLIOGRAFÍA

- *Libro Branco da Educación en Música Tradicional Galicia 2006*. Fundación Sondeseu.
- http://www.sondeseu.org/LIBRO_BRANCO.pdf
- The Sage Gateshead. http://www.thesagegateshead.org/l_and_p/index.aspx
- Casa De Música. <http://www.casadamusica.com/Education/>
- Sound Sense. <http://www.sound-sense.org/metadot/index.pl>
- Community Music ISME
- http://www.isme.org/index.php?option=com_content&view=article&id=41:community-music-aactivity-commission-cma&catid=20:cma&Itemid=14



Para sabermos algo máis...

Desde o ano 1979, no que se celebran as primeiras eleccións democráticas municipais en España, son moitos e moi profundos os cambios acaecidos no social, no económico, no infraestrutural, no laboral, no cultural, no educativo..., e en todos estes procesos as administracións locais -pola súa proximidade á cidadanía- teñen xogado un papel destacado.

Nestes máis de trinta anos fóronse madurando os posicionamentos teóricos, consolidándose as metodoloxías de intervención e estabilizándose as liñas de acción en diferentes eidos, tamén no educativo. Pódese así constatar unha evolución -por veces bastante máis lenta do

desexado- de modelos organizativos moi departamentalizados a outros que facilitan o labor coordinado; do traballo individual á acción en rede; de actividades puntuais a intervencións a medio e longo prazo, con estratexias que responden a filosofías de desenvolvemento, organización e participación comunitaria como a das cidades educadoras.

As persoas interesadas en achegarse aos debates, reflexións e prácticas das políticas educativas municipais, atoparán neste "para sabermos máis" algunhas referencias de interese que complementan aquelas xa citadas en boa parte dos artigos que configuran este monográfico. As referencias

M. Belén Caballo Villar
Rita Gradaílle Pernas

Universidade de Santiago

preséntanse agrupadas en función dos seus contidos, reseñando, así mesmo, algunhas revistas e páxinas web que, polo seu enfoque, responden plenamente ao tema que nos ocupa.

REFERENCIAS XENÉRICAS SOBRE O PAPEL E AS POSIBILIDADES DOS MUNICIPIOS

Algunhas das obras aquí recollidas clarifican o potencial das administracións locais municipais precisamente por esa proximidade co territorio e coa cidadanía que o habita; identifican os seus problemas de funcionamento e, por tratarse dun tema de vital importancia na cuestión educativa, varias delas aluden á realidade competencial. A actual indefinición das competencias no eido socioeducativo está a sobrecargar de labor -sen os recursos económicos precisos para iso- aos municipios de maior poboación e recursos, que prestan servizos que a sociedade demanda pero que a lei non concreta; e hipotecando as posibilidades dos de menor tamaño. "O Libro branco para a reforma do goberno local" presentado no ano 2005, abre novas expectativas, que haberá que ver como se concretan no corpo legal que se aprobe no actual contexto de crise económica.

- ÁLVAREZ, X. (2003): *A rebelión municipal. Unha esperanza para Galicia*. Vigo: Xerais.
- BOSCH, N. (2006): Algunas propuestas para la ampliación de competencias de los gobiernos locales españoles. *Administración & Ciudadanía: Revista da Escola Galega de Administración Pública*, vol. 1, nº 2, pp. 27-41.
- CADAVAL, M. E CARAMÉS, L. (2007): *Os municipios galegos: entre o minifundismo e a ineficiencia*. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela.
- MINISTERIO DE ADMINISTRACIONES PÚBLICAS (2005): *Libro Blanco para la reforma del goberno local*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas, Secretaría General Técnica.

- RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. (2008): Gobierno, administración pública y servicio. En Vergara Ciordia (Eds.): *Formación para la ciudadanía: un reto de la sociedad educadora*. Barcelona: Ariel, pp. 23-40.

MUNICIPIOS E PARTICIPACIÓN

A devandita proximidade da administración municipal á cidadanía posiciónaa nun lugar privilexiado para a posta en marcha de políticas - neste caso socioeducativas- con participación. A implicación dos veciños e veciñas nos asuntos públicos que atinxen á comunidade, os procesos participativos como procesos de educación cívica, abren novas posibilidades para a concreción dunha democracia que non se sinta satisfeita con ser representativa, senón que aspire a construírse como participativa.

- ALGUACIL GÓMEZ, J. (2006): *Poder local y participación democrática*. Barcelona: El Viejo Topo.
- CASELLAS LÓPEZ, L. E SOLÁ GARCÍA, A. (2004): El papel de las administraciones locales en la participación ciudadana. *Intervención Psicosocial: Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, vol. 13, nº 3, pp. 271-288.
- SUBIRATS, J. (2006): O novo papel dos gobernos locais desde a proximidade e a implicación cidadá. *Administración & Ciudadanía: Revista da Escola Galega de Administración Pública*, vol. 1, nº 1, pp. 203-215.

POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS MUNICIPAIS

As políticas educativas municipais, especialmente nos concellos máis activos, veñen demostrando que o seu alcance sobrepasa, con moito, as escasas competencias que con carácter obrigatorio lle atribúe a Lei 7/1982, de 2 de abril, Reguladora de Bases de Réxime Local. A transversalidade

da educación e das súas políticas lévanos a incluír neste epígrafe denominado "políticas socioeducativas" municipais, referencias que sitúan o papel da educación nos procesos de desenvolvemento local, o traballo en rede nunha política de servizos persoais e/ou sociocomunitarios, a xestión da transversalidade, así como as relacións entre escola e municipio e a educación comunitaria.

- CABALLO VILLAR, M.B. E GRADAILLE PERNAS, R. (2008): La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 15, pp. 45-56.
- CANDEDO, M.D. (2002, coord.): *A acción municipal en cultura, deportes e xuventude na provincia da Coruña*. Deputación de A Coruña.
- CARIDE, J.A. (2009): Cultura, democracia e participación. A busca de novos horizontes para as políticas culturais. *Grial. Revista Galega de Cultura*. Tomo XL VII, nº 182, pp. 30-37.
- CIVIS I ZARAGOZAS, M. LONGÁS MAYAYO, J. E RIERA, J. (2007): Educación, territorio y desarrollo comunitario: prácticas emergentes. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, nº 36, pp. 13-25.
- IMBERNÓN, F. (2008): Los programas de educación social como nexo articulador entre la escuela y el municipio. *Aula de Innovación Educativa*, nº 168, pp. 63-66.
- LONGAS, J., CIVIS, M. E RIERA, J. (2008): Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología. *Cultura y Educación*, vol. 20, nº 3, pp. 303-321.
- POSE, H. (2006): *La cultura en las ciudades: un quehacer cívico-social*. Barcelona: Graó.
- SAMBOLA, T. (2006): El papel de los ayuntamientos en la educación de la comunidad. *Aula*, nº 151.

- SERRA, A. (2004): *La transversalidad en la gestión de políticas públicas*. Barcelona: Diputación de Barcelona.
- SUBIRATS, J. (coord., 2002): *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- VELÁZQUEZ ANDRÉS, J.M. E DÍAZ PEÑA, J. (2008): *Guía del concejal de educación. Manual de consulta para gobernantes y técnicos*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- VILAR, J. (2008): Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, vol. 20, nº 3, pp. 267-277.
- VERA VILA, J. (2007): Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En Castro Rodríguez, M.M. et al. (eds.): *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó, pp. 11-38.
- BOSCH., E. (2008, ed.): *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Santillana.
- CABALLO VILLAR, M.B. (coord., 2009): *O Eixo Atlántico: un territorio educador, unha comunidade educativa*. Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular: Vigo.
- LORENZO DELGADO, M., AMARO AGUDO, A. E SOLÁ MARTÍNEZ, T. (2003): Investigación evaluativa sobre las ciudades educadoras españolas: análisis del concepto, aspectos principales del estudio. *Revista Española de Pedagogía*, 61 (226), 489-510.
- MERINO, A. E PLANA, J. (2007): *La ciudad educa: aportaciones para una política educativa local*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- MOLINA MARTÍN, S. (2007): *La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo*. ESE: Estudios Sobre Educación, (13), 39-56.
- TRILLA, J. (2005): La ciudad educadora: municipio y educación. En Peiró i Gregori, S. (eds.): *Nuevos espacios y nuevos entornos en educación*. Alicante: Editorial Club Universitario, pp. 19-42.
- *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa* <http://www.peretarres.org>
- *Galeduso. Revista do Colexio de educadoras/es sociais de Galicia* <http://www.colexioeducadores.com/galeduso.asp>. *Res. Revista de Educación Social* / <http://www.eduso.net>
- *Revista Galega de Educación* <http://www.nova-escola-galega.org>
- *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* / <http://www.uned.es/pedagogiasocial>. <http://www.revistainteruniversitaria.com>
- *Barcelona Educació* <http://www.bcn.cat/educacio>

ALGUNHAS PÁXINAS WEB QUE CÓMPRE VISITAR

Para finalizar o percorrido, recomendamos a visita ás páxinas das Federacións Galega e Española de Municipios e Provincias, así como á da AICE anteriormente citada ou ás que recollen experiencias de traballo en rede e avaliación das políticas educativas municipais, como as do Consello de Coordinación Pedagóxica de Barcelona ou á do Observatorio das Políticas Educativas Locais da Diputación homónima. Cómpre lembrar, asemade, que desde as páxinas web das Deputacións Provinciais atópanse enlaces coas páxinas de cada un dos municipios, posibilitando achegarse ao coñecemento das liñas programáticas que desenvolven¹.

- <http://www.femp.es>
- <http://www.fegamp.es/fegamp.htm>
- <http://www.bcn.es/edcities/aice>
- http://www.bcn.es/imeb/ccp/cast/que_es.html
- <http://www.diba.es/educacio/observatori/observatori.asp>

CIDADES EDUCADORAS

Desde 1990, momento no que se celebra o 1º Congreso Internacional de Cidades Educadoras en Barcelona, comeza a fraguarse unha rede internacional de carácter municipal que toma forma na Asociación Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Desde esta plataforma impúlsase o compromiso dos municipios co desenvolvemento de políticas educativas amplas, que entendan o territorio como contexto, axente e contido da educación. A Carta das Cidades Educadoras (http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html) -reformulada por última vez no ano 2004- dá conta dos seus principios de actuación e axuda a dimensionar o papel da educación na construción da vida cotiá dos municipios.

- AMARO AGUDO, A. (2006): *Pilares de la ciudad educadora*. Granada: Idisea.

REVISTAS DE REFERENCIA

Destacamos dúas centradas especificamente no ámbito municipal galego: *Interea* visual, derivada do extinto proxecto *Interea* que durante case oito anos promoveu a Deputación da Coruña; e a *Revista Galega de Administración Pública*.

- *Interea Visual*. Decembro 2002-Decembro 2007. Deputación da Coruña. <http://www.dicoruna.es/cultura/interea/>
- *Administración & Cidadanía: Revista da Escola Galega de Administración Pública*

Pero ademais, e desde o eido da educación, cómpre mencionar outras revistas periódicas que nalgúns dos seus números inclúen artigos sobre políticas socioeducativas municipais; entre elas:

¹ O artigo asinado por Henrique Neira neste mesmo monográfico, aborda a análise das páxinas web dos concellos galegos e o seu potencial como soporte de apoio á educación.

A dinamización da lingua galega desde a Administración local

A LINGUA



Concepción Cochón Rodríguez
Servizo de Normalización Lingüística de Pontevedra

A dinamización é un dos medios dos que dispomos para acadar o obxectivo final: a normalización do uso da lingua galega. Como todos os procesos sociais, esta non é unha tarefa doada, nin na execución, nin na obtención de resultados inmediatos, nin na súa explicación desde a perspectiva da Administración local.

Poderíamos facer unha longa relación de datos sobre a desgaiteguización dramática das vilas e cidades ou sobre a crecente perda de falantes no mundo rural. Resulta tentador deterse nos novos prexuízos contra a normalización que se arman de argumentos puramente ideolóxicos e que resultan tan ben estruturados como falaces. Sería conveniente procurar as causas da situación na que está a lingua, analizando a histórica falta dunha política lingüística feita a favor da lingua galega e á altura das necesidades reais do idioma, da inexistencia ou da precariedade de moitos dos servizos de normalización, escasamente dotados de persoal e, a miúdo, sen orzamento.

Porén, tomaremos como punto de partida o ano 1984, cando máis de cen alcaldes asinaron en Compostela unha declaración que recollía o compromiso da "creación dun servizo de normalización lingüística, encargado de asesorar e executar a política lingüística ad intra e ad extra da Corporación". Desde aquela, aínda que con pasos desiguais, a meirande parte dos concellos galegos, independentemente da cor política do Goberno, traballaron para crear servizos de normalización dotados de persoal especializado e de orzamento propio, máis ou menos cuantioso, destinado a financiar as accións necesarias para promover a normalización do galego, sobre todo a través da dinamización do uso, dentro e fóra da Administración local.

Despois de máis de vinte e cinco anos, no labor feito ata o de agora desde os concellos hai tres

eixes fundamentais que seguen a vertebrar o traballo a prol da normalización do idioma propio de Galicia. En primeiro lugar, o compromiso político necesario para crear, manter e dotar de recursos esta área. A carón do plano político, destaca o plano técnico, formado por persoal cualificado e especializado que desenvolve o labor desde os servizos municipais. Directamente vinculada ao persoal técnico destaca a Coordinadora de Traballadores/as de Normalización da Lingua (CTNL); esta asociación de profesionais traballa, desde 1996, creando redes de traballo, comunicación e formación técnica. O terceiro eixe fórmano as persoas e asociacións que, co seu apoio consciente, fan posible que se materialice o traballo de dinamización; neste grupo é fundamental o ensino, especialmente os equipos de dinamización lingüística (ENDL).

Ademais, outras entidades de carácter supramunicipal veñen colaborando en diferente medida no traballo a prol da normalización, especialmente no proceso de dinamización. Cómpre destacar as tres universidades, o Consello da Cultura Galega a través do Centro de Documentación Sociolingüística de Galicia, que atesoura o único arquivo de experiencias dinamizadoras de Galicia, ou a Xunta de Galicia, a través da SXPL. As súas accións complementan o labor dos SNL tanto co traballo interno como polas posibilidades de formación, foros e documentación para o debate e a análise que lles ofrecen aos axentes que interveñen no proceso, aos técnicos e á sociedade en xeral.

O labor de dinamización é transversal tanto dentro da institución municipal como en todos os planos da sociedade. Todos os actores que vimos de nomear teñen que ser quen de interactuar de maneira coordinada, xa que esta é a fórmula máis eficaz para rendibilizar recursos e obter resultados; con todo, esta vía aínda non está abondo desenvolta en Galicia.

Na actualidade, distintos instrumentos impulsados desde os concellos axudan a consensuar e coordinar o traballo preciso para dinamizar o uso da lingua. Algúns levan tempo funcionando con maior ou menor intensidade, como os plans de normalización lingüística e os consellos municipais da lingua de Ferrol, Vigo ou Compostela, redes de traballo como a Rede de Entidades Amigas da Lingua de Pontevedra e un grande abano de programas de dinamización, moitos deles en colaboración cos equipos dos centros de ensino. Xorden tamén novas propostas como os convenios de colaboración co tecido asociativo que vén de poñer en marcha o Concello de Zas.

A vía de traballo, no futuro, ten de afondar máis neste tipo de iniciativas. Queda aínda por desenvolver o Plan xeral de normalización da lingua galega, que foi aprobado por unanimidade no Parlamento no ano 2004. Este documento é un referente no traballo que se

planifica desde os SNL municipais e os equipos de normalización do ensino, mais é evidente a falta de comisións sectoriais que traballen para acadar os obxectivos que nel se establecen e que estean coordinadas desde a Administración supramunicipal.

Urxe, tamén, o funcionamento dunha rede de redes que implique internamente a outros departamentos das administracións públicas e externamente a outras entidades sociais, para apoiar, desde a experiencia profesional, as iniciativas sociais a prol da lingua, tanto na reivindicación do status como no simple, pero consciente, uso. Nesta liña, a Rede de Dinamización Lingüística que a SXPL está a crear nace con graves eivas, entre outros motivos, por non prever a necesidade de persoal especializado na planificación e na implementación das accións de dinamización, nin fixar compromisos para as entidades que se adhiran.





Queda moito por facer na necesidade de implicación transversal no uso da lingua, de todos os servizos dos concellos e da sociedade. Espréitannos tamén perigos abondo coñecidos: parte dos nosos gobernantes descoñecen ou ignoran a mantenta a lexislación que regula a lingua e a normalización, mentres que grande parte da sociedade considera que a cobertura legal xa garante o futuro da lingua. Quen traballamos nos SNL temos a absoluta certeza da necesidade de asumir a lingua como unha responsabilidade de todos.

No ámbito do ensino débete a miúdo sobre o papel fundamental da familia e da sociedade na educación. Se a educación ten que saír fóra dos centros educativos, tampouco o traballo de normalización pode quedar pechado nun gabinete, sobre todo se falamos de dinamización. Existe a crenza de que son os servizos de normalización nas administracións públicas ou os equipos de normalización e dinamización

lingüística nos centros de ensino os que teñen a responsabilidade de arranxar e asegurar o futuro da lingua. Isto é máis perigoso do que pode parecer; é unha formulación tan errada como a dun Goberno que pense que con crear un departamento de medio natural xa garantizará a conservación e a mellora do ambiente. Ambas as dúas tarefas, como tantas outras, son imposibles de realizar sen a implicación nin a colaboración activa de toda a sociedade.

A miúdo sorprendémonos na procura dun punto de apoio para mover o mundo. O traballo no ámbito da educación é así, o traballo no mundo da normalización da lingua, tamén. De pouco serven só leis, decretos, regulamentos e ordenanzas; de nada, as políticas deseñadas coas mellores intencións do mundo sen apoio na sociedade; de non conseguírmolo, a panca do cambio nunca se activará. Nos servizos de normalización lingüística só dispomos de traballo técnico e planificado que tentamos coordinar

para facer agomar a conciencia social de que o mantemento e a transmisión dunha lingua galega chea de saúde é esencial. Traballamos cada día para conseguir activar esa parte de consciencia individual necesaria para toda transformación social.

É fundamental a implicación de cada un de nós na dinamización do galego, para que camiñe cara á normalidade e para garantírmolos un futuro digno e completo, no que poidamos levantar a cabeza co orgullo de saber que transmitimos a nosa heranza íntegra e mellorada.

Uns cantos argumentos para elixir.

A Universidade da Coruña forma parte dun sistema europeo formado por 46 países con titulacións compatibles. Ofrece 38 titulacións de grao con validez no espazo europeo de educación superior e 46 mestrados oficiais de posgrao de todas as áreas do coñecemento.

A Universidade da Coruña fomenta a internacionalización dos seus estudantes mediante convenios de mobilidade con máis de 40 países e prácticas en empresas europeas.

É unha das tres principais universidades españolas en atracción de alumnos, que aumentan cada ano.

A Universidade da Coruña está entre as cinco mellores universidades españolas en rendemento académico.

A inserción laboral dos titulados da Universidade da Coruña supera a media universitaria española.

A porcentaxe media de inserción laboral en menos dun ano é do 72%. A maior parte dos titulados da Universidade da Coruña ten postos directivos ou técnicos.

A Universidade da Coruña promove un desenvolvemento creativo. Máis da metade do seu profesorado ten entre 30 e 49 anos.

A investigación é fundamental para a docencia de calidade. Conta cun importante catálogo de investigadores e con Parque Tecnolóxico.

A Universidade da Coruña aumenta cada ano as axudas para os estudantes.

Dispón dunha completa infraestrutura e de todos os medios tecnolóxicos actuais para lle facilitar o estudo ao alumnado.

Fomenta a formación integral con programas específicos de cultura, deporte, cooperación, igualdade, medio ambiente, linguas e tecnoloxía.

O máis importante para ti? Farémolo posible

Envíanos o teu argumento para elixir universidade. O que ti decidas, necesites ou creas fundamental. Incluírémolo na nosa lista de prioridades.

Evolucionamos contigo.

comunicacion@udc.es

www.udc.es

A importancia da educación para a saúde e as habilidades sociais na escola



David Saavedra Piñeiro

Técnico de prevención de drogodependencias

Ninguén nega o valor que desempeña a saúde na educación dun individuo. A construción da saúde debe ser algo que acompañe a vida dunha persoa dende o nacemento ata as etapas da vida máis adulta. Hoxe en día existen multitude de iniciativas que desenvolven programas de educación para a saúde tendo no ámbito escolar o seu campo de actuación. Dende o Plan Comarcal de Prevención de Drogodependencias realízanse programas e actividades dentro da promoción e educación para a saúde, en especial para a prevención de condutas aditivas e o fortalecemento dos recursos persoais (habilidades sociais).

A maioría dos programas de prevención de condutas aditivas teñen o seu ámbito de actuación na escola. O feito de intervir nesta poboación permite que a idades temperás se poidan modificar e fortalecer actitudes, hábitos e modelos de conduta saudables cando aínda non se iniciou o contacto coas drogas.

Nos diferentes obradoiros e actividades traballamos tanto os coñecementos como as actitudes e as condutas destinadas a conseguir un autocuidado da saúde.

Os programas, tanto de educación para a saúde como de prevención de drogodependencias, deberían ter polo menos estes compoñentes (PNsD, 2000):

COGNITIVO: Información sobre as sustancias, risco de consumo, romper falsas crenzas.

AUTOIMAXE E SUPERACIÓN: Formación da propia imaxe e mellora do autoconhecimento.

TOMA DE DECISIÓNS: pensamento crítico ante a publicidade e a persuasión das "modas". Toma responsables de decisións (curto/longo prazo). Resolución de conflitos/problemas.

CONTROL EMOCIONAL: Afrontamento da ansiedade. Técnicas de autocontrol.

ADESTRAMENTO EN HABILIDADES SOCIAIS: Habilidades de comunicación e resistencia á presión de grupo. Adestramento en asertividade.

CRITERIOS DE LECER: Alternativas á procura de sensacións. Ler saudable. Evitar vivir o tempo de lecer como aburrimiento.

INTERVENCIÓN FAMILIAR: Habilidades de comunicación familiar. Estratexias comúns de normas e límites.

VALORES: Tolerancia, solidariedade, cooperación. Romper asociacionismo entre consumo e determinados valores "progres".

Así, polo tanto, os obxectivos que nos propoñemos acadar son:

- Previr o inicio do consumo de drogas (en xeral ou dalgunha droga en particular; alcol e/ou tabaco).

- Atrasar a idade de inicio (demostrouse que isto reduce a probabilidade de ter problemas co consumo de drogas no futuro).

- Mellorar a información e a formación sobre os efectos e os riscos a nivel de saúde do consumo das drogas (alcol e tabaco principalmente).

- Fortalecer os recursos persoais no adestramento de habilidades sociais que permitan defender posicións persoais cara á saúde.

POBOACIÓN DESTINATARIA:

A poboación final das intervencións é o alumnado de educación infantil e primaria. Dando continuación ao programa con intervencións en secundaria e postobligatoria.

Serán poboación destinataria indirecta as familias (sobre todo, a través de intervencións directas ou a distancia a través de vídeos ou sesións presenciais). Incluindo tamén o profesorado e os mediadores que interveñen cos alumnos.

PROGRAMAS OU ACTIVIDADES

Hai que diferenciar entre programas e actividades. Os programas de prevención de drogodependencias son un "conxunto organizado, coherente e integrado de actividades (ou de intervencións), servizos ou procesos expresados nun conxunto de proxectos relacionados ou coordinados entre si e que son de similar natureza (1)" (e con obxectivos ben definidos). Sendo as actividades o medio de intervención coa realidade, mediante a realización de diversas accións de carácter máis puntual no tempo e nos seus obxectivos, que son necesarios para acadar as metas dun proxecto. Así hai que diferenciar entre (por exemplo) un programa de prevención do tabaquismo en mozos da actividade de conmemoración do día mundial sen tabaco.

Os programas que levan a cabo nas etapas de infantil e primaria son principalmente: "A Saúde na Escola" e o "Programa de Habilidades Sociais".

Os obradoiros que se propoñen van dende traballar o concepto de saúde na escola, facendo fincapé naqueles hábitos e actitudes que haxa que instaurar ou modificar no alumnado ata como a importancia dunha alimentación variada e adecuada, o fomento das actividades físicas e a prevención de hábitos nocivos, como pode ser o consumo de tabaco e alcol. Son como as tres patas dunha banquetta onde se sustenta unha "vida saudable"¹. Logo dunha presentación destes conceptos e recalando a súa importancia a través da retroalimentación, trabállanse as dicotomías hábitos saudables -hábitos non saudables. Por exemplo: unha das actividades que máis chaman a atención é a explicación das diferenzas que existen entre as diferentes bebidas, mencionando

que a máis sa é a auga polos seus beneficios (hidratación, etc.), compárase con bebidas con sales minerais, carbonatadas, azucradas, con colorantes, etc. e como demostración práctica realízase unha "bebida carbonatada" de xeito artesanal. Con auga, un gasificante e colorante alimentario. É importante recalcar a importancia de non abusar destas bebidas e reservalas para ocasións especiais polas súas achegas calóricas extra e a presenza de sustancias excitantes (cafeína).

Outra actividade tamén interesante é a realización da xa popular "botella fumadora" onde a través do consumo dun cigarro nunha botella plástica preparada cunha boca de goma, obsérvase como o fume tóxico do tabaco se introduce nela e deixa amarelo un algodón que fai a vez de filtro.

Con estas demostracións prácticas quérese poñer de xeito gráfico e visible os beneficios dos hábitos saudables.

Atópase moita información en Internet sobre moitas actividades de fomento de hábitos saudables que poden ir dende a demostración de receitas sas (macedonias),



¹ "Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales". Ander-Egg, E. y Aguilar, M.J. (1996).



degustación dos diferentes sabores, ata outras actividades máis comunitarias e colaborativas como pode ser a visita a un mercado de alimentos frescos, camiñatas saudables, etc.

O programa “A saúde na escola” trata de incidir na tríade información-actitude-conduta, acerca de aspectos relacionados coa saúde. Os compoñentes do programa estrutúranse por ciclos educativos (o programa iníciase no ensino infantil e ten continuidade na educación primaria) cos seguintes contidos: información sobre o alcol, o tabaco e outras drogas, desenvolvemento da autoestima, habilidades sociais e de resistencia, fomento de valores saudables, toma de decisións, control emocional e fomento de actividades de lecer saudables.

O programa de “habilidades sociais” está dirixido principalmente a alumnos de 5º e 6º de primaria (aínda que xa se está adiantando a idade de aplicación deste tipo de programas a 4º de primaria) e trata de fortalecer as habilidades persoais e de relación cos demais en situacións de interacción social así como a defensa dos seus dereitos ante a presión exercida polos iguais para verse involucrados en condutas non desexadas.

Os temas tratados neste programa varían dende o concepto xeral sobre as habilidades sociais, que son, para que serven, adestramento en habilidades de comunicación, habilidades de conversación (inicio, mantemento e fin), defender os propios dereitos persoais, os grupos e o traballo en equipo, a presión de grupo e a resolución de conflitos.

Cales son os obxectivos específicos e/ou operacionais deste programa:

- Aprender a defender e respectar os dereitos tanto propios como alleos.

- Promoción dunha comunicación interpersonal adecuada entre o alumnado.

- Aprendizaxe das habilidades sociais na solución dos problemas e toma de decisións.

- Descubrir o enriquecemento que achega o grupo (o colectivo) fronte ao individual, así como as presións que pode someter o grupo aos individuos.

En liñas xerais a metodoloxía básica segue os seguintes pasos:

1. Instrucións: infórmase da conduta que se vai traballar.
2. Imitación: represéntase de forma grupal ou de forma individual.
3. Información (feedback): infórmase ao alumnado dos aspectos máis significativos sobre a súa representación/imitación da conduta, reforzando aquelas condutas positivas fronte ás negativas.
4. Reforzamento social: refórzanse todos os intentos por querer aprender a conduta que se pretende (positiva).

A intensidade do programa para que sexa efectivo e se noten os cambios en actitudes e condutas observables sería de 10 sesións por curso. Hai que fuxir de intervencións “paracaidistas”; intervencións de carácter puntual e realizadas por axentes que aparecen e desaparecen cos cales despois se perde o contacto.

As estratexias de prevención serán máis efectivas se as favorecemos poñendo en contacto aos alumnos cos recursos comunitarios, realizando unha axenda do lecer onde se recollan todos aqueles recursos da comunidade que teñan algunha actividade relacionada co tempo libre (exposición, actividade deportiva, etc.) e expoñéndoas no taboleiro de cortiza ou no boletín escolar.



Os equipos de prevención de drogodependencias son unha referencia á hora de acudir en busca de asesoramento ou axuda ante situacións conflitivas ou que necesitan unha intervención máis específica. Están compostos por profesionais do ámbito psico-social que derivarán a aquelas persoas aos recursos idóneos en caso de necesidade.

A metodoloxía de traballo que se aplicará será a través dos traballos na aula, empregando material didáctico proporcionado que permitirá o desenvolvemento de debates e coloquios, actividades audiovisuais, lecturas, traballo en grupo e individual, etc.

É todo o alumnado igual á hora de programar as actividades?

O ámbito de actuación nestas idades é o da prevención universal (para todos os alumnos/as). A prevención universal refírese á prevención do consumo das drogas máis estendidas entre a poboación xeral, desaconsellando claramente o seu consumo e atrasando a idade de inicio en todo caso.

Pódese dar o caso que algúns alumnos e alumnas teñan xa contacto con algunhas destas drogas, alcol, tabaco e cannabis principalmente. En tal caso faríase necesaria unha intervención máis individualizada.

O IMPORTANTE PAPEL DA FAMILIA.

En nada quedarían todos estes esforzos se non son apoiados dende o ámbito familiar. A familia xunto coa escola é o máis importante ámbito educador. Ninguén nega a estas alturas que é na familia onde se adquiren os hábitos de saúde, hixiene e alimentación máis importantes. Aínda así, contraditoriamente, é frecuente ver a moitas nais (e pais) fumando nas proximidades dos colexios e nas paradas dos buses, co consecuente prexuízo para a saúde

dos fillos/as debido á exposición pasiva ao fume de tabaco por proximidade a este.

Tamén hai que ter en conta a importancia da comunicación da familia cos fillos (no seo familiar). A comunicación é a clave dun funcionamento familiar exitoso. As familias que se comunican de forma saudable están máis capacitadas para resolver problemas e están máis satisfeitas coas súas relacións.

Así, moitos dos problemas de saúde futuros que teñan relación con estilos de vida non saudables pódense empezar a previr dende a infancia. Exemplo diso son o sobrepeso ou obesidade infantil.

COORDINACIÓN

A coordinación entre os técnicos co equipo directivo e educativo dos centros é fundamental á hora de organizar as actividades, son a porta de entrada ao centro e a vía de comunicación coas familias. Moitas destas actividades tal e como dicimos deben de ter continuidade coa familia a través do envío de comunicacións, decálogos con consellos sobre hábitos saudables, habilidades sociais e sesións formativas presenciais ou a distancia a través de material audiovisual.

Tamén evitar a inxerencia doutras entidades no traballo preventivo na aula, deberíase clarificar quen é o actor válido e de referencia na prevención das condutas aditivas e buscar sempre a referencia oficial.

CONCLUSIÓNS E DISCUSIÓN

O traballo en hábitos de saúde debe ser algo continuo e transversal, onde estean implicados todos os actores educativos (técnicos, docentes, familias, alumnos, axentes externos).

Hai que resaltar a importancia que ten a saúde como valor que hai que conservar e promover, para evitar que as xeracións actuais e futuras desenvolvan enfermidades crónicas que dalgún xeito comprometan o seu estado de saúde.

Así os programas e actividades tanto de educación para a saúde como de prevención de drogodependencias deben de servir e poñer en valor a saúde na escola e fóra dela, nas familias e comunidade. Polo tanto, animovos a introducir dun xeito continuo a educación para a saúde no voso centro de maneira que sexa un pilar fundamental nas actividades da escola.



Conclusións do I Seminario-Obradoiro de avaliación de materiais didácticos en formato impreso e dixital



Ana Isabel Castro Rodríguez
Compoñente do Grupo Cavila

Nova Escola Galega

O Grupo Cavila, pertencente a NEG, está constituído por profesionais do ensino que consideran oportuno reflexionar arredor dos materiais didácticos e os recursos que empregamos nos nosos contextos educativos. A intenciónalidade última é crear un espazo de debate e reflexión sobre o tema e chegar a desenvolver propostas de actuación cara á mellora do traballo cos materiais no contexto galego. Queremos comprender mellor os materiais e recursos que están á nosa disposición pero e sobre todo coñecer, analizar e empregar (de ser de utilidade profesional) as Guías de Avaliación que poden axudarnos a coñecer mellor os nosos materiais e recursos e a súa intenciónalidade máis aló da nosa acción docente. O grupo de traballo Cavila vén desenvolvendo a súa actividade dende hai case una década, preocupándose fundamentalmente pola reflexión sobre o papel dos recursos educativos nos procesos de ensino e aprendizaxe, da avaliación dos materiais e da súa elaboración.

O I seminario-obradoiro de Avaliación de materiais, celebrado os días 19 e 20 de febreiro de 2010 na Facultade de Ciencias da Educación en Santiago de Compostela, tivo unha intenciónalidade práctica, na que se buscaba proporcionar ao profesorado criterios que lle axuden a seleccionar e avaliar os recursos educativos tanto en soporte impreso como dixital.

A Avaliación dos materiais didácticos axúdanos a seleccionar e elaborar materiais máis coherentes cun modelo e proxecto de escola. Así mesmo, servíranos para axudar a facer un uso máis coherente e crítico dos materiais en relación cos proxectos educativos e curriculares de centro.

No dito Seminario contamos coa colaboración da Universidade de Santiago de Compostela, a Universidade de A Coruña e con relatores da Universidade de Murcia.

A continuación presentamos a modo de resumo o que realizamos en cada unha das sesións que se levaron a cabo e as conclusións que sacamos despois de coñecer as achegas de todos/as participantes.

A actividade ofreceulle aos profesores variadas propostas e modelos de avaliación que lles axuden a analizar e seleccionar os diferentes tipos de materiais (libros de texto, guías didácticas, Cds, Webs, videoxogos, etc.). As distintas propostas de avaliación deste seminario axudaron a analizar os diferentes materiais didácticos dos que dispoñemos nos centros educativos dende distintas perspectivas e ámbitos.

SESIÓN 1. CONFERENCIA INAUGURAL: "OS RECURSOS E A SÚA AVALIACIÓN NA TOMA DE DECISIÓNS NA PRÁCTICA EDUCATIVA"

Segundo M^a Paz Prendes, o emprego das Novas Tecnoloxías debe estar fundamentado, hai que avaliar aqueles medios que imos empregar. É un feito que a sociedade vai cambiando e nós con ela, pero a utilización deses medios debe estar adecuadamente contextualizada. O docente é o que mellor coñece a eses alumnos/as e debe decidir cal é o medio máis axustado máis alá de teorías.

Por tanto, o primeiro que debemos facer é planificar que contido imos traballar e con que soporte. Dependendo do instrumento que utilizemos vai cambiar a interacción. Polo tanto, estamos a falar dunha Interactividade instrumental. Pero a interactividade non só é instrumental senón que tamén se produce unha interactividade cognitiva que é a que se modela entre persoas. Sempre hai comunicación, así o defende o modelo pragmático. A partir dunha ollada e duns xestos pódese saber se unha clase lle resulta interesante ao alumnado.

Para M^a Paz Prendes, un recurso clave é o profesor en situacións mediadas como é a ensinanza regrada. Pese a que existan multitude de Novas Tecnoloxías nunca se pode substituír a presenza do mestre/a. Pero para empregalas é necesario:

a) Competencias: debemos ser capaces de utilizar ese recurso.

b) Actitude: Non é unha imposición ter que empregar un recurso ou outro; ten que haber por parte do profesorado unha actitude de cambio.

c) Formación, que debe ser tecnolóxica, curricular e pedagóxica.

Os novos medios deben estar adaptados aos alumnos/as e as tarefas que lles mandemos deben ir máis alá dun "corta e pega", debe implicar algo máis para que isto non ocorra. Cando avaliemos os materiais debemos valorar: a idade, o nivel social, cultural, os coñecementos previos...

A estrutura mental dos nenos na actualidade, depende das Novas Tecnoloxías. Son capaces de enviar SMS con abreviaturas a gran velocidade e sen importarlles as faltas de ortografía. Isto require unha axilidade de pensamento.

O mestre/a, aínda que pode empregarlas, debe saber que son unha ferramenta. Ningunha tecnoloxía é a panacea e vén substituír a anterior: impresos, visuais, audiovisuais... As máquinas son unha ampliación da nosa capacidade e poden axudarnos cunha boa utilización.

SESIÓN 2. RELATORIO: "PROPOSTAS DE MODELOS E GUÍAS DE AVALIACIÓN"

As mestras Francisca García Merino e María Vieito Liñares, foron as encargadas de levar a cabo este relatorio, que tiña a intencionalidade de achegar aos asistentes a algunhas propostas de guías de avaliación, analizando algunha das máis recoñecidas desde un punto de vista reflexivo e para o

docente, de entre as moitísimas que podemos atopar na bibliografía especializada.

Amosaron a importancia de coñecer algunhas alternativas de guías de avaliación sobre o recurso que queremos avaliar, observar os ítems que as conforman e atopar a que máis se achegue ás nosas necesidades de cada momento como docentes, e mesmo, a falta de atopar a máis adecuada, chegar a desenvolver unha propia que sirva na práctica particular da avaliación de recursos educativos.

Por último, destacaron e analizaron brevemente as características da Guía de Análise de recursos de Martínez Bonafé, M^a Paz Prendes e M^a Luisa Sevillano García. Así mesmo expuxeron as Guías online do grupo de Teresa Giménez, Victor Mas e Juan Miguel Muñoz. Analizaron o interese da Ficha de Avaliación de material educativo dixital publicado en Red.es e destacaron as guías de Pere Marquès Graells.

As sesións do día 20, tiveron un carácter práctico: os asistentes distribuíronse en grupos de 10 persoas, e tiveron a oportunidade de avaliar os recursos que en cada obradoiro se lles ofreceron, con guías específicas para cada tipo de recurso analizado. Cada asistente tivo a oportunidade de analizar polo miúdo guías específicas e avaliar os recursos específicos de dous dos obradoiros ofertados no Seminario-Obradoiro, segundo a súa preferencia, manifestada previamente.

Por que este medio aquí e agora...? Pensamos que esta é a resposta que deben dar, sen dúbida, os docentes encargados de levar a cabo un determinado proceso educativo, pois deles depende o correcto "funcionamento" dun determinado recurso, clave entón dunha axeitada aprendizaxe.

Os obradoiros que se levaron a cabo durante esta xornada foron:

- *Obradoiro 1. "Análise de Libros de Texto e materiais impresos"* impartido por Xesús Rodríguez Rodríguez, profesor do departamento de Didáctica e organización escolar da USC e especialista na Avaliación de Recursos Impresos.

- *Obradoiro 2. "Análise de recursos educativos multimedia e Videoxogos"*: impartido por David Rodríguez Martínez, enxeñeiro informático e investigador no uso dos videoxogos en contornos educativos.

- *Obradoiro 3. "Análise de recursos en soporte dixital"*: guiado polas profesoras M^a Paz Prendes e Linda Castañeda, que son profesoras da universidade de Murcia.

- *Obradoiro 4. "Análise das dificultades de aprendizaxe nos materiais didácticos"*

Este obradoiro tivo que ser impartido pola profesora da UDC, M^a Montserrat Castro Rodríguez, en colaboración con Ana Isabel Castro Rodríguez, mestra de Pedagogía Terapéutica, e Rosa M^a Vicente Álvarez, mestra de Educación Infantil e investigadora en materiais didácticos, todas elas

en substitución de Margarida de Paiva, quen se atopou indisposta nos días anteriores.

Nestes obradoiros fíxose unha análise das guías de avaliación do material didáctico, tanto do material impreso, como dixital ou mesmo dos videoxogos como recurso educativo:

As guías de avaliación abren un mundo de posibilidades, as veces descoñecidas e ignoradas porque os mestres e mestras se habitúan a traballar cun material que non cuestionan, nin fan un seguimento axeitado para as especificidades da súa aula. Respecto ás variadas guías de avaliación que se nos propuxeron, podemos tirar delas as seguintes conclusións:

1. A priori, invítannos a sermos máis críticos e obxectivos, e fomentan unha actitude de comparación construtiva.

2. Permiten o intercambio de experiencias e a comunicación entre mestres ao tempo que o favorece..

3. Esixen ter coñecementos e invítannos a investigar.

4. Axúdannos a cuestionarnos a funcionalidade do material respecto ao alumnado.

5. Esixennos posuír e indagar nos coñecementos psicolóxicos do grupo-aula.

6. Coñecen e melloran os criterios de selección do material.

7. Fomentan a interdisciplinaridade como riqueza.

8. Esixen cuestionarnos e clarificar tanto a escala persoal como escolar o que nós entendemos como modelo metodolóxico e profesional.

9. Favorecen unha mellor organización da información sobre o material didáctico.

10. Esixennos coordinación, tempo, práctica; mais dannos tranquilidade, comodidade e seguridade como mestras e mestres.

11. Permítennos maior transversalidade.

12. Evitamos o solapamento de contidos.

13. Inflúen na elaboración dos propios materiais e axudan na súa sistematización.

Podemos falar dunha conclusión xeral a toda a actividade que destaca a importancia de valorar que o material é un notable punto de partida cara á calidade docente, a pesar das dificultades que pode supor avaliar recursos:

- Por parte do profesorado expúxose o gran descoñecemento das guías de avaliación de materiais e do mesmo proceso de avaliación para a toma de decisións dos materiais cos que imos traballar.

- Avaliar recursos educativos require moito tempo, para sopesar as vantaxes e inconvenientes que estes teñen. O profesorado quéixase do pouco tempo que o Centro lle dedica a esta tarefa.

- A falta de coordinación entre profesorado de interciclos para elaborar unha guía de avaliación adecuada ás necesidades educativas que xorden no centro .

O conxunto dos participantes estaba de acordo en que contamos con moitos recursos, tanto materiais como interactivos, que temos no contorno próximo ao alumno, pero que moitas veces non sabemos como empregalos, ou mesmo que non os identificamos como recursos educativos. Antes de poñernos a buscar onde temos recursos é preciso saber a onde queremos chegar, e que queremos facer cos nosos alumnos.

A utilidade das guías vai máis alá da valoración que se faga dos recursos, posto que o seu uso tamén proporciona luz para interpretar a práctica docente mais aló dos recursos e darnos conta das nosas carencias.



Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanza de Idiomas

Facultade de Ciencias da Educación



Duración: 1 curso académico (60 ECTS)
175 Prazas. 7 itinerarios

Preinscripción: http://www.educacion.udc.es/doc_posgrao.php

Información: Facultade de Ciencias da Educación
Tfno: 981-167000 (ext. 4699)
secretaria.master.educación@udc.es

Mestrado Oficial en Intervención Logopédica na Infancia e na adolescencia

Facultade de Ciencias da Educación

Curso 2011-2012

Duración: 1 ano académico (60 ECTS)

Preinscripción: do 13 ao 19 de xullo

INFORMACIÓN:

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
Telf. 981 167 000 ext. 4640/ 1791
educa@udc.es
<http://www.educacion.udc.es>

Unha proposta estratéxica para o desenvolvemento rural: a xestión dos recursos comunitarios



Juan José Lorenzo Castiñeiras

Universidade de Santiago de Compostela

O progresivo despoboamento do rural galego vén sendo a tónica dominante nas últimas décadas. Na actualidade e pese ao incremento de posibilidades que implica a progresiva implantación das tecnoloxías da comunicación e da información, a tendencia social coloca aos rurais nunha situación de dependencia dos espazos urbanos.

Nese sentido, cremos que semella fundamental artellar estratexias orientadas a mudar esa situación, que trae consigo a perda de elementos cruciais na caracterización da cultura galega. É por iso que esta breve reflexión non pretende máis que reflexionar sobre o potencial derivado da xestión compartida dos recursos comunitarios para acadar unha melloría na vida cotiá das xentes do rural, o que suxire atender tamén á dimensión relacional e socio-educativa. Os intereses veciñais, representados na xestión dos recursos, actúan como alicerce para o desenvolvemento constituíndose en referentes da vida pública comunitaria e, consecuentemente, derivando nunha estratexia de autodesenvolvemento rural sostida no tempo coa conciencia do propio perante un mundo mal globalizado, rexido pola lóxica atroz do capitalismo de mercado neoliberal e a consideración do benestar dende unha óptica puramente monetaria.

Sen sobrevalorar dita dimensión económica e asumindo que o desenvolvemento rural depende en boa medida do contexto natural e cultural local, sucede que a dimensión material tamén é importante, especialmente se atendemos ás opcións vinculadas ao eido laboral que, en definitiva, condicionan as máis das veces as posibilidades de residencia no rural. Tal e como apuntan Rubio e Sanz (2007: 245)¹ cando atenden a cuestións como as infraestruturas viarias ou, especialmente,

¹ Rubio P. e Sanz A. (2007): *Investigación aplicada al desarrollo de territorios rurales frágiles*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

o acceso ás tecnoloxías, “quen decide permanecer nas zonas rurais, no caso de manterse esta situación, enfrontaríase á perda de competitividade que supón non introducir melloras nos seus procesos (...), instrumentos que as empresas e administracións do eido urbano están introducindo con forza para reducir os seus custos e incrementar a súa eficiencia”, aspecto que incide negativamente na implementación de iniciativas tendentes á creación de actividade socioeconómica nestes contextos.

Por iso, entendemos que a diversidade de recursos de carácter comunitario espaxados polas aldeas galegas pode constituírse nese elemento integrador e valorizador do mundo de vida propio, coa funcionalidade de se converteren de xeito indirecto no cerne dunha melloría compartida e manifesta. Parécenos que é así por varios motivos: dunha banda, posibilitan que as persoas fiquen no rural e vinculen tanto o seu tempo de traballo como o de lecer á súa comunidade de pertenza, cun incremento da calidade de vida cimentado no aproveitamento sustentable e autodirixido dos propios recursos; doutra, sería un xeito de artellar iniciativas con permanencia no tempo que, superando dimensións puramente económicas ou materialistas, acheguen ao rural metodoloxías cooperativas coa intención de fomentar un desenvolvemento integral que, en clave socioeducativa, atenda á necesaria posta en valor dos recursos patrimoniais -materiais e inmateriais- da comunidade na procura dun benestar real.

En conexión co dito, falamos da creación de canles sostibles de participación, que constitúen o cerne da activación comunitaria actuando como alicerce dun rexurdir dos núcleos rurais a través, en último termo, de fixar poboación nas aldeas galegas, garantíndolles a posibilidade dunha vivencia satisfactoria e fortalecedora dunha identidade



Monte de titularidade veciñal Carabelote.
San Cristovo de Couzadoiro. Concello de Ortigueira.

compartida. É por iso que consideramos que o aproveitamento dos bens de titularidade veciñal debería implicar oportunidades para quen decide ficar ou intenta volver e, ao tempo, supoñer un incentivo para o encontro interveciñal, en tanto que implica unha corresponsabilidade respecto á xestión e o uso dos mesmos.

A peculiaridade da dispersión poboacional é a nota característica dos asentamentos en Galicia; mais tamén amosa a riqueza do contorno natural e a calidade dos recursos que proporcionaba, pois as condicións ambientais permitían habitar zonas diferenciadas do territorio cunhas condicións de vida sostibles, fortaleza que deixou como herdanza un espallamento residencial que perdura hoxe constituído nun referente en calquera iniciativa pensada para o rural galego.

Sabendo da variedade de recursos comunitarios existente nas aldeas galegas, referirémonos máis especificamente aos montes comunais pola súa existencia

xeneralizada nas parroquias galegas, o uso tradicionalmente veciñal que tiñan e a súa enxebre resistencia ás diversas desamortizacións e á organización territorial dos concellos e demais reformas das entidades de carácter territorial acaecidas fundamentalmente no século XIX.

O aproveitamento comunitario duns recursos compartidos é a herdanza das necesidades derivadas das labores do campo, unha “cooperación forzosa” que se veu abaixo cos efectos das políticas agrarias que motivaron a perda de máis de 300.000 empregos en 30 anos, sobre un total de medio milleiro (Simón, X., 2006: 78)², cos que “esmoreceron as outras manifestacións culturais asociadas con aquel mundo vivo, diverso e dinámico que constituía a sociedade galega tal e como estaba configurada antes do avance da modernización”.

² Simón Fernández, X. (2006): *O coñecemento tradicional como alicerce para construírmos o futuro*, en Simón X. e Prado, X. (2006): *Cultura tradicional e desenvolvemento rural*. Universidade de Vigo e Xunta de Galicia, Vigo, pp. 77 a 81.

Existen unha serie de atributos definitorios dos montes de uso veciñal entre os que cabe salientar algúns como a súa propiedade privada en favor dos veciños, a práctica exclusividade deste tipo de titularidade para o territorio galego, o seu aproveitamento común ou o sustento da titularidade compartida baseada no uso que deles se facía dun xeito maioritario. Atópanse estendidos por toda a xeografía, supoñendo un recurso dun gran valor para o desenvolvemento das zonas rurais, moi posiblemente na actualidade o que máis. Isto é así tanto polo seu tamaño, pensando en que supoñen un terzo da superficie forestal galega con máis de 600.000 Ha, como dende a perspectiva da diversificación dos seus usos, atendendo ao auxe das enerxías renovables -sen perder a perspectiva da sustentabilidade ambiental-. Sendo un recurso específico da nosa terra e considerados legalmente como "indivisibles, inalienables, imprescritibles e inembargables" (artigo 2º da Lei 13/1989, ratificada polo Decreto 260/1992³), a titularidade veciñal dos montes susténtase no uso xeneralizado que deles se facía Galicia dende hai séculos.

Cando nos anos 40 Patrimonio Forestal fixo repoboacións masivas de eucaliptais e piñeirais nos montes comunais, arrebatados aos veciños, dáse inicio a unha época de constantes pugnas pola súa titularidade cos organismos públicos, especialmente coas Administracións Locais, cuxa función ben podería ser a contraria, en tanto que o ben dos habitantes do seu concello debería ser a súa motivación. Estes litixios continúan hoxe en moitos puntos da nosa terra, pese ao respaldo legal existente cara os veciños cando están constituídos en Xunta Reitora e demostran por medio de testemuñas, que adoitan ser os de maior idade, o uso común que se facía deses espazos.

O debate proposto incide no valor dos montes e leva a solicitar un soporte legal axeitado que unifique a lexislación existente, agrupando nunha norma de referencia o conxunto de leis que atinxen á materia e atendendo á diversidade dos usos que destas terras se poden facer. Sería un xeito de superar polémicos baleiros na normativa actual, como frecuentemente sucede coas expropiacións dos montes pois "só poderán ser obxecto de expropiación forzosa ou impoñérselles servidumes por causa de utilidade pública ou interese social prevalentes aos dos propios montes veciñais" segundo se indica no artigo 6º da Lei 13/1989 de Montes Veciñais en Man Común. A interpretación deste e doutros apartados moitas veces supón problemas na súa aplicación específica.

O cambio que na actualidade semella producirse é que os espazos rurais comezan a ter economicamente moito valor, cuestión que debe ser aproveitada para a súa revitalización empregándoos a xeito de mecanismo integrador. Un punto de encontro comunitario que fomenta a participación e do que se poidan derivar iniciativas diversas, o que implicaría a posta en marcha dun verdadeiro proxecto continuado de desenvolvemento sustentable dende unha óptica integral, isto é, centrándose en todas as dimensións que contribúen a xerar benestar.

Para rematar, insistimos en que a xustificación desta alegación en favor dos recursos comunitarios debe considerarse tamén en clave humana e educativa. Asignando á xestión dos recursos unha función de promoción do encontro, duns intereses comúns, fomentamos unha estratexia educativa de "empoderamento" a través da promoción dunha conciencia do propio. Nunha época caracterizada pola falta de pensamento crítico e a aceptación acrítica das desigualdades xeoespaciais xorde a necesidade de "deconstruír" certos significados ligados aos modos de vida e tomar conciencia do propio, procurando unha defensa micropolítica do rural galego. E todo isto ten moito que ver coa propia intervención dos colexios e das escolas en relación cos territorios onde se insiren. As políticas que poidan enfrontar o despoboamento rural, que ten raíces estruturais, tomando en consideración o desenvolvemento comunitario ao que nos referimos, debe contar co mundo escolar como un dos instrumentos estratéxicos, e aí hai pois un campo de experiencias posibles que debería ser abordado.

³ Decreto 260/1992, do 4 de setembro, polo que se aproba o regulamento para a execución da Lei 13/1989, do 10 de outubro, de Montes Veciñais en Man Común.



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Mestrado Oficial en Innovación, Orientación e Avaliación Educativa

Facultade de Ciencias da Educación

Curso 2011-2012

Duración: 1 ano académico (60 ECTS)

Preinscrición: do 13 ao 19 de xullo

Dá acceso á fase de investigación de doutoramento

INFORMACIÓN:

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Telf. 981 167 000 ext. 1799

e-mail: master.ioee@udc.es

<http://www.educacion.udc.es/masteres/innovacion>



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Mestrado Oficial en Psicoloxía Aplicada

Facultade de Ciencias da Educación

Curso 2011-2012

Duración: 1 ano académico (60 ECTS)

Preinscrición: do 13 ao 19 de xullo

INFORMACIÓN:

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Telf. 981 167 000 ext. 1809

Departamento de Psicoloxía

<http://www.psicologia.udc.es/master.htm>

EXPERIENCIAS



As habilidades sociais nos alumnos de secundaria

Irene Pan López (Coordinadora do proxecto)

M^a Engracia Ferreiro Torres

Ana Casas Añón

IES María Casares, Oleiros.

Hoxe en día as “Habilidades Sociais” xogan un papel moi importante na nosa sociedade. As persoas durante a maior parte do seu tempo interaccionan cos demais. Por iso é importante dispoñer de boas habilidades sociais para mellorar a calidade das nosas vidas.

Como sinala Inés Monjas Casares, as habilidades sociais son un conxunto de condutas que se manifestan en situacións nas que hai que relacionarse con outras persoas.

Na sociedade actual as escolas ocupan un papel fundamental no que se refire ó ensino das habilidades sociais polo que é importante implicar ós profesores na aprendizaxe destas habilidades xa que xunto coa familia van desenvolver unha importante tarefa en canto á transmisión das habilidades sociais ós rapaces.

Dado o crecente interese que ten lugar nas escolas por transmitir o desenvolvemento social dos rapaces e á responsabilidade que dende as institucións escolares temos en canto a fomentar a competencia social dos nosos alumnos, no noso centro propuxémonos traballar nun proxecto de habilidades sociais co obxecto de apoiar ó profesorado no seu traballo e axudar na integración dos rapaces co resto dos compañeiros. Para decidirmos a levar á práctica este proxecto tivemos en conta os informes verbais do profesorado e os comportamentos observables dunha boa parte do alumnado e ó detectar que existían deficiencias tanto nas formas como nas actitudes que se dan nas interaccións persoais puxémonos en contacto co Centro de Formación e Recursos da Coruña onde nos apoiaron nesta inolvidable experiencia.

Dende un principio establecemos como obxectivo básico desenvolver as actitudes de respecto e a solidariedade cara ós demais, resolvendo posibles conflitos e respetando os dereitos, a



autoestima e as aspiracións das demais persoas. Para desenvolver este obxectivo, estivemos a traballar ó longo de dous cursos académicos; no curso 2007-2008 desenvolvemos o marco teórico e elaboramos un conxunto de actividades para levar as habilidades sociais á práctica e o longo do curso 2008-2009 é cando estase a levar este proxecto á práctica no que estamos a apreciar unha grande cantidade de aspectos positivos.

O primeiro que fixemos foi coñecer ó noso alumnado tanto a nivel individual (avaliando o funcionamento social con preguntas baseadas nas relacións cos compañeiros) como a nivel de interacción co grupo (aplicando un test sociométrico). Unha vez coñecidas as características básicas dos nosos alumnos comezamos a traballar os distintos bloques que compoñen as habilidades sociais: autoestima, comunicación e diálogo, toma de decisións, resolución de conflitos...

O traballo deste proxecto estase a realizar nas horas que temos no instituto destinadas a titorías para o que levamos un cañón á aula e proxectamos unha serie de diapositivas a través do power

point; este traballo é despois complementado cun caderniño de fichas escritas que nós mesmas elaboramos para traballar cos alumnos. Tamén proxectamos unha serie de vídeos feitos por nós onde recolleemos os distintos comportamentos dos rapaces (comportamento pasivo, agresivo e asertivo). Con estes vídeos os rapaces percátanse das súas propias cualidades. Antes de proxectar estes vídeos o alumnado cubriu unha escala de conducta que axúdanos a coñecer a súa situación de partida.

Na metodoloxía empregamos tamén a técnica do modelado e do role-playing que é moi positivo xa que o alumno deste xeito reflexiona sobre as súas relacións cos demais.

Cando traballamos o bloque da autoestima, chamounos moitísimo a atención que a valoración propia que facían os alumnos de sí mesmos non se correspondía na maior parte das veces coa que fan deles os seus propios compañeiros. Hai alumnos que se ven inseguros e tentan facerse un perfil de maior dureza para que non se lles note, outros vense agresivos cando na aula non o son....

No bloque da comunicación, observamos como os rapaces melloran as súas relacións a través do diálogo.

Ó final de cada bloque de traballo sempre entregamos ós cativos unha folia de rexistro a xeito de autoavaliación xa que gústanos coñecer as conclusións positivas do traballo realizado así como tamén aquelas que podemos mellorar.

Neste seminario propuxémonos implicar a todo o centro na adquisición de habilidades sociais. No noso IES este proxecto tivo moita incidencia xa que ós profesores pareceulles moi interesante aplicar as actividades e asumiron que os bloques tratados aféctanlle moito ós alumnos e así coa práctica deste seminario poden arranxar moitos problemas que teñen nas súas aulas.

Foi moi interesante ver como os titores se implicaron na posta en marcha do proxecto, xa que o atoparon de gran utilidade para traballar nas titorías.

Fronte ós obxectivos propostos, ó final do proxecto conseguimos que os alumnos adquirisen unha conducta social competente que os levou a relacionarse de xeito máis efectivo.

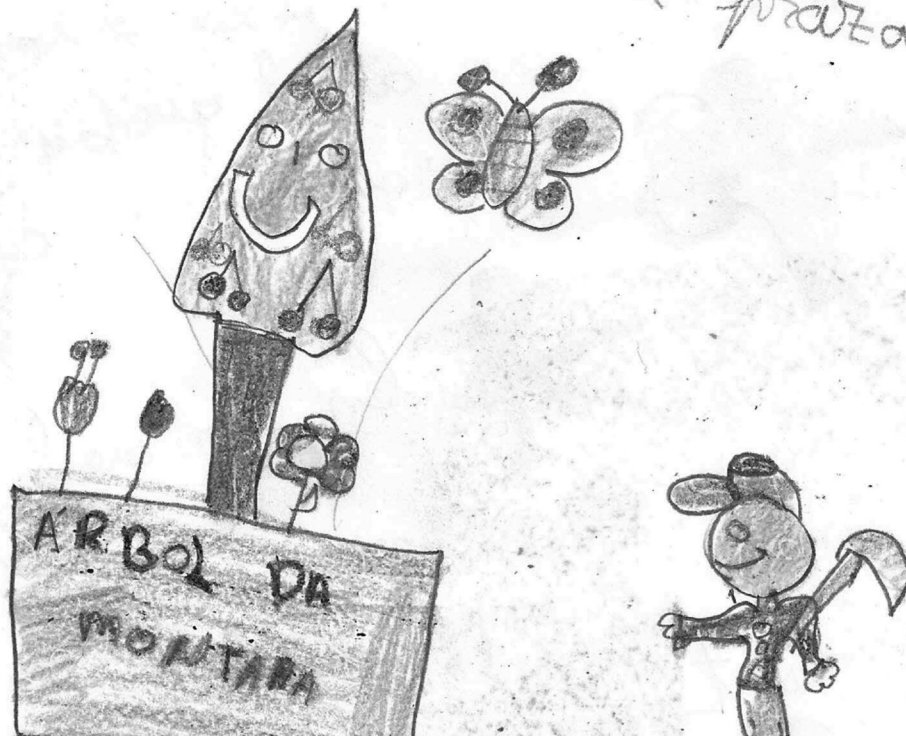
Asemade, tamén conseguimos que se acadase un clima máis cordial dentro das aulas e con mellores relacións, o que favoreceu a práctica docente co que vimos incluso ampliados os obxectivos plantexados dende un principio.

BIBLIOGRAFÍA

- LUCA DE TENA, C., RODRÍGUEZ, I. SUREDA, I. (2004), *Programa de Habilidades Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Aljibe, Málaga.
- MARTÍN HERNÁNDEZ, E. (2007), *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Habilidades sociales simples*. CEPE, Madrid.
- MARTÍN HERNÁNDEZ, E. (2007), *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Habilidades sociales complejas*. CEPE, Madrid.
- MONJAS CASARES, I. (1997), *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales*. CEPE, Madrid.
- PAN LÓPEZ, I. (2008), *Resolución de conflictos y educación para la paz. Programa práctico para adolescentes*. Lulú.com, Sevilla.
- PAN LÓPEZ, IRENE (2008). *El grupo de trabajo cooperativo*. *Rev. profesional de Asociación Nacional de Profesores del Estado* Nº514, pax.33.
- PAN LÓPEZ, IRENE (2009). *Programa de transición a la vida activa*. *Rev. profesional de Asociación Nacional de Profesores del Estado* Nº 524, pax. 40-41.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A., VALLÉS TORTOSA, C. (2003), *Programa de refuerzo de las Habilidades Sociales III*. EOS, Madrid.



bonito que era e colleu a outro árbol.
e estaba bonitísimo na praza.



Contos de tradición oral galega nas sesións de Audición e Linguaxe

Claudia María Pernas Pico
Mestra de Audición e Linguaxe

CEP de Ventín, Biduído

S
A
C
I
A
E
N
Z
I
A
E
X
P
E
R
I
E
N
C
I
A

Vou contarvos un conto triste... non vos riades que o conto é triste..., escribiu Castelao en "Cousas". As galegas e os galegos temos gardado no noso baúl colectivo dos tesouros miles de contos que nos teñen contado as nosas avoas e os nosos avós, as nosas nais e os nosos pais..., que fomos transmitindo, coa mesma ilusión coa que nos viñeron dados, aos nosos fillos, aos nosos sobriños, aos nosos netos e netas..., e que os docentes usamos a diario na escola como un valioso recurso didáctico.

Ao longo da historia, pero nomeadamente a partir do traballo dos ilustrados no século XVIII, os contos de tradición oral foron tamén recompilados e transmitidos por escrito, nun labor en todo punto necesario para a súa conservación e, no noso caso, para a súa –doada- utilización didáctica desde o ámbito estritamente escolar.

Considero o conto –de igual modo que o fan certos estudosos- un mecanismo transmisor das formas de vida e de organización social, un espello de valores e un campo de adestramento das competencias básicas. O conto cumpre varias funcións –infor-

mativa, socializadora, lúdica, didáctica...- reunindo, polo tanto, unhas virtualidades educativas tan importantes que provocan que se deba converter nunha ferramenta básica nas aulas.

Como mestra de Audición e Linguaxe (AL), intento transformar as sesións de traballo en suxestivos contos. Posto que a miña función nun centro é a de atender todo o relacionado coa comunicación e coa linguaxe do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (ANEAE) –entendido como alumnado con necesidades educativas especiais (NEE) derivadas de discapacidade ou de trastornos graves de conduta, alumnado con altas capacidades intelectuais ou alumnado con incorporación tardía ao sistema educativo- non atopei mellor recurso didáctico que o conto tradicional, botando man dun libro ou facendo uso das lembranzas.

Independentemente de cal sexa a problemática que estea a atender –alteracións da fala e da linguaxe, deficiencias motóricas, deficiencias mentais, autismo...- sempre boto man dun conto. Un conto preparado para esa parte que eu quero traballar, sempre lonxe de improvisacións e de estratexias didácticas non contrastadas que, lonxe de rehabilitar, poden afianzar o trastorno. Trátase, en definitiva, de elixir un conto e de elaborar unha unidade didáctica con todos os seus elementos –obxectivos, contidos, competencias básicas, contidos transversais, actividades, espazos, recursos humanos, recursos materiais e organizativos, temporalización e avaliación-. E a partir de aí comezar a traballar co alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (ANEAE).

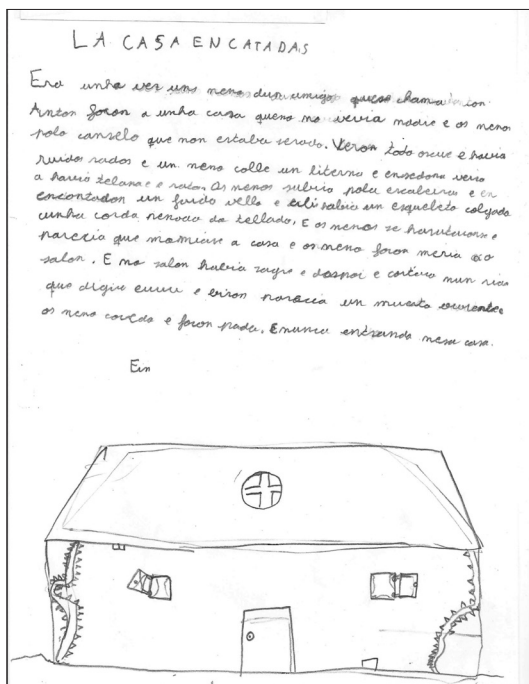
O motivo máis importante para o emprego didáctico desta manifestación cultural tradicional vén dado porque, contando ou lendo un conto, fúndense nun todo diferentes aspectos que deben ser traballados con este alumnado: a voz, a articulación, o léxico,

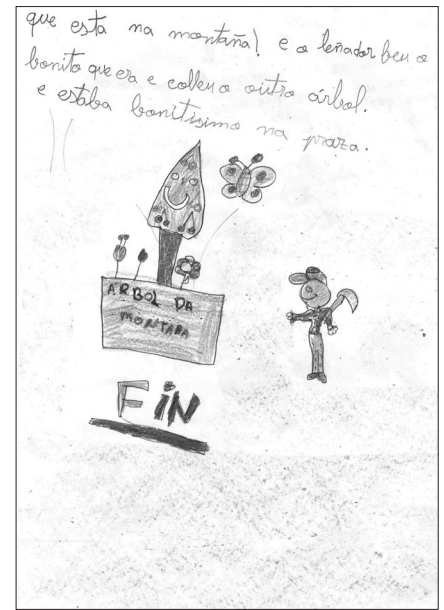
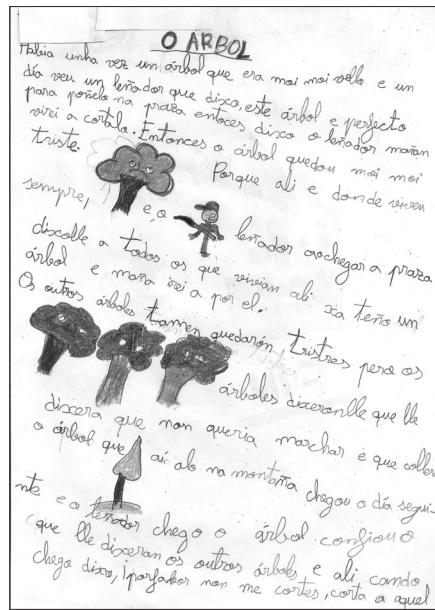
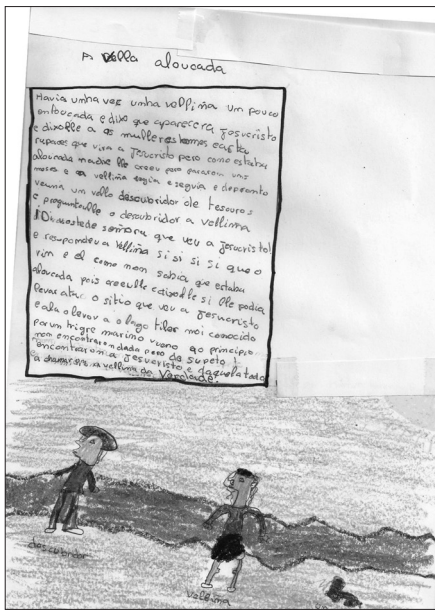
a morfosintaxe, a creatividade, a espontaneidade, a escoita, a audición, a atención, a escenificación, a memoria, a conversa, a risa, o xogo, a imaxe... Son todos eles aspectos fundamentais nos que se vai incidir máis ou menos, segundo a necesidade á que se lle estea tratando de dar resposta.

A clave está en adaptar o conto á idade mental –antes que á cronolóxica- dese alumnado que estamos educando. Partindo do interese e das motivacións da alumna ou alumno, partimos tamén das súas posibilidades e nunca das súas dificultades, e provócase que as sesións de logopedia se convertan nun xogo divertido que, en definitiva, na maior parte das ocasións consegue dar con aquilo que se está a buscar nas intervencións, acadando altos graos de rendibilidade no proceso de ensinanza-aprendizaxe.

O desenvolvemento das sesións pode facerse de xeitos moi diferentes pero sempre discorrendo á par das necesidades que se presentan e que en definitiva se van traballar. Primeiramente a mestra/e le ou conta o conto –se o conto é recordo do pasado convén telo anotado- a viva voz, coidando moito a entoación e os xestos, captando a atención plena do alumnado; de seguido comeza o traballo do alumnado –máis ou menos dirixido segundo a necesidade- ben porque se queira traballar a linguaxe oral e/ou escrita –poñer outros títulos ao conto, mudar o final, mudar o comezo, ampliar personaxes...-, ben porque interese centrarse no léxico –consultando o dicionario, buscando sinónimos, buscando antónimos...-, ben porque interese centrarse nos parámetros da voz –ton, timbre e intensidade-, e así sucesivamente ata acadar os obxectivos propostos.

Cada neno/a é único e diferente e polo tanto adaptárenos exactamente a ese caso concreto. Se ademais estas actividades parten do xogo, as cotas de produtividade –alumnado-profesorado e vi-





ceversa- van ser aínda máis altas. Todas e todos escoitamos aquela frase de William Shakespeare, *É máis fácil obter o que se desexa cun sorriso que coa punta da espada*, e se a poñemos na vida cotiá en práctica acaba, sen dúbida, acadando moi bos resultados.

Mentres discorren as sesións de logopedia, vaise elaborando moito material, que convén ir gardando e xuntando. Unha boa ferramenta é a gravadora, que por un lado nos vai ofrecer novas estratexias didácticas para calquera momento do día –sempre temos que cubrir o imprevisto do compañeiro/a- e tamén nos debe servir como material de avaliación para o alumnado de Audición e Linguaxe (AL) –se pronuncia mal, se respira ben, se entoa, se o léxico é adaptado...- podendo recuperarse a gravación cantas veces sexa necesario. Nas mans dos contos tradicionais galegos non soamente o campo puramente “escolar” queda cuberto, pois en todos os contos hai miles de valores, miles de competencias básicas das que imos ir tirando ata deixalas máis preto do noso alumnado. Esas competencias van ser no seu futuro os caxatos para camiñar no seo do grupo social –iniciativa persoal, auton-

mía, normas, hábitos, aprender a aprender, comunicación lingüística...- e tamén forman parte daquilo que debe ser traballado co alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (ANEAE).

A experiencia confirma que os nenos e as nenas crean unhas historias estupendas; ródame nos miolos unha anécdota que pasou hai ben pouco tempo: preparouse no collexio un contacontos coa nomeada e maravillosa Dona Charo Pita, e o alumnado cando volveu ás sesións de Audición e Linguaxe (AL) participou nunha actividade que se titulaba “somos contacontos” da cal saíron cousas realmente espectaculares.

En calquera acción educativa, pero nomeadamente no traballo con alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (ANEAE), é fundamental a relación coas familias, procurando a súa implicación. Somos os docentes especialistas –orientadores/as, mestres/as de Pedagogía Terapéutica (PT) e mestres/as de Audición e Linguaxe (AL)- os que temos que traballar a diario coa familia en prol da realización deste tipo de actividades, explicándolle a extrema importancia de

que todas as noites lean un conto co seu fillo ou filla, motivándoa para que deixen fluír a tradición oral daqueles contos que outros lle contaron, facéndolle ver que non soamente os contos son moi válidos, senón que a súa transmisión diaria vai supoñer que a rehabilitación logopédica acadará resultados mellores.

Convén pararse a falar moito – moitos días e moitas horas- coas nais e cos pais, con palabras cheas de cariño e dando pequeniñas pautas de como facelo, estando pendentes de que este traballo se leve a cabo e de que todos e todas, no eco da familia, consigan gozar dese precioso momento co seu neno ou coa súa nena. Para iso facemos xuntanzas con eles, que imos programando en función das necesidades, procurando non só dar pautas verbais, senón tamén escritas, e recomendando unha serie de libros que poden ser aconsellables neste labor, sen caer en grandes e farragosas listaxes de autores e libros onde sexa factible perderse sen encontrar o que de verdade se buscaba; unha relación de cinco ou seis libros pode ser altamente eficaz, incluso tramitándoos a modo de préstamos desde a biblioteca do centro. Como xa se

relataba con anterioridade, tamén mandaremos material elaborado polo alumnado –tanto en formato dixital como en formato papel-. Trátase de facer todo o esforzo por adaptarnos a ese oco familiar que precisa, a voces ou silenciosamente segundo o caso, da nosa máis extrema colaboración e axuda.

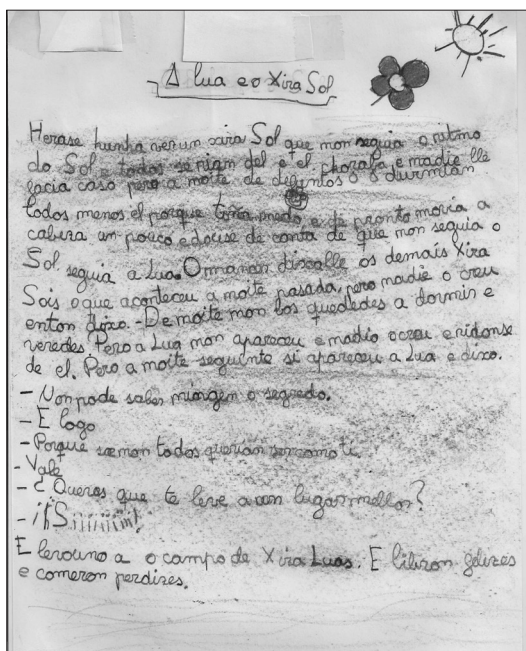
O alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (ANEAE) merece sesións de Audición e Linguaxe (AL) motivadoras, lúdicas e altamente produtivas. Non esquezamos que en definitiva son nenos e nenas, integrados na sociedade e no seo dunha familia, e nas nosas mans está encarrilar a súa educación.

Poderíamos expoñer nas referencias bibliográficas un longo relatorio de obras con contos apropiados para o traballo que vimos de describir. Pero nas mans de cadaquén está escoller un ou outro, segundo as circunstancias e a finalidade coa que vaia ser empregado. E iso sen deixar de buscar no baúl dos recordos colectivos do medio no que nos atopemos. Precisamente por iso ofrecemos unha bibliografía xenérica que pretende guiar, nos seus primeiros pasos, a quen decida iniciarse no tema.

BIBLIOGRAFÍA

- CARRÉ ALVARELLOS, L. (1968), *Contos populares de Galiza*. Museu de Etnografía e Historia, Porto.
- CENTRO DE ESTUDOS FINGOY (2ª ed. 1972), *Contos populares da provincia de Lugo*, prólogo de Ricardo Carballo Calero. Editorial Galaxia, Vigo. 1ª ed. 1963 (2ª edición 1972, 3 ed. 1979).
- FIDALGO SANTAMARIÑA, X. A. (1994), *Contos populares de tradición oral recollidos en Galicia: Estructura e sentido*, en Actas do simposio de antropoloxía "In memoriam de Fermín Bouza Brey". Consello da Cultura Galega, Vigo. Pax. 243-283.
- HARGUINDEY, HENRIQUE E MARUXA BARRIO (edit. lit., 2ª ed. 1995), *Antoloxía do conto popular galego*. Editorial Galaxia, Vigo. Col. Literaria, n.º 122.
- IBÁÑEZ LÓPEZ, P. (2002). *Las discapacidades. Orientación e intervención educativa*. Dykinson, Madrid.
- PEÑA CASANOVA, J. (2001). *Manual de Logopedia*. Masson, Barcelona. 3ª edición.
- PUYUELO, M. (1997). *Casos clínicos en Logopedia 1*. Masson, Madrid.
- PUYUELO, M. (1999). *Casos clínicos en Logopedia 2*. Masson, Madrid.
- PUYUELO, M. (2001). *Casos clínicos en Logopedia 3*. Masson, Madrid.
- ROIG RECHOU, B.A. (1994), *A Literatura Galega Infantil. Perspectiva diacrónica, descripción e análise da actualidade*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e intercambio científico. Tese en microficha da Universidade de Santiago de Compostela, n.º 578.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1996). *Servicios de orientación ós centros educativos*. Edicións Laivento, Santiago de Compostela.
- VERDUGO ALONSO, M. A. (1998). *Personas con discapacidade. Perspectivas psicopedagó-*

- gicas y rehabilitadoras*. Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid.
- YUS RAMOS, R. (2000). *¿Qué se debe ensinar na escola de hoxe?*. Editorial Ludus, A Coruña.
- Decreto 120/1998, do 28 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na comunidade autónoma de Galicia.
- Orde do 24 de xullo de 1998 pola que se establece as organización e funcionamento da orientación educativa e profesional regulada no decreto 120/1998.
- Circular 18/2007 das Direccións Xerais de Ordenación e Innovación Educativa e de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais pola que se ditan instrucións para unificar as actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional das ensinanzas escolares de Galicia.
- Decreto 320/1996, do 26 de xullo, de ordenación da educación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais.





AS
A
C
N
E
R
E
E
P
X
E

A estimulación da linguaxe oral na educación infantil a través do conto

María Eugenia Martínez Mella

Laura Pampín Ares

Ana Isabel Iglesias González

Sabela Fernández Trelles

Especialistas de Audición e linguaxe

A linguaxe, na Educación Infantil, pode considerarse como un elemento integrador de todas as vivencias e experiencias dos nenos, e o medio a través do que se van articular as relacións cos seus compañeiros e co ambiente que os rodea, sendo esta a función que se ve alterada con máis frecuencia, debido á súa complexidade e a grande relación que ten cos factores intelectuais, afectivos e sociais.

A observación e a estimulación precoz pódense levar a cabo con maior facilidade co gallo de acadar uns obxectivos máis favorables dentro do grupo aula na etapa de educación infantil, favorecendo polo tanto a posibilidade de corrixir certas alteracións e prever a súa aparición

A escola debe permitir e axudar a que cada neno ou nena desenvolvan a súa linguaxe, e compensar os déficits lingüísticos que algúns nenos poidan ter debido ao medio de orixe; xa que dotar ao alumnado dun coñecemento suficiente da linguaxe oral, significa darlle o vehículo necesario para aprendizaxes posteriores (lectura, escritura, iniciación matemática e técnicas de observación). (Juárez e Monfort, 1980).

A estimulación preventiva debería, entón, considerarse parte esencial na aprendizaxe do alumnado dende o comezo no colexio, e por iso se crea este proxecto de estimulación oral, para poder traballar a linguaxe dende un enfoque estimulador e preventivo, utilizando unha metodoloxía motivadora e dinámica.

O noso proxecto, "O Dragón Pepón", pretende ser un instrumento práctico para as aulas, dotando ao profesorado de propostas de actividades para poder estimular a linguaxe dentro do grupo-aula e conseguir a atención e motivación do alumnado durante todo o proceso de aprendizaxe.

Coa súa posta en práctica, preténdese a consecución dos seguintes obxectivos:

- Favorecer un axeitado desenvolvemento lingüístico.
- Evitar que aparezan condutas lingüísticas desaxustadas.
- Detectar de forma precoz alteracións da linguaxe
- Limitar a aparición de posibles alteracións.

Así, este proxecto baséase en utilizar O CONTO como o eixe para traballar os diferentes compoñentes da linguaxe e os seus prerequisites

O protagonista principal do conto é o DRAGÓN PEPÓN,



Pepón pasa polos mesmos acontecementos/situacións que o alumnado durante todo o curso escolar, dende setembro ata xuño ("Pepón comeza o colexio", "Pepón e o Samaín", "Pepón e o Magosto", "Pepón e o Nadal", "Pepón e o Día das Letras Galegas"....). Nestas aventuras sempre estará acompañado da súa familia e os seus grandes amigos.

Nas actividades, traballárase atendendo aos prerequisites lingüísticos (memoria/atención, discriminación auditiva, praxias e respiración/sopro e os catro compoñentes da linguaxe.

QUE E COMO IMOS TRABALLAR

1- PRERREQUISITOS DA LINGUAXE: traballaranse os elementos anteriormente mencionados a través de diferentes xogos. Como, por exemplo, os dados que creamos para traballar a mobilidade bucofacial coa imaxe do protagonista, así coma os contos adaptados para traballar as diferentes praxias e a respiración. De igual xeito, creamos unha variedade de actividades para traballar a respiración/sopro (carreiras de algodóns, xogos coa auga...), a memoria e a atención ("estou pensando en...", xogos de imitación) e a discriminación auditiva ("xogos de identificación e imitación").

2- COMPOÑENTES DA LINGUAXE:

- **Compoñente fonética.** Traballaranse aqueles fonemas nos que os nenos e as nenas soen presentar maiores dificultades: /k/;/f/;/l/;/θ/;/g/;/s/;/ff/... a través de actividades de imitación, cancións, reproducións de sílabas e palabras, adiviñas e xogos do "vexo, vexo".

- **Compoñente semántica.** Os aspectos a traballar dentro desta compoñente son todos os relacionados coa adquisición do significado, polo que se crearon diferentes xogos lingüísticos: lectura comprensiva, xogo dos contrarios, adiviñas, "descubre as incoherencias", os mapas conceptuais, o xogo dos detectives, a bolsa máxica e as cancións, co obxectivo de que o alumnado adquira recursos lingüísticos para dar significado a linguaxe.

- **Compoñente sintáctica.** Os aspectos a traballar dentro desta compoñente son todos os relacionados cunha estruturación sintáctica coherente, polo que se crearon diferentes xogos tales como as secuencias temporais, o xogo dos absurdos, a baralla e constrúe o teu propio conto,

co obxectivo de que o alumnado constrúa as oracións cada vez máis amplas e ben estruturadas.

- **Compoñente pragmática.** Os aspectos a traballar dentro desta compoñente son os relacionados coas diferentes funcións da linguaxe (Halliday, 1982), polo que se crearon unha variedade de actividades tales como dramatizacións libres, "o xogo das emocións", creación de composicións, co obxectivo que o alumnado adquira un uso correcto da linguaxe con fins comunicativos.

Este proxecto de estimulación da linguaxe oral ten como finalidade última estimular e favorecer o aspecto comunicativo-lingüístico dos nenos dun xeito dinámico e motivador.

BIBLIOGRAFÍA

- HALLIDAY, M. A. K (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Médica y Técnica, Barcelona.
- JUÁREZ, A. E MONFORT, M. (1980). *El niño que habla*. Nuestra Cultura, Madrid.



As cen linguaxes da infancia.

Desenvolvemento dun Proxecto Comenius ao redor da experiencia educativa de Reggio Emilia



Javier R. Rouco Ferreiro

Facultade de C. da Educación

Universidade da Coruña

A experiencia educativa de Reggio Emilia (unha pequena cidade do norte de Italia) vén supoñendo dende hai anos unha referencia de primeira orde para unha educación infantil de calidade. As súas achegas (coñecidas internacionalmente como *Reggio Approach*) son fonte de inspiración para profesorado de todo o mundo.

Este particular xeito de entender a educación da infancia comezou ao rematar a II Guerra Mundial e, con ela, a ditadura italiana. Nese marco de pobreza esperanzada, a poboación de Reggio (especialmente as mulleres) de xeito cooperativo e coas súas propias mans constrúen as primeiras Escolas Infantís. Xa dende aquel momento o proxecto educativo nace con vocación de facer algo diferente, algo máis que manter recollidos a nenos e nenas mentres as súas nais traballan.

O REGGIO APPROACH

Loris Malaguzzi (1920-1994) é, por aquel entón, un mestre moi novo que se contaxia totalmente desta ilusión e que, xunto cun amplo equipo de profesionais e a decidida axuda de toda a comunidade, converteron este xermolo educativo no que é hoxe en día.

Dende ese momento e ata a actualidade o soño das familias reggianas non fixo máis que medrar. Así, en 1963, o concello de Reggio Emilia, sen esquecer as orixes comunitarias destas escolas, constrúe os primeiros centros municipais que hoxe constitúen unha rede de 26 escolas infantís 0-3 (13 xestionadas por cooperativas cun convenio especial coa administración local) e 24 centros 3-6 (4 cooperativos).

O NOSO PROXECTO EUROPEO

De aí o enorme entusiasmo co que no curso 2007-2008 acollemos a proposta de participar nunha asociación Escolar Comenius que pretendía afondar na filosofía

educativa de Loris Malaguzzi. Contando como entidade asociada ao Centro de Formación e Recursos da Coruña, o proxecto formouse cos seguintes socios:

- Pond Park Nursery School. Lisburn-Belfast (Irlanda do Norte) (Coordinadores).
- Breffne School. Belfast (Irlanda do Norte)
- Escola Solagett. Örebro (Suecia)
- Escola de Educación Infantil de Vilariño (A Pobra do Caramiñal)
- CEIP do Graxal (Cambre)
- CPR Salesianos-San Juan Bosco (A Coruña).

Esta diversidade de contextos educativos e sociais supuxo a principal fonte de coñecemento, xa que no debate, no diálogo e no intercambio atopamos respostas creativas a problemáticas comúns. Efectivamente, na nosa asociación había dende un colexio situado no centro da cidade, ata unha escola rural ou escolas vilegas; dende centros cunha matrícula enorme ata outros con pouco máis de 10 alumnos/as; dende centros públicos ata privados concertados ou cooperativas de pais e nais; por non falar do estimulante que era pensar que dende tres países tan diferentes puidéramos dedicar dous anos a traballar xuntos, motivados por unha experiencia educativa italiana con décadas de traxectoria e innegable éxito.

A IMAXE DA INFANCIA

O principal pilar no que se sustenta o Reggio Approach é unha nova e moi completa imaxe de nenos e nenas. Por iso, reflexionar ao respecto converteuse na actividade central do noso proxecto. Así, en todos os centros realizáronse (dúas veces en cada curso) os chamados Reggio Groups, é dicir, xuntanzas abertas a toda a comunidade nas que debater aspectos relevantes sobre o xeito de entender hoxe en día a infancia.

Os resultados foron sorprendentes, non só pola resposta cuantitativa, senón tamén pola diversi-

dade de participantes: nais e pais (moitos máis pais dos que acoden normalmente ás titorías), outros membros das familias (especialmente avós e avoas), profesorado do propio centro e tamén doutros próximos (mesmo de Secundaria), inspectores, profesorado universitario, asesores de formación, representantes municipais, etc.

Este xeito amplo de entender a participación alén das xuntanzas coas familias e/ou os Consellos Escolares, supuxo unha das nosas primeiras aprendizaxes: superar a fenda existente entre escola, familia e sociedade, tendendo pontes de colaboración abertas para mellorar a formación da infancia (que o "ollo salte o muro", como reza o título dunha das exposicións cos traballos das Escolas de Reggio Emilia que leva dende 1981 viaxando por todo o mundo). Tratar as familias como socias nas aprendizaxes dos seus fillos e fillas nun plano de igualdade e ampliar a comunicación colaborativa entre escola e comunidade, pasaron a formar parte do noso xeito de entender a educación.

Así, nos grupos de discusión (e posteriormente nas xuntanzas dos equipos de ciclo en cada centro) cuestionámonos o que realmente significa ser neno e nena hoxe en día: como é o discorrer cotiá da vida da infancia, como é o seu proceso de aprendizaxe, que significa educar, estamos educando a favor ou na contra do xeito en que a infancia aprende, permitimos que cada neno e nena desenvolva todas as súas capacidades, etc.

As conclusións foron as seguintes:

- Nenos e nenas teñen unha curiosidade innata e gozan explorando e experimentando.
- A infancia non precisa permiso adulto para aprender: dende que nace está aprendendo.





- Non é un envase baleiro, nin un adulto en miniatura; a infancia ten valor e sentido en si mesma e é quen de co-construír coñecemento e cultura.
- Posúe moitos xeitos de comunicarse e expresarse (música, debuxo, lingua, danza, teatro, pintura, tecnoloxía...) e múltiples intelixencias.
- Precisa ter oportunidades para conectar as súas experiencias pasadas coas actuais, establecendo así vínculos de aprendizaxe significativa.
- Necesita ir amodiño, con tempo para re-visitarse o experimentado, reflexionar sobre el e afondar nos coñecementos.
- Aprende moito mellor en grupo, nun ambiente afectivamente cálido no que se sinta acollida e vexa respectadas as súas achegas (e mesmo os seus erros) respectando as dos demais.

O TRABALLO POR PROXECTOS

O mellor xeito de levar ás aulas as conclusións dos grupos de debate foi desenvolvendo proxectos de traballo. Este enfoque permitiunos respectar os intereses do alumnado e construír un ensino a carón dos seus pensamentos e

accións, dándolle oportunidades diarias de decidir que facer e sentirse apoiado nas súas decisións.

Isto supuxo para o profesorado ter que exercitar un novo rol coas tres seguintes facetas:

- Ser “a grande orella” (en palabras do propio Malaguzzi). É dicir, falar menos e escoitar máis a nenos e nenas, poñendo atención no que din e no que fan e tentando albisca os procesos de pensamento agochados nesas accións. Esta *pedagogía da escoita* sostén que as preguntas infantís non sempre precisan respostas; tan importante como darllas é interesarnos polas súas ideas ao respecto; buscar suxestións noutros membros do grupo; e ir construíndo pouco a pouco hipóteses que permitan ir comprendendo o mundo.
- Esforzarse reflexivamente pola organización do *ambiente escolar*, entendido como “o terceiro mestre”, como unha linguaxe silenciosa que suxire ideas, propostas, socialización, actividades e reflexións.
- Observar, rexistrar, tomar nota, gravar, facer fotografías e logo reflexionar sobre os datos recollidos. Produto final deste traballo son as *documentacións* que se fan públicas nas paredes do centro e permiten facer visibles as aprendizaxes tanto ao alumnado como ás familias e aos outros adultos. Ademais dan a oportunidade de amosar procesos educativos interesantes nos que ao final dos mesmos se elabora un produto susceptible de ser levado para casa.

AS POTENCIALIDADES DA ARTE

Un dos elementos que máis chama a atención da experiencia de Reggio é o xeito que teñen de traballar a arte e os efectos que isto produce na imaxe das escolas. Efectivamente, a estética, a

investigación visual e a creatividade están moi presentes no día a día das aulas como elemento esencial da formación; para iso, contan cun taller pero tamén coa presenza dun atelierista, é dicir, unha persoa con formación específica que saiba introducir a nenos e nenas no mundo da creación artística.

Enténdese así que a creatividade non é unha facultade mental reservada a uns poucos, senón un xeito de ser e pensar que todos temos en nós.

Nas escolas participantes neste proxecto non se conseguiu dispoñer dun atelierista a tempo completo, pero si contar coa colaboración (puntual pero intensa) de artistas locais que axudaron a alumnado e profesorado a potenciar a súa competencia artística dun xeito diferente.

Como resultado deste proceso, as obras de arte elaboradas deste xeito foron expostas á comunidade (igual que se fai en Reggio) en espazos públicos para abrirse á sociedade e acadar unha mellor valoración do feito educativo e artístico. Así, toma sentido a pretensión de converter a escola nun eido de *pedagogía cívica*, onde a infancia xoga o seu rol de cidadá dende o seu nacemento.

Como remate, gustaríanos dicir que a experiencia con este Proxecto Europeo axudounos a mellorar as nosas prácticas sobre todo a través da reflexión pausada. Questionarse dende a propia imaxe da infancia ata o rol docente, pasando pola xestión de aula e a elección de materiais, supuxo (a través do intercambio de opinión e do diálogo) que todas e todos medráramos, non só como profesionais do ensino senón sobre todo como cidadáns e cidadás.



Recursos do contorno

Museo da Natureza

Araceli Serantes Pazos
Facultade de C. da Educación
Universidade da Coruña



Actividade guiada para grupos



Panel con pegadas e excrementos atopados da fauna galega

MUSEO DA NATUREZA

Propietario: Do edificio, o Concello de Ferrol; da colección, a Sociedade Galega de Historia Natural

Xestor: Sociedade Galega de Historia Natural, Delegación de Ferrol.

Enderezo: Rúa Méndez Núñez, 11. 15401 Ferrol.

Teléfono: 981 35 28 20

Período de apertura: Luns a venres, de 9.30 a 13.30 e 16.30 a 20.30

Destinatarios/as: Grupos organizados, familias e visitantes en xeral.

Grupos: Necesario concertar visita. Pódense concertar visitas fóra do horario de apertura

Prezo: Gratuíto.

Páxina web: <http://sghnferrol.blogspot.com/>

Correo electrónico: ferrol@sghn.org

Contidos: O Museo é ao tempo a sede da delegación da SGHN en Ferrol, polo que os contidos das visitas poden cingirse ao Museo ou ben amplialas ás distintas accións deste grupo naturalista –censo de fauna silvestre, recollida e estudo de animais mortos, recuperación de fauna salvaxe en colaboración co Centro de Recuperación de Fauna de Oleiros e CEMMA, ou a relocalización de animais exóticos como as tartarugas de Florida–.

A colección componse de animais mortos atopados en Galicia: algúns capturados por pescadores, outros que aparecen mortos nas praias ou montes e outros que morren durante os esforzos infructuosos de recuperación porque foron atopados feridos. Durante a visita ao Museo, os guías van presentando distintas especies animais ao tempo da problemática de cada unha delas, sintetizando información con sensibilización e concienciación.

Trátase da mellor colección de Galicia. Nalgúns casos reproducíronse os individuos a partir do seus esqueletes –técnica que explican durante a visita–, noutros preséntanse baixo os novos principios da taxidermia, e noutros casos a partir de rastros que deixaron: pegadas, sinais, excrementos... Cada exemplar ten unha historia que merece ser contada.

Os contidos céntranse na problemática e nas ameazas das distintas especies, no coñecemento e identificación dalgunha delas, e en xerar actitudes de coidado e colaboración coa conservación de hábitats e especies.

Características das instalacións: A colección sigue hoxe en día nunhas precarias instalacións do Concello, aínda que desde hai anos existe o compromiso de acondicionar a Casa do Coronel, antigo cartel militar sen uso na Praza de Canido.

Nestas instalacións contan cun gran espazo expositivo no que se amontoan de forma ordenada miles de exemplares. Cóntase ademais cunha interesante biblioteca, unha oficina e salas para a

rehabilitación de especies como tartarugas mariñas, focas ou aves mariñas. Estas últimas non poden ser visitadas xa que a súa función é a rehabilitación dos individuos.

Ao estar nunha rúa céntrica da cidade, os autobuses escolares deben aparcar na zona do Peirao ou do Mercado Municipal, e facer un pequeno percorrido pola cidade da Ilustración –barrio da Madalena– ata chegar ao Museo. Nas inmediacións existe unha ampla plaza pública –Praza do Marqués de Amboage– que permite reunir o grupo, descansar, mercar bebidas ou facer uso dos baños públicos.

Actividades: Recoméndanse tanto as visitas libres como as programadas, xa que a colección é realmente impresionante.

Con grupos organizados é mellor concertar unha cita o que permite adaptar os contidos ás necesidades e intereses do grupo: ademais das visitas temáticas ao Museo, ofertan obradoiros –sobre rastros, egagrópilas, interpretación, astronomía...– e itinerarios por lugares de alto interese ecolóxico do contorno, en concreto aos

Lugares de Interese Comunitario que forman parte da Rede Natura 2000 da Comarca.

Valoración: Aínda que as instalacións sofren un importante deterioro, o que está causando problemas para a conservación das coleccións, tanto esta como as actividades programadas son dun alto interese educativo e ambiental.

Trátase da mellor colección que existe en Galicia e das mellores do Estado, tanto polo número como pola diversidade: coleccións de osos, ovos, plumas, peiteiros, marcas, pegadas, cunchas, mudas, peles... As actividades baséanse na observación e teñen unha importante carga emocional e conservacionista.

A información está baseada na investigación que levan a cabo os compoñentes do grupo así como os numerosos colaboradores; ademais, teñen unha importante rede de intercambios que abalan os resultados e información que manexan.

Recoméndase planificar unha actividade longa para aproveitar os recursos do Museo e da zona.



Un clásico. Indios e vaqueiros



Manuel Rodríguez Vázquez, *Charrancas*
Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

Cantas lembranzas nos invaden cando falamos deste xogo! Quen non o xogou algunha vez? Quen non se sentiu literalmente Jon Vaine, Kir Duglas ou calquera dos ídolos do cine daqueles tempos?

En Melide había dúas modalidades do xogo. No de competición, no que eramos uns contra outros, había que determinar unha estratexia –arrodeos, atallos, sixilo...- para pillar o inimigo despistado a menos de dez pasos, que era a distancia preceptiva para darlle o alto. Se había os dez pasos ou menos, quedaba eliminado; en caso contrario, quedaba ceibo. Os mortos que caían dentro da distancia establecida, ían parar a unha especie de forte para saber en todo momento cantos faltaban por matar. O bando que antes acabase con todos os inimigos gañaba a partida, naturalmente.

Outra modalidade de xogo era a de representación. Consistía en imitar os actores que acababamos de ver na película das catro da tarde no Cine Madrid-París. Ata tal punto nos metiamos no papel que memorizabamos todo o diálogo que eramos quen de meter nos nosos diminutos miolos. Nunca tiñamos problemas á hora de repartir os papeis. Sempre se atopaba a un gordecho que facía de Jos de Bonanza, un Jou representado polo máis novo –e se era zurdo, mellor... Na dirección da película participabamos todos, cadaquén aportando o seu detalle. Mentres se discutía a trama a representar, falabamos país; logo, coa representación en marcha, pasabámonos ao español. Daquela os vaqueiros aínda non falaban galego.

Teño que dicir que tiñamos unhas armas moi ben feitas. Daquela os xogueteros procuraban ser o máis realistas posibles. Daba gusto o día de reis pasear polas rúas, oíndo os estalotes no medio daquel olor a pólvora. E ninguén saíu nin máis tolo nin máis arroutado que os rapaces e rapazas de agora,

Cantas lembranzas nos invaden cando falamos deste xogo! Quen non o xogou algunha vez? Quen non se sentiu literalmente Jon Vaine, Kir Duglas ou calquera dos ídolos do cine daqueles tempos?

En Melide había dúas modalidades do xogo. No de competición, no que eramos uns contra outros, había que determinar unha estratexia –arrodeos, atallos, sixilo...– para pillar o inimigo despistado a menos de dez pasos, que era a distancia preceptiva para darlle o alto. Se había os dez pasos ou menos, quedaba eliminado; en caso contrario, quedaba ceibo. Os mortos que caían dentro da distancia establecida, ían parar a unha especie de forte para saber en todo momento cantos faltaban por matar. O bando que antes acabase con todos os inimigos gañaba a partida, naturalmente.

Outra modalidade de xogo era a de representación. Consistía en imitar os actores que acababamos de ver na película das catro da tarde no Cine Madrid-París. Ata tal punto nos metíamos no papel que memorizabamos todo o diálogo que eramos quen de meter nos nosos diminutos miolos. Nunca tiñamos problemas á hora de repartir os papeis. Sempre se atopaba a un gordecho que facía de Jos de Bonanza, un Jou representado polo máis novo –e se era zurdo, mellor... Na dirección da película participabamos todos, cadaquén aportando o seu detalle. Mentres se discutía a trama a representar, falabamos país; logo, coa representación en marcha, pasabámonos ao español. Daquela os vaqueiros aínda non falaban galego.

Teño que dicir que tiñamos unhas armas moi ben feitas. Daquela os xoguetes procuraban ser o máis realistas posibles. Daba gusto o día de reis pasear polas rúas, oíndo os estalotes no medio daquel olor a pólvora. E ninguén saíu nin máis tolo nin máis arroutado que os rapaces e rapazas de agora,



aos que non se lles regalan talvez pistolas, pero si videoxogos de extrema violencia.

Coas pistolas, escopetas, Winchester... que nos poñían os reis xogabamos ata que remataban as vacacións de Nadal. Despois gardábanse como se de armas de verdade se tratase, e para xogar de ordinario utilizabamos paus apropiados cos que construíamos unha pistola, un coitelo, unha lanza... todo coa nosa navalliña, que viña sendo como un apéndice do noso corpo.

Cando iamos ao cine –case sempre xuntos– xa no mesmo cine repartíamos os papeis. Lémbrome que indo ás películas de vaqueiros foi onde aprendemos os nomes de moitas tribos indias... comanches, pés negros, apaches, chiricavas, mohicanos, seminolas, arapahoes... Mesmo cheguei a ter un mapa dos Estados Unidos, que conservo, no que están marcados os territorios das diferentes tribos.

Non sei se polo estilo de vida dos indios que se enxergaba nas películas, que aos ollos dun neno resultaba tan fascinante, pero eu

sempre quería ser indio. Quizais tamén porque eu tiña un arco de frechas, que era unha auténtica arma de verdade e que fora quen de construír con varas de antuca de praia. As frechas eran das varas dos paraugas normais, e detrás poñíamolles plumas de galiña ou de perdiz para mellor direccionalas.

Con este arco non xogabamos aos indios polo perigo que entrañaba, pois aínda que novos, non eramos tan irresponsables. Con el iamos á competición de puntería. Poñíamos unha folla no tronco dunha árbore das que abundan na zona do antigo castelo medieval derrubado polos irmandiños, e practicabamos tirando contra ela. Ata que un día, ao xa coñecido nestas páxinas Xosé Alberte LUGRÍS –o do corazón do paxaro– déuselle por ir á caza de capóns e galiñas que por alí campaban en abundancia, como se de búfalos se tratase. É difícil imaxinar en que deu todo aquilo... capóns mortos, garda civil polo medio, persecucións polo monte... Pero isto deixámolo para outro episodio, que prometo divertido, aínda que hoxe máis que daquela.

impresión. expresión *en galego*



Vía Ptolomeo, 4. Polígono Industrial do Tambre • 15890 Santiago de Compostela • Patrimonio da Humanidade
Tel 981 57 60 31 • Fax 981 57 60 51 • litonor@litonor.com

Que é un equipo docente?



Laura Lodeiro
Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

En termos xerais tense recoñecido en múltiples ocasións a importancia da coordinación, o liderado e o traballo en equipo enfocado cara á consecución dunhas metas comúns que tratarán de equilibrarse coas necesidades individuais. No eido educativo, por exemplo, asumimos que traballar de forma coordinada con outros profesores das mesmas ou doutras materias, cursos, ciclos, centros, etc., podería ser un medio para lograr que os estudantes integren de forma coherente as aprendizaxes e, incluso, de optimizar os tempos dispoñibles ou contribuír ao propio desenvolvemento profesional dos docentes implicados.

Aínda que a Tese de Doutoramento na que se encadra o artigo se centra no estudo destes elementos no nivel da Educación Superior, consideramos que, tanto as apreciacións anteriores como as que atoparán a continuación, son, en gran medida, aplicables a calquera dos niveis educativos no que poidan estar interesados.

Unha das pretensións básicas do citado proxecto de investigación é a de identificar e analizar “boas prácticas” baseadas en equipos docentes. Para comezar a andadura tivemos que partir da concreción e delimitación do noso obxecto de estudo e ao resultado dese esforzo inicial dedicamos o artigo.

Comezaremos manifestando cal é a definición de grupo que nós asumimos. Tras a definición explicaremos a nosa forma de entender o equipo docente en tanto que un tipo de grupo e, despois, as comunidades e redes profesionais de aprendizaxe como formas concretas que pode adoptar o equipo docente.

O GRUPO

Para Shafers (1984), un grupo social consiste nun determinado número de membros, que para acadar un obxectivo común (obxectivo de grupo) se inscriben durante un tempo prolongado nun proceso relativamente continuo de comunicación e integración e desenvolven un sentimento de solidariedade (sentimento do nós). Para acadar o obxectivo de grupo e a estabilización da identidade grupal, son necesarios un sistema de normas comúns e unha distribución de tarefas segundo unha diferenciación de roles específica de cada grupo.

Nesta definición recóllese unha visión moi formal dos grupos ao centrarse en aspectos tales como as súas normas ou a distribución de roles dentro del. En realidade, nos grupos que a nós nos interesan non están tan presentes eses elementos formais, caracterízanse, en xeral, por unha perspectiva menos artificiosa das relacións entre os seus compoñentes, aínda que sen perder a noción de orde nin a idea de proxecto compartido.

Máis próxima á nosa forma de entender o grupo é a definición que Tejada (1997) fai do mesmo: *Un conxunto de persoas que se interrelacionan mutuamente, que perseguen obxectivos comúns, máis ou menos compartidos, que se definen a si mesmos e son definidos polos demais como membros do grupo, constitúen*

normas relativas a asuntos de interese común e participan nun sistema de roles entrelazados.

Trátase dunha definición máis flexible e aberta na que o punto central xa non está nos aspectos formais. Neste caso estamos falando de –e utilizando o termo– persoas e interésannos as súas interrelacións; constituirán as súas normas pero estas responderán ás súas propias necesidades. Por suposto, séguese a manter unha certa idea de proxecto común pero ábrese a posibilidade a que non sexa compartido na súa totalidade.

Pero, finalmente, e seguindo a definición de Fuentes, Ayala, Galán e Martínez (2005) entenderemos de agora en diante o grupo como *a asociación de dúas ou máis persoas con algunhas características en común ás que une o obxectivo de acadar algunha finalidade, para a que se pon en marcha algunha actividade planificada, sustentada nos alicerces dunha cultura común ao conxunto que non escapa á influencia da sociedade na que se inserta.*

Con esta definición seguimos a centrarnos nas persoas e nas súas interrelacións pero engadimos varios elementos importantes, sobre todo cando intentamos estudar grupos que se forman no ámbito da educación. En primeiro lugar indicamos que as persoas que forman parte do grupo comparten, ademais dalgunha meta ou obxectivo, unhas características que lles permiten, polo menos, un nivel mínimo de entendemento mutuo. O segundo elemento introducido é o da planificación, é dicir, a actividade atenderá a unha certa sistematicidade que xorde dunha reflexión común. Incorporamos tamén a dimensión do contexto social, pois sería inadecuado entender o grupo como unha unidade illada, o contexto influirao e el, dalgún modo, influirá no contexto.

Por suposto, en consonancia coa definición asumida, entendemos tamén o da comunicación como un aspecto estreitamente ligado á actividade e o desenvolvemento grupal. Coa estrutura comunicativa vanse establecendo certas rutinas, implícitos, acordos, etc. que irán configurando a denominada “cultura grupal”, como termo que comprende aquilo que lle é propio ao grupo.

O EQUIPO DOCENTE

Axustado todo o anterior ao noso obxecto de estudo poderíamos dicir que un equipo docente é un grupo que aprende e ten unhas características concretas. Así, un equipo docente, é unha asociación dinámica (formal ou informal) de dous o máis profesores (profesores universitarios, no noso caso) que localizan -ou aos que se lles localiza- algún punto de encontro –o traballo nunha mesma materia ou módulo, o interese por un mesmo enfoque metodolóxico, uns principios pedagóxicos ou unhas inquietudes compartidas, etc.- nos seus respectivos desempeños docentes. Isto lévaos a propoñerse uns obxectivos comúns co fin de mellorar a formación dos seus estudantes e en prol do seu propio desenvolvemento profesional. Todo iso pasa polo deseño dun plan (máis ou menos explícito) axustado ao seu contorno universitario concreto e no que se contemplan as liñas básicas de actuación do equipo, as normas que o rexerán e as responsabilidades directas que cada cal debe asumir.

Chegar a este punto no ámbito universitario é posible cando realmente existe unha responsabilidade compartida na aprendizaxe e no establecemento de metas ou obxectivos no contorno formativo. Demanda, a súa vez, un *liderado distribuído* a través e entre todos os participantes do equipo docente. A tendencia desexable é a de chegar á creación de *comunidades profesionais de aprendizaxe consolidadas*. Estas comunidades identifícanse polo



establecemento de diálogos firmes e pragmáticos -baseados na experiencia-, sobre os mellores medios para promover os obxectivos de aprendizaxe profundo e duradeiro entre todos os estudantes.

A COMUNIDADE PROFESIONAL DE APRENDIZAXE

Entón, en tanto que grupo que aprende e formado por profesionais da educación, consideramos ao equipo docente como unha comunidade profesional de aprendizaxe caracterizada polo investimento nas persoas e a creación de capital social horizontal; por un ambiente no que se promove a colaboración, o apoio emocional, o crecemento persoal e a sinerxía de esforzos; pola énfase que se pon no diálogo compartido e na construción social do coñecemento; pola multiplicidade de perspectivas que se producen ao darlle cabida no seu seo a métodos, enfoques, estruturas e voces diferentes; e, sobre todo, polo sempre presente centro neuráxico da súa actividade situado na mellora da aprendizaxe dos estudantes. Os profesores comprométese a traballar e aprender xuntos enfocando a súa actividade colectiva na aprendizaxe do estudante.

Unha vez identificados os trazos que caracterizan as comunidades profesionais de aprendizaxe, consideramos oportuno facer fincapé na necesidade de reunir nelas ás persoas realmente interesadas no proxecto que se propón afrontar a comunidade. É importante que cada membro do equipo teña un alto nivel de confianza en si mesmo e habilidades de comunicación interpersonal, considerar aos demais integrantes como fontes cribles de apoio e compromiso cos compañeiros e co grupo. Todas elas son condicións que poden contribuír a que o equipo funcione ben e, á súa vez, o bo funcionamento deste levará á súa mellora (de non ser así quizais non

poderíamos afirmar que o equipo teña un bo funcionamento). Individualidades e grupo influéense de forma continua e necesítanse mutuamente.

Un dos eixos sobre os que xira o noso traballo é o firme convencemento de que existen moitas formas de dar boas respostas ás situacións concretas que no día a día se lle presentan aos profesores universitarios. De aí a importancia de que os equipos docentes poidan aprender uns de outros pero sempre sen perder de vista os seus propios condicionantes, os seus obxectivos concretos e as necesidades sentidas polos seus compoñentes.

Por último, salientamos que a do traballo en equipo é unha competencia transversal sumamente útil tanto para estudantes como para profesores, e non suficientemente recoñecida e abordada na formación dos docentes en xeral. Aínda que a colexialidade non debe impoñerse de maneira inflexible o certo é que a axuda doutros colegas pode ser útil para desenvolver aptitudes reflexivas; por tanto, o traballo con outros axudará a potenciar a reflexión que guía o perfeccionamento profesional do docente. Todo isto entendendo sempre que sen boas individualidades dotadas de xuízo profesional autónomo pouca colaboración produtiva cabe esperar (Fullan e Hargreaves, 1997).

Non confundamos a individualidade co individualismo (Hargreaves, 1993); escapemos do segundo, pero aproveitemos ao máximo a primeira; probablemente traballar con outros sexa unha boa forma de facelo.



BIBLIOGRAFÍA

- FUENTES, P.; AYALA, A.; GALÁN, J.I. E MARTÍNEZ, P. (2005)4. *Técnicas de trabajo en grupo*. Madrid. Pirámide.
- FULLAN, M. E HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?: trabajar unidos para mejorar*. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.
- GROS SALVAT, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- HARGREAVES, A. (1993). *Individualism or Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture*. En Little, J. W. e McLaughlin, M. W. (comp.): *Teachers' Work. Individuals, Colleges, and Contexts*. New York: Teachers College Press. Pp. 51-76.
- MEC (2007). *Documento de propuestas para la renovación de las metodologías docentes en la Universidad*.
- SCHÖN, D.A. (1998): *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
- TEJADA, J. (1997). *Grupo y educación: técnicas de trabajo y análisis*. Barcelona. Ediciones Librería Universitaria.
- VILLA SÁNCHEZ, A. E YÁNIZ DE EULATE, C. (1999): *Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional*. *Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, 3, 1.
- Consultado o 08-07-2010 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART3.pdf>

país e nais

Anpas e concellos: un exemplo de colaboración

FEDERACIÓN PROVINCIAL ANPAS DE
CENTROS PÚBLICOS DA CORUÑA
CONFAPA-GALICIA

Podemos empezar a nosa achega lembrando cales son as competencias municipais en materia educativa, que todos coñecemos e podemos resumir en:

- 1.MANTEMENTO de centros públicos de Educación Infantil e Primaria: xardíns, vixilancia, conserxería...
- 2.OBRAS: pequenas reparacións
- 3.OTRAS: cesión de terreos, constitución do C.E. municipal, participación con representación municipal nos Consellos Escolares de Centro.

Ademais de xestionar todas estas competencias, nada impide que as administracións locais poidan ir máis aló e facer unha aposta irrenunciable pola educación; de feito cada vez son máis os concellos que organizan actividades extraescolares e levan a cabo programas culturais, deportivos e educativos para os escolares.

Traemos hoxe aquí o exemplo do concello da Coruña. A súa oferta educativa dirixida aos escolares da cidade de forma xeral pódese coñecer visitando a súa páxina web. Nós centrarémonos nos programas que se realizan a través dun convenio de colaboración entre o concello da Coruña e a Federación Provincial de ANPAs de Centros Públicos, o programa Descubrir e Lecer.

Polas dúas partes mantense a idea de que o tempo libre dos nenos e mozos na institución escolar debe fundamentarse pedagoxicamente e debe realizarse cun tratamento profesional, e sentimos a necesidade de dotar os centros docentes dunha oferta de interese público que redunde no ben social xa que:

- Non se trata de ofrecer recursos para organizar esa oferta desde un ánimo de voluntariedade e con criterios de activismo; o que se pretende é descubrir o lecer como un proceso no que os nenos e mozos sexan capaces de des-

envolverse en ambientes que faciliten instrumentos para expresarse libremente, que favorezan vivencias artísticas, motrices, estéticas, lúdicas; que axuden ao enriquecemento persoal, que orixinen novos intereses e que estimulen unha actividade creativa fronte ao consumo dirixido ou ao pasatempo sobrecargado que se observa en moitas das ofertas de tempo libre.

- Enténdese a educación do lecer como unha realidade vinculada ao sistema educativo formal e que, como parte fundamental da experiencia humana e da calidade de vida, sexa tratada co respecto e a rigorosidade que merece.
- Búscase que as comunidades educativas sexan promotoras directas da actividade e, por iso, perséguese a implicación das mesmas na xestión e posta en práctica do programa.

É preciso enumerar aqueles criterios mínimos que rexen o desenvolvemento do Programa de Ocio en todos os centros da cidade e para toda actividade:

- Toda a poboación escolar debe ter acceso ao programa sen ningún tipo de discriminación.
- Nas propostas ten que prevalecer a dimensión recreativa, o tratamento lúdico e a ansia de diversión.
- Hase de manter unha continuidade nos proxectos de lecer se se pretenden crear hábitos e valores o suficientemente asentados.
- O lecer tratarase por profesionais que, reunindo condicións, perfís profesionais e títulos académicos oficiais, estean capacitados para realizar programas e actividades de educación non formal nos centros educativos de acordo cos criterios establecidos.



A OFERTA DO PROGRAMA DE OCIO

LUDITARDE:

Proposta de lecer que, baixo os principios e a metodoloxía do programa, pon en práctica un paquete global de actividades relacionadas cun centro de interese urbano ligado a temas transversais (educación viaria, para a paz, para a saúde, medio ambiental, cívica...) ou con algunha situación relevante a partir dos cales se desenvolven as distintas áreas de contidos: animación teatral, animación á lectura, lóxica-xadrez, producións plásticas, música, actividades motrices e/ou deportivas e informática. Realízase en horario de 16 á 18 horas e de luns a venres desde setembro a xuño.

LUDIÁGILES:

Proposta de lecer que, persistindo nos principios xerais do programa e na súa metodoloxía, pon en práctica un paquete de actividades culturais e deportivas para o alumnado de 5º e 6º de Primaria dos centros onde se desenvolve o programa Luditarde.

DEPORTE NO CENTRO:

Programa de actividades físico-deportivas, realizadas fóra do horario lectivo nas instalacións do propio centro e adaptadas ás posibilidades que ofrezca a súa infraestrutura.

Desenvólvese cunha temporalidade xeral de dúas horas á semana alternas, que se poden incrementar coas utilizadas para encontros e competicións intercentros organizados por institucións ou organismos oficiais relacionados co ámbito deportivo, así como encontros deportivos organizados polos propios educadores do Programa.

Non podemos acabar esta exposición sen mencionar a implicación do Concello en servizos indispensables na escola, adecuando os espazos necesarios para ofrecer servizo de comedor e almorzos e favorecendo que acceda a eles todo o alumnado dos centros públicos do Municipio.

PANORAMA

Antón Costa Rico
Xosé Ramos Rodríguez
Nova Escola Galega

ARREDOR DA POLÍTICA EDUCATIVA

Información da avaliación de diagnóstico subtraída á comunidade educativa

O Consello Escolar de Galicia viviu nestes dous primeiros anos de lexislatura unha situación de total dependencia das iniciativas do Goberno. Tanto é así que non se lle deron a coñecer especificamente os resultados da Avaliación Diagnóstica efectuada o pasado 21 de outubro de 2009 sobre o noso sistema educativo (42900 estudantes de 4º de Primaria e de 1º de ESO, que cubriron cuestionarios sobre competencias lingüístico-matemáticas e sobre hábitos de estudo), cando xa está feita a nova avaliación do curso presente. Resultados que os responsables da Consellería de Educación lle deron a coñecer á opinión pública o pasado 29 de decembro, antes que ao órgano de participación social que é o Consello Escolar. Estes datos tardaron máis dun mes en ser consultables (<http://www.edu.xunta.es/web/node/2085>), o que deu lugar a que durante máis dun ano lle servisen á Consellería para dicir o que mellor lle pareceu no momento que considerou máis adecuado e de modo propagandístico. Esta situación foi denunciada polo representante de NEG no Consello Escolar de Galicia, e por mor dela está pendente de facerse un debate e un pronunciamento ao respecto desta Avaliación.

O sistema educativo español máis duro que o informe PISA 2009

Chama poderosamente a atención que, sendo España un país situado neste informe nunha zona media -ou medio baixa para algúns- dentro do conxunto dos sistemas educativos dos países da OCDE, ninguén se alarme pola comparación desa situación, relativamente digna, coa do fracaso escolar do alumnado que remata a escolarización sen ningunha titulación (o 32%), só superada lixeiramente nos 27 países da Unión Europea por Malta e Portugal e moi lonxe da seguinte en porcentaxe que é Italia (co 20%). Parece que o sistema español é moito máis duro xulgando o seu alumnado

que o propio informe internacional. Con seguridade que detrás deste dato existen **problemas de currículo** e da configuración do sistema, que nada teñen que ver coas conclusións atordadas que moitas veces se tiran do informe internacional: que o sistema español é laxo e permisivo; cando vemos que é moito máis duro que eses informes. Neste Informe, que mostra un diagnóstico das competencias instrumentais do alumnado de 15 anos nos campos da lectura, da comprensión matemática e da resolución de cuestións científicas, os datos do alumnado de Galicia ofrecen unha mellor imaxe, sobre todo nos problemas científicos, que a puntuación media española, poñéndose de novo de relevo a incidencia dos condicionamentos socioculturais; e aínda asíponse de manifesto que o sistema español funciona mellor que outros en contextos sociais problemáticos e é máis equitativo, se ben as súas porcentaxes de excelencia son, porén, limitadas. Sobre o caso galego pode lerse o comentario informativo aportado por Filipe Díez en *Tempos Novos* do pasado mes de xaneiro (tamén en: www.filipediez.eu).

Nova Lei de convivencia

Foi salientable nos últimos tempos o debate no Consello Escolar de Galicia da Lei de Convivencia e Participación, no que a Administración obtivo unha **rotunda derrota**, con 21 votos a favor de retiralo, 11 en contra e 2 abstencións; e na que os representantes da Administración nin sequera acertaron a presentar unha defensa argumentada do anteproxecto ante a contundencia dos argumentos críticos, entre os que tamén estaban os que se referían ás normas, ás accións e ás experiencias que se veñen levando a cabo desde hai dez anos, tanto desde os centros, como desde a Administración, todas tumultuosamente silenciadas no Proxecto de lei, como se agora fose isto unha innovación (un exemplo, entre outros é o da figura dos “me-

diadores escolares”, que o Grupo de Educadores pola Paz de Nova Escola Galega, con Suso Jares, promoveu en numerosos centros de Galicia, antes de ser acollida pola Administración). Tampouco foron quen de negar de xeito convincente que na realidade naceu para propiciar a **consulta ás familias sobre o idioma**, posta en cuestión por diversas sentenzas xudiciais. Así o salientaron igualmente en diversos comentarios xornalísticos Sánchez Arévalo e Virgilio Gantes, o expresidente doutroa e o actual presidente da CONFAPA Galicia, Manuel Bragado ou Manuel Dios Diz, en nome neste caso do Seminario Galego de Educación para a Paz que, igualmente, ten feito notables achegas sobre esta cuestión. A Administración quedou en evidencia tamén porque esta lei non está presidida por principios de convivencia consensuados en anos anteriores como participación, mediación ou disciplina democrática; nin integra a convivencia na vida do centro como obxecto de aprendizaxe (porque a **convivir apréndese**). Pode ollarse o sólido e argumentado documento enviado por Nova Escola Galega aos centros no pasado mes de xaneiro (www.nova-escola-galega.org). A lei, en troques, só promove e enumera **sancións**. É lamentable que propicie unha nova rotura de consensos que custaron moito traballo conseguir na sociedade galega –a segunda despois da do idioma–. A pesar diso están a “vender” a que agora xa é lei (3 de marzo), con gran desprezo de medios, como que propicia a autonomía dos centros ou que promove unha mellora do estatus do profesorado, co seu recoñecemento como autoridade pública. Pura Propaganda (PP).

Conflito do veo (*hijab*) de Arteixo

Unha infeliz iniciativa dun centro que pon en evidencia que a nova lei de convivencia fai augas.

Neste caso e **oportunamente a Administración** defende a autonomía dos centros e o valor das decisións do Consello Escolar, á hora de aplicar un Regulamento de Centro feito sen as oportunas cautelas, como por exemplo contemplar nalgunha medida a excepcionalidade relixiosa en interrelación coa convivencia social e cívica. Contra este modo de actuación imprudente do Consello escolar, da dirección do Colexio e da Consellaría manifestáronse distintas instancias. Que cálculo “político” fixo a Consellaría, que de últimas parece dar marcha atrás botando tinta? Cal é o “traballo” que lle está facendo o CEIP Novo de Arteixo?: **crear un precedente de aviso** a navegantes de ata onde pode chegar en Galicia con esta administración do PP a “integración” da inmigración, igual que pasou en Madrid co caso Najwa Mahla. Mentres, óllase para outro lado cando os crucifixos presiden as actividades académicas en moitas aulas subvencionadas e nalgunha de titularidade pública non se permite unha indumentaria (un pano de cabeza a cara descuberta) que ten unha simboloxía relixioso-cultural no ámbito da estrita opción individual. Por que non se preocupan neste caso polo cumprimento da Constitución e das liberdades individuais os que pasan continuamente por ser os seus mellores (e para eles únicos) defensores? Como novo contraste, nada dixo a Consellaría cando coa visita do Papa se propiciou a participación dos colexios relixiosos subvencionados con diñeiro público.

Programa Abalar

Para ilustrar o que ocorre podemos facer un diálogo posible:

-Existe algunha novidade, a non ser que non está rematada a formación e xa pasamos o ecuador do curso escolar?

- Si, que se puxo en liña o espazo Abalar: o día 2 de marzo!

-Ah, por fin poderemos atopar recursos para utilizar nas aulas de Abalar?

-Non; só poderemos comunicarnos con alumnado e familias.

-E logo neste espazo non atoparemos recursos para traballar nas aulas?

-Non, polo menos de momento, ningún.

-Xenial!!!

No mes de xaneiro unha **Carta ao Conselleiro** reunía moi numerosas sinaturas de docentes críticos co modo, a falta de estratexia, os incumprimentos, a carencia de orzamento, o descargo das responsabilidades en canto á creación e ordenación de protocolos para a dixitalización das aulas e as dificultades de emprego do galego, mentres poñían de relevo as dificultades para a posta en funcionamento do plan para adaptar o ensino en Galicia á **Escola 2.0** que promove acertadamente o Ministerio de Educación.

Dispárase a demanda de prazas na FP

Nas cidades galegas os Ciclos de FP observan un forte incremento na demanda de prazas públicas, en contra das actuais cotas máximas de alumnado por aula e do número de profesores e profesoras existentes. As preinscricións estanse a situar **por riba das actuais posibilidades de acollida**, o que debe obrigar á Consellaría a revisar tales cotas, e sobre todo o mapa de ciclos, a creación de centros e a dotación de profesorado; o que doutro modo iría incrementar o peso da iniciativa privada e dos orzamentos destinados a subvencións no campo da FP.

Arredor da lingua

Queren estender a "doutrina galega", que ten en Galicia Bilingüe un dos piares, a Cataluña? Iso parece despois de que o Tribunal Supremo, a través da súa Sala do Contencioso-Administrativo, estimase a fins de decembro pasado os recursos de dous pais que solicitaron que o castelán sexa lingua de aprendizaxe dos seus fillos "de forma equitativa"

a respecto do catalán. Apóíase o Tribunal Supremo (con "prosa distante y gélida" escribiu Antoni Puigverd) na Sentenza do Tribunal Constitucional sobre o estatuto de autonomía de Cataluña ao non aceptar que o catalán poida ser lingua de "uso preferente", contra o argumento do Tribunal Superior de Xustiza de Cataluña que establece a "prioridade" do catalán no ensino en Cataluña, o que, porén, non lle negaría ao catalán ser lingua vehicular e de aprendizaxe, "predicable con igual título do castelán". Unha parte moi notable da sociedade catalá está ben alporizada con esta doutrina "liberal", a de que as linguas non teñen territorio e só falantes; a filosofía que favorece a regresión dos usos lingüísticos das linguas en proceso de normalización. Así andamos, mentres o PP vén de refugar no Parlamento a posibilidade de tramitación da iniciativa popular, presentada pola plataforma Queremos Galego, a prol do reforzo público do uso do galego. E mentres, o Valedor do Pobo (?) dálle azos á preocupación de "Galicia Bilingüe" por controlar o contido das webs dos centros e dos seus enlaces, o que non tería por que estar mal se non fose porque, entre tanto, como se puxo de relevo na rede, entran nas aulas (co silencio estrondoso da Administración) xornais diarios de moita circulación (non é o caso de *Galicia Hoxe*, nin de *Xornal de Galicia*, nin de *Público*), que inclúen con "luxo de detalles" as seccións de contactos e de prostitución.

Andan os raposos roldando o poleiro

Loita continuada, que apoiamos, é a que mantén o profesorado e a comunidade educativa do IES de Celanova: un centro público de ensino chantado no centro da vila, que a alguén lle parece un mal exemplo. Xa a alguén lle pasara pola cabeza en Santiago de Compostela retirar do colexio San Clemente, beira da Alameda, o

único instituto público de Secundaria no miolo urbano da cidade, pero non puideron. Parece que en Celanova iría mellor un Parador... ou cousa así. Non cremos que poidan mentres apoiemos a Plataforma en defensa do uso público do mosteiro de Celanova (www.ensinomosteiro.blogspot.com).

XORNADAS E ENCONTROS

- Anotamos a celebración en Compostela -decembro de 2010- do Foro 2010, como un amplo escenario de debate e de **construción do altermundo** desde a paz e a xustiza. Serviu para propiciar a presenza en Compostela de destacadas personalidades e a celebración de congresos académicos, converténdose no primeiro Foro Mundial de Educación temático que se celebra en Europa, como parte do Foro Social Mundial. Un reto organizativo e outro banzo na internacionalización do noso País.

- Na pasado novembro celebrouse tamén en Compostela o "IV Seminario Nacional: Atención educativa ao alumnado inmigrante. Experiencia e Innovación" organizado polo Grupo de investigación *Escolca* da Facultade de Ciencias da Educación. Xunto á presenza de estudosos e técnicos de Cataluña, o Seminario foi ocasión de coñecemento de experiencias de traballo relacionadas con Burela, Porto de Son, Santiago, Vilagarcía, Tui, Ponteareas e A Coruña. Estes seminarios veñen sendo o máis cualificado espazo de debate e formación sobre educación e inmigración en Galicia.

- A Facultade de Ciencias da Educación da Coruña, co apoio de Nova Escola Galega, puxo en marcha a súa convocatoria de intención anual de "Experiencias de **Innovación Educativa**": unha encrucillada para poder presentar experiencias sobre bibliotecas escolares, asociaciónismo profesional, convivencia e interculturalidade, tecnoloxías informáticas na educación infantil,

proxectos documentais, experiencias na Secundaria, prevención de drogodependencias, radio e tv. escolar. Unha fiestra aberta para o alumnado participante.

- O Colexio de **Educadores e Educadoras Sociais** de Galicia (www.ceesg.org) celebrou en Compostela no pasado novembro a súa Escola de Outono arredor da temática "Avaliación e informe en educación social", para mellor coñecer o funcionamento dos distintos programas de intervención social, cara á mellora da calidade. Forma parte das continuadas actividades deste Colexio dos educadores sociais.

- "V Encontro de debate sobre o medio rural: Por unha educación permeable á cultura popular", Allariz, 25 e 26 de febreiro.

Nesta quinta edición seguíuse aprofundando nalgúns temas que inciden directamente no proceso de cambio que afecta ao medio rural desde hai xa varias décadas. Así, pulsouse a situación actual do medio rural galego, considerando diferentes indicadores e a súa repercusión na calidade de vida das persoas. Igualmente, debateuse sobre o sentido da educación neste contexto, poñendo o foco na análise crítica da ausencia da cultura popular nos proxectos educativos desenvolvidos en moitas das nosas escolas.

Dedicáronse espazos para a presentación de experiencias educativas, proxectos e recursos innovadores, así como estudos e investigacións sobre distintos aspectos relacionados co medio rural. Destacou pola achega de materiais audiovisuais imprescindibles para unha visión integral do medio rural, tanto retrospectiva como actual, o relatorio "Desvelando o rural como relato cinematográfico" de Manuel González Álvarez, profesor de secundaria e destacado impulsor de múltiples iniciativas audiovisuais, que na súa exposición rescatou moitos dos traballos contidos na iniciativa Flocos.tv, creada en

decembro de 2008: un precioso e interactivo banco de datos do noso audiovisual e moi útil ferramenta didáctica que botou a cancela de peche, nunha mostra máis do proceso de derrubado que identifica a acción política deste goberno.

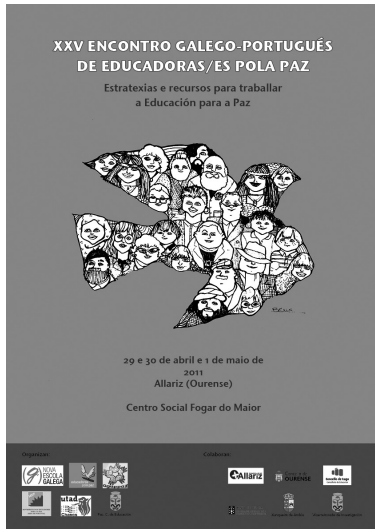
Estes Encontros veñen reclamando desde o seu comezo a necesidade de articular un plan integral sobre o medio rural, como prioridade para a administración galega en clave de País. A mesa redonda coas formacións políticas representadas no Parlamento, á que o Partido Popular declinou asistir e que pretendía coñecer "As perspectivas de futuro para o medio rural", puxo de manifesto, unha vez máis, as enormes dificultades para esta empresa.

NEG celebra estes Encontros en diferentes vilas de Galicia, para darlle así o protagonismo que merecen ás iniciativas do rural coñecéndolas de primeira man. Neste sentido a acollida ao propio Encontro e a presentación dos proxectos e realidades desenvolvidas polo Concello de Allariz neste ámbito constituíron un elemento altamente motivador para os e as asistentes.

- No "II Seminario-Obradoiro de avaliación dos materiais didácticos en soporte impreso e dixital" tivemos a oportunidade de analizar diferentes materiais didácticos tanto en formato impreso como dixital. Cómpre destacar a presenza do profesor Enrique García, da Universidade de Zaragoza, na impartición da conferencia inaugural e na participación nos diferentes seminarios. É conveniente subliñar a importante presenza de editoriais galegas e de fóra de Galicia, quen contribuíron a enriquecer o debate e a expor as diferentes necesidades que nestes intreos se encontran no sector. Un dos intereses notables do encontro estivo relacionado co futuro do libro impreso no contexto da sociedade de información, cuestión que se considerou oportuno tratar detalladamente en próximos encontros.



De calquera maneira e independentemente do futuro no que se edite o material, concluíuse na necesidade de que as decisións sobre os materiais didácticos nos centros educativos sexan froito da reflexión e análise, e ocupen un lugar máis destacado nas tomas de decisións.



- O Encontro Galego-Portugués de Educadoras/es pola Paz chegou á súa 25 edición como cita anual, na que se intercambiou o traballo pola paz e a convivencia nos centros realizado durante o curso. O XXV Encontro tivo lugar en Allariz os días 29 e 30 de abril e 1 de maio, co obxectivo de seguir avanzando na paz. A resolución de conflitos nas aulas, a violencia entre iguais, a harmonización da escola coa súa contorna e, en xeral, as estratexias e recursos para traballar a Educación para a Paz foron unha vez máis os temas centrais dos tres días de encontro. Máis de 100 participantes intentaron dar un paso máis adiante na acción-reflexión.

A cita serviu para seguir afondando nas liñas de traballo iniciadas 25 anos atrás, pero no marco dos novos escenarios do século XXI, a través do estudo, creación e intercambio de alternativas, estratexias e recursos para unha convivencia democrática. "Para cada edición dos encontros escóllese unha temática xeral e neste caso a elixida

é a convivencia, a resolución de conflitos, tan de actualidade hoxe en día", explicou Xosé M. Cid na presentación dos encontros, xunto coas concelleiras de Allariz, Pilar Gallego e Cristina Cid, que respaldaron incondicionalmente a actividade.

Durante o congreso rendéuselle homenaxe ao traballo pola paz de Manuel Blanco, membro do Secretariado Nacional de Nova Escola Galega recentemente finado e que participaba moi activamente no grupo de Educadoras e Educadores pola Paz.

- Dende o 18 ao 21 de xullo terá lugar na Facultade de Ciencias da Educación da USC (Campus Vida) o curso de verán coordinado polo Grupo de Investigación Esculca: "O Compromiso Social da Xuventude: Participación e Aprendizaxe-Servizo". No web do curso (www.usc.es/esculca), hai a oportunidade de coñecer as conferencias e as actividades que realizarán no curso. Unha boa oportunidade para avaliar e poñer en valor social e pedagóxico as boas prácticas-experiencias de participación da mocidade galega nos distintos eidos e ámbitos da realidade social e universitaria galega.

ELECCIÓNS SINDICAIS NO ENSINO

Celebráronse no pasado mes de decembro as eleccións para a renovación de representantes sindicais no ensino público dos niveis non universitarios. A CIG Ensino revalidou a súa anterior maioría, superando o 43% dos representantes sindicais, cunha votación próxima aos 9.000 votos e 62 representantes. CCOO do Ensino acadou a segunda posición con 26 delegados e case 3.500 votos. FETE-UGT acadou 22 delegados; ANPE, 18; o STEG, 14, con 2.000 votos; e CSIF, 4 delegados. A CIG interpretou a vitoria como un apoio decidido ás súas propostas e un rexeitamento da política da Consellaría de Educación.

PREMIOS E RECOÑECIMENTOS

- A Biblioteca do Instituto Manuel Antonio de Vigo, "Biblioteca Francisco F. Del Riego", acadou un recoñecemento entre as nove bibliotecas escolares mellores de toda España, en convocatoria celebrada polo Ministerio de Educación. Algo que lles toca máis directamente aos profesores Manuel Hermo -director-, Antonio Fernández e Xoán Mariño. O programa central é *A hora de ler*.

- Outro, de Bibliotecas, para o Colexio Rural Agrupado de Tui, que recibiu o primeiro premio no concurso español de boas prácticas para a dinamización das bibliotecas escolares: nove bibliotecas de aula, o proxecto *Historias comentadas* e creación de libros dixitais. O conxunto de experiencias que coordinan os varios profesores e a directora Teresa Domínguez.

- Un equipo de profesoras do Instituto Pondal de Secundaria de Santiago, baixo a coordinación das profesoras Encarna Otero e Mercedes Espiño acadou recentemente o primeiro premio de innovación educativa convocado por Turgalicia, na categoría "Fomento do plurilingüismo" co traballo *Libro de Pedra: Reclaimend Urban Lanscape*; un traballo que incorpora as materias de inglés, galego, bioloxía e historia, para dar conta dos espazos recuperados para o uso social en Santiago.

- As cidades de Vigo e de Pontevedra, polos seus programas en relación á infancia, mereceron recoñecementos como *Cidade amiga da infancia*, procedente de UNICEF, e *Cidade dos nenos*, respectivamente. E que o exemplo se multiplique.

- Balbino chegou aos 50 anos. E Neira Vilas anda entre nós, sobardando os oitenta ben levados anos, para contalo. *Memorias dun neno labrego* é un dos libros especiais para moitos galegos e galegas. En singular. E afortunada, logo, a súa reedición por parte de

Galaxia nos momentos actuais. En 2009 ían 600.000 (sic) exemplares vendidos en diversas linguas e tamén no sistema braille. Unha obra da literatura universal, que é, nalgunha medida, unha grande memoria popular da Galicia rural e da grande maioría, mesmo dos cidadáns galegos aínda hoxe; por máis que aquela Galicia non perdura como definición, segue habendo Balbinos e motivos para a rebeldía a prol dunha mellor terra.

• Non sempre os profesores reciben recoñecementos no momento da súa xubilación. Con algunha miudeza teñen algo de "compromiso". En ocasións son moi sentidos. Este é o caso do recoñecemento feito ao profesor **Juan F. Centrón Montero**, xente do Ribeiro e vigués de adopción, unha vida no colexio público Mosteiro nas beiras da cidade de Vigo (Bembrive) e case sempre director e líder da comunidade educativa. Xa falamos nesta revista hai tempo deste colexio e das súas actividades de todo tipo. Centrón estaba igualmente presente no mundo dos colexios públicos de Vigo, con diversas portavocías. Membro de Nova Escola Galega tamén. Diálogo, compromiso e proxecto.

• **III Premios María Barbeito de Educación en Galicia.** A Facultade de CC. da Educación da Universidade de Santiago vén de convocar os III Premios, con dúas posibilidades: premio á Investigación Pedagóxica, dotado con 1.500 euros, e dous premios para experiencias pedagóxicas innovadoras, con 1.000 e 500 euros, respectivamente. Ata o 30 de xuño de 2011. No web da Facultade pódese acceder ás bases destes premios.

• Celebramos que o profesor e escritor Agustín Fernández Paz fose elixido a finais de febreiro pola OEPLI como o candidato español aos Premios Internacionais de Literatura Infantil e Xuvenil. Un recoñecemento á súa escrita e a

todo o actual desenvolvemento da literatura infantil e xuvenil en Galicia.

INICIATIVAS E WEBS

• O calendario de parede editado para 2011 polo concello de Xove (Lugo). Para cada mes, unha fotografía cos nenos e as nenas das diversas escolas do concello, datadas a finais dos anos 50 ou comezos dos sesenta. Unha fermosura!

• Para o próximo setembro, o Colexio Rosalía de Castro de Vigo, que impulsara Antía Cal e que abriu as portas á renovación pedagóxica na cidade, celebrará os seus 50 anos. A comunidade educativa actual do Rosalía prepara un programa de actos, que percorra a súa traxectoria singular.

• A colección de xoguetes de outrora do químico José L. Basanta Campos incorporouse ao Museo Provincial de Lugo recentemente. Unha variedade de xoguetes, con predominancia dos de madeira e de folia de lata, situados cronoloxicamente entre mediados do século XIX e os mediados do XX.

• Sae a versión literaria e audiovisual do conto clásico de Andersen **O soldadiño de chumbo**; libro, curta e aplicación Ipad, como historia adaptada á tradición galega, que agora se presenta nun formato interactivo 2.0 a través da colaboración entre Galaxia e as produtoras Continental Games e Moonbite. O DVD que acompaña o texto preséntase en galego, castelán e inglés.

• Un magnífico web o da Coordinadora Galega de Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística, que agrupa 324 Equipos de todo o País. Necesaria para o traballo de diario. www.coordinadoraendl.org

• Outro, alimentado polo profesorado do colexio público de Friol, "algo máis que pan e queixo", (www.terrasdefriol.blogspot.com), permítenos acceder ao DVD *Vivir cada día*, feito por RTVE en 1979. Historias de



USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

III PREMIOS MARÍA BARBEITO DE EDUCACIÓN EN GALICIA

A Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago e a Rectoría da Universidade de Santiago, en colaboración coa Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Xunta de Galicia), convocan os III Premios María Barbeito de Educación en Galicia coa finalidade de recoñecer publicamente aquelas iniciativas, centros e investigacións psicopedagóxicas que polo seu valor e interese máis contribúan ao desenvolvemento educativo de Galicia, favorecendo así a innovación, a calidade educativa e a renovación pedagóxica.



maio 2011

LUNES	MARTES	MERCORES	XOVES	VENRES	SÁBADO	DOMINGO
						1 1. Día de Galicia
2 1. Día de Arousa	3 1. Día de Santiago	4 1. Festa	5 1. Día de Pontevedra	6 1. Festa de Compostela	7 1. Festa de Ourense	8 1. Festa de Lugo
9 1. Festa de Noia	10 1. Festa de Ourense	11 1. Festa de Pontevedra	12 1. Festa de Santiago	13 1. Festa de Lugo	14 1. Festa de Noia	15 1. Festa de Ourense
16 1. Festa de Pontevedra	17 1. Festa de Santiago	18 1. Festa de Lugo	19 1. Festa de Noia	20 1. Festa de Ourense	21 1. Festa de Pontevedra	22 1. Festa de Santiago
23 1. Festa de Lugo	24 1. Festa de Noia	25 1. Festa de Ourense	26 1. Festa de Pontevedra	27 1. Festa de Santiago	28 1. Festa de Lugo	29 1. Festa de Noia
30 1. Festa de Ourense	31 1. Festa de Pontevedra					



vida en relación coa escola rural. Paga a pena velo. E moi bo o blog.

ALGÚNS LIBROS E INFORMES

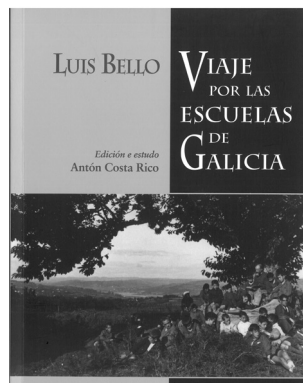
- No pasado mes de febreiro presentouse en Santiago a *Batería de avaliación da competencia na linguaxe escrita en galego e castelán*, un conxunto de seis probas de cribado para avaliar as competencias lingüísticas e o adecuado dominio da escrita en educación primaria, establecidas polo equipo de investigación Optimización das Linguaxes Múltiples, baixo a dirección do profesor Andrés Suárez. As probas son de dous tipos: unhas de análise da comprensión lectora e composición escrita, e outras de diagnóstico para estudantes que presenten dificultades na comprensión lectora. Na presentación, os profesores Andrés Suárez e Paula Outón incidiron na máxima importancia do dominio da escrita no primeiro ciclo de educación primaria, pois a súa carencia repercute negativamente nas aprendizaxes nas diversas áreas curriculares. A función expresiva é factor fundamental de desenvolvemento e aprendizaxe.

- A asociación **ASPANAEX**, en favor das persoas con discapacidade intelectual da provincia de Pontevedra, co concurso de Edicións Xerais de Galicia, vén de editar o libro de contos *Quéroche contar un conto*, escrito por cinco autores galegos e ilustrado por alumnos e usuarios de ASPANAEX. Una mostra da maior preocupación pola integración educativa e social.

- O Instituto da Lingua Galega, xunto coa RAG, publicaron hai poucos meses o *Diccionario de pronuncia da lingua galega*, preparado polo profesor Xosé L. Regueira e un equipo de colaboradores. O Diccionario fornece transcricións fonéticas para 47.000 palabras, para o nivel estándar da lingua, para a

comunicación oral culta, e sobre a base da continuidade coa lingua comunmente falada.

- Vén de aparecer unha nova edición de *Viaje por las escuelas de Galicia* en Edicións Nigratrea. O libro, en edición preparada polo profesor Antón Costa Rico, recolle os 37 textos de prensa escritos e publicados polo xornalista, político e intelectual español Luís Bello no xornal *El Sol* de Madrid en 1929, dando conta dos seus percorridos de visitas de escolas a Galicia; aparecen, en particular, as súas interesantes notas sobre as escolas primarias, públicas e maioritariamente rurais, con múltiples referencias á vida dos nenos e outros pormenores. O estudo introdutorio, en galego, presenta os textos de Bello e vai acompañado de numerosas fotografías con nenos, mestres e escolas da época, e de anexos de prensa, tamén oportunamente contextualizados.



- **TORRES SANTOMÉ, J.** (2010), *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Neste recente libro analízase como as transformacións da sociedade actual inflúen na educación. O autor confronta incisivamente os discursos actuais sobre competitividade, calidade e excelencia, tres termos-marca do discurso neoliberal anglosaxón e "occidentalista", coa necesidade dunha educación básica e democrática, consonte cos dereitos humanos, e xa que logo de currícula baseadas en conceptos como

xustiza, solidariedade, colaboración e corresponsabilidade, entre outros. Trátase dunha necesaria e oportuna reflexión, que é contrapunto ao simplista "ideario" estendido a través dos medios de información dende posicións conservadoras e liberais.

- **CID FERNÁNDEZ, X. M.** (2010), *Educación e ideoloxía en Ourense na IIª República. Organización e acción socio-educativa do Maxisterio primario*. Ourense: Andavira editora.

En 1989 editaba o profesor Cid Fernández esta obra que agora aparece na súa segunda edición, revisada, ampliada e cun CD coa reprodución de valiosos documentos históricos arredor do protagonismo xogado polo maxisterio ourensán de orientación republicana. Naqueles momentos, o profesor Herminio Barreiro no prólogo, agora retomado e reactualizado, dicía: "Se facer historia é tratar de comprender o pasado para coñecer o presente, Cid trata en todo momento de vivenciar o acontecer afevoadado dos anos republicanos na vida e no traballo da xente do ensino en Ourense... e Cid pretende darnos a entender que debemos aprender aquela lección histórica. Estamos pois en presenza dunha lectura radical da experiencia republicana. Unha lectura desas que fan tantísima falta". O libro é un percorrido, cunha análise en detalle, polas escolas e os mestres da provincia; polos medios de prensa, singularmente pola revista A.T.E.O; polo proceso de depuración franquista; polas biografías dos líderes, polos problemas escolares e polos debates escolares e ideolóxicos.

- **SILVA VALDIVIA, B.; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, X.; VAQUERO QUINTELA, I.** (2010), *Educación e linguas en Galicia*. Santiago de Compostela: Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Nun contexto de confrontación exacerbada sobre o funcionamento lingüístico do sistema educativo e sobre o papel social da

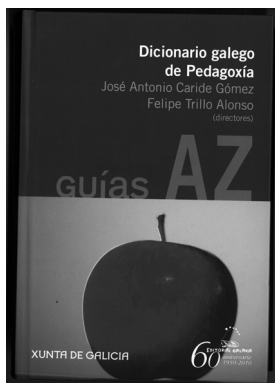
lingua galega, a Universidade de Santiago de Compostela, a través do seu Servizo de Normalización Lingüística e das Comisións de Normalización Lingüística da Facultade de Ciencias da Educación e da Escola Universitaria de Formación do Profesorado, organizou –con vocación de continuidade– en novembro de 2009 unhas Xornadas sobre *Linguas e educación en Galicia* que perseguían, por un lado, analizar e debater sobre o modelo lingüístico máis acaído para o ensino non universitario en Galicia, e por outro, estimular os centros formadores de profesorado para melloraren a formación lingüística dos futuros docentes de xeito que satisfaga as demandas do sistema educativo.

A publicación ofrece os relatorios que configuraban o programa das Xornadas. Un programa deseñado coa loable estratexia de reunir nun mesmo foro estudos e reflexións de alcance teórico, xunto con experiencias prácticas de dinamización lingüística nos propios centros educativos, pero outorgando un papel destacado tamén ás necesarias estratexias de planificación da acción dinamizadora. A obra non esquece, igualmente, a imprescindible contextualización na contorna europea próxima. Así, podemos atopar na obra colaboracións asinadas por Fernando Ramallo, Mercedes Queixas, Xosé Lastra, Francisco Candia, Xosé Manuel Vez ou os propios responsables da publicación. Un compendio de reflexións arredor da realidade lingüística dos centros educativos de saudable lectura, sen dúbida.

• CARIDE GÓMEZ, J. A., TRILLO ALONSO, F. (Dirs.) (2010), *Diccionario Galego de Pedagogía*, Xunta de Galicia / Editorial Galaxia, Vigo.

Unha obra que, con formato de Diccionario, reivindica a súa feitura “galega”, coa intervención elaboradora de máis de cento cincuenta autores e autores, na súa maior parte ligados ás Facultades de Ciencias da Educación existentes

en Galicia. Estamos ante unha obra de máis de 600 páxinas de apretado texto, na que se reúnen 546 termos, 400 deles chamados para a ocasión “conceptuais” (cun límite constante de 600 caracteres) e 146 chamados “enciclopédicos” (cun límite de 1.800 caracteres).

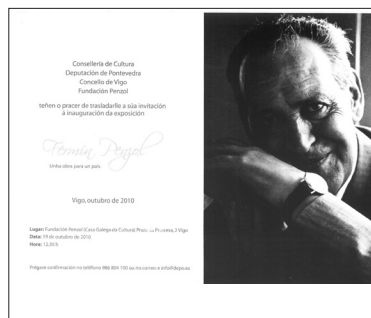


Unha obra que vai estar nos centros de educación e formación de toda Galicia, que é mostra dun estado de saberes e de preocupacións académicas e epistemolóxicas; significa un punto (e seguido) no desenvolvemento dos estudos pedagóxicos en Galicia, que mesmo poderá servir de mostra comparativa coa realidade da reflexión pedagóxica alén de nós.

O rigor e a linguaxe contida e precisa son asuntos que en todo momento se buscaron no conxunto da obra, que mantén, como é frecuente en obras deste tipo, algunhas desigualdades, pero que é e será un valioso instrumento de consulta. Habemos dedicarlle maior atención.

EXPOSICIÓNS

• Sempre en Vigo puidéronse ollar fermosas e ilustrativas exposicións. Unha arredor da figura de **Fermín Penzol**, con fermoso libro complementario preparado. Fermín Penzol, o galeguista honesto que compuxo con paixón unha das fundamentais bibliotecas da cultura galega, a Penzol de Vigo, que nutriu e nutre tantos traballos

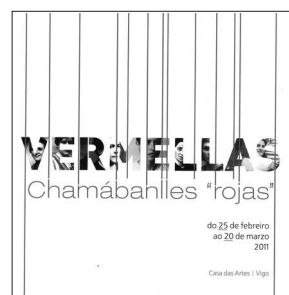


e investigacións de todo tipo sobre a nosa cultura. Fundamental para o ensino.

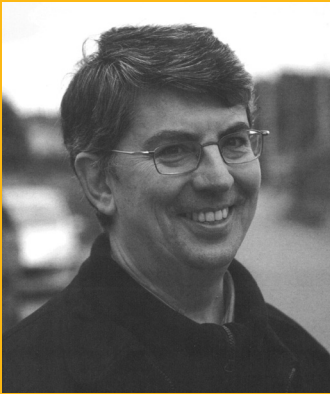
• Edicións Trea, con diversos apoios institucionais, mantivo na cidade no *Verbum* a magnífica exposición *Arte de facer libros*, con percorridos polos tipos de edición, as partes e procesos da feitura dos libros e por algúns bibliófilos e coleccións significativas. Didáctica e moi visitada por aulas e colexios do contorno.



• Sobre as mulleres con conciencia republicana sometidas á violencia falanxista e franquista. Na *Casa das Artes* estivo *Vermeillas. Chamábanlles "rojas"*; vidas e historias de mulleres loitadoras, unha parte delas, ensinantes.



FÓRONSE DE ONDA NÓS



Marcos Valcárcel, profesor de lingua e literatura galega na cidade de Ourense, á que tanto amou e estudou. Ensinante da Nova Escola Galega. Podería atopárselle parecido con Xohán Vicente Viqueira, por máis que Marcos era singular, rexo no compromiso e tenro coma o pan. Un lóstrego luminoso, que tamén nos deixou o blog "As uvas na solaina".



Con 91 anos, o xeógrafo Francisco Río Barja, alumno que fora de Otero Pedrayo, o mestre. Río Barja fora un excepcional didacta da xeografía na Escola de Maxisterio de Santiago e con el alí entraba a xeografía de Galicia; foi tamén autor de notables textos e divulgador a través de 15 documentais sobre xeografía de Galicia presentados na TVG.



E foise don Paco, don Francisco Fernández del Riego, 97 anos; unha vida para un país e unha cultura, abeirado sempre á xente do común, demócrata, estudoso e de alento internacional. Como dixo o Presidente da Academia Galega no acto de homenaxe que se lle rendeu In memoriam, era Don Paco "un corazón de ouro, unha mente luminosa e unha vontade de ferro ao servizo da patria".



Deixounos Valentín Arias López. Valentín que fora alumno de Avelino Pousa Antelo na escola da granxa Barreiros en Sarria, foi logo profesor de dita escola entre 1955 e 1965, incorporándose posteriormente á docencia primaria na cidade de Vigo (1969-1994), onde deixou unha extrordinaria pegada, tanto como docente, como profesor de cursos de lingua galega para mestres, un dos responsables da Fundación Penzol, xerente de Galaxia (1975-1978), cofundador e directivo da Asociación Galega de Tradutores, e tradutor e revisor de moi numerosos textos traducidos ao galego. Mantivo igualmente unha importante actividade como participante en distintos escenarios culturais, tendo sido militante político nas filas do nacionalismo democrático de esquerdas. Recibiu diversos premios e era tamén Socio de Honra de Nova Escola Galega.

Autor de textos como A lingua galega na escola, A escola rural en Galicia, Como se fai un libro?, Pronuario ortográfico de galego, Antonio Fernández López e Avelino Pousa Antelo.

MANUEL BLANCO RÁBADE, IN MEMORIAM

*O máis atroz das cousas malas da xente mala é
o silencio da xente boa.*

Ghandi



Con estas palabras encabezaba Manolo as súas mensaxes por correo electrónico. El nunca estivo disposto a silenciarse, pero tampouco berraba. Seguramente por iso, do mesmo xeito que viviu, deixounos a tarde do 13 de abril: en silencio, modesta e anonimamente.

Manolo Blanco era membro do Secretariado Nacional de Nova Escola Galega en representación de Lugo e participaba moi activamente no grupo de Educadoras e Educadores pola Paz. Desenvolvío o seu traballo profesional como orientador do IES Leiras Pulpeiro de Lugo. Neste centro amosou que cría no papel da educación para mellorar as persoas e a sociedade, por iso o noso recordo estará sempre vencellado ao seu labor dinamizador de experiencias para mellorar a práctica educativa, a súa metodoloxía, a actualización aos tempos que corren. Mais todo isto non o vivía coma unha abstracción, o seu traballo nos últimos anos centrouse na creación de dinámicas positivas de relacións entre as persoas, na mediación nos conflitos coa creación de grupos de alumnado mediador e na creación dunha rede de alumnos solidarios-as RAS.

Traballador incansable, profesional de referencia na educación para a paz e a convivencia, e sobre todo, un home xeneroso e bo, moi bo, unha persoa atenta, íntegra e honesta. Para quen tivemos a sorte de coñecelo, Manolo non se foi, perderá xunta nós para sempre: nas rapazas e rapaces que hoxe son mellores grazas a el, nos adultos que a través da súa pedagogía -sempre comprometida coa loita continuada a prol da paz, da non-violencia, da xustiza, da convivencia, da liberdade e da igualdade na diversidade- aprendemos a ser mellores e máis comprometidos docentes, e en todos aqueles que o levaremos sempre no noso corazón.

PUBLICIDADE



Universidade de Vigo

Facultade de C. da Educación
Campus Universitario de Ourense

Real Decreto 1393/2007

Intervención multidisciplinar na diversidade en contextos educativos

INSCRICIÓN DO 1 AO 7 DE XULLO



Máis información en:

<http://www.masterdiversidade.com>

LUIS TABOADA CAMOEIRAS, UNHA VIDA AO SERVIZO DA ESCOLA E DO PAÍS

Xosé Manuel Cid

Don Luis Taboada Camoeiras naceu en Ourense o 18 de marzo de 1918, e morreu en Vigo o 19 de agosto de 2010. Noventa e dous anos configuran unha biografía pedagóxica que comezou coa entrada na Escola Laica Neutral (no número 37 da Porta da Aira) durante a Ditadura de Primo de Rivera, ata que aos 11 anos, e morto o seu pai, se cambiou para a Academia General de don Manuel Sueiro (na Rúa da Liberdade). Con 17 anos ingresou na quinta promoción do Grao profesional da II República na Escola Normal de Ourense. Sen acabar, foi mobilizado polo réxime militar do Xeneral Franco, volvendo á Escola Normal de xeito intensivo despois de rematada a guerra. Logo de algún amago de represión pola súa pertenza ás Mocidades Galeguistas, puido rematar os catro anos de carreira, coa sorte de continuar 34 anos na mesma escola en que fixo as prácticas en 1941 (Boimorto-Vilamarín). Despois de dirixir uns meses o Grupo Escolar de Cambeo, trasladouse a Lagoas I, para alí xubilarse, como profesor de galego no ciclo superior de EXB, algo que levaba mais de sesenta anos soñando.

En 1993 foi nomeado Socio de Honra de Nova Escola Galega; en 2000 foi homenaxeado pola Asociación de Amigos da República; no 2005 foi homenaxeado pola Facultade de Ciencias da Educación como un dos "Nosos Mestres Distinguidos"; en 2007 recibiu a medalla de ouro do Partido Galeguista. Informador fundamental para a recuperación da memoria histórica da cidade de Ourense, recibiu a homenaxe póstuma organizada polo Concello de Ourense e o Ateneo que congregou a dúcias de amigos, o día 5 de novembro de 2010. Igual que dixemos con respecto a outros mestres e intelectuais do país, tamén se pode dicir, "Luis Taboada, o mestre sempre vivo". A carta da súa neta Adriana, lembáranos a derradeira lección do mestre de Castelao, pois reflicte principios educativos do avó, que asimilou aínda despois da súa morte.

O pasado 31 de decembro, o diario La Región lembraba as persoas que nos deixaran durante o ano 2010. Sempre que se fai unha selección esta corre o risco de ser inxusta, pois está influída polos recordos e polos criterios de quen a fai. Alí estaba en representación do mundo educativo Marcos

Valcárcel, sen dúbida unha das mortes mais sentidas na cidade de Ourense, polas circunstancias en que se produciu e polo seu papel na historia recente da cidade. Pola influencia dos dous, esperou en min o interese pola escola da República, e ademais foron os responsables da miña militancia no PSG-EG, e da participación no Club Alexandre Bóveda e noutras iniciativas culturais.

Botei de menos a don Luís. De idades ben distintas, e polo tanto en períodos diferentes, teñen en común ser parte importante da historia da educación e da cultura de Ourense. Don Luís non está na foto, porque o xornalismo faise desde o inmediato, e con frecuencia pérdese a perspectiva histórica, esa perspectiva que se ten cando se centra o foco na longa distancia, e retrátanse os procesos de cambio, as resistencias e os avances, as crises e as solucións, as realidades e as utopías.

Don Luís é un deses tres mestres, das últimas promocións do Plano Profesional da República, que mantiveron a utopía dunha escola ao servizo da infancia e da sociedade democrática. Os tres



morreron neste 2010. Refírome a José Sueiro, Antonio Vázquez Martín e Luís Taboada.

En “Memoria da Escola” (2006) escribín unha breve biografía dos tres. Eran esa xeración ponte entre a escola da república e a escola da transición, portadores da memoria daquela idade de ouro da pedagogía, con escasa acollida no fin do franquismo, polo labor de desmemoria exercido polas institucións de formación de profesorado e outros “aparatos ideolóxicos” do Estado franquista.

Eles nunca perderon o norte, e eu tiven a sorte de poder acompañalos, durante trinta anos, no proceso de recuperación desa memoria. Coincidín con Luís e Antonio –retírolle o don a petición deles- no colexio Lagoas I, durante o curso 1976-77, facendo unhas prácticas voluntarias para a materia de Didáctica a instancia da profesora Mercedes Suárez. O argumento era que practicaban a pedagogía Freinet, coa que estábamos tan identificados nesa nova institución de Educación Superior que era o Colexio Universitario de Ourense. Con eles aprendín a importancia do estudo do medio para levar a cabo unha boa educación. Freinet, por un lado, e o galeguismo republicano, por outro, eran as mellores influencias para un aprendiz de pedagogo. Tales conceptos aínda non foron asimilados por min nesa inmersión na realidade escolar, pero foron o fundamento para unha asimilación posterior nas aulas de Herminio Barreiro e Antón Costa, durante os dous cursos seguintes.

Nos primeiros anos como profesor de Historia da educación nos anos oitenta, tentando levar á práctica esa ensinanza da historia a partir do inmediato, volví petar na porta de Luís, quen me abriu moitas outras portas.

Primeiramente a do seu amigo, Pepe Sueiro. Ambos os dous foran alumnos do pai deste último, don Manuel Sueiro, dun centro

que daba para escribir as páxinas mais valiosas da historia da educación en Ourense.

Con eles dous, deseñei unha actividade práctica que denominamos “xira histórico-pedagóxica”, que faciamos no mes de abril, conmemorando a República, e consistía en partir do Colexio Universitario (construído no solar no que estivera a Casa do Pobo), e percorrer as rúas nas que estaban situados os vellos edificios educativos da parte sur da cidade (Instituto, antigas Escola Normal e Anexa, Escola Laica Neutral, Academia General de Manuel Sueiro, Escolas do Ave María, Escolas de Acción Feminina Gallega...). Como agradecían os universitarios aquelas clases prácticas conducidas por Pepe e Luís!!!! Máis agradecido aínda estaba eu, pois co seu apoio rematei a tese doutoral, e na defensa, o 21 de marzo de 1987, alí estaban os dous arroupando a miña intervención. Os esforzos de Narciso para que fixese algún ensaio previo, non me daban tanta forza, como a presenza dos dous amigos-mestres no acto.

Entre tanto, seguíamos celebrando outros 14 de abril, cunha nómina mais ampla de “profesores honorarios”. Nada menos que tres mestres da ATEO (Baltasar Vázquez, Raúl González e Armando F. Mazas). Co apoio de Nova Escola Galega, o ano 1985 puidemos converter un acto universitario nunha homenaxe de maior proxección social, nomeando socios de honra da Asociación aos tres, a Herminio Barreiro pai, e por extensión a todos os mestres da ATEO xa falecidos, con presenza no acto dalgunhas viúvas e familiares. Especial transcendencia tivo a presenza de Amparo Sánchez, viúva de Acuña, e Dolores Santaefemia, viúva de Carvajales. Se exceptuamos a Albino Núñez, Luís Soto e Ignacio Herrero (este aínda vivo daquela en Venezuela), os mestres presentes e os representados eran os mais sobranceiros da escola republicana en Ourense.



Luis Taboada, coa súa humildade característica, negouse a ser homenaxeado no mesmo acto, pois de ningunha maneira aceptaba ser considerado ao nivel do maxisterio republicano. “Eu só era estudante de Maxisterio, como podes pórmeme á altura deles que ensinaron tanto e sufriron tanta represión?”. Tivo que ser no acto dos “10 anos de NEG” cando fose honrado xunto con Avelino Pousa Antelo e Gregorio Sanz. Aínda así tivo que ser enganado, pois el nunca se consideraba con merecementos para homenaxes.

Xosé Lois Carrión, no libro de homenaxe en abril de 2000 promovido pola Asociación de Amigos da República, resalta esta mesma distancia que pretendía gardar con respecto aos pais do galeguismo, non por distancia ideolóxica, senón por considerarse de segunda fila. Entrara nas Mocidades Galeguistas por invitación do tamén mestre Leuter González Salgado, concelleiro nacionalista na corporación republicana da ca-

pital no primeiro bienio, con quen compartiría despois maxisterio no Concello de Vilamarín.

Agardou unha vida para poder afiliarse ao Partido Galeguista e para votar o Estatuto, pois o franquismo perseguíu con especial violencia aos que consideraba "destrutores de la unidad de la patria". O silencio dos grandes mestres ourensáns de referencia, Risco e Otero, o exilio de Castelao, a morte de Alexandre Bóveda, non tiñan explicación para aqueles adolescentes que compartían con eles o amor a Galicia e á súa lingua e cultura.

Tras a xubilación, nos anos oitenta, tentou recuperar o tempo perdido, emulando aos vellos mestres, na recuperación e difusión da historia e cultura da cidade que o viu nacer. En Ourense, primeiro, e nos últimos anos en Vigo, non perdía a ocasión de asistir a cantas actividades culturais, que tivesen a Galicia soñada como tema principal ou colateral. Na Auriense, no Ateneo, no Club Alexandre Bóveda, na Universidade, na Caixa Ourense ou na Caixa Galicia. Prefería escoitar antes que falar pois, como dixeran, quitáballe mérito ao que podía achegar, pero vaia se aportou, en tertulias de radio, en intervencións públicas, ou pasando a información aos que estabamos elaborando traballos académicos.

A principio dos noventa escribiu á man "O Garabullíño e a escola elástica", tratado de renovación pedagóxica, publicado por Nova Escola Galega coa colaboración de moitos educadores galegos estimulados polas viñetas de Andrade, para o suplemento semanal "Na Escola", dos diarios La Región e Atlántico, coordinado por min. Nos anos noventa seguiu a botar unha man na transmisión oral da cultura e historia de Ourense, e recentemente en Vigo, falaba con nostalxia da súa amada cidade. Eu tiven a sorte de acompañalo en moitos paseos polo Areal e nos aniversarios que celebraba cun círculo reducido de amigos. Da súa traxectoria pedagóxica deixou constancia sintética nun documental, filmado por Paco R. Fontarigo para o MUPEGA. A súa memoria e a súa capacidade narradora xa tiñan perdido intensidade, pero permítenos incluílo na nómina dos grandes educadores galegos do século XX. Ademais do seu maxisterio na escola de Bouzas (Vilamarín) durante 34 anos, no grupo escolar de Cambeo (como director) e finalmente no Lagoas I, exercido en tempos difíciles, a personalidade pedagóxica de Luis Taboada configúrase na propia formación, no seu paso pola Escola Laica Neutral, pola escola de D. Manuel Sueiro, polo Instituto e polo Pano Profesional da Escola Normal, no fin da República. En moitas

conversas foi recompoñendo a identidade destas institucións que son historia da educación de Ourense e de Galicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CID, X.M. (1985): *Tres alternativas educativas para a crase obreira e artesán de Ourense 1932-34*. Requejo, A.: *Materiais Pedagóxicos I*. Santiago: Servicio de Publicaciones da Universidade
- CID, X. M. (1994): Ferrer y el laicismo escolar en Galicia. *Educación i Historia. Revista de l'Educació*. Revisió Internacional de la figura i de l'obra de Francesc Ferrer i Guardia, 1, 37-41
- CID, X. M. (1994): *Escola, Democracia e República. Teorías e Institucións educativas en Ourense durante a IIª República*. Ourense: Concello de Ourense /Universidade de Vigo.
- CID FERNÁNDEZ, X. M., CARRIÓN, X. L. E VÁZQUEZ, P. (2002): *Homenaxe a Luis Taboada no 14 de abril de 2000*. Ourense: Asociación de Amigos da República
- CID FERNÁNDEZ, X. M. (2001): A Educación en Vara, A. ed. *Ourense en el siglo XX*. A Coruña: La Voz de Galicia.
- CID, X. M. (2006): *Tres xeracións de laicismo escolar a través de nove biografías en Varios: Memoria da escola. Cultura material e testemuños da nosa historia educativa contemporánea*. Vigo: Edicións Xerais.
- CID, X. M. (2010): *Educación e ideoloxía en Ourense na II República*. Santiago: Andavira. 2ª edición.





DA TÚA NETA, ADRIANA TABOADA GONZÁLEZ

Don Luis Taboada Camoeiras. Mestre de galego de toda a vida. Namorado de Galicia e da súa lingua. Pai, amigo, compañeiro.

Un home querido, un home admirado e que será recordado por moitos.

Meu querido avó. Ti, que tantas veces xogaches comigo. Ti, que tantas veces me fixeches rabiar. Ti, que tanto nos quixeches.

Nunca pensei que chegaría este momento, esta despedida. Pero é lei de vida, porque, ó fin e ó cabo, ¿qué sería de todo isto se non houbera un fin? Todo carecería de sentido, ¿non cres avó?

Fai pouco fun verteaob hospital, e non sabes o que me emocionou ese sorriso e eses ollos iluminados cando me viches. Aínda que non lembrases cal era o meu nome, sabías quen era eu, alegrácheste e non deixabas de mirarme. Eses ollos teus azuis coma o ceo, e o teu sorriso de medio lado.

E seguro que agora estarás impresionado porque por fin estou falando en galego. Si avó, sei falalo, aínda que tivese a manía de non facelo contigo, non sei moi ben por que. Pero agora quero despedirme de ti na túa lingua, porque ti o mereces. Es un valente que aguantou o que poucos. 92 anos, ¡manda truco!, e ti aínda querías dicir "case 100 anos". E razón non che faltaba, aínda que si algúns anos...

Sabes qué? Mentres escribía estas liñas, imaxinaba a cara que porías se estiveses aquí escoitando. E non puíden deixar de pensar no moito que a botarei de menos.

Si, porque por moitas discusións que tivésemos, ti es o meu avó, e iso non cambiará nunca, como o cariño e admiración que todos os que estamos aquí che temos.

Botareite de menos, pero sempre que vexa á nosa ría, a tan querida ría da que te despedías todas as noites, saberei que ti estarás aí, coidando de min, e recordarei o teu sorriso e a túa mirada.

Quérote moito, avó.

O concello de Ferrol
incorpora ó seu
patrimonio municipal
de recursos educativos
esta exposición
bio-bibliográfica.



Carvalho Calero
1910-2010

Carvalho Calero, de Ferrol para o mundo

ACTOS CONMEMORATIVOS DO CENTENARIO

Exposición biobibliográfica	Xornadas-conferencias	Presentación de vídeo
Recitado de poesía	“Encontros Carvalho Calero”	Representación teatral

OUTUBRO | NOVEMBRO | DECEMBRO
2010



Concello de Ferrol
CULTURA, EDUCACIÓN
E UNIVERSIDADE

Pódese solicitar en:
www.ferrol.es/educacion

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 daralles 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:

Características das colaboracións.

1. Deben ser inéditas, poderán estar dirixidas ás seguintes seccións da RGE e deberán axustarse, obrigatoriamente, á extensión sinalada (sempre con espaciado incluído):

- Prácticas e experiencias: 6.000 caracteres.
- Proposta de unidade didáctica: 32.000 caracteres.
- Reflexións, resultados investigacións, etc.: 6.000 caracteres.
- Escribenos: 2.200 caracteres.

Todas as achegas deberán ser redactadas na fonte de letra Times New Roman, tamaño 12 e con interlineado simple, e remitidas, en soporte informático físico (cd, dvd, pendrive, disquete...) ou por correo electrónico ó enderezo rge.redaccion@mundo-r.com.

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

3. Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederase de acordo co seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do/a autor/a; 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 houbese varios traballos publicados por un mesmo autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e logo: a, b, c...

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

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

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

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

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

6. Se no texto se quere facer unha referencia xenérica ós 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 apartado "prácticas e experiencias" fosen achegadas con material gráfico ilustrativo da experiencia.

Enviaranse as fotografías ou outras imaxes e gráficos en formato dixital 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...
- 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.

Para calquera suxestión, comentario, proposta, etc., podedes poñervos en contacto co Consello de Redacción (correo electrónico: rge.redaccion@mundo-r.com).

Enviar a:

Xesús Rodríguez Rodríguez
Director da Revista Galega de Educación
Nova Escola Galega
San Clemente, 18, baixo.
15705
Santiago de Compostela
(A Coruña)



Wilde escribe contos aos seus fillos

Miguel Vázquez Freire

O escritor británico de orixe irlandesa Oscar Wilde estaba no cumio do éxito a comezos do ano 1895 cando, no prazo de apenas uns meses, se verá envolto en varios xuízos dos que resultará condenado por "conduta vergonzosa". Pasará dous longos anos nun cárcere e, cumprida a condena, marchará a vivir a Francia, onde morrerá no alborear do novo século (o 30 de novembro de 1900) nun cuarto dun hoteliño de París, atendido só por uns poucos amigos fieis e pola benevolente caridade do dono do hotel.

Que provocou esa vertixinosa caída? Wilde, casado e pai de dous fillos, levaba xa un tempo facendo alarde do que os moralistas chaman unha "vida disoluta", o que incluía no seu caso unha elección sexual que a sociedade vitoriana combatía co peso da lei: a homosexualidade. A lei raramente se aplicaba a persoas influentes, pero o escritor cometeu o erro de pensar que a súa condición de artista famoso lle concedería a mesma inmunidade que obtiñan os aristócratas e políticos que compartían a súa mesma orientación sexual.

Oscar Wilde non trata o tema da homosexualidade nos seus escritos dirixidos especificamente a lectores infantís (quizais coa relativa excepción, como logo veremos, d'"O Rei novo"). Mais, tendo en conta a persistencia de condutas homofóbicas nas escolas, non me parecería unha idea forzada aproveitar o traballo na aula cos contos de Wilde para rememorar a súa vida e, a través dela, a inxustiza da persecución das persoas en razón da súa orientación sexual.

Wilde publicou en vida dous libros de contos infantís, dedicados aos seus fillos. A idea de partida do conto que deu título ao segundo volume, "O príncipe feliz", lembra a biografía lendaria de Buda: o príncipe que se mantén feliz no interior do seu pazo, na completa ignorancia da dor e miseria da vida que hai fóra, ata que finalmente se ve confrontado coa realidade. A variante que introduce Wilde converte ao príncipe nunha estatua construída con riquísimos materiais, o que lle permitirá reorientar o moralismo orixinario (que, en todo caso, persiste no seu conto) cara a un dos motivos máis persistente en toda a súa obra: a reivindicación do valor da arte.

Isto faise moito máis evidente no belísimo conto "O rousiñol e a rosa": o rousiñol acepta morrer para acadar o seu canto máis perfecto e permitir que a rosa florezca coa máis auténtica cor vermella. O sacrificio do paxaro cantor, trágica e radical metáfora da creación artística, será ignorado polo destinatario do canto, un estudante incapaz de valoralo:

"Ten forma. Iso non se lle pode negar. Mais, ten sentimentos o rousiñol? Paréceme que non. Como a tantos artistas todo se lle vai na aparencia e non ten nada de sinceridade. Non sería capaz de sacrificarse polos demais. O rousiñol non pensa máis que na música e todos saben que a arte é egoísta. E con

todo non se lle pode negar a beleza dalgunha das notas da súa voz. Que mágoa que non queiran dicir nada nin teñan ningún servizo práctico!" (cito pola tradución de Gustavo Luca de Tena na versión de Xerais).

Non resultará doado trasladar o sentido último desta metáfora aos pequenos lectores, que quedarán maioritariamente nunha lectura máis primaria: a xenerosidade do rousiñol, capaz de dalo todo sen recibir nada a cambio. Mais poderemos ir introducindo cos rapaces maiores, lectores xa plenamente autónomos, a reflexión acerca da concepción da arte do modernismo simbolista, partindo da análise das palabras do estudante. É egoísta a arte? Debe, para non selo, proporcionar algún tipo de "servizo práctico"? Ou máis ben é "a forma", a pura beleza do canto, todo o que cabe esixirlle ao artista?

O Rei novo permite complementar esta reflexión. Un mozo, que vivira como simple pastor, vai ser coroado rei. Pasa os días anteriores á coroación fascinado pola beleza e o luxo (é aquí onde Wilde deixa caer certa alusión culturalista á homosexualidade, coa evocación das estatuas de Adonis, Antinoo, Endimion e Narciso). Pero a noite antes de ser coroado ten tres soños nos que contempla os traballos durísimos e a vida miserable das persoas que, en arredados países, teceron o seu traxe e extraeron as xoias para a coroa. A irrevogable decisión do rei novo de renunciar a un traxe "tecido no tear das penas e coas brancas mans da dor", e a unhas xoias feitas de sangue e de morte, semella ir na dirección contraria da metáfora do rousiñol: a beleza de por si, indiferente aos males sociais, nunca pode ser aceptable. Pero, como xa acontecía n'"O Príncipe feliz", o despoimento da beleza do luxo acaba deixando paso a unha beleza superior. Permite isto interpretar que habería unha beleza inauténtica (a que precisa do luxo ostentoso e é insensible aos seus custos en forma de explotación social) fronte á beleza auténtica (a que renuncia a ese luxo accesorio). Mais tamén podemos pensar que esta antítese expresa a difícil contradición da concepción da arte (e mesmo da vida) de Wilde, el mesmo un amante do luxo, que gustaba de rodearse de caras obras de arte e ser convidado nos salóns da aristocracia inglesa, pero que a un tempo criticaba a hipocrísia desa clase social e manifestou simpatías polos primeiros movementos socialistas. En calquera caso, o final do conto, resolto mediante un decepcionante Deus ex machina, non está á altura do seu magnífico desenvolvemento e seguramente evidencia a difícil conciliación dos dous pulos: a reivindicación da beleza como valor autónomo e autosuficiente, e o compromiso na denuncia da explotación das clases traballadoras e, particularmente neste conto, dos países colonizados.

"A pantasma de Canterville" é o conto máis popular de Oscar Wilde (xunto c'"O retrato de Dorian Gray", que non se adoita considerar integrable



dentro da literatura infantoxuvenil). Non foi escrito especificamente para un público infantil pero é deses relatos que moi cedo foron adoptados por nenos (a partir dos nove ou dez anos) e mozos como lecturas propias. Trátase dun maxistral relato construído sobre un xogo paradoxal. A familia do embaixador dos Estados Unidos en Gran Bretaña merca un castelo, desprezando as advertencias do aristócrata propietario de que nel se aparece a pantasma dun antepasado. Asistimos logo ao choque entre a mentalidade descrida e eminentemente pragmática dos americanos e as crenzas e tradicións europeas. Un imaxinaría que, coa aparición da pantasma, Wilde axustaría contas aos escépticos americanos, pero será o pragmatismo do embaixador Mr. Otis e familia o que se acabe impoñendo aos infrutuosos e risibles esforzos da pantasma por asustalos coas súas aparicións. Non hai nesta opción ningún tipo de elección ideolóxica senón tan só a intelixente translación literaria do cambio inexorable dos tempos: o devalo dos vellos valores do imperio británico fronte á puxanza imparable do novo imperio. A última parte do conto, co encontro entre a filla menor do embaixador e a derrotada pantasma, marca un inesperado xiro no relato, onde a comicidade deixa paso á introdución dun tema dramático que, por outra banda, é unha das constantes na obra de Wilde: a atracción da morte e o seu vínculo estreito co amor.

"O crime de Lord Artur Saville", relato que tampouco foi pensado para o lector infantil, é seguramente, dos aquí comentados, o que mellor responde ás concepcións estéticas do autor. Como n'"A Pantasma" ..., o relato constrúese sobre un xogo paradoxal, cheo dun irónico humor que esta vez se manterá desde o inicio ata o final, malia a veciñanza da morte, que aquí será un elemento máis de comicidade. O aristócrata protagonista, xustamente polo seu recto e ríxido sentido do deber, verase compelido a cometer un asasinato, no que constitúe á vez unha enxeñosísima alegoría do absurdo e contraditorio moralismo da sociedade



vitoriana, e unha lograda expresión da literatura “inmoralista” (ou “amoral”) que Wilde defendía. O cínico final, que me coidarei de desvelar aquí en graza do pracer do lector que aínda non o coñeza, rompe non só co moralismo habitual nos contos para a infancia e a mocidade, senón co happy end común a tantos relatos convencionais.

Os contos de Wilde dirixidos a lectores infantís contan con varias edicións no noso idioma. A de Galaxia é a que responde a un criterio máis próximo ao do propio autor, e nese sentido ofrece unha selección de contos para un lector homoxéneo. En cambio a de Xerais inclúe, xunto a contos infantís (como “O Príncipe feliz” e “O Rei novo”), outros, como A pantasma... e O crime..., que requiren lectores de maior idade (especialmente o segundo). A versión adaptada d’“O príncipe feliz” en Everest parece unha opción desafortunada. Non estou en contra das adaptacións por principio pero cando, como neste caso, se trata xa orixinalmente dun conto breve e de lectura doada, reduci-lo aínda máis non ten outra xustificación que unha concepción da infancia e da literatura en exceso paternalista. En canto ás traducións, confeso a miña debilidade polo celmoso galego da versión de Gustavo Luca de Tena en Xerais. Das ilustracións prefiro, sobre todo, a recreación do modernismo simbolista nos debuxos de Teresa Cámara.

“A pantasma de Canterbury” foi levada ao cine en tres ocasións, das que a máis lograda foi a primeira (USA, 1944). Dirixida polo francés Jules Dassin, contou co privilexio do sempre extraordinario Charles Laughton no papel da pantasma. Das versións máis recentes (USA, 1986 e 1996), só cabe consignar que, na de 1986, de novo a pantasma tivo a sorte de ser encarnada (nunca peor dito) por un magnífico actor, o insigne shakesperiano John Gielgund, o cal, ao parecer, non foi abondo para garantir uns bos resultados artísticos.

REFERENCIAS:

- *O Príncipe Feliz e outros contos* (1993). Vigo, Editorial Galaxia. Tradución de Benigno Fernández Salgado e ilustracións de Teresa Cámara.
- *A pantasma de Canterville e outros contos* (2003). Tradución, introdución e notas de Gustavo Luca de Tena; ilustracións de Federico Fernández. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- *O Príncipe Feliz* (2007). Adaptación ao galego de Irene Penas Murias e ilustracións de Ángeles Peinador. A Coruña, Editorial Everest.
- *A pantasma de Canterville* (2008). Tradución de Adela Pita e ilustracións de Celedonia García. Ferrol, Edicións Embora.

O Proxecto Cántigas da Ulla, da Asociación Raiceiros

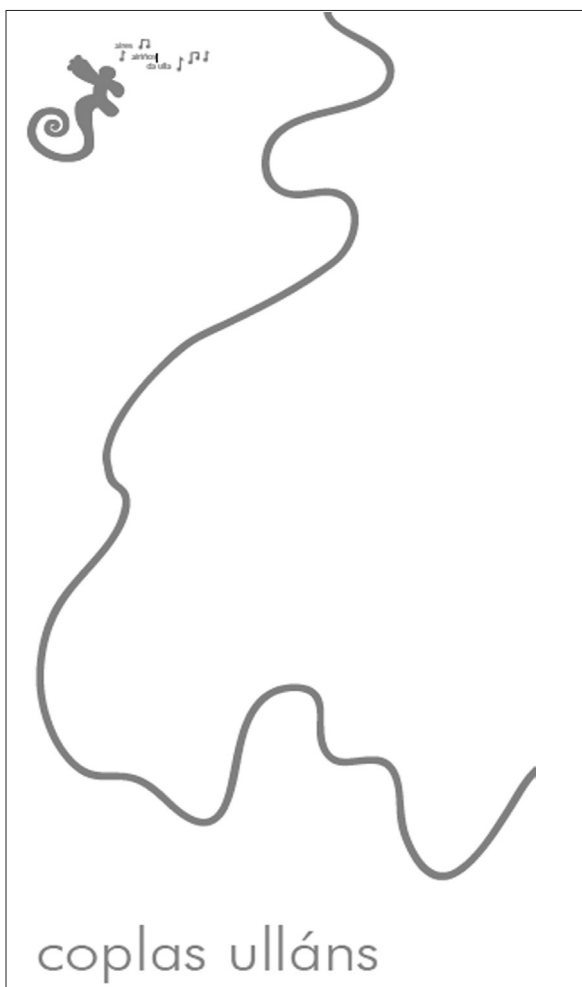
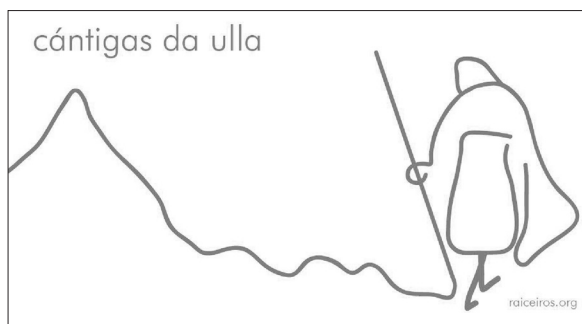
Sofía Riveiro Olveira
Colexio de Educadoras/es
Sociais de Galicia

*Sin os airiños da Ulla, eu non sei
cantar, eu non sei vivir...*

A Asociación Raiceiros está composta por un pequeno grupo de mozos e mozas que temos traxectorias profesionais diversas, pero un fin común que nos une: a defensa e a posta en valor da nosa cultura popular –a galega- e o desenvolvemento comunitario local. Imos facendo as cousas aos poucos, e os proxectos “cócense a lume manso”, sacando un proxecto cada dous ou tres anos. Tivo moito éxito aquel co que arrincamos que lle chamamos “Requinteiros, Músicos da Ulla” (2001), e logo seguíronlle varios, entre os que podemos destacar a “Guía do Val do Ulla” (2006), ou o “Proxecto Gundián, unha paisaxe natural e humana” (2008). Tamén nos caracterizamos por viaxar e intercambiar experiencias con outros grupos de distintos lugares –Valladolid, Asturias, Barcelona... e de modo internacional: Portugal, Estonia, Romanía, Arxentina e Cuba-.

A asociación ten a súa sede en San Miguel de Sarandón, parroquia do Concello de Vedra, e enfocamos o traballo de campo a nivel local, pero o que abordamos podería ser transferible a calquera lugar de Galicia con algo singular en relación ao patrimonio inmaterial e oral, xa que amosamos o respecto e o cariño co que tratamos as tradicións e costumes, coidando con entusiasmo o propio proceso de investigación. Non todas as persoas que compoñemos a asociación somos da zona, polo que tamén lle impregnamos o noso parecer ás accións que levamos a cabo, que non son moitas, pero deixamos pegada en canto a posicionar a asociación como un organismo que pode pór en marcha aqueles proxectos que calquera persoa propoña, existindo interese e motivación por parte dalgunhas persoas que o queiran levar a cabo. Esa é a maneira de facer: disposición, persoas e tempo. E a participación dáse de xeito natural.

Logo de 10 anos de existencia, chegamos ao ano 2011 cun proxecto propio da etnografía e cargado de emotividade e musicalidade. “Cántigas da Ulla” (2010) xurdiu dunha demanda particular dun dos socios que Raiceiros acolleu como asociación, e puxémonos mans á obra. A idea era recoller as coplas que puidésemos entre a xente maior da zona da Ulla. Poder pararnos a falar con quen máis sabe e preguntarlles polas coplas e cántigas que puidesen lembrar era a tarefa –entrevistas, recollida de información e transcrición-. E así o fixemos, en grupos programados ou



nas súas casas, varios de nós ou individualmente, pola semana ou aproveitando as fins de semana... A cousa magnificouse e decidimos darlle un formato atractivo, suxestivo e que recollese en esencia o grao de importancia que lle estabamos a dar; moldear a expresión e o sentir dun pobo nun "frasco exclusivo", que concentrase a tradición oral da Ulla.

Dunha publicación de todo o recompilado, como ía ser nun principio, pasaron a ser dúas publicacións -a última, máis artística- e non contentos/as con iso, buscamos un formato para reunir ambas publicacións para poderen ter unha unidade en si mesmas. Encargamos unhas caixas onde collesen tanto unha publicación como a outra, e publicamos 1000 exemplares de cada, dos cales 300 van en caixas e os 700 restantes van dentro dunha faixa de papel cebola co emblema "A Ulla". Logo pensamos en que as láminas cos debuxos se poderían lucir mellor se as amosabamos a través de paneis e fixemos pouco máis de 50 paneis para unha exposición, cun pequeno vídeo divulgativo, que vai guiando o sentido mesmo do proxecto.

Como xa dixemos, o proxecto inclúe dúas obras: unha xenérica, onde se recollen unhas 700 coplas que coñece a xente da Ulla; e outra máis artística na que se achegan 50 coplas (seleccionadas da anterior recompilación), xunto con debuxos elaborados por debuxantes da escola Arte-Eco, grazas a unha colaboración e concurso feito a través de dita entidade.

Todo ten o seu simbolismo. As portadas, os debuxos, a cor branca, a cor azul... Estes e outros elementos axúdannos a interpretar o porqué das cousas. O Pico Sacro é unha paisaxe característica da zona da Ulla, e é moi simbólico, igual que o Río Ulla, que adorna a comarca da Ulla e é referente en moitas das cántigas. Dúas claves de referencia para a comarca da Ulla que quedan plasmadas en ambas portadas das publicacións. Este material que vimos a presentar ten moitas potencialidades en canto ao seu uso e deleite. Isto é, podemos analizar as temáticas que máis se presentan, cousa que xa fixemos e comprobamos como o amor e lugares da zona son os temas máis repetidos, e tamén podemos xogar coas categorías: se son cántigas de Nadal ou Antroido, relativas a oficios ou festas... Incluso poderíamos facer unha análise máis poética ou gramatical, aínda que a nós nos gusta falar de que collemos a memoria para conservar e comunicar; para dicir que está aí, e quen lea estas publicacións esperte a curiosidade por buscar entre os seus máis da súa tradición oral. Convidámosvos a facer a proba. Le e logo indaga. E unha vez que teñas as coplas suficientes, busca con quen compartilas e cantádeas. Viva a festa e a xente festeira!

CORAZÓN DE CHOCOLATE

Jaureguizar

Ilustracións: Matalobos

Edicións XERAIS, 2010

Con esta novela dirixida ao público xuvenil, Jaureguizar inicia unha saga que protagoniza Uxío Lobo, un arrichado rapaz de dezaseis anos, que promete ser un novo heroe de adolescentes e mozos da súa idade. A catedral de Santiago de Compostela é o escenario do primeiro misterio que o novel xornalista ten que descubrir. En sucesivas historias, Uxío que, en honra ao seu pai, xornalista morto en Iraq, escolle o alcume de Tintimán para asinar as súas reportaxes, percorrerá outras cidades de Galicia para descubrir e logo publicar as súas crónicas sobre misterios agochados nas máis emblemáticas construcións galegas.

“Corazón de chocolate” é o inicio da saga. Consonte avanzamos na lectura, imos coñecendo as circunstancias persoais de Uxío, un rapaz pouco amigo de asistir a clase, cun acotío ausente e aventureiro pai xornalista de guerra, unha nai médica sen tempo para o seu fillo e que volve casar –agora con Anselmo, sabio historiador pero despistado profesor do instituto ao que vai Uxío-, unha medio irmá chinesa adoptada, unha moza, Mónica, que máis que a súa noiva cumpre o papel protector de nai, irmá, amiga, compañeira de clase e namorada, e unha fotógrafa do xornal, Maika, que suscita nel unha paixón amorosa propia da súa idade.

Á morte do pai, Uxío herda a casa e os obxectos paternos, pero tamén quere herdar o seu traballo no xornal. Tentando imitalo, lánzase a unha vida diferente da que levou. Cos seus dezaseis anos inexpertos e un tanto inxenuos, pretende inserirse no mundo dos adultos, cunha casa á súa disposición, cunha independencia e cunha liberdade da que non gozan os seus compañeiros. Atopa unha aventura na catedral compostelá e a súa investigación lévaa a pescudar diferentes épocas históricas, como a construción do templo en tempos do Arcebispo Xelmírez, ou ben as viaxes de Colón coas que chegou a América.



A lectura é amena e fluída, aínda que o misterio é bastante elemental. As personaxes son algo planas e previsibles e as situacións son demasiado rápidas, pero atractivas para os adolescentes, que valorarán o misterio e a intriga, a historia de amor. A expresión clara e o vocabulario de doada comprensión, incluíndo as especulacións sobre o descubrimento de América, fan que poidamos consideralo un libro gracioso, cun pouco de todo: amor, investigación, mesmo traxedia..., especialmente cando recibe os corazóns dos seus gatos mortos.

Mercedes Espiño Amil

VIAXES DUN CAN DE PALLEIRO

Pere Tobaruela

Edicións SOTELO BLANCO

Interézanos esta obra porque o autor retoma aquela vella teima dos nosos mellores creadores que volven aos mitos repetidamente, neste caso a Ulises, e de volta a Galicia. Tal como Cunqueiro, Méndez Ferrín ou Darío Xohán Cabana recolleran os arquetipos universais, especialmente os da materia de Bretaña, e os achegaran ás nosas terras para que na proximidade sentíramos o seu alento na pel, así Tobaruela recolle a Ulises, o eterno navegante, e sitúao nas terras do Barbanza.

O seu é un divertimento, un enredo con pretensións de broma. Nela un can de palleiro, un can sen nome, ao que Ulises recolle cando é abandonado pola nai, conta as aventuras do seu amo, e faino... daquela maneira. Dun xeito pouco ortodoxo pero que nos remite ao orixinal unha e outra vez. De fácil lectura e ritmo rápido, a obra avanza pasando por riba de cada unha das etapas da Odisea, para que riamos, co can, das manías dos deuses e das querenzas do humanos.

Nesta especie de viaxe no tempo e no espazo, as personaxes cambian; xa non son heroes senón comerciantes que se perden á volta da verde Eirín, un territorio inexplorado que nos toca esa fibra do pai Breogán e o seu fillo Ith, cando Irlanda é descuberta e se viaxa a esa marabillosa illa que algúns son quen de ver desde a torre de Hércules en determinados días, nos que a luz nos achega as terras dos soños... mar por medio.

Viaxamos no espazo: Itaca é Galicia, o Olimpo vén sendo o noso Courel, e Fisterra ou a Costa da Morte recobran o seu lugar na xesta. Ulises, un tratante de acibeche ten problemas con Poseidón e, polo tanto, tamén con todo o seu clan de deuses. O navegante ha de pagar a soberbia e a inconsciencia das súas palabras e actos (así son os humanos!) dando voltas nun eterno retorno. Deuses a favor e en contra. Deuses que se disfrazan, escaramuzas que coñecemos, personaxes que se teñen convertido en parte do noso imaxinario e unha historia que corre pasando por riba doutros relatos.

Volver aos clásicos sempre é un risco, leiras trilladas co perigo de areas movedizas.

O autor, con esa lixeireza propia dos narradores de última hora fai o seu traballo e tráenos a Homero e a súa figura principal, Ulises, que querendo volver á casa é distraído unha e outra vez na viaxe de retorno. Tal como asumira Avilés de Taramancos: todo exiliado, todo emigrante leva o ADN dese grego



que soña coa Itaca que deixou, coa Penélope que agarda tecendo e destecendo –un paso adiante e outro atrás Galicia-. Porque Ulises é tan noso que Díaz Castro, Xohana Torres, Begoña Caamaño e moitos outros nolo traen xeración tras xeración en verso ou prosa. Pero o autor segue bebendo nas fontes da literatura: comeza o relato presentándose o can ao modo do neno labrego de Neira Vilas, vai a Rosalía e recolle o “Negra sombra”, ... tal vez o que el quere é desmitificar, pero homenaxea... A min gústame que toque as raíces e llas dea a probar á rapazada, porque aínda na chanza as palabras gardan a profundidade e fermosura de cando foron ditas ou escritas por primeira vez e coma na frase “ti di que algo queda”. Para os barbanceses esta é unha obra interesante na que se recoñecerán; para os demais, un motivo para ler e reler obras fundamentais, para viaxar dunha a outra reencontrando personaxes e palabras, retomando ese mundo tan noso no que defendemos unha identidade propia na que cabe a diferenza dos demais, dándolle a man, poñéndoos a falar na nosa lingua mentres miran os eidos e volven á casa de todos e dos deuses, ao Olimpo courelá onde Novoneyra exerce de druída e coida da terra coas herbas da linguaxe. O tesouro, o patrimonio de noso e para todos, que para o mundo gardamos.

Pilar Sampedro

ÁS DE BOLBORETA

Rosa Aneiros

Colección Fóra de Xogo

Edicións XERAIS

Novela coral, a pesar de que na maioría dos capítulos é un narrador en terceira persoa quen relata esas vidas de parroquianos que entran a saen no bar Luzada. A modo de faro, un espazo no que aboian diferentes personaxes, cargando vida, co pouco que teñen en común fóra da carga de problemas e soidades.

Os máis tenros, os diálogos entre o avó e o neto que veu de África, un vello que vive nunha residencia –que considera cemiterio– por estar máis preto do neno e compartir con el o seu mellor tempo diario. As súas conversas son as máis profundas, as que tocan as ás dos sentimentos; entre eles asoma a lembranza da nai –filla morta, a superwoman que como heroína de banda deseñada atravesa a realidade.

Os donos do bar, uns vellos emigrantes retornados aos que a vida se lles foi das mans traballando, sen sentir que se vai, e agora han de afrontar a enfermidade e a proximidade da morte mentres seguen sendo escravos de prexuízos e usura, que non é tal senón medo a non ter. A vella limpadora que sente debilidade por tantas cousas, que reza por todos e ha de asistir, sen remedio, á dor máis grande que pode esperala. O taxista que meteu nunha gaiola á estranxeira coa que casou, o pai condenado á distancia vendo medrar aos seus fillos desde a vidreira dun bar, o que ha de vivir separado da muller que ama por un tabique e vai gastando canto ten nunha máquina comecartos... A estranxeira que agarda unha chamada telefónica que lle confirme que están do lado do paraíso os sobriños que veñen de Níxer, un deles coas ás xa cravadas para sempre no aramado fronteirizo. Emigrantes que foron e inmigrantes que chegan. Unha terra de paso que acolle e bota fóra. Un territorio comanche no que a moza kurda se inmola polo seu pobo e ante a indiferenza do mundo, ou no que o sirio que veu estudar se agacha cociñando para impedir que ninguén lle pida aquilo que el non quere facer, un home de paz que aguanta as burlas dos que nada saben ou o paquistaní que foxe dos atentados de Londres e escribe correos electrónicos que namoran na copia de seguridade á encargada do bar. Patricia, que coma unha sacerdotisa se move entre eles, unha estudante que perdeu o tren, asolagada –ela tamén– polo día a día do bar e a necesidade de sobrevivir.

Un mundo de países asoballados, etnias negadas, mulleres maltratadas; un mundo no que os actos de terror están presentes a pesar dos que os provocan e dos que os sofren; unha terra na que se cultivan



odios e vinganzas, rancor e rabia, ao lado do amor e da amizade que non se nomea, dos afectos que non se din... Soidades que se entrecruzan nun lugar que xa é mestizo onde as nacionalidades conviven e as persoas atópanse moitas veces sen tocarse. Un lugar onde habería a posibilidade de ser un pouco máis feliz se se deixasen caer as máscaras e as fronteiras persoais para comprender ao que tes diante, para mirar vendo e atopándote co outro. Algo diso di a autora. Aí vai o home, a muller, coas súas miserias e grandezas, capaz do máis grande e do máis miserable, mírao, aí vai, compartindo mundo e só, tocándose as súas vidas en momentos máxicos que serían os que os salvarían, como ese final demasiado bonito para ser certo, no que Patricia e Iqbal se van na busca do futuro. Porque voar xuntos é unha milagre igual que estar vivos. Poder baixar do seu pedestal / cárcere e entrar na casa / vida do outro para recoñecelo saltando barreiras que posibiliten outro mundo posible.

Como bolboretas delicadas e mortais que voan inseguras e fermosas. Como bolboretas débiles na súa grandiosidade, sen poder tocalas, só mirándoas, admirándoas. Observadores dun presente en mosaico, dun abano crebacabezas cheo de matices. Xente que vai e ven, que recala nese porto de abrigo na cidade. Os días iguais na rutina pero distintos porque nun instante salta a chispa e a vida dá un xiro. Como na historia filmada de Paul Auster, *Smoke*, unha cámara fixa grava a realidade, tentando que o sangue non a manche.

Tal vez demasiadas coincidencias, tal vez nunca poidan compartir espazo xentes tan distintas, tantas nacionalidades e desgrazas... pero isto é o que nos trae a novela xuvenil de Rosa Aneiros que se fixo con premio Fundación Caixa Galicia 2009 e pasou a formar parte dos White Ravens, unha segunda incursión na narrativa para mozos despois daquel primeiro *Eu de maior quero ser* que publicara Sotelo Blanco na colección DocexVintedous.

Pilar Sampedro

XURXIÑO QUERE SER...

Miguel Vázquez Freire
 Ilustracións: Xosé Tomás
 Colección Mar de Letras
 BAHÍA EDICIÓN, 2010

Encontrámonos ante un contíño de Miguel Vázquez Freire que enlaza dous feitos cotiáns na vida dun neno, Xurxiño neste caso: a insistente pregunta dos adultos sobre “que queres ser de maior” e a ilimitada capacidade dos nenos de, a partir dun obxecto tan pequeno como é un lapis, crearen imaxes e historias diferentes que a maior parte das veces os adultos precisamos que nolas expliquen por non as entender.

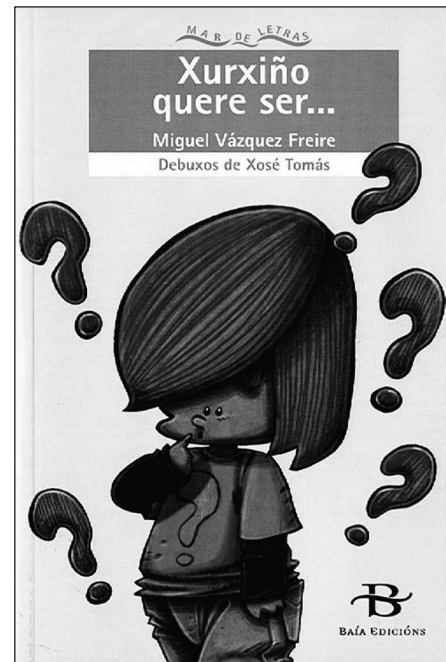
Na historia plásmase a pretensión dos adultos de que os nenos e nenas sigan os nosos pasos, imbuíndoos da idea de desexaren ser o que nós queremos que sexan. De inducir aos nenos e nenas a respostas que nos gusten e “engorden” o noso ego: “De maior quere ser coma min” ou “Quere ser como seu pai”, cando o que queren é ser policía, bombeiro, toureiro, astronauta, deseñar xogos de ordenador, inventar tal ou cal máquina ou futbolista, e grande parte das veces ben non o sabe ou ben nin sequera lle pasou pola mente. Claro, a resposta na miña infancia, nenos e nenas do nacional-catolicismo, era “cura” ou “monxa”.

Xurxiño é un neno moi tímido, ao que lle custa moito falar cos de fóra: ante todas esas propostas de futuro, analiza no seu maxín os pros e os contras, e toma unha decisión, pero prefire calala, non vai gañar nada discutindo cos maiores.

Cando o pequeno Xurxiño por fin decide o que será, como o chegan a saber os pais é unha enorme sorpresa: “Non queriades saber o que quero ser, pois aí o tedes...”. Sen el dicírllelo, a nai acerta o que vai ser, pero tanto para a nai, primeiro, como para o pai, despois, é un “duro” –e traballososo– descubrimento, motivado polo seu apoltronamento pois, ante os requirimentos de atención do fillo, prefiren quedar comodamente diante do televisor, vivindo outras vidas alleas á súa, sen aproveitaren as experiencias que supón ver como o fillo descobre a vida.

Xurxiño sorpréndeos, como sorprendeu a súa nai Guille, o irmán de Mafalda: “¿No ez increíble todo lo que puede tened adentro un lápiz?”.

As acertadas ilustracións de Xosé Tomás complementan a historia e están vistas desde os ollos do neno, pequerrechiño fronte a uns adultos inmensos, como inmensos son o peixe e o coitelo, que realmente o deixan asustado.



Ao ler este libriño, non temos outra que deixar fluír os recordos e ver reflectidos na simpática historia feitos e experiencias da nosa propia vida, xa de pequenos, xa de maiores.

Recomendable para ler cos pequechos que aínda non saben ler, para que o lean aqueles que xa saben e tamén para os adultos, para inducirnos a reflexionar sobre as nosas actitudes ante nenos e nenas.

Mercedes Espiño Amil

CON MALETAS DE CARTÓN. A EMIGRACIÓN ESPAÑOLA NO CINE

G. Eleut. Quintanilla

Grupo de Investigación Esculca
USC

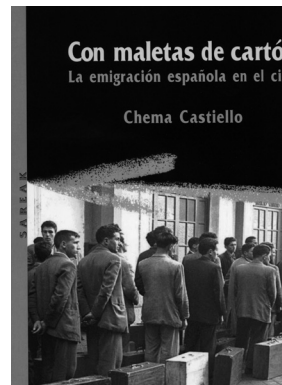
Co cine como espello dun dos feitos históricos que máis ten repercutido na historia do noso país, o autor de "Con maletas de cartón" afonda na figura do emigrante español a través da análise de máis de dúas ducias de películas que nos achegan aos mundos simbólicos e ás mentalidades da sociedade española dos séculos XIX e XX.

Este traballo é froito dun proxecto de maior envergadura que xa conta con dúas mostras de características similares nas que o autor aborda temáticas estreitamente vinculadas ao fenómeno migratorio. Referímonos, dunha parte, a "Os ovos da serpe", manual no que se describe a construción do racismo e da xenofobia no cine norteamericano e europeo e, doutra, aos "Os parias da terra", centrado no estudo da figura do inmigrante no cine español.

Sen lugar a dúbidas, un dos méritos destacables deste manual é o esforzo do seu autor por afondar en catro etapas da nosa historia especialmente relevantes, entre outros motivos, pola intensidade e a repercusión dos fluxos migratorios de saída. Cada unha destas etapas correspóndese cun capítulo, ata un total de catro, nos que o autor se achega ás numerosas manifestacións da emigración española recollidas en distintas disciplinas, caso da literatura ou a arte, se ben debemos destacar a minuciosidade coa que se realiza a análise da produción cinematográfica sobre esta temática e, principalmente, sobre os seu protagonistas.

O núcleo central de análise do primeiro capítulo constitúeno os movementos migratorios cara ao outro lado do Atlántico. Con claridade e precisión, o autor fai referencia aos trazos fundamentais da emigración cara ao continente americano, ás súas causas e, sobre todo, ás condicións de vida daqueles que tiveron que marchar na procura de mellor fortuna. Consideramos especialmente interesante a incursión do autor na literatura e na pintura, disciplinas nas que tamén se deixou sentir con forza a importancia da saídas cara a América, e onde contamos con numerosas mostras centradas na figura do indiano, prototipo do emigrante español da época, que Chema Castiello describe de maneira excepcional.

Os desprazamentos dos exiliados da Guerra Civil española son obxecto de estudo no segundo capítulo. Logo de facer un breve percorrido polos principais acontecementos desta etapa, o autor céntrase na análise de distintas producións cinematográficas e, de maneira moi precisa, detense nas mensaxes que transmiten os medios audiovisuais daqueles que se



viron obrigados a emigrar por motivos políticos. É de agradecer o esforzo analítico do autor á hora de seleccionar algunhas das manifestacións que dan conta do alcance dos feitos acontecidos neste período da nosa historia.

No terceiro capítulo, referido ás migracións interiores, Chema Castiello aborda o estudo do éxodo rural. Ademais de describir con detalle a imaxe que dende o cine se transmitía dos espazos vitais das persoas que dende o rural tiveron que emigrar ás cidades, no libro examínanse os estereotipos que por entón se asociaban a dous mundos contrapostos. Parécennos especialmente interesantes as numerosas mostras cinematográficas que presentan ao aldeán e a serventa como os prototipos de home e muller do rural, así como as referencias do autor ás producións cinematográficas de distintos xéneros.

A emigración cara a Europa é o eixe central do último capítulo. Cremos que debemos valorar especialmente que o autor faga fincapé na importancia dos desprazamentos cara a outros países do vello continente máis aló da súa relevancia na historia económica do noso país, ámbito no que se teñen centrado boa parte dos estudos realizados sobre este tipo de fluxos migratorios. Pola contra, Chema Castiello estuda detidamente a súa pegada na literatura, na fotografía e, por suposto, no cine, prestando especial atención ás historias de vida dos protagonistas e das súas familias.

Sen lugar a dúbidas, "Con maletas de cartón" constitúe un manual especialmente relevante nos nosos días debido ao cambio na dirección dos fluxos e ao incremento da chegada de persoas dende outras latitudes. Pero ademais, a conxuntura de crise económica que afecta ao noso país invítanos a reflexionar sobre a posibilidade de revivir situacións semellantes ás que teñen afectado a non poucos compatriotas e das que, probablemente, volverá a dar conta a produción cinematográfica dos vindeiros anos.

Así pois, por todo o dito, consideramos que este é un manual dun elevado valor pedagóxico para o estudo da emigración española e, sobre todo, para levar ás aulas a imaxe que o cine ten transmitido dos seus protagonistas.

Diana Priegue

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	libriadiidacta@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	libriacampus@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	libriatrama@mundo-r.com
Melide	Librería PARRADO	Moa, 3	981.505.039	
Ourense	Livraría TORGA	Rúa da Paz, 12 - 32002	988.250.737	torga@torga.net
Ourense	Librería TANCO	Rúa Cardenal Quevedo, 22,	988.232.331	
Pontevedra	Librería MICHELENA	Rúa Michelena, 22 - 36002	986.858.746	info@libriamichelena.com
Santiago	Librería COUCEIRO	Praza Cervantes, 6 -15704	981.586.237	libriacouceiro@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	986.372.883	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	libriamanan@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	

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN

Se desexa subscribirse á Revista Galega de Educación cubra o boletín e envíeo ao seguinte enderezo:

- NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
Apdo. 586 - 15700 Santiago de Compostela (A Coruña)
- Envíos por fax: 981 562 577
- Subscricións por correo-e: rge.subscricions@mundo-r.com

Se desexa algún número atrasado pode solicitalo da mesma forma.

boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 25 euros.

Subscribome desde o número ____.

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 presentación de factura

Reembolso (25 euros máis gastos)

-----, de ----- de 2011

Sinatura

DOCENTES

por Xosé Tomás

www.xosetomas.com

ORZAMENTO
MUNICIPAL
DESTINADO
A EDUCACIÓN



I XORNADA TÉCNICA SOBRE CONCELLOS E EDUCACIÓN EN GALICIA

O proxecto cotiá da cidade educadora

