

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



COOPERACIÓN E DESENVOLVEMENTO



Abrimos máis dunha porta ao futuro

DOBRE GRAO

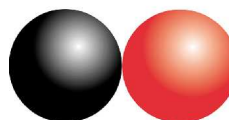
GRAO EN CIENCIAS EMPRESARIAIS + GRAO EN TURISMO

A **UDC** e o **CENP** pon ao teu alcance a posibilidade de obter dúas titulacións en 5 anos.

Ensino de **calidade** con amplos programas de mobilidade e **prácticas** en España e no estranxeiro.



Facultade de
Economía e Empresa
UNIVERSIDADE DA CORUÑA



**CENTRO
ESPAÑOL
DE NUEVAS
PROFESIONES**



+ INFORMACIÓN:

www.economicas.udc.es · www.cenpcoruna.es · galicia@cenp.com

Avenida da Habana 6-7 · 15011 A Coruña
Teléfono: **981 16 02 76** · Fax: **981 14 54 82**

ronto comezarán a caer por riba de nós os Reais Decretos que permitan poñer en marcha a LOMCE. De seguida, o Conselleiro de Educación “dará as ordes” aos seus subordinados en San Caetano para ir tomando nota relixiosamente, poñendo en galego administrativo o que diten desde Madrid, cunha pinguiña de palabras ‘propias’: ‘metede unha Galicia por aquí e outra por aló’, para que pareza que exercemos as nosas competencias estatutarias. ‘Que sexa cousa de oficinistas, de burócratas, de aprendices de; cun que faga unha revisión xurídica e outro o da linguaxe administrativa... con cordialidade, eh?’ (‘con Wert, claro, e co Presidente; con quen senón?’). E cando este traslado de “papeis” vaia dar ao Consello Escolar de Galicia en forma de Proposta de Decreto, ‘que sexa con moi pouco tempo e coas cartas marcadas; ademais, facendo isto facemos o que fixeron os outros, aínda que é verdade que era a LOE; que diferenzas si que as hai da LOE para a LOMCE. Contade os votos, na ocasión, que non falten os *nosos* e as *nosas*, e cumprimos. E así llelo poderemos telegrafar aos do Ministerio, para maior tranquilidade deles’.

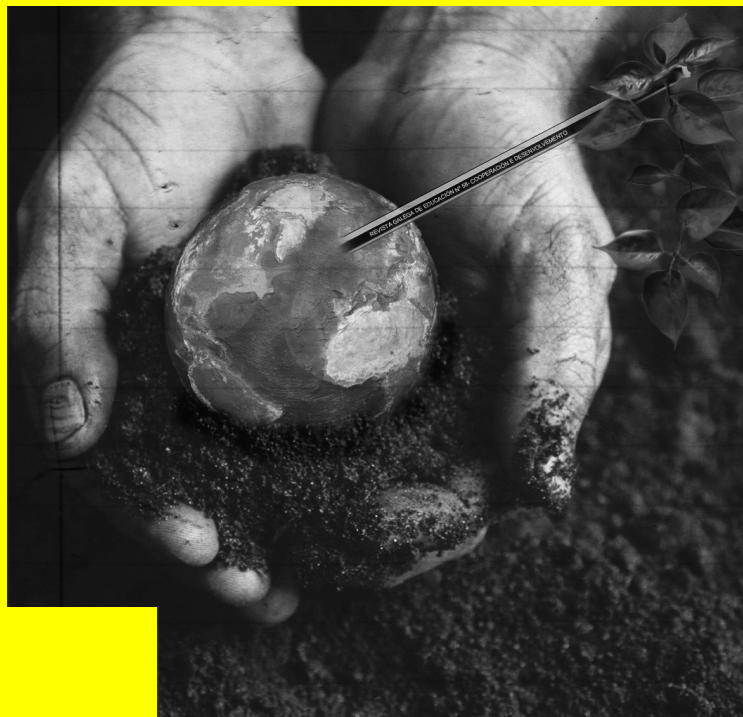
Así poderá acontecer unha volta máis e a través de varias entregas complementarias durante o que queda de curso. Mais isto non é bo para o desenvolvemento educativo de Galicia. E se non é bo, o máis seguro é que será malo. Haberá que recordalo: somos, cando menos, unha “nación cultural”. Isto é, os galegos e as galegas, somos hispanos e europeos, pero non por extensión nin por ser ‘parte da chaira’ que se atravesa. Polo contrario, somos por historia, por tradición, por xenealoxía de quen hoxe somos, un espazo de vida, en todos os sentidos, que é específico e singular; somos “célula de universalidade”, como acadamente dixeran os galeguistas dos anos trinta. Vitais, por tanto, para a precisa biodiversidade mundial.

Aínda máis. Queremos seguir sendo nós. Un actor colectivo no escenario mundial. Lexitimamente. E mesmo sen pensar no mundo, os da casa son os primeiros que teñen que coidar da casa, non si? Pois iso é o que nos corresponde ‘non por dereito esencial’, senón por responsabilidade con nós mesmos, con nós mesmas; porque queremos civicamente exercer esa responsabilidade. E iso quere dicir, o que máis veces dixemos: como cidadáns galegos, e como actores que construímos o noso presente e procuramos proxectar horizontes do noso futuro, queremos deseñar a educación democrática que desexamos para a nosa Terra, a nosa Nación; é unha tarefa que nos corresponde e da que non debemos, nin podemos dimitir. Os da casa non deben, moralmente, deixar estragar a casa; teñen que renova-la, adecuala, modernizala, tendo en conta os novos materiais, a súa sustentabilidade, a súa duración e calidade ambiental.

Deseñar e construír a educación e o noso sistema educativo, que é o que desexamos, impídenos ‘acatar as ordes mansamente e por respecto democrático’, porque se así fixésemos acataríamos modos deturpados e burocratizados do exercicio democrático. A democracia implica entre tantas cousas, o respecto ás institucións que nos damos entre todos e todas e o recoñecemento da súa lexitimidade, mais tamén implica participación, debate, consulta, integración..., e todo isto faltou moi gravemente na recente cociña da LOMCE, aprobada no medio dunha lexitimidade esborallada.

Pobre base para asentar o futuro educativo próximo. Poderíamos reaccionar colectivamente co acatamento, intelectualmente parvo: ‘eles saberán, que miran por nós’. Mais, somos nós; ‘non somos chaira’. Non debemos dimitir... e que nolo dean feito. O País que habitamos, tan complexo, demograficamente envellecido, a miúdo envellecido civicamente, ofrece, en troques, igualmente, manifestacións de vitalidade singular e específica sorprendentes. Cada dúas por tres atopamos en calquera dos dominios da nosa vida colectiva esas manifestacións vitais. Emporiso, desde o campo do ensino non debemos faltar a esta cita, a este concerto de manifestacións vitais. Algo imaxinan sobre isto os ‘pequeniños poderes fácticos’ que aquí hai e procuran que esa contribución precisa non aboie.

O que queremos construír, o que debemos dispoñer, non será probablemente ‘unha cousa nunca vista ao noso redor’, porque o mesmo esforzo de construción da nosa educación debe ser moi consciente do que se fai no mundo, arredor nosa, pero non será imposto sobre de nós. Construíremolo desde un esixente exercicio intelectual; crítico; sabendo o que nos convén ollando para o futuro desde nós. Concertando o que debamos concertar cos demais, mais mantendo nós as capacidades precisas de intervención democrática. Ese é o noso exercicio competencial, e non o que nos ofrecen desde San Caetano. E só dese xeito, que poderemos falar dun sistema educativo galego. Un horizonte que nos manterá sendo nós... no medio dun mundo complexo, e parte del; sendo nós, necesaria célula de universalidade e de biodiversidade socio-cultural .



6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

12 Educar para unha nova conciencia de humanidade

Germán Vargas Callejas

16 Educación na e para a transición emancipadora

Juanjo Celorio Díaz

22 Educación para o desenvolvemento. Unha perspectiva latinoamericana

Dinorah García Romero

26 Contra a indiferenza: teoría e praxe da educación para o desenvolvemento en Galicia

José Luís Pastoriza Rozas

30 O diagnóstico da educación para o desenvolvemento en Galicia

Alicia López Fariña e Estíbaliz Táboas Pazos

34 Cooperación para a educación: un enfoque desde o Fondo Galego de Cooperación e Solidariedade

Daniel González Palau

37 Cara a unha cidadanía inclusiva no ámbito rural galego

Paz Caínzos Rodríguez e María Barba Núñez

39 Educar para o consumo, educar para o desenvolvemento

María Paz Gutiérrez e Ana López Freitas

42 Educación para o desenvolvemento desde Social Hope no Orfanato Home of Hope Children's Center en Malindi (Quenia)

Nuria Villar Fernández

46 Ensinar a cooperación na escola: é de lei. Esbozos dun proxecto de cooperación internacional con Bolivia

Carlos Ferreiro González

49 Para sabermos algo máis...

María José Caride Delgado

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 58
Febreiro 2014

Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Consello de Redacción:

Antón Costa Rico
Xiana Lastra Pernas
Ana Mª Pose Blanco
Xosé Ramos Rodríguez
Araceli Serantes Pazos
Miguel Vázquez Freire
Francisco Veiga García
Mª Helena Zapico Barbeito

Consello Editorial:

Manuel Bragado Rodríguez
Mª Dolores Candedo Gunturiz
Francisco Xosé Candia Durán
Xosé Manuel Cid Fernández
Agustín Fernández Paz
Lois Ferradás Blanco
Narciso de Gabriel Fernández
Emilio González Legaspi
Xosé Lastra Muruais
Ramón López Facal
Laura Lodeiro Enjo
Belén Rodríguez Silva

Xosé Manuel Rodríguez Abella
Victor Santidrián Arias
Manuel Vieites García
Xosé Manuel Malheiro
Xosé Álvarez Castro
Carmen Díaz Simón
Valentina Formoso Gosende
Bieito Silva Valdivia
Montserrat Castro Rodríguez
Mercedes Vázquez Vázquez
Yésica Teijeiro Boo
Alexandre Sotelino Losada

52 A lingua

Repensarmos os discursos,
(pro)movermos o galego

Denis Vicente

56 Educación social e escola

O conto: Do centro de recur-
sos ás aulas de primaria

María Paz Peña

59 A escola rural

O CEIP "Manuel Bermúdez
Couso" da Pobra de Trives e o
estudo da cultura e do patri-
monio popular

*Mª Asunción Lamelas Fernández, José
Antonio Fontao Bande e José Fernández
Fernández*

64 Investigación

O uso de Internet e as Novas
Tecnoloxías entre os adoles-
centes: unha responsabilidade
compartida

*Antonio Rial Boubeta e Patricia Gómez
Salgado*

68 Experiencias

Unha froita unha cor

*Helga Vázquez Regueira e Francisco Méndez
Castro*

74 Outras escolas

Filosofía aplicada e creatividade:
Hip Hop Lab educación

Gabriela Berti

78 Recursos do Contorno

Centro de Visitantes Cambón

Araceli Serantes Pazos

80 Xoguetainas e brinquetainas

Xogo tradicional e integra-
ción. O caso dalgunhas moda-
lidades do xogo do peón

Zeltia Labraña

82 Panoraula

*Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa
Rico*

93 Recensións e outras lecturas

Ulises adaptado

Miguel Vázquez Freire

Outras lecturas

Rosa Caramelo e Artur e Clementina

Rosalía Fernández Rial

Pan de millo

Rosalía Fernández Rial

Comité Científico:

Jaume Carbonell
Giancarlo Cavinato
Miquel À. Essomba
Moacir Gadotti
Pilar Fontevedra
Francesc Imbernon
Philippe Meirieu

Jaume M. Bonafé
Antón Santamarina
Mercedes Suárez
Francesco Tonucci
Antoni Zabala
Philippe Watrelot
Joxé Mari Auzmendi

Deseño: Lois Rodríguez (Acordar)

Maquetación e deseño de cuberta: Xiana Lastra Pernas

Impresión: Rodi Artes Gráficas

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

Revisión lingüística: Mónica Martínez Baleirón



Resumos

Resúmenes

Abstracts

cal, active and participative dynamics present contents and methodologies focused on the construction of a global society, more fair and equitable, with the utopian perspective of creating a new conscience of humanity.

O artigo céntrase na reflexión acerca dos límites da educación para o desenvolvemento de 5ª xeración ou "educación para a cidadanía global" e esboza cara a onde avanza.

The article is focused on the limits of the 5th Generation of Education for Development (or Education for Global Citizenship) and tells us where it is going to.

A educación para o desenvolvemento constitúe un xeito especial de educar, que implica a cidadanía no seu conxunto e especialmente aos actores da comunidade escolar, para quen, dende unha dinámica crítica, activa e participativa, presenta contidos e metodoloxías orientadas cara á construción dunha sociedade global máis xusta e equitativa, coa perspectiva utópica de crear unha nova conciencia de humanidade.

A educación para o desenvolvemento en América Latina contribuíu ao impulso e á consolidación da democracia no continente. Isto evidénciase no apoio a movementos cidadáns e institucións comprometidas: con políticas públicas dirixidas ao ben común e á loita contra a corrupción política e social. Estas achegas coexisten con problemas de visión, de contextualización e de ética.

Education for Development is a special way of education and implies citizenship as a whole, especially with the school community actors and those who from criti-

Education for development in Latin America has contributed to the promotion and consolidation of democracy in the continent. This is clear in the movements of citizens and institutions committed to public policies that aim common good and fight against political and social corruption. These contributions coexist with vision, contextualization and ethics problems.

A EpD promove unha educación para cidadanía global crítica e liberadora que afirma os valores da solidariedade, fraternidade e xustiza social.

ED promotes a critical liberating education for global citizenship based on the values of solidarity, fraternity and social justice.

Son moitos os anos en que as ONGD galegas levan impulsando accións de educación para o desenvolvemento dentro dos espazos formais dos centros escolares, mais son poucos os datos xerados sobre a actuación xeral do sector. Neste contexto xorde o primeiro diagnóstico das accións de educación para o desenvolvemento financiadas pola Xunta de Galicia no período 2010-2012, un traballo no que se pretende recoller información sobre os tipos de actores que impulsan esas intervencións, os territorios galegos nos que se levan a cabo, os públicos que participan nestes procesos, e as temáticas e metodoloxías máis empregadas polas ONGD.

It has been many years since Galician NGOs for Development have been encouraging several actions of Education for Development inside formal spaces such as educational centres. However, there is little data on the sector's general activity. In this context emerges the first diagnosis about educational actions for development funded by Xunta of Galicia during the period 2010-2012, a study which tries to gather up all the information about the type of actors that implement these activities, the territory where these actions are performed, the kind of public who takes part in this sort of process, and the topics and methods which are more used by the NGOs.

O texto presenta o Fondo como unha política pública mancomunada polo poder local galego e o IGADI (think tank de relacións internacionais), no nome dunha cooperación internacional centrada na proximidade, no local: alí onde nace o desenvolvemento humano. Nos países do Sur apoiando procesos de desenvolvemento endógeno por medio de proxectos e en Galicia por medio da promoción dunha cultura de dereitos humanos.

The document presents Gallician Fund as a joint public policy between gallician local power and IGADI (international relations think tank), in the name of an international cooperation centered in the vicinity, in the local: where human development borns. In southern countries supporting endogenous development processes through projects, and inside Galicia through the promotion of a culture of Human Rights.

A educación para o desenvolvemento, a solidariedade e a cooperación preséntanse como eixe fundamental da acción educativa que dende anos está a impulsar InteRed. Neste artigo recóllese a experiencia de acompañamento a profesorado de catorce centros educativos da Galicia rural, nun proceso de investigación-acción que buscou a transformación da realidade de xénero nos seus propios centros.

Education for development, solidarity and cooperation is presented as a cornerstone of the educational action which, for years has been promoting InteRed. This article is based on the experience of accompanying teachers from fourteen educational centers in rural Galicia, in a research-action process that aimed at the transformation of the reality of gender in their centers.

O consumismo como feito social de escala global merece unha especial atención por parte da comunidade educativa xa que as súas consecuencias sobre os individuos e as sociedades nas que interveñen están a demostrarse devastadoras. A educación para o desenvolvemento é unha valiosa ferramenta para abordar este asunto e considerar alternativas que favorezan comportamentos e actitudes críticas, sobre todo á hora de consumir.

Consumerism as global social fact deserves special attention from educators because their impact on individuals and societies involved are demonstrating terrible. Development Education is a valuable tool to address this issue and propose alternatives that promote behaviors and attitudes reviews, also time consuming.

O artigo narra en clave de Educación para o Desenvolvemento a experiencia dos membros africanos e europeos de Social Hope no Orfanato Home of Hope Children's Center en Malindi (Quenia), onde se propuxeron, a partir da educación e a organización social, lograr mellores condicións de vida para as persoas máis vulnerables.

and that is integrated into a global concept, the Path of Peaceful Coexistence. With this project, the goal is to reflect our spirit of creating a school, in which the central axis are the core competencies and creating critical citizens, beyond the simple acquisition of content.

The article describes, from an Education for Development's point of view, the experience of several African and European Social Hope members at the orphan's house "Home of Hope Children's Center" in Malindi (Kenya), where they have been working for improving most vulnerable people's life conditions through education and social organization.

Este artigo pretende facer un breve percorrido significativo pola experiencia en cooperación para o desenvolvemento que o noso centro, o IES Carlos Casares, está a levar a cabo desde hai seis anos, e que se integra nun concepto global, a senda da convivencia. Con este proxecto, o obxectivo é reflectir o noso espírito de crear unha escola, onde o eixe central sexan as competencias básicas e a creación dunha cidadanía crítica, por riba da simple adquisición de contidos.

This article tries to reflect a short and significative brief by the experience of Development Cooperation that our center, IES Carlos Casares, has conducted six years



Educar para unha nova conciencia de humanidade

Germán Vargas Callejas

Facultade de Ciencias da Educación

Universidade de Santiago de Compostela

german.vargas@usc.es

A educación singularízase polo seu carácter transformador, sendo o principal proceso humano que permite enxergar un presente e un futuro distinto no que toca á organización da vida, da contorna e do ser mesmo das persoas (Delors, 1996). A educación no seu sentido máis idealista constitúe o factor fundamental para facer realidade as esperanzas da humanidade, neste caso o soño dunha humanidade mellor, consciente da súa responsabilidade neste planeta.

SENTIDO E PERTINENCIA DA EDUCACIÓN PARA O DESENVOLVEMENTO

Dende 1974, a partir da exhortación internacional da UNESCO para a práctica dunha educación que permita coñecer e solucionar os problemas que condicionan a supervivencia e o benestar da humanidade, creando marcos de cooperación internacional que faciliten a superación das inxustizas, as desigualdades e os conflitos internacionais, ata o presente, a educación para o desenvolvemento (EpD) caracterizouse por esa busca constante da dinamización da cidadanía na exploración decidida

das vías máis axeitadas para o logro de mellores condicións de vida para as persoas, no norte e o sur, dende a perspectiva da xustiza, da solidariedade e da responsabilidade local e global, persoal e colectiva.

Para dar entidade e reforzar a presenza da EpD no sistema social, concretáronse múltiples definicións, entre as cales destacamos a proposta da CONGDE (2005: 17) que sinala que a educación para o desenvolvemento debe entenderse como “un proceso para xerar consciencias críticas, facer a cada persoa responsable e activa (comprometida), co fin de construír unha nova sociedade civil, tanto no Norte coma no Sur, comprometida coa solidariedade, entendida esta como corresponsabilidade -no desenvolvemento estamos todos embarcados, xa non hai fronteiras nin distancias xeográficas-, e participativa, cuxas demandas, necesidades, preocupacións e análise se teñan en conta á hora da toma de decisións políticas, económicas e sociais”. Nunha perspectiva parecida e complementaria, o Plan Director da Cooperación Española (2009-2012: 62) define a EpD como un “proceso educativo constante encamiñado, a través de coñecementos, actitudes e valores, a promover unha cidadanía global xeradora dunha cultura da solidariedade comprometida na loita contra a pobreza e a exclusión así como coa promoción do desenvolvemento humano e sostible”.

Completando o expresado, dende a práctica educativa cotiá, os membros de InteRed propoñen que a EpD constitúe un “proceso socio-educativo continuado que promove unha cidadanía global crítica, responsable e comprometida, a nivel persoal e colectivo, coa transformación da realidade local e global para construír un mundo máis xusto, máis equitativo e máis respectuoso coa diversidade e co

medio, no que todas as persoas poidamos desenvolvernos libre e satisfactoriamente” (InteRed, 2008).

Estas definicións permiten enxergar aspectos inherentes á EpD que outorgan identidade e sentido a esta práctica educativa, cuxo trazo fundamental é esa busca pretendida e insistente de crear unha nova conciencia local e global de humanidade, cimentada en principios como o sentido de xustiza e equidade; o respecto e a promoción da diversidade humana-cultural e da biodiversidade en sentido xeral; a promoción do bo desenvolvemento -sostible e respectuoso coas persoas e o medio ambiente- como un proceso de logro de mellores condicións de vida para todos; a conciencia da interdependencia e da globalización en todas as dimensións da acción humana; a busca da paz e da prevención dos conflitos; a solidariedade como principio de convivencia, que implica a organización e disposición dos medios necesarios e suficientes para fomentar o desenvolvemento de todas as culturas e persoas; por último, a construción dunha conciencia de cidadanía global que permita comprender que as persoas somos iguais e ao mesmo tempo diversos, e con responsabilidades compartidas de cara ao coidado das persoas e do ámbito vital.

Nos termos propostos a EpD foi, é e será, mentres non se solucionen os problemas da humanidade (pobreza, inxustiza, destrución do medio...), unha acción necesaria e urxente, unha vía pacífica e cooperativa para a solución dos conflitos xerados pola degradación da calidade de vida, sobre todo, nas contornas máis empobrecidas do planeta.

AXENTES DA EDUCACIÓN PARA O DESENVOLVEMENTO

O discurso da EpD adquire valor e sentido nas prácticas cotiás de ensino-aprendizaxe, procesos nos cales se comprometen múltiples actores, en función dos contextos, nos cales se desenvolven as accións da EpD, sendo o ámbito educativo institucional o máis privilexiado, pero non o único, en canto que este tipo de educación tamén ten un importante espazo de acción na formación cidadá en xeral.

Os contextos e axentes, en boa medida, están definidos polas dimensións propias da EpD, a saber: educación-formación, sensibilización, investigación e incidencia política e mobilización social (Ministerio de Asuntos Exteriores e de Cooperación, 2008: 21). Tomando en conta esta categorización dedúcese que o axente desta educación é toda a cidadanía, especialmente aquelas persoas que pola súa profesión ou ocupación (docentes e estudantes) teñen a oportunidade de situarse de xeito directo, constante e intencionado fronte ás prácticas educativas de EpD nos centros educativos institucionais que, en xeral, constitúen os espazos máis aproveitados para a posta en marcha de proxectos de EpD.

Nos centros educativos a promoción da EpD difire en función do nivel de responsabilidade das persoas, sendo os axentes primordiais os educadores, que teñen a autoridade, o tempo, os coñecementos e as competencias para interesar e integrar o alumnado nas temáticas e accións propostas dende a EpD. Neste sentido, cómpre destacar a necesidade de implicación do profesorado, de cuxo labor dependen accións formativas que van máis alá do currículo convencional, para integrar na súa acción docente aspectos relacionados con temas como a



análise das realidades de pobreza e inxustiza; o consumismo; os principios da educación inclusiva; a coeducación e a incorporación do enfoque de xénero; a visión dunha aprendizaxe cooperativa que poña en valor a aprendizaxe en comunidade; e o desenvolvemento de competencias para unha cidadanía global responsable, caracterizado polo coidado da vida en todas as súas dimensións (Aguado, 2013).

En diversos centros educativos lévanse a cabo proxectos de colaboración con Organizacións non Governamentais de Desenvolvemento (ONGD), que constitúen a representación máis clara da sociedade civil organizada para a promoción dunha determinada visión de sociedade a través das prácticas educativas. Estes axentes, de forma conxunta co profesorado, alumnado e cidadanía de base, esfórzanse por propoñer e programar, especialmente, proxectos destinados a formar e sensibilizar os compoñentes da comunidade educativa en relación cos temas da EpD.

As accións no ámbito da EpD teñen unha forte compoñente política, nesta liña, cómpre tomar como actores deste proceso tamén as persoas responsables de organizar as políticas locais e globais de desenvolvemento, os representantes políticos, que en España teñen un alto nivel de responsabilidade na promoción da EpD, xa que a maior parte do orzamento para a dinamización de prácticas educativas para o desenvolvemento provén das contas da administración estatal e autonómica (Pastoriza, 2012).

Tamén cómpre destacar como axentes da EpD a cidadanía en xeral, que a través dos medios de comunicación, do labor das ONGD e demais actores da EpD, conciéncianse e participan en accións de carácter educativo, cultural e político coa intención de mobilizar a sociedade e incidir no ámbito das decisións, sobre todo naqueles aspectos da vida que gardan unha relación estreita co logro de mellores condicións de vida para as persoas no mundo.

OS OBXECTIVOS REALISTAS E UTÓPICOS DA EpD

A EpD, ademais de pola súa formulación realista e práctica, tamén se distingue polo seu carácter utópico, que se comprende como a consecución dun mundo sen inxustizas, sen pobreza, sen guerras, menos nocivo para o planeta, onde sempre primen o coidado da vida e o respecto polos dereitos das persoas.

A visión realista e utópica faise visible nos obxectivos que algunhas organizacións de cooperación (InteRed, Intermón Oxfam, CONGDE) lle confiren á EpD, sobre todo de 5ª xeración ou da "educación para a cidadanía global" que, en palabras de Argibay et alii (2009: 33), se centra no "impulso dunha educación para a cidadanía global promotora do desenvolvemento humano e de todo o que este concepto implica no que se refire á perspectiva de xénero, medio ambiente, dereitos colectivos individuais, xustiza e equidade tanto local coma global. Ademais alude a dereitos e obrigas das persoas que deben capacitarse para a participación

e a acción cidadá responsable". No marco do expresado por Argibay e colaboradores, dende o noso punto de vista, concretamos algúns obxectivos presentes da EpD en termos de:

- Educar para o fomento e o exercicio dunha cidadanía democrática, crítica, activa e comprometida co desenvolvemento humano e a transformación, en condicións de equidade social, ecolóxica e económica, do ámbito local e global, no Sur e no Norte.

- Formar para a comprensión crítica, analítica e fundamentada da realidade e, sobre todo, dos procesos sociais, económicos, políticos e culturais que xeran desigualdade, inxustiza e pobreza no mundo.

- Concienciar sobre as causas e as consecuencias das desigualdades (na distribución da riqueza e do poder) no mundo e destacar a capacidade e responsabilidade da cidadanía na transformación dos contextos e circunstancias de inxustiza.

- Promover a creación e consolidación dunha conciencia de interdependencia interpersonal, interxeracional, local e internacional, que cristalice na creación de redes a escala local e global para a loita contra a pobreza e a exclusión, ademais da xeración de alianzas, máis alá do ámbito da cooperación ao desenvolvemento, entre os múltiples movementos sociais dinamizados pola cidadanía do mundo.

- Fomentar a cooperación entre os cidadáns e actores dos procesos de desenvolvemento que favoreza o intercambio de coñecementos, experiencias, produtos e dinámicas de incidencia política local e global, orientadas a transformar as estruturas de inxustiza, na liña de promover accións compartidas para o desenvolvemento xusto, equitativo e sostible das sociedades do Norte e do Sur.

- Desenvolver competencias, valores e actitudes na cidadanía que faciliten o sentimento e o traballo comunitario, solidario e xusto, na liña de lograr cambios na realidade e un maior control sobre a propia existencia individual e colectiva.

- Destacar a dimensión política da EpD comprometida coa construción dun novo modelo de democracia e de cidadanía singularizada por persoas participativas e conscientes da súa responsabilidade no presente e futuro da sociedade global.

En termos xerais, a EpD é un proceso dinámico, interactivo e de participación que pretende que as persoas comprendan a súa realidade e sexan conscientes da interdependencia entre os problemas de carácter local e global, a tempo de asumir a súa responsabilidade na transformación do mundo, dende a construción e interiorización dunha nova consciencia de humanidade e de cidadanía global. ■

- AGUADO, G. (2013). La formación del profesorado. Clave del cambio educativo. En *InteRed Informa*, nº 41.

- ARGIBAY, M; CELORIO, G. E CELORIO, J. (2009). *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa. Web: http://www.fccong.org/DOCUMENTOS/Educacion_para_la_ciudadania_global.pdf

- DELORS, J. et alii (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Unesco.

- InteRed (2013). Educación para el Desarrollo en centros educativos. *Informa*, 41.

- CONGDE (2005). *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Web: http://autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf [Data de consulta: 21/12/2013]

- Ministerio de Asuntos Exteriores e de Cooperación (2008). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Web: http://www.aecid.es/galerias/programas/Vita/descargas/estrategia_educacion_desarr.pdf [Data de consulta: 21/12/2013]

- PASTORIZA ROZAS, J. L. (2012). *AOD en educación en Galicia: un análisis de la cooperación gallega 2006-2010*. Cooperación Galega - Xunta de Galicia. Web: http://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/CME_AOD_EducacionGalicia_2006-2010_junio12.pdf [Data de consulta: 21/12/2013]



Educación na e para a transición emancipadora

Juanjo Celorio Díaz

Departamento de Didáctica das Ciencias
Sociales

Universidade do País Vasco / Euskal
Herriko Unibertsitatea

celorio.juanjo@gmail.com

1. OS LÍMITES DA 5ª XERACIÓN DA EPD

Manuela Mesa (2000) sinalaba, tras constatar como a globalización erosiona a soberanía e o poder dos Estados e a Democracia representativa, a necesidade da "creación de novos marcos de gobernanación global, fortalecendo as institucións e réximes internacionais existentes, ou creando outros novos...(con) carácter e contido democrático, permitindo a participación dos cidadáns nos asuntos internacionais. A educación para o desenvolvemento dos noventa.. .é neste sentido unha ... educación para a cidadanía global".

E así o recollía, ao final da década o Plan Director da Cooperación Española (2009-2012: 62). "*Proceso educativo (formal, non formal e informal) constante encamiñado, a través de coñecementos, actitudes e valores, a promover unha cidadanía global xeradora dunha cultura da solidariedade comprometida na loita contra a pobreza e a exclusión así como coa promoción do desenvolvemento humano e sostible*".

A educación orientada a ese desenvolvemento debe considerar tres cuestións claves:

- É necesario construír novos escenarios de empoderamento

Cadro 1. Trazos constituíntes desta 5ª xeración.

A cuestión do desenvolvemento é un problema que afecta xa ás sociedades de todo o planeta, ás “empobrecidas” pero tamén ás “enriquecidas”.

Promover outro desenvolvemento a favor das persoas e dos pobos implica afrontar o centro do problema, a globalización neoliberal.

É necesario superar a cuarta xeración por canto a globalización está agudizando as tendencias que dificultan a orientación do desenvolvemento humano.

Asistimos a unha perda do poder dos Estados para impulsar unha axenda política e económica propia fronte ao mercado global neoliberal.

A democracia representativa está sendo erosionada para exercer e representar realmente o poder da cidadanía.

En conxunto, a capacidade de promover avances cara a un desenvolvemento respectuoso cos dereitos humanos (económicos, sociais, políticos ou culturais) da maioría da cidadanía do planeta, tropeza cos poderes reais da globalización.

que promovan novas liñas de desenvolvemento. Este empoderamento traduciríase e sería o resultado dunha cidadanía global en acción.

- Eses novos escenarios requiren, para ser posibles, a construción dun novo modelo de cidadanía, empoderada e empoderadora, isto é, máis aló da democracia representativa.

- Esa nova cidadanía debe superar a cidadanía clásica, referida ao Estado, e suscitarse con horizonte, enfoques e prácticas globais, planetarias.

Por todo iso considerouse que a educación para o desenvolvemento na súa quinta xeración debía constituírse como Educación para a Cidadanía Global e así se instituíu no III Congreso de Educación para o Desenvolvemento do 2006 (Celorio e Munain, 2006). As visións que intentaron avanzar esta liña de Educación para a Cidadanía Global resultan limitadas (Argibay *et alii*, 2009; Boni, 2008; Grupo de Educación de ASPA, 2012; Lozano, 2009) e hai algunhas preguntas que non se responden:

1. Ofrécese, como alternativa ao modelo dominante do desenvolvemento, a súa reforma en “clave humana”? É posible humanizar o capitalismo global?

Non será necesario promover unha ruptura radical que rompa coas claves centrais do modelo e se oriente a outras articulacións das sociedades?

2. Os axentes promotores desa educación deben ser os mesmos da EpD, isto é, os axentes educativos do ámbito da cooperación? Se a problemática do desenvolvemento dominante afecta e provoca respostas e resistencias en ámbitos moi diversos non será necesario ampliar a visión e comprensión de quen son os axentes concernidos?

3. Non será necesario tamén revisar a concepción do educativo? Non será necesario pensar se os modelos educativos, tal como se coñeceron e construíron no período da modernidade capitalista e industrialista, non son herdeiros dunha articulación e xa que logo necesitados tamén de rupturas e remodelacións novas?

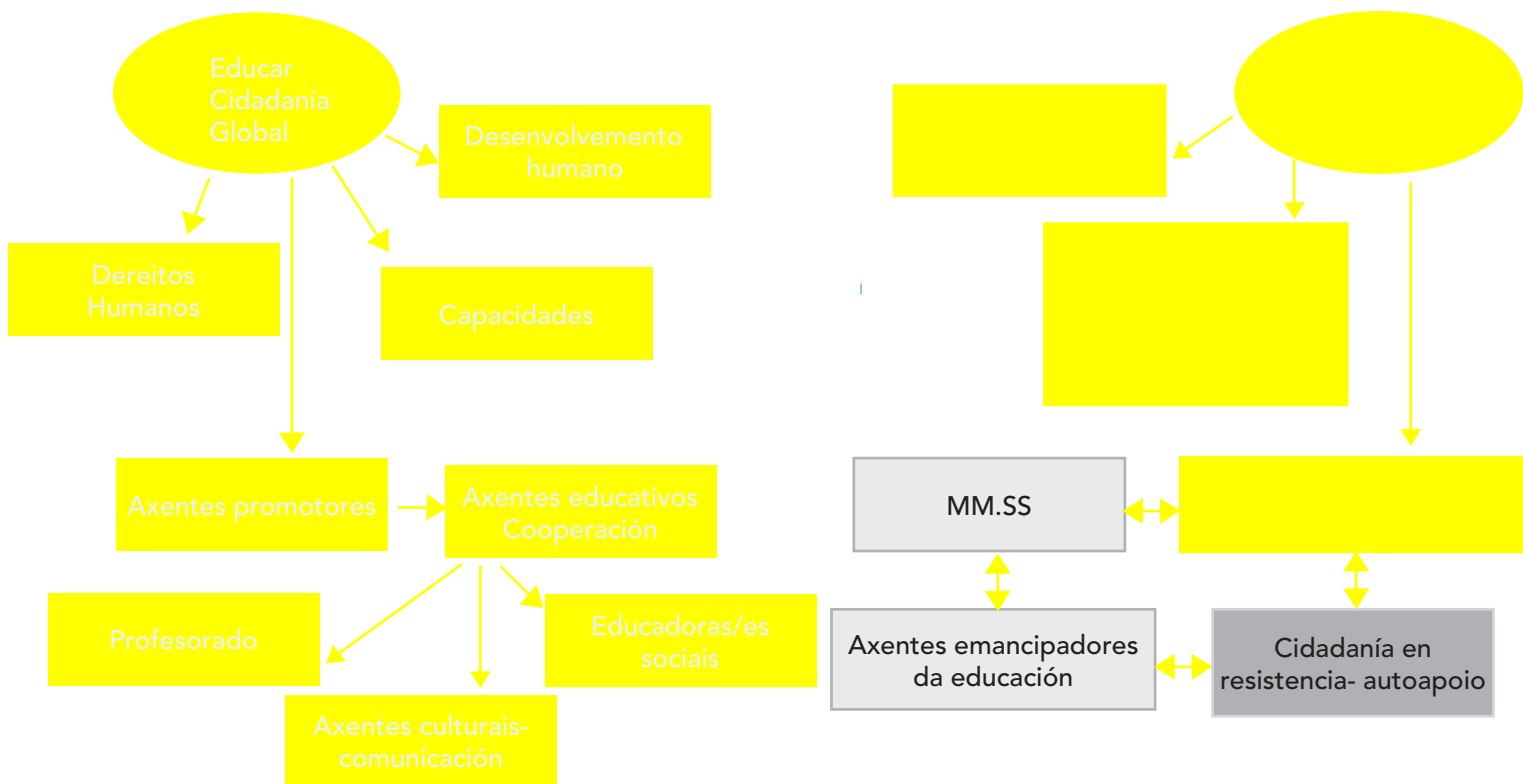
4. Serían necesarios axentes e promotores específicos e especializados dese novo labor educativo? Non será necesario ir tamén máis aló dos axentes especializados do educativo, docentes, educadores/as sociais e/ou non formais?

5. Non significará tamén en consecuencia unha revisión do que se deba entender como o

currículo ou a cultura educativa? Non será necesario revisar o modelo de racionalidade, de coñecemento, de investigación, que fundamenta e sostén o digno de ser transmitido, aprendido, ensinado, difundido, codificado e valorado? Ir máis aló dunha epistemoloxía que entenda o currículo como un refundido de “saber científico” máis “saber psicopedagóxico”?

Son cuestións necesarias que compre considerar para a súa análise e o seu debate. Non se pode pasar por encima delas coma se non existisen. Se se abre o debate e se profunda nos seus aspectos, aparece outra visión que nin sequera poderíamos chamar xa, educación para o desenvolvemento, senón educación para unha transición emancipadora. Esbozamos as liñas deste desprazamento que xorde de avanzar nas preguntas anteriores no Cadro 2. Nos límites deste artigo, é imposible bosquexar o conxunto de cuestións e contradicións que se suscitan, só apuntar a necesidade desa nova visión.

Cadro 2. Da “educación cidadanía global” á “educación en e para a transición emancipadora”.



2. UNHA TRANSICIÓN PARA ROMPER CO DESENVOLVEMENTO PATRIARCAL, INDUSTRIALISTA E CAPITALISTA. EDUCACIÓN NA E PARA A TRANSICIÓN.

En sucesivos momentos as correntes críticas impugnaron o modelo capitalista, primeiro como modelo de explotación e desigualdade, pronto como modelo colonial ou imperialista, como modelo de violencia estrutural despois. Con todo hai que esperar á década dos sesenta e setenta do século pasado para que se vaia abrindo unha crítica máis ampla e global: por unha banda centrada na súa relación coa industrialización e co crecemento sen límites, o que carrega a crítica do posdesenvolvemento e as súas miradas máis aló da clásica Economía Política (Matarán e López, 2011; Pérez, 2012); por outra, ao seu carácter patriarcal, sexista e marxinator

da metade do planeta, que demanda de sociedades de coidado para vidas vivibles (Orozco, 2012; Carrasco, 2011).

O movemento dos pobos orixinarios propoñen outros modelos alternativos centrados na propia tradición e orientados desde o comunitario e a pachamama. Trátase do Sumak Kawsay, Suma Qamaña, o Bo Vivir (Gudynas, 2011; Huanacuni, 2010; Matarán e Lopez, 2011).

Educación na e para a transición

Xunto á revisión do modelo ábrese tamén o interrogante sobre a propia educación. Para unha orientación emancipadora, a educación non deberá colocarse tamén en transición? E se é así, que debese definir e orientar esa transición? Como estamos caracterizando esa educación na e para a transición? No cadro 3 recolleamos algúns trazos que deben definila como primeiro paso para pre-

guntarnos se poden ser avanzados pola organización actual dos sistemas educativos.

Partindo das preguntas esbozadas: quen son os axentes desa educación para a transición?: os/as profesionais da educación, profesores e profesoras, nos seus diferentes niveis?, os e as profesionais da educación social ou comunitaria?, os/as educadores/as do movemento da solidariedade e a cooperación? E a resposta parece evidente, eles e elas desde logo pero non só: as comunidades, os seus axentes transformadores, os seus comunicadores, construtores da cultura e da comunicación e os seus creadores son axentes tamén. E cando estamos propoñendo que tamén son axentes, non os concibimos como recursos e aliados dos profesionais educativos, senón como auténticos educadores nos seus espazos, procesos e interaccións sociais.

Os sistemas educativos que coñecemos son froito dunha opción de envergadura global nas revolucións e reestruturacións da modernidade das súas elites constituíntes. Estas atopáronse con sociedades onde os vellos poderes independentemente do grao de perda política ou legal, seguían tendo o poder cultural, das formas de interpretar, distribuír valor, de interpretar e reconstruír a vida cotiá. Estas elites necesitaban novas formas de organización da produción, do poder, da cultura, das relacións sociais, das formas de percibir e organizar o saber. A necesidade de reconstruír a orde era un proceso estratéxico que necesitaba o tempo, institucións que asegurasen a relación e influencias desas formas de articulación individual e social, á vez que se limitasen e afastasen as influencias dos vellos poderes. Ese proceso estratéxico situouse nos sistemas educativos.

Os sistemas educativos que se comezaron a xerar na clave do modelo social e cultural da modernidade irán sufrindo vaivéns

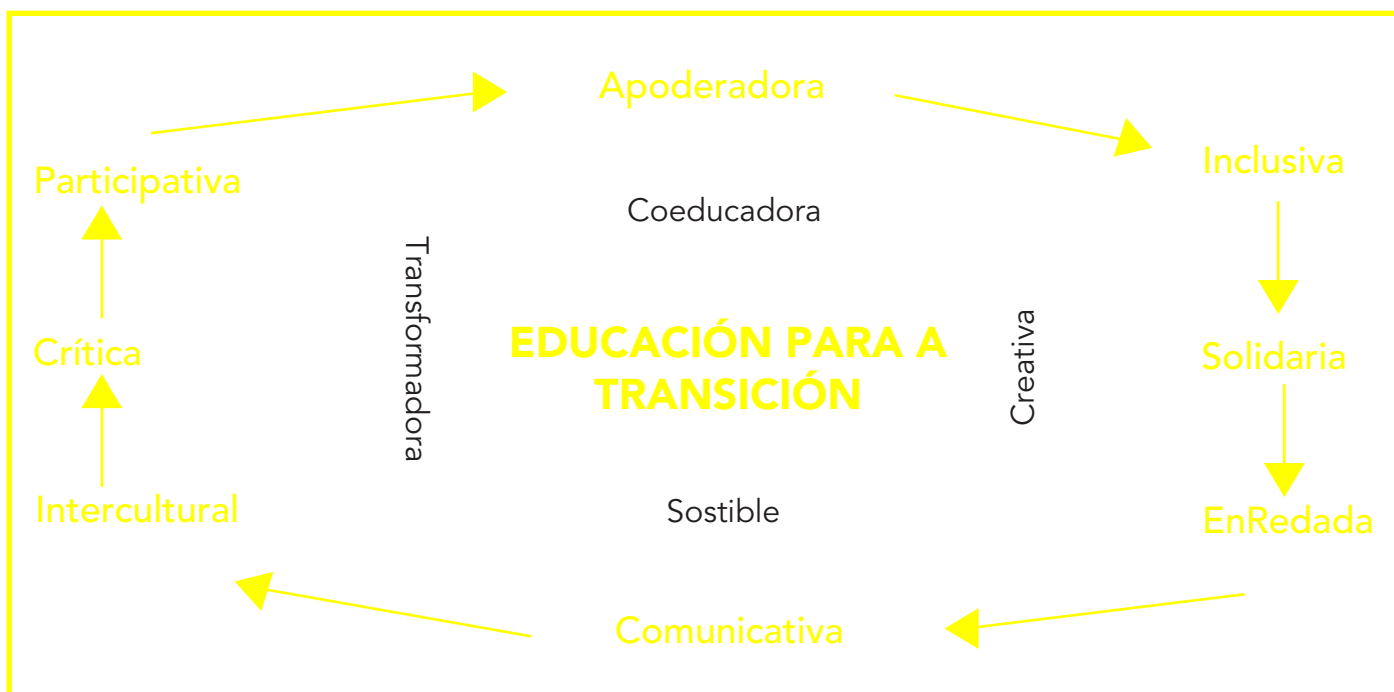
de acomodación aos cambios sociais mediante sucesivos e cada vez máis curtos procesos de reformas educativas. As orientacións comprensivas do currículo, as propostas de enfoques transversais para recoller educativamente as anticipacións educativas a determinadas problemáticas sociais (Educación para a Paz e o Desenvolvemento, Coeducación e Educación para a Igualdade, Educación Ambiental, Educación Intercultural, Educación para o Consumo e Medios de Comunicación, Educación e Tecnoloxías da Información e a Comunicación...) as críticas e reacomodacións da inclusividade, as propostas de avanzar en Educación para a Cidadanía etc. As propostas de acomodación ás perplexidades do sistema e ás fendas que xorden de dar respostas educativas a crises económicas, culturais, sociais e políticas non fan senón agudizar fendas sobre fendas. Aos sistemas educativos e aos seus profesionais especializados trátaselles de cargar a responsabilidade de anticipar e

solucionar problemas que están no ámbito social, das comunidades e que só poden avanzar educativamente coa comprensión, participación e asentamento do educativo no ámbito da comunidade, dos axentes sociais, dos axentes en loita para a transformación social.

A perspectiva de transición emancipadora para individuos e poboacións do planeta obríganos a reflexionar sobre se é posible desde e con eles. Necesitaremos debates e transformacións radicais da educación como algunhas suxeridas a continuación:

- A revisión do estatal e conexión cos novos formatos de empoderamento social e do público como común -propio do colectivo- que non implicará a aceptación acrítica do estatal, como única expresión do compartido.
- A configuración da cultura educativa como parte da cultura social para a emancipación, o empoderamento, a inclusión, a transformación creativa etc. O

Cadro 3. Educación para a transición (Elaboración propia).



currículo non pode ser concibido como neutral e útil para toda a sociedade á marxe dos seus conflitos, desigualdade de poderes etc.

- A devolución da axencia educativa á comunidade social e aos seus axentes transformadores, os profesionais forman parte dun sistema de educadores máis amplo e a actuación educativa discorre por espazos e procesos diversificados da vida das comunidades locais e globais.

- A formación e atribución da profesionalidade educativa xurdirá do control social, da consideración das mellores atribucións necesarias para unha educación con sentido emancipador e empoderador.

- A orientación educativa para todos e todas e durante o conxunto da vida. A educación será concibida como un espazo social colectivo de ensaio, revisión crítica e investigación, onde colaboran sectores de diversa idade, experiencia, especialización e capacidades. Eses espazos educativos constrúense como precursores de experimentación e creatividade social, onde o saber, a cultura e o poder se reexaminarán permanentemente.

- As titulacións estenderanse como certificacións dos procesos que persoas e colectivos van xerando na súa vida e no conxunto da actividade, como referencias das súas capacidades e potencialidades.

- A revisión permanente das súas articulacións e procesos en función dos resultados útiles ás comunidades e ás súas transicións. As súas avaliacións non serán "neutrais, pedagóxicas e científicas" senón comprometidas, comunitarias e estratéxicas.

En consecuencia non se trata só de avanzar nunha educación para os do cambio e cos axentes do cambio. Hai que cambiar

a educación para que contribúa a cambiar o mundo. ■

- ARGINAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa. Web: http://www.hegoa.ehu.es/articulos/text/educacion_para_la_ciudadania_global_debates_y_desafios [Data de consulta: 21/diciembre/2013]

- BONI ARISTIZÁBAL, A. (2008). La educación para el desarrollo y la construcción de ciudadanía global: una visión comparada. *IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona. Web: http://www.ciudadaniaglobal.org/sites/default/files/ciudadania_global_Boni.pdf [Data de consulta: 21/diciembre/2013]

- CARRASCO, C. (2011). La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes. *Revista de Economía Crítica*, 11. Web: http://revistaeconomicacritica.org/sites/default/files/revistas/n11/REC11_9_intervenciones_CristinaCarrasco.pdf [Data de consulta: 21/diciembre/2013]

- CELORIO, G.; LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Comp.) (2006). *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Vitoria-Gasteiz, 7, 8 e 9 de diciembre 2006. Bilbao: Hegoa. Publicada baixo licenza Creative Commons. Web: <http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/226/actas-def.pdf> [Data de consulta: 21/diciembre/2013]

- Grupo de Educación de ASPA Málaga (2012). *Educación Global. Un enfoque crítico. Guía Didáctica*. ASPA. Web: <http://ciudadaniaglobalhiritartasuna.wordpress.com/2012/06/04/guia-didactica-educacion-global-un-enfoque-critico/> [Data de consulta: 21/diciembre/2013]

- GUDYNAS, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *Separata Destacques FSM 2011. América Latina en Movimiento ALAI*, 462, 1-20. Web: <http://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2011/08/alai462-Buen-vivir-y-Gudynas.pdf> [Data de consulta: 21/diciembre/2013]

- HUANACUNI, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de

Organizaciones Indígenas – CAOI. WEB: <http://www.reflectiongroup.org/stuff/vivir-bien> [Data de consulta: 21/diciembre/2013]

- MATARÁN, A.; LÓPEZ, F. (eds.) (2011). *La tierra no es muda: Diálogos entre el desarrollo sostenible y el postdesarrollo*. Universidad de Granada, Granada.

- MESA, M. (Dir.) (2000). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*. Madrid. WEB: http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_6_4_Ed.Desarrollo%20CM.pdf [Data de consulta: 21/diciembre/2013]

- PÉREZ, B. (Ed.) (2012). *Antropología y Desarrollo. Discurso. Prácticas y Actores*. Madrid, Los Libros de la Catarata.

Plan Director de la Cooperación Española (2009-2012). Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores e de Cooperación.

- SUÁREZ, L.; HERNÁNDEZ, R. A. (2008). *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid: Cátedra.

- LOZANO RAYA, J. (2009). *¿Qué educación para qué desarrollo? Pistas de reflexión para la sexta generación de Educación para el Desarrollo*. Publicada baixo licenza Creative Commons. Web: http://www.hegoa.ehu.es/es/formacion/modulo_11_educacion_para_el_desarrollo [Data de consulta: 21/diciembre/2013]

- MESA, M. (Dir.) (2000). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*. Madrid. Web: http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_6_4_Ed.Desarrollo%20CM.pdf [Data de consulta: 21/diciembre/2013]

- OROZCO, A. (2012). *De vidas vivibles y producción imposible*. Web: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=144215> [Data de consulta: 21/diciembre/2013]

#AUNIVERSIDADEPARATI

Creamos un fondo social para que nada che
impida titularte na Universidade da Coruña





Educación para o desenvolvemento. Unha perspectiva latinoamericana

Dinorah García Romero

Profesora e presidenta do Consejo de Cultura de la Institución Teresiana (República Dominicana)

dinorah.garciar@gmail.com

A realidade latinoamericana está afectada por múltiples problemas. Como o expresan Bárcena e Serra (2011)¹, neste contexto, a educación para o desenvolvemento (EpD) desempeña un rol importante nos avances culturais, socioeducativos e económicos. Para alcanzar estes logros, as organizacións da cooperación nacional e internacional optan polo empoderamento dos suxeitos, das institucións e dos grupos locais. Esta modalidade educativa pon

énfase no desenvolvemento da conciencia crítica das persoas, na súa formación técnica e na súa participación social. De aí o impulso constante ás institucións e aos movementos cidadáns comprometidos cos cambios necesarios nas súas comunidades.

O LADO RELEVANTE DA EpD

Un dos logros máis significativos da EpD é o impulso ao poder local en zonas da República Dominicana, Brasil, Uruguai, Costa Rica, Bolivia, Colombia, Nicaragua e outros países. Do mesmo xeito, é relevante o apoio ao desenvolvemento das capaci-

¹ Bárcena e Serra indican que o baixo crecemento da produtividade, a heteroxeneidade estrutural interna e externa, a estrutura tributaria regresiva, os gastos públicos insuficientes, os sindicatos debilitados e a inestabilidade da gobernanza do sector público son todos reflexos da ausencia de políticas de Estado e políticas a longo prazo.

dades técnicas das institucións e á capacidade emprendedora de poboadores urbanos, rurais e indíxenas. Neste ámbito desátanse programas e proxectos orientados á formación de educadores, á xestión de microcréditos, ao empoderamento das mulleres e ao fomento da creatividade dos grupos para que aprendan a resolver os problemas nos seus traballos e nos seus contextos xeográficos e institucionais.

Dende a práctica da EpD, tamén se impulsa o recoñecemento da organización e participación dos indíxenas e afroamericanos na vida pública en Bolivia, Brasil, México, Perú, Colombia e Ecuador. Deste xeito prepáranse persoas e grupos que traballan problemas vinculados á educación, á sanidade, á vivenda e aos dereitos humanos. Son os seus principais focos de acción o dereito á terra, a distribución equitativa da auga, o impulso a políticas públicas inclusivas, etc.

A EpD en América Latina tamén é importante polas súas achegas ao desenvolvemento e á consolidación da democracia. O traballo realizado pola cooperación internacional evidencia o seu apoio aos movementos cidadáns e institucións comprometidas con políticas públicas dirixidas ao ben común, coa loita contra a corrupción política e social e co recoñecemento e respecto dos dereitos humanos, civís, culturais, económicos e políticos. En xeral case todos os países de América Latina se benefician deste tipo de traballo, especialmente Haití, Guatemala, República Dominicana, Honduras, México, Colombia e Perú, onde o esforzo se centrou no campo dos dereitos humanos e no desenvolvemento das poboacións máis vulnerables, entre outros, as persoas indíxenas, as mulleres e os/as nenos/as.

O LADO GRIS DA EpD

Os logros da EpD en América Latina coexisten cos problemas de visión, contextualización e ética que esta confronta. As tensións prodúcense, por exemplo, cando a EpD focaliza prioritariamente os aspectos técnicos desarticulados das cuestións políticas. Isto fai que sectores da cooperación nacional e internacional marxinen un horizonte máis global e transformador do traballo que realizan.

Neste contexto enfatízanse aspectos técnicos e asistenciais, e asúmese unha visión inmediatista, a curto prazo, que centra a súa atención nos resultados en detrimento dos procesos. Esta situación dificulta o desenvolvemento integral dos suxeitos e das institucións que apoian, ao tempo que debilita os procesos de democratización e cambio no continente.

Os problemas de recoñecemento e diálogo coas culturas xéranse cando a EpD subliña códigos e prácticas distintas ás dos contextos nos que actúa, mostrando un enfoque tradicional e, en certa medida, colonizador. Esta forma de actuar produce rupturas entre organizacións da cooperación e os grupos e entidades da sociedade que teñen unha perspectiva crítica e transformadora.

A cuestión ética é outro aspecto que lle afecta á EpD malia os avances experimentados nesta dimensión. Isto evidenciase nos mecanismos opacos de rendición de contas e no seguimento deficiente das finanzas dos proxectos apoiados a nivel local. Un feito que acentúa a pouca transparencia e a implantación de estilos de desenvolvemento alleos á realidade na que se intervén.

Outra dimensión que require revisión vincúlase coas relacións entre as grandes axencias da cooperación para o desenvolvemento e as ONG contrapartes .

Corroboramos a postura de Ballón e Valderrama (2004), respecto de que as relacións entre estas entidades están afectadas pola globalización e os seus efectos xeran cambios na EpD.

NECESIDADE DA EpD

A EpD é necesaria especialmente nun continente tan desigual como América Latina. Hai catro razóns que avalan a súa necesidade:

- a) A EpD constitúe unha oportunidade para fortalecer vínculos con outras realidades culturais e socioeconómicas.
- b) Os países que lle prestan atención a este tipo de educación fortalecen as súas capacidades de mobilización social, de produción, así como a súa perspectiva intercultural e a actualización do debate sobre democracia-desenvolvemento-gobernabilidade.
- c) A EpD que funciona con criterios e valores consistentes tende a conectar e enfrontar os problemas reais que teñen os suxeitos e os contextos. Isto representa unha canle de humanización social e política en América Latina e no Caribe.
- d) Finalmente, este tipo de educación pode fortalecer a articulación entre as ONG que se caracterizan pola descoordinación e a procura dos seus intereses propios.

É por isto que estamos de acordo co chamamento da UNESCO no documento sobre ONG para que se posibiliten "espazos de integración, coordinación e encontro"² entre este tipo de entidades. Os factores sinalados teñen un desenvolvemento mínimo nesta parte do continente americano, de aí a necesidade da EpD e a súa vixencia presente.

APRENDIZAXES XERADAS POLA EpD

As aprendizaxes promovidas pola EpD en América Latina son múltiples e de grande efectividade. Estas aprendizaxes constitúen un legado valioso. Ponse de manifesto en persoas, grupos, organizacións e contextos diversos do continente, e en tal sentido nos distintos países hai experiencias, institu-

² A UNESCO apela a que as ONG que traballan en Educación para o Desenvolvemento Sostible e en Educación Ambiental en América Latina e no Caribe teñan a oportunidade de compartir experiencias exitosas, as dificultades que van atopando e as aprendizaxes que obteñen.

cións e signos concretos destas aprendizaxes.

APRENDIZAXES CON MAIOR SIGNIFICADO

Os máis importantes relaciónanse con: a) *fortalecemento da solidariedade* entre os pobos e as culturas. Isto contribuíu a descentralizar a ollada local e a valorar as experiencias e as achegas doutras culturas; b) *desenvolvemento das capacidades técnicas e de liderados* de grupos e organizacións, que contribúe ao fortalecemento da conformación dos espazos e das institucións; c) *formación dunha mentalidade máis aberta e pluralista*. Neste senso, as aprendizaxes favorecen o recoñecemento e respecto da diversidade. Apréndese a traballar coas diferenzas; d) *desenvolvemento da capacidade de negociación e de establecemento de alianzas estratéxicas* para potenciar as accións e alcanzar resultados máis efectivos; e) *desenvolvemento do pensamento crítico e de propostas*. Nesta dirección, persoas, grupos e organizacións teñen unha conciencia máis clara dos seus dereitos, das súas responsabilidades e dos compromisos cidadáns; f) *maior*

capacidade de negociación coa administración pública sen perda de autonomía e principios; g) *maior capacidade emprendedora* para idear e poñer en execución, programas e proxectos que melloran a educación, a saúde, a vivenda, os dereitos humanos, os problemas vinculados ao xénero, á agricultura, ao deseño e á organización das cidades, á distribución e ao dereito á terra etc.

COMPROMISOS VINCULADOS ÁS APRENDIZAXES EN EpD

As aprendizaxes adquiridas constitúen compromisos para as organizacións de cooperación e para as organizacións locais que reciben o apoio. Os compromisos principais relaciónanse coa consistencia e continuidade dos programas e proxectos máis aló do tempo que dura o financiamento. Así mesmo, vincúlense coa formación permanente dos equipos e dos líderes responsables da xestión, innovación e efectividade da intervención. Entrelázanse, tamén, coa atención á vocación de servizo e á xestión ética dos recursos para favorecer intereses e necesidades das comunidades. Ademais,

interrelaciónanse coa atención permanente ás políticas sociais e económicas promovidas pola administración e ás tendencias da cooperación nacional e internacional.

VALORACIÓN E IMPACTO DA COOPERACIÓN

A cooperación, tanto nacional coma internacional, ten un valor significativo e un impacto evidente en América Latina. A cooperación nacional, aínda que está dando pasos, continúa sendo tímida e precaria no continente. A cooperación internacional ten máis anos e máis empuje na rexión. Desde o noso punto de vista, a súa valoración e o seu impacto fundaméntanse en tres aspectos importantes:

- 1) Focalizan a súa atención en necesidades vitais para a poboación, como a saúde, a educación, a vivenda e o fortalecemento da democracia social e política.
- 2) Amplían e fortalecen os lazos solidarios entre as nacións e os gobernos. Isto consolida as relacións internacionais e xera un traballo máis cooperativo.



3) A maior parte do traballo das axencias de cooperación ergue a condición humana, educativa, técnica e sociopolítica dos suxeitos, das comunidades e de movementos cidadáns.

A cooperación actual fortalece o seu valor e impacto polo apoio sistemático aos procesos e aos proxectos comprometidos coa democracia, a liberdade e a participación da cidadanía no deseño, na execución e no seguimento de propostas de políticas que garantan a dignidade e calidade de vida das persoas. O impulso a unha participación social e política activa evidéncianse no apoio que ofrece ao traballo de entidades como o Foro Social Mundial-Brasil; o Consello de Educación de Adultos de América Latina, a CEAAL-Panamá; o Centro Alforja-Costa Rica; o Centro Cultural Poveda; o Centro Bonó-República Dominicana; a Asociación Latinoamericana de Organizacións de Promoción ao Desenvolvemento-ALOP, presente en 20 países do continente; os Amigos da Terra-Granada; a Fundación Prisma-O Salvador; a Rede de Desenvolvemento Sostible-Colombia e a Fundación Terra Viva-Venezuela, entre outros.

A valoración e o impacto da EpD incrementárase na medida en que se comprometa, teórica e practicamente, co desenvolvemento sostible nos escenarios nos que intervén, como o indica a *Estrategia Regional: construyendo una Educación para el Desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe* (UNESCO 2007).

PROPOSTAS PARA MELLORAR A EpD

As propostas necesarias para fortalecer a EpD, segundo o noso punto de vista, fan referencia a:

1. *Promover con maior coidado a formación e participación* das persoas na elaboración da proposta de EpD, de tal xeito que



sexan axentes activos no seu proceso de construción.

2. *Actualizar e clarificar as súas concepcións*, os seus enfoques e a súa visión sobre EpD para que respondan ás necesidades das persoas e aos cambios actuais e para dar lugar a unha EpD máis corresponsable, transparente e focalizada, centrada na dignificación e democratización dos suxeitos e dos contextos.

3. *Apoiar, política e economicamente*, programas de formación que fortalezan o sentido crítico, a dimensión intercultural e a ética dos dirixentes e dos equipos da educación para o desenvolvemento, así como dos seus contrapartes.

4. *Contribuír efectivamente ao fortalecemento da identidade, autonomía e institucionalidade das contrapartes*. Deste xeito os equipos das axencias de cooperación nacional e internacional desenvolverán un traballo en condicións de máis igualdade e de aprendizaxe compartida.

5. *Apoiar de forma continua os plans, programas e proxectos* que impulsan o desenvolvemento sostible para lograr unha EpD máis integral e consistente.

6. *Impulsar de xeito efectivo as redes globais que fomenten estratexias de incidencia mundial* entre organizacións intercontinentais para unha maior efectividade da EpD. ■

- BÁRCENA, ALICIA E SERRA, NARCÍS (Edit.) (2011). *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: propuestas para el debate*. Chile: CEPAL.

- BALLÓN, EDUARDO; VALDERRAMA, EDUARDO (Edit.) (2004). *Las relaciones de las ONG de América Latina y las agencias privadas de cooperación internacional europeas. Mito y realidad de la ayuda externa, América Latina al 2004*. Lima: DESCO.

- UNESCO (2007). *Estrategia Regional: construyendo una Educación para el Desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*. Web: <http://www.oei.es/decada/portadas/estrategiaregional.htm> [Data de consulta: 21/desembro/2013]



Contra a indiferenza: teoría e praxe da educación para o desenvolvemento en Galicia

José Luis Pastoriza Rozas

Consultor e investigador en Educación para o Desenvolvemento

xlpastoriza@hotmail.com

Esta achega aborda cinco cuestións en relación coa educación para o desenvolvemento (EpD) en Galicia: que entendemos por EpD?, que orientacións filosóficas a singularizan?, en que valores se fundamenta?, cales son os seus actores? e por que precisamos de máis e mellor EpD?

En primeiro lugar, cómpre precisar que partimos da concepción da EpD como un proceso educativo crítico que fomenta a construción dunha identidade cosmopolita persoal e colectiva. Non obstante, malia que a EpD se centra na acción cidadá para a resolución dos problemas glo-

bais salientamos que se trata dunha participación e dun compromiso que se proxecta cara ao global desde a promoción da implicación directa da persoa na promoción do ben común da súa comunidade local. Emporiso, as prácticas de EpD reforzan os procesos locais e estatais de educación para o exercicio dunha cidadanía activa que favorecen a convivencia, o pluralismo e a cohesión social na loita contra o déficit de cidadanía (Bolívar, 2007; Camps, 2010).

En segundo lugar, o debate sobre a EpD parte dunha serie de evidencias:

a) A traxedia que representa a indiferenza das sociedades opulentas e das elites dos países empobrecidos verbo da pobreza extrema e da desigualdade, indiferenza que perpetúa a exclusión e a falta de oportunidades para millóns de persoas no mundo (Pogge, 2008).

b) A existencia dun colectivo amplo de persoas que se definen a si mesmas como cidadáns globais (Schattle, 2008).

c) A convivencia dun conxunto plural de imaxinarios de cidadanía global que abranguen desde a imaxe cosmopolita clásica do viaxeiro frecuente até o activista altermundialista, pasando pola elite financeira da globalización e os integrantes das organizacións supranacionais gobernamentais e non gobernamentais (Falk, 1994).

d) O carácter dinámico e evolutivo da EpD que ten dado nacemento a cinco xeracións de EpD con implicacións diverxentes e conflitivas en termos de discurso e estratexias educativas. A quinta e máis recente xeración promove a educación para a cidadanía global (Mesa, 2000).

Desde estas premisas, ofrecemos unha definición de EpD que sintetiza os elementos comúns que se detectan entre as múltiples definicións dispoñibles (CONGDE, 2005; DEEEP, 2010; Ortega, 2007; VV.AA, 2007):

“Proceso educativo permanente baseado en metodoloxías críticas e activas de aprendizaxe que procura a xeración de cidadáns globais activos, responsables, comprometidos e con conciencia crítica co fin de xerar unha cultura da solidariedade a nivel local e global que promova individual e colectivamente o cambio social de abaixo-arriba, a erradicación da pobreza e da exclusión e mais o desenvolvemento humano sostible a través da participación cidadá inclusiva

na definición e construción de institucións e políticas nacionais e internacionais baseadas en criterios normativos de xustiza social e global e na efectiva realización dos dereitos humanos”.

Consonte esta definición, a EpD bota raíces nunha filosofía cosmopolita, humanista e republicana que centramos en cinco afirmacións que responden a dobre cuestión de que tipo de cidadanía se aspira a formar e que tipo de cidadanía precisa a nosa sociedade e o noso mundo:

a) A cidadanía adquirese na práctica e como rol a través do exercicio das virtudes cívicas e dos deberes ampliados cara á humanidade.

b) Na práctica cívica cotiá débese materializar os valores da participación, igualdade, solidariedade, fraternidade, equidade, tolerancia e xustiza social.

c) Débese promover unha comunidade imaxinada de cidadáns do mundo e unha identidade cosmopolita como recoñecemento da interdependencia e da común pertenza á humanidade.

d) A cidadanía ten responsabilidades na construción dun outro mundo máis xusto a nivel local e global.

e) Toda transformación do sistema global abrangue un eido ético (ética global) e institucional (gobernanza global) que vai asociado dialecticamente a un proceso de cambio persoal.

Xa que logo, a EpD actualiza a misión da filosofía política e da ética de promover “unha vida boa, con e para os outros, en institucións xustas” (Ricoeur, 2006). Desde o noso punto de vista, a EpD complementa esta misión nun dobre nivel: en primeiro lugar, integrando unha visión cosmopolita; e, en segundo lugar, apostando pola configuración de institucións liberadoras que recoñezan a prioridade ética e política da visión e a voz das vítimas do sistema na construción do espazo público local e global (Dussel, 1998). Desde este punto de vista, a EpD debe apostar por unha educación para a cidadanía global crítica que aborde con radicalidade as desigualdades de poder e voz e que complemente a aprendizaxe crítica coa aprendizaxe cívica de xeito que se empodere





a cada persoa para que adquira a capacidade de construír unha lectura do mundo de seu e sexa quen de facer escoitar a súa voz (Andreotti, 2006).

Nesta tarefa as Organizacións non Governamentais de Desenvolvemento (ONGD) adquiriron historicamente un maior protagonismo na dinamización e liderado das prácticas de EpD. Este fenómeno, non obstante, provocou como contrapartida un proceso de “oenequización” da EpD. De feito, o marco institucional e os instrumentos públicos de financiamento facilitaron esta hexemonía e este monopolio que, malia partir do recoñecemento efectivo da iniciativa e compromiso das ONGD coa EpD, teñen provocado dinámicas de exclusión do resto de axentes socioeducativos. Por este motivo, faise preciso abordar de xeito urxente unha “liberalización” da EpD que fomente o pluralismo de actores e favoreza as alianzas entre eles cara

a unha ampliación do alcance e da diversidade das prácticas educativas neste eido.

Partindo de todas estas consideracións, queremos sinalar unha serie de razóns verbo da necesidade de máis e mellor EpD en Galicia:

a) *A coherencia nas prácticas educativas:* a EpD constitúe unha práctica educativa esixente e cuestionadora ao apostar polo cambio social e persoal, a participación inclusiva de abaixo-arriba, o empoderamento, a aprendizaxe crítica experiencial e o diálogo na relación educativa.

b) *A complementariedade dos axentes educativos:* a EpD, dinamizada polas ONGD, favorece as sinerxias e a cooperación das organizacións sociais cos centros educativos na configuración de auténticas “escolas de cidadanía local e global”.

c) *O arraigamento da cidadanía global:* a EpD promove unha cidadanía global comprometida coa solidariedade e o cambio social desde o local. Neste senso, a proposta dun “cosmopolitismo con raíces ou arraigado” integra tanto os deberes e as responsabilidades éticas e políticas cara ao resto da humanidade como a reivindicación do valor das raíces persoais, dos compromisos cívicos e lealdades particulares e mais das culturas locais. Xa que logo, as persoas cunha identidade cosmopolita poden e deben ser patriotas conscientes, que amen ás súas patrias e estendan as súas lealdades a toda a humanidade asumindo a súa responsabilidade no coidado tanto das persoas máis próximas coma das máis afastadas (Appiah, 2012).

d) *A imaxinación de alternativas:* a EpD multiplica as posibilidades de imaxinar outros mundos posibles e inéditos viables así como de experimentar con

prácticas alternativas na relación educativa que abran novos horizontes de esperanza para as comunidades educativas e a sociedade (Pastoriza, 2013).

e) *A indignación e o empoderamento*: a EpD actúa como antídoto contra os catro "i" que atrancan o pleno desenvolvemento das persoas e das organizacións sociais como axentes de cambio social: a impotencia (ausencia de poder), a inmovilidade (falta de motivación), a invisibilidade (carencia de influencia) e a indiferenza (preguiza da paixón ética) (Argibay et alii, 2009).

En conclusión, a EpD non debe fomentar unha educación neutra, xa que a resolución dos problemas globais demanda dunha conciencia de interdependencia. Isto esixe a xeración de alternativas críticas globais que nazan dunha cidadanía que participe activamente desde o local e facilite a súa visión e voz en chave de solidariedade, liberación e fraternidade. ■

- ANDREOTTI, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education: Policy and Practice*, 3, 83-98.
- APPIAH, K. A. (2012). *Cosmopolitanismo. La ética en un mundo de extraños*. Madrid: Katz Editores.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G., E CELORIO, J. (2009). *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa.
- BOLIVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, V. (Ed.). (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta.
- CONGDE (2005). *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid: Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España.
- DEEEP (2010). *European Development Education Monitoring Report*. DE Watch. Bruselas: Development Education European Exchange Programme.
- DUSSEL, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y la Exclusión*. Madrid: Trotta.
- FALK, R. (1994). The Making of Global Citizenship. En V. B. Steenbergen (Ed.), *The Condition of Citizenship*. London: Sage. 127-140.

- MESA, M. (dir.) (2000). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CEIPAZ.
- Naciones Unidas (2012). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2012*. Nova York: Naciones Unidas.
- ORTEGA, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: AECID-Ministerio de Asuntos Exteriores e de Cooperación.
- PASTORIZA, J. L. (ed.). (2013). *Educación para a cidadanía global. Experiencias, ferramentas e discursos para o cambio social*. Vigo: Galaxia-Fundación Isla Couto (no prelo).
- POGGE, T. (2008). *World Poverty and Human Rights. Cosmopolitan Responsibilities and Reforms*. Cambridge, UK: Polity Press.
- RICOEUR, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- SCHATTLE, H. (2008). *The Practices of Global Citizenship*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- VV.AA. (2007). *Consenso Europeo sobre Desarrollo: La contribución de la educación y de la sensibilización en materia de desarrollo*. Bruselas: DEEEP.

PUBLICIDADE

Entrar nos cadros,
explorar os detalles,
empaparse das CORES,
analizar formas e perspectivas,
situalos nun contexto histórico.





Fotografía: Pedro Agrelo

O diagnóstico da educación para o desenvolvemento en Galicia

Alicia López Fariña

Estíbaliz Táboas Pazos

Comunicadoras e técnicas de cooperación internacional e educación para o desenvolvemento

alicia.lopez.farinha@gmail.com

estibalitaboas@hotmail.com

“Nós os que coñecemos somos descoñecidos para nós, nós mesmos somos descoñecidos para nós mesmos, isto ten un bo fundamento: non nos buscamos nunca, como ía suceder que un día nos atopásemos?”

F. Nietzsche

Chegou con certo atraso. A nosa busca de nós mesmas demorouse abondo. Dende o ano 1996, no que se impulsaron as primeiras axudas para levar a cabo accións de sensibilización, ata a actualidade, non se realizou ningunha análise de campo que lle permitise ao sector das ONGD galegas atoparse a si mesmo. Non é que non existi-

se un coñecemento da práctica diaria, cada entidade coñece o que fai e o que fan as organizacións amigas e veciñas. Pero non hai unha visión desde o sector. Non hai unha análise colectiva do que se está a facer en materia de educación para o desenvolvemento en Galicia. Dese terreo, baleiro de respostas pero cheo de preguntas, xorde o *Diagnóstico das accións de Educación para o Desenvolvemento financiadas pola Xunta de Galicia no período 2010-2012* (2013), un traballo que, como xa anuncia o seu título, acouta a realidade no tempo, no espazo e no número de actores, posto que só se inclúen

na análise aquelas entidades e proxectos que conseguiron financiamento nas tres últimas convocatorias de educación para o desenvolvemento. Pero, como di o proverbio, “comezar é un terzo da obra”.

Pode que sexan precisamente tantos anos de traballo continuado de xeito independente os que motiven que o diagnóstico chegue á conclusión de que non é posible amosar unha única fotografía da situación da educación para o desenvolvemento no noso territorio. A ambigüidade do propio concepto, capaz de abarcalo case todo a través de termos tan amplos como a “solidariedade” e a variedade de axentes sociais agrupados baixo a etiqueta de “ONGD” poden ser outros dos motivos que nos invitan a falar dun *collage* en construción. As pezas do mural multiplícanse pola heteroxeneidade que caracteriza o sector, que se reflicte tanto na diversa tipoloxía de axentes coma na variedade de temáticas que traballan. Con todo, lonxe de parecermos un trazo negativo, interpretamos este feito coma unha riqueza. Unha sociedade plural require de espazos diversos que canalicen a súa participación. Porén, esa heteroxeneidade non quita que se deban xerar espazos para a reflexión e a posta en común onde pensar sobre o que se está facer e cara a onde se quere camiñar. Nós intentamos achegarnos a ese saber colectivo a través do diagnóstico, pero fan falta outros lugares, físicos e virtuais, onde seguir entretecendo os fíos locais cos lazos globais.

A EDUCACIÓN PARA O DESENVOLVEMENTO EN GALICIA

Ao longo dos tres anos analizados, a Dirección Xeral de Relacións Exteriores, coa Unión Europea, dedicou o 6% do seu orzamento (1.151.078,60) á educación para o desenvolvemento, e financiou un total

de 43 proxectos impulsados por 21 ONGD galegas. Estas intervencións chegaron a 147 municipios galegos; unha cifra que representa case o 47% do número de concellos existentes en Galicia. Porén, a distribución do número de actuacións por localidade non é, en absoluto, harmónica, pois existe unha forte concentración de accións nas cidades máis poboadas de Galicia. Con todo, tal e como podemos comprobar na seguinte táboa, existen tres importantes excepcións.

Relación das cidades e vilas co número de actividades realizadas en cada unha. Fonte: elaboración propia

Municipio	Nº de habitantes	Nº de actividades	% de actividades sobre o total
A Coruña	246.146	186	18,7%
Santiago de Compostela	95.671	152	15,3%
Vigo	297.355	88	8,8%
Pontevedra	82.684	40	4,0%
Ferrol	71.997	34	3,4%
Ourense	107.597	29	2,9%
Lugo	98.457	20	2,0%
Viana do Bolo	3.180	19	1,9%
Xermade	2.101	16	1,6%
Vilagarcía de Arousa	37.621	15	1,5%
Monfero	2.129	14	1,4%
Outros (136 concellos)		383	38,5%
Total		996	100,0%

A cuestión poboacional non explica a forte acumulación de intervencións nos concellos de Viana do Bolo, Xermade e Monfero. Existe outro criterio, alleo ao territorial, que esclarece o porqué desta excepción. A presenza neses municipios de axentes moi implicados no traballo da educación para o desenvolvemento (como é o caso do CPI Virxe da Cela en Monfero, o IES Carlos Casares en Viana do Bolo, ou o tecido asociativo de Xermade) resulta ser unha potencialidade para iniciar

procesos de traballo de medio a longo prazo con múltiples ONGD que ofrecen actividades diferentes. Estas intervencións, ben fiadas polos propios centros de ensino, potencian, ademais, o papel protagonista do persoal docente e do alumnado, público obxectivo das intervencións que impulsan os axentes sociais. Neste sentido, chama a atención a excepcionalidade deste tipo de alianzas ao ser unha constante (cando menos teórica) nos proxectos de

Cooperación Internacional para o Desenvolvemento.

No referente aos espazos nos que se desenvolven as accións educativas, o ámbito de traballo maioritario en Galicia é o espazo formal (centros de ensinanza e universidades). Dentro dese espazo, os públicos destinatarios son o alumnado e o profesorado, sen que exista un traballo articulado con toda a comunidade educativa. Consideramos esta debilidade unha oportunidade de futuro. A aposta por unha liña de traballo que



Fotografía: Óscar Dacosta



Fotografía: AGAXESO

englobe o ámbito informal da educación permitirá unha maior coherencia no enfoque da interconexión das realidades locais coas dinámicas globais, xa que se traballará co concepto base de "comunidade", un principio teórico ben arraigado nos procesos contemporáneos de educación liberadora, como poden ser as escolas zapatistas, cuxo lema afirma: *"Segundo nós, as zapatistas e os zapatistas, o lugar da ensinanza-aprendizaxe, a escola pois, é o colectivo. É dicir a comunidade. Todas e todos"*.

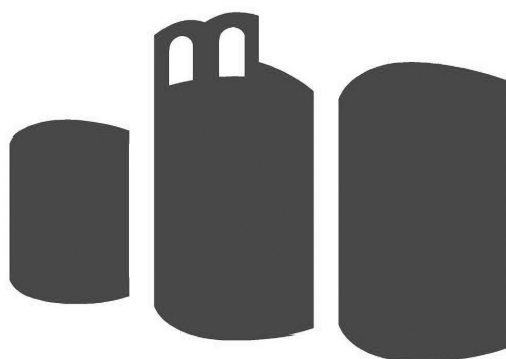
Unha das teimas teóricas máis recollida nos estudos consultados fala da necesidade dun equilibrio das catro dimensións clásicas para conseguir unha práctica transformadora. Estas son: sensibilización, formación, investigación para o desenvolvemento e incidencia política. En Galicia, tan só a dimensión sensibilizadora engloba xa o 77,3% das accións analizadas, seguida pola formación, da que se encargan o 18,7% das actividades. A investigación para o desenvolvemento e a incidencia política apenas foron traballadas ao longo do período analizado. Este desequilibrio non sempre se ve compensado coa actuación doutros axentes. Se ben a Coordinadora Galega de ONGD conta cunha Comisión

de Incidencia Política, non existe comisión nin departamento universitario que se dedique a potenciar a investigación para o desenvolvemento, dimensión imprescindible para a xeración de coñecemento crítico.

Por outra banda, se ben as accións de sensibilización e formación impulsadas son moi heteroxéneas con respecto ás temáticas traballadas (detectamos un total de vinte bloques temáticos), a incidencia política que levan a cabo as ONGD a través do seu órgano coordinador só lle afecta á política pública de Cooperación Internacional. Non percibimos en ningún punto do proceso que se faga unha lectura crítica ou de análise do cambio lexislativo que lle vai afectar á situación da educación no noso país. Dado que a maior parte dos esforzos das ONGD galegas se centra, como vimos, no traballo formal, non ter un posicionamento claro sobre a situación da educación pública en Galicia trátase, dende o noso punto de vista, dunha práctica pouco coherente que afasta as entidades do día a día das institucións educativas. Cómpre posicionarse. Cómpre defender o espírito da LOE, impulsora da transversalidade da educación en valores. Porque, parafraseando o lema da Coordinadora

Estatal de ONGD, *"unha educación sen valores, é unha educación sen valor"*. ■

- LÓPEZ FERÍÑA, A. E TÁBOAS PAZOS, E. (2013). *Diagnóstico das accións de Educación para o Desenvolvemento financiadas pola Xunta de Galicia no período 2010-2012*. WEB: www.cooperaciongalega.org



Concello de Lugo



Concello de Lugo
Concellería de Educación
e Formación



Cooperación para a educación: un enfoque desde o Fondo Galego de Cooperación e Solidariedade

Daniel González Palau

Secretario do Fondo Galego de
Cooperación e Solidariedade

dpalau@igadi.org

O Fondo Galego é unha asociación de concellos e deputacións impulsada durante os anos 90 polo Instituto Galego de Análise e Documentación Internacional (IGADI en adiante), e que ten por obxectivo coordinar os esforzos das administracións locais galegas en materia de cooperación internacional.

O Fondo Galego naceu no 1997 cunha vocación transpartidaria, como unha rede de institucións do poder local galego, unha fórmula para cooperar entre nós mesmos para gañarmos en eficacias, eficiencias e calidade das nosas intervencións. Actualmente, e tras 15 anos de

andaina, fan parte do Fondo 91 concellos e as deputacións da Coruña e Lugo.

O órgano de goberno da asociación é a Comisión Executiva (CE), conformada polos representantes políticos dos socios que a integran. Na presente lexislatura local 2011-2015: concellos de Redondela, Vigo, Allariz, A Coruña, Oleiros, Cambre, Viveiro e a Deputación de Lugo. Á súa vez, a Secretaría da organización recae no IGADI, facendo do Fondo un partenariado de autoridades locais con participación da sociedade civil, ao ser o IGADI un *think tank* de relacións internacionais, inde-

pendente de gobernos ou empresas.

O Fondo Galego simboliza así unha política pública de libre adscrición e unha institución da autonomía de Galicia ratificada na Lei galega de cooperación de 2003, cun modelo inclusivo para a participación dos poderes locais sen importar os seus tamaños, que funciona cun sistema de cotas mínimas en función do número de habitantes.

FUNCIÓN E LIÑAS DE TRABALLO DO FONDO GALEGO

O Fondo Galego impulsou dúas liñas de traballo estratéxicas desde o convencemento de que o desenvolvemento humano agroma no local, nas relacións e nos vínculos máis próximos e sólidos.

En primeiro lugar, o cofinanciamento de iniciativas e proxectos de cooperación ao desenvolvemento, centrados no proxecto estratéxico dos municipios do Sur, xa fose por medio da *cooperación directa* como asociación de autoridades locais galegas, ou *indirecta*, mediante a convocatoria de proxectos para ONGD con presenza en Galicia.

A outra liña estratéxica foi a da difusión en Galicia dunha cultura de dereitos humanos por medio da sensibilización social e a EpD, en forma de actividades de moi diversa índole dispoñibles para os concellos e as deputacións sociais.

ACCÍONS NO MARCO DA EpD

O Fondo Galego artella o seu modelo de EpD cun modelo en rede que permite minimizar custos ao distribuír actividades, programas e recursos educativos por todo o país. A Rede Municipalista Solidaria (RMS) componse dos representantes políticos e técnicos designados polos socios para a articulación de actividades a nivel local: nas casas da cultura, nas dependen-



cias consistoriais e por suposto nos centros educativos e infantís.

Pola propia xénese da asociación, entendeuse a EpD como unha estratexia integral e interxeracional de sensibilización social desde o local para a comprensión do mundo no que vivimos, onde son os propios socios os que determinan cara a onde dirixir os recursos que o Fondo propón.

Neste sentido, o Fondo xera desde a súa fundación recursos educativos como as *Exposicións itinerantes*, que acompañadas de propostas de actividades por medio de unidades didácticas e máis recursos circulan durante todo o ano dunha entidade social a outra. Os colexios, os institutos e as casas da cultura acostuman acoller estas mostras, que moitas veces tamén poden ir acompañadas de charlas ou conferencias de reforzo da actividade. Nesta mesma lóxica de compartir recursos atopamos os *Ciclos de Cine con Fondo*, ciclos de cine/documental organizados tras máis dun lustro de acumular paso a paso unha videoteca especializada, e que agora son proxectados na maioría dos casos reforzando actividades das concellarías de Cultura ou Educación.

Os espectáculos culturais como os actuais contacontos da Tropa de Trapo, ou a organización de concursos como *Imaxes con Fondo* son parte da oferta de recursos para os socios, onde destaca especialmente *Vacacións con Traballo*, un programa de voluntariado internacional que aproveita os recursos humanos da administración local galega para a asistencia técnica e a sensibilización por medio da testemuña. Nesta dirección outra actividade clásica son as *Visitas ao Norte*, onde recibimos os nosos socios do SUR para visibilizar o traballo realizado e coñecer así unha realidade ampliada, máis universal, como transparencia e como encontro co tecido asociativo e educativo.

Finalmente fanse formacións específicas coa RMS e unhas xornadas anuais que procuran sempre contar coa visión da pluralidade de actores do sistema galego de cooperación.

UNHA VISIÓN PROPIA DA COOPERACIÓN

O Fondo Galego é cooperación descentralizada oficial (aquela que brota de entidades subestatais), e sempre que falamos de cooperación descentralizada, o primeiro elemento que debemos destacar é que esta posúe unha autonomía propia que



a desliga dos malos hábitos e costumes da cooperación internacional activada desde os Estados vinculados aos seus intereses económicos e xeopolíticos.

A cooperación descentralizada, coa súa autonomía, amplía a honestidade da súa relación coas comunidades do Sur, en relacións económicas con menos

intermediarios e intereses alleos ao seu labor esencial.

Se concretamos o nivel da cooperación municipal, enfatizamos a proximidade dos concellos á súa poboación e aos seus potenciais axentes de transformación e educación para o desenvolvemento (en todo o planeta), proximidade fundamental e ca-

pacitadora de estratexias municipais de educación para unha cidadanía global. Por iso, convidamos a todos os actores locais a enredarse co Fondo, especialmente aos centros educativos para dirixirse aos concellos socios (e non socios), e a artellar actividades. ■

PUBLICIDADE

PROXECTOS PARA ORIENTAR APRENDIZAXES EN ESCOLAS ABERTAS ORIXINAIS FLEXIBLES

POR PROXECTOS

EDUCACION INFANTIL

AS VACAS

O CORPO HUMANO

O ESPAZO

ANAYA

Cara a unha cidadanía inclusiva no ámbito rural galego



InteRed é unha Organización non Governamental de Desenvolvemento que, dende o ano 1992, está a traballar pola educación como motor de cambio e transformación social dende dúas liñas de traballo fundamentais: a cooperación internacional e a educación para o desenvolvemento (EpD). A nosa acción apóiase nun longo percorrido de traballo educativo centrado na capacitación e mobilización da cidadanía para a transformación social, tanto nos países ricos coma nos empobrecidos, na liña de romper as regras do xogo capitalista neoliberal que, primando o beneficio individual e económico fronte

ao ben común, reproduce sociedades inxustas, excluíntes e insostibles. O traballo dende un enfoque de xénero e dereitos humanos que desenvolvemos busca poñer as persoas e a natureza no centro da toma de decisións sobre o tipo de sociedades que queremos, fronte a perspectivas que priman os intereses de mercado e invisibilizan os coidados que sosteñen a vida.

No traballo en EpD, InteRed está a apostar pola formación de formadores como estratexia para garantir un traballo sostido no tempo. Referido aos centros educativos, consideramos que

Paz Caínzos Rodríguez

Responsable da sección de xénero de InteRed Galicia

pazcainro@hotmail.com

María Barba Núñez

Investigadora e docente en formación no Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social da Universidade de Santiago de Compostela

maria.barba@usc.es

é importante superar a intervención puntual que moitas veces caracteriza a acción neste eido. Que o enfoque de EpD impregne a práctica docente e a cultura de centro pasa necesariamente pola formación do profesorado como axente protagonista na promoción do cambio. Nesta liña estase a traballar en Galicia dende o ano 2007 con centros educativos, fundamentalmente do rural galego, primando o acceso a aquelas zonas con menos recursos de formación.

É nesta última liña que presentamos o traballo desenvolvido co profesorado das bisbarras de Mondoñedo (Lugo) e Viana do Bolo (Ourense), no marco do proxecto "Cara a unha cidadanía inclusiva no ámbito rural galego", durante o ano académico 2010-2011. O proxecto contou co apoio financeiro da Dirección Xeral de Cooperación Exterior e coa UE da Xunta de Galicia e co recoñecemento dos Centros de Formación e Recursos de Ourense e Burela-Lugo. Inscribiuse na campaña que se estaba a impulsar nese ano: "Educar sumando a fórmula do cambio. A educación inclusiva motor de desenvolvemento humano", dirixida ao obxectivo de "promover o desenvolvemento da educación inclusiva como estratexia para a consecución dunha sociedade galega máis xusta e equitativa, especialmente no ámbito rural e universitario".

Este proxecto partiu dunha primeira etapa de sensibilización e diagnose sobre a situación de xénero que se vivía nos catorce centros educativos participantes, que comprendían dende a etapa de Infantil á de Bacharelato. Foi un interesante proceso de reflexión e construción conxunta do que participaron o profesorado e equipo directivo dos centros. O protagonismo do profesorado nesta fase diagnóstica tórnase imprescindible para a promoción de proxectos que respondan á realidade de centro

e que entronquen coa atención das necesidades da comunidade educativa.

Nunha segunda etapa, profesorado e equipos directivos realizaron unha priorización específica por centro e seleccionaron aquelas temáticas que consideraban de maior interese en relación cos resultados da fase de diagnose e coas súas motivacións, na liña de comezar a desenvolver medidas de acción específicas de cara á coeducación. Tomouse conciencia de que o dito cambio implicaba non só a aprendizaxe dunhas determinadas ferramentas metodolóxicas, senón traballar a mirada para ser quen de detectar as barreiras á inclusión nos nosos centros e ámbitos de vida, dende o persoal ao profesional.

A fase de acción educativa baseouse na participación activa do profesorado a través de pequenos traballos de investigación-acción nos seus propios centros, que serviron para nutrir de forma práctica os contidos teóricos que se desenvolvían periodicamente a través de obradoiros presenciais. Os obradoiros, nos que se traballaba a través de metodoloxías de construción conxunta de coñecemento, realizábanse no IES Carlos Casares (de Viana do Bolo) e no IES San Rosendo (de Mondoñedo), promovendo a confluencia de profesorado dos centros da zona e favorecendo dinámicas de intercambio e de enriquecemento conxunto.

Neste 2013, InteRed Galicia publicou a sistematización da dita experiencia co título "Cara a unha cidadanía inclusiva no ámbito rural galego. Diagnóstico sobre xénero elaborado polo profesorado das bisbarras de Mondoñedo e Viana do Bolo". O libro nace coa idea de revalorizar o labor que está a facer o profesorado do ensino público no eido rural e para mostrar as claves do proceso levado a

cabo, coa idea de que poida ser multiplicado noutros centros. A publicación estrutúrase en tres capítulos:

- No primeiro, pártese de recoñecer o esforzo que moitas mulleres e homes fixeron na loita por unha educación con igualdade para nenas e nenos, ata situarnos no actual momento de construción colectiva da "coeducación".
- No segundo, recóllense as aprendizaxes clave do proceso de investigación-acción que permitan a outros centros educativos, e a nós mesmas, a réplica mellorada desta experiencia. Este capítulo complétase co de anexos, no que se adxuntan todas as ferramentas prácticas facilitadas para as investigacións.
- No terceiro, recompílanse os principais achados recollidos polo profesorado con respecto á situación de xénero nas comunidades educativas, nos materiais didácticos, no patio de xogos, na linguaxe e na organización do centro.

Deste xeito, considérase pechado o ciclo da primeira etapa do proxecto, non coa idea de rematar, senón de comezar de novo. Por isto, paga a pena citar as palabras de Mafalda que nos lembraba un profesor no último presencial: "*Non sería máis progresista preguntar, onde imos seguir, en vez de, onde imos parar?*". ■

Educar para o consumo, educar para o desenvolvemento



A época que vivimos está determinada principalmente por un acelerado ritmo nos cambios sociais, resultado das transformacións que dende os anos sesenta definen a sociedade do noso país como “sociedade de consumo”, singularizada pola primacía do desexo fronte á necesidade cando se compra.

Tendo en conta a teoría do intercambio e a doazón de Marcel Mauss (2009) a día de hoxe o consumo é un feito social total, onde o mundo material e a percepción simbólica se estruturan nun proceso de determinacións e efectos múltiples; isto significa que o consumo é unha activida-

de que está incluída en todas as esferas da vida das persoas vinculándonos nun proceso planetario con devastadoras consecuencias a escala social e medioambiental.

Neste tempo o cambio na sociedade foi considerable, en palabras do sociólogo francés Gilles Lipovetski (1986: 7) “o ideal moderno de subordinación do individual ao regulamento moral colectivo foi pulverizado”. O desenvolvemento do individualismo xunto cos novos valores fundamentais de realización persoal conforman as características das novas identidades e dos estilos de vida, sendo

María Paz Gutiérrez

Solidariedade Internacional de Galicia

direccion@solidaridadgalicia.org

Ana López Freitas

Educadora social

ana.lopezfreitas@gmail.com



o reflexo de comportamentos egoístas que buscan unicamente satisfacer desexos e intereses propios. Este é tamén o reflexo das persoas consumidoras que compran en exceso, fortemente influídas polos discursos publicitarios que converten o consumo na lóxica cultural e no modelo ético e estético, debilitando, á súa vez, o progreso colectivo e esquecendo a desigualdade imperante no planeta.

Neste contexto, xorde Solidariedade Internacional de Galicia no ano 1996 como unha entidade que dende a plena autonomía que lle confire constituírse como asociación galega xuridicamente independente, ten como finalidade cumprir os mesmos obxectivos que a Fundación Española para la Cooperación Solidaria Internacional con sede en Madrid. Entre os obxectivos que definen a organización destacan a promoción da xustiza e dun modelo de sociedade baseado no desenvolvemento persoal, económico e cultural dunha forma harmónica e sostible.

Inicialmente esta aposta centra o seu foco de interese no traballo dentro dos chamados países do Sur a través de proxectos de cooperación internacional. O certo é que, case dende o primeiro momento, existe unha reflexión colectiva sobre a necesi-

dade de traballar dende e para a sociedade galega aqueles conceptos e aquelas ideas sobre as que se asenta este “desenvolvemento humano sostible” e o noso rol na súa procura.

A educación para o desenvolvemento (EpD) consolídase pouco a pouco como a ferramenta coa que asumir activamente o noso compromiso por un cambio social que, non será tal, de non ser global e non ter a súa expresión no norte. Apostamos, pois, no noso día a día polo impulso e polo apoio a un proceso de aprendizaxe continuo que, a través do acceso á información e á toma de conciencia da nosa responsabilidade na construción de modelos sociais e culturais, deberá conducírnos cara a comportamentos e actitudes social e ecoloxicamente responsables.

Neste camiño Solidariedade Internacional de Galicia sumouse ao movemento de comercio xusto como elemento de cambio e de loita contra a pobreza. Afrontar e comprender o comercio xusto implica necesariamente deterse na análise do actual modelo económico excluínte e xerador de profundas desigualdades; tamén implica a comprensión de dinámicas globais onde as sociedades altamente consumidoras e opulentas estrangulan calquera outra posibi-

lidade de desenvolvemento. O coñecemento do comercio xusto esixe situarse como axentes politicamente activos a través dos nosos actos de compra. A análise, comprensión e actuación é unha andaina que, como sinalabamos anteriormente, debería ser froito da educación.

Porén, poderíamos definir o comercio xusto como un movemento social que denuncia a explotación do Sur por parte do Norte e reivindica políticas comerciais xustas e equitativas, unha chamada á acción colectiva e individual que se encadra na liña ideolóxica do chamado consumo consciente ou responsable; esta consideración global e integradora relaciona a adquisición de bens co proceso de fabricación e a súa relación coas persoas e co medio ambiente.

Ambas as dúas áreas, a EpD e o comercio xusto son identificadas polos participantes da entidade como motores de cambio que se retroalimentan e permiten abordar múltiples escenarios vinculados á pobreza e á exclusión. Ao mesmo tempo facilitan un traballo de incidencia dende o local baseado na presenza territorial en Galicia baixo códigos culturais e sociais propios.

Como froito da experiencia, do coñecemento acumulado e das

inquietudes das persoas que forman Solidariedade Internacional definiuse, no 2008, a primeira planificación estratéxica da entidade onde se recollen aqueles aspectos fundamentais que guiarán o noso traballo. Na área da EpD a estratexia a seguir foi e será a do traballo permanente e continuado no ámbito da educación formal, nomeadamente co alumnado adolescente, que están prontos para ser consumidores autónomos e priorizando centros de ensino no rural. O traballo “de rúa” trata de levar a EpD ao terreo da educación non formal, apostando polo fomento do acceso á información da cidadanía galega. Para este labor apóstanse por metodoloxías baseadas na participación, a innovación e a diversidade de propostas adaptadas aos diferentes tipos de público.

Un exemplo representativo deste traballo pode ser a recente campaña “Non te consumas”. Trátase dun proxecto bianual dirixido a quince centros de Educación Secundaria e á cidadanía en xeral (delimitada pola accesibilidade do público ás propostas realizadas) que ten como obxectivo afondar na influencia da publicidade sobre as decisións de compra. Por iso se definiron propostas de intervención nas aulas implicando activamente ao alumnado e profesorado na elaboración de “anuncios de contrapublicidade”. Paralelamente contamos co traballo da compañía de teatro catalá Xucrut cunha peza teatral homónima (*No te consumas*). Realizáronse representacións en tres vilas, en sesión matinal para o alumnado seleccionado polos traballos presentados e en sesión de tarde, previa difusión e de balde, para todas aquelas persoas que quixeron acudir. Os resultados medidos e avaliados foron altamente satisfactorios, e destacaron elementos como o apoio e a participación do profesorado,



as ferramentas de comunicación alternativas (teatro, música...) ou a combinación do traballo co alumnado dentro e fóra do colexio.

Con todo, e pensando no futuro, cómpre dicir que a tendencia da sociedade actual dificulta o sentido da educación como ferramenta de emancipación persoal e de transformación social. Un reto para a comunidade educativa é conxugar a formación académica coa construción dun mundo máis xusto para todas e todos. Sendo un reto difícil, pode parecer que a educación non é quen de resolver as desigualdades creadas polo sistema económico, por iso debemos optar por tomar conciencia desta realidade e usar a EpD como ferramenta para aprender a actuar como cidadanía con capacidade crítica e libre para proceder dunha forma coherente. ■

- ALONSO, L.E. (2007). La globalización y el consumidor: Reflexiones generales desde la sociología del consumo. *Mediterráneo económico*, nº 11, pp 37-56.
- ARRIBAS, J. M. e HUMANES, M. (1996). La construcción del discurso ideológico del consumo: El caso español. *Estudios sobre Consumo*, nº 39 pp 47-53.
- LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- MAUS, M. (2009). *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Madrid: Katz Barpal Editores S.L.



Educación para o desenvolvemento desde Social Hope no Orfanato Home of Hope Children's Center en Malindi (Quenia)

Nuria Villa Fernández

Presidenta da asociación Social Hope

Profesora da UNIR

nuria.villa@unir.net

*Ondas que veñen de lonxe
lendas que surcan o mar
soños cheos de esperanza
agarimo dunhas mans.*

*Sabes que contas connosco
dando alento ao teu carón
semente de bolboreta
Ubuntu, un anaco de sol.*

Toñi Corral

**TODO COMEZOU CUN
ANACO DE GALLETA
E ENTENDEMOS O
SIGNIFICADO DA PALABRA
"UBUNTU"**

A primeira vez que viaxamos a Quenia, no verán de 2010, es-

tabamos moi ilusionados de coñecer un país que se presentaba ante nós coa beleza do descoñecido. Fomos a Malindi, cidade costeira que mira ao océano Índico, situada no leste, ao norte de Mombasa. A luz e a cor de Quenia son increíbles, pero éo aínda máis o sorriso da súa xente, e en especial o dos nenos e das nenas.

Establecemos amizade cun mozo, William, quen nos levou ao seu barrio, Muyeye, unha zona marxinada nos arredores de Malindi, afastada da "ruta turística". Ao entrar no barrio víanse mulleres picando pedras e moitos nenos e nenas descalzos,

desnutridos, pero de amplos sorrisos e ollos espertos, dispostos a xogar e rir. Estivemos xogando coa máis pequenos que se achegaban coa mesma curiosidade e ganas ca nós a eles. Queríamos facerlles un pequeno agasallo e nunha tenda do barrio compramos unha gran caixa de galletas. Na repartición tivemos que facer catro filas. Viamos que por momentos os/as nenos/as seguían saíndo de todas as partes, había pequenos que levaban ao lombo a irmáns/as, amigos/as máis pequenos aínda e todos recollían contentos as súas galletas. A sensación que experimentabamos era moi estraña, "isto non soluciona nada" pensaba, "pero tampouco fai mal ningún...". Os nenos seguían "multiplicándose", e as galletas estábanse terminando, cando na miña fila ocorreu algo que me causou unha gran conmoción. No tempo que tardei en pedir máis galletas, ao se acabaren as do meu paquete, o pequeno que estaba primeiro da fila partiu a súa en 5 anacos e foilles repartindo os catro cachións aos nenos que estaban detrás del. Rompín a chorar coa rabia de quen non pode facer moito e coa alegría do xesto daquel pequeno. Ese neno duns 3 ou 4 anos deume unha gran lección de amizade e solidariedade, fíxome ver que pouco é moito cando se comparte entre amigos. El, analfabeto, pequeno e pobre, demostroume a súa capacidade de compromiso co grupo, o seu gran valor da amizade e de axuda e a súa inmensa capacidade de compartir. Ensinoume con ese cachión de galleta nas bocas dos outros nenos que estaban detrás del na fila, o verdadeiro significado da palabra "Ubuntu". Ese xesto quedoume tan marcado que pensei que nós tamén podíamos facer algo, aínda que fose pouco, para axudar a mellorar a súa realidade educativa e social. William contounos que os nenos e as nenas que máis necesitados estaban eran os dun pequeno

orfanato que se abriu o ano anterior no barrio e levounos ata alí.

HOME OF HOPE CHILDREN'S CENTER

O lugar de acollida, *Home of Hope Children's Center*, está situado no barrio de Milano, nos arredores de Malindi. Foi inaugurado por dúas mulleres quenianas, Sophia Tei e María Habokea, en outubro de 2009. Así que cando nós as coñecemos levaban apenas un ano de andaina e tiñan aloxados 15 nenos e nenas de 3 a 10 anos. A maioría dos habitantes da zona carecen de traballo e dependen fundamentalmente da destilación de bebidas alcohólicas como fonte de ingresos, un mal exemplo para a infancia. Practicamente ningún neno do barrio está escolarizado, polo que esta é a única referencia que teñen. Ademais, pasan o tempo nas rúas ou na praia, mendigando, e algúns involúcranse en asuntos de drogas e prostitución. A situación de extrema pobreza na que viven as familias destes pequenos fai que non se poidan facer cargo deles, e moitas delas abandónanos. Tamén é común que perdan aos seus dous pais, ou que o pai non viva e que a nova nai teña varios fillos ao seu cargo, aos que non pode atender, e estea enferma. Hai que engadiralles a estes perigos outros como a fame, os abusos sexuais, o matrimonio precoz, o impacto do VIH e a SIDA. Ante este panorama, estas mulleres decidiron pasar á acción para axudarlles.

Entre os obxectivos do orfanato suscitados no seu regulamento interno están: proporcionarlles unha educación aos nenos acollidos, implicar os nenos/mozos na toma de decisións, promover a colaboración de todos os axentes implicados, crear conciencia dos dereitos da infancia na comunidade, establecer un programa de aplicación con perspectiva a longo prazo para

facerlles fronte aos nenos que teñen o VIH/SIDA, unir coidado e atención sobre o risco de infección polo VIH. Os nenos e as nenas do orfanato recibíronnos cantando a canción de benvida: Jambo Bwana. Presentámonos e presentáronse, dixéronnos os seus nomes, ensináronnos o centro e conquistáronnos desde o primeiro momento. Observamos *in situ*, as condicións nas que estaban e as necesidades reais (a falta de alimentos, as malas condicións da vivenda, sen auga, sen luz, sen baño), pero tamén a alegría, as ganas de aprender e o esforzo que estaban a facer as educadoras para sacar adiante a eses nenos e nenas, así que prometemos seguir en contacto e ver que podíamos facer.

Cando regresamos a España, tiñamos para sempre, nas nosas cabezas e nos nosos corazóns, os nenos e as nenas de *Home of Hope*, aos que non podíamos abandonar no esquecemento. Non sabíamos moi ben que facer; a idea de recadar diñeiro e enviálo alí parecíanos pobre e pouco eficaz. Desde o meu lugar de traballo, naquel momento a Facultade de Educación da UCM, decidín levar a cabo un proxecto departamental, e foi alí onde coñecín as alumnas colaboradoras que na actualidade son membros da nosa asociación.

Doutra banda, o meu marido traballou na elaboración do blog do orfanato¹ e comezamos a facer contactos con empresas e institucións que puidesen estar interesadas en colaborar. Foi unha sorte atoparnos no camiño con compañeiros/as e amigos/as que se uniron a esta iniciativa, proporcionando diversas colaboracións e maneiras de chegar algúns imprescindibles recursos económicos.

¹ Pódese consultar o Blog do orfanato (<http://homeofhopecenter.blogspot.com.es>) onde se recolle todo o realizado ata hoxe.

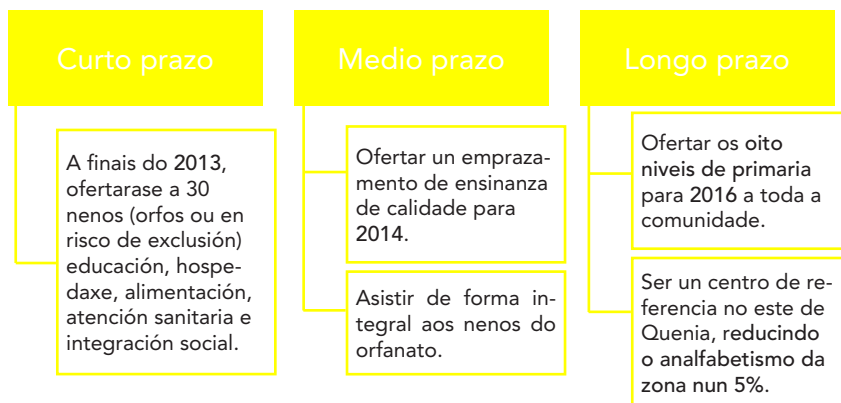
No verán de 2011 volvemos a Malindi. Xa había 23 nenos e nenas no centro, e tivéronse que trasladar a unha casa máis espaciosa, aínda que vella, no barrio de Muyeye, pero que non difería moito da anterior en canto a condicións. Cos recursos achegados e utilizando microcréditos procedeuse a resolver algúns dos problemas máis básicos observados. Con eles analizamos tamén diversas posibilidades de desenvolvemento e algúns plans que, infelizmente, non puidemos afrontar, pero abriuse a porta a unha empresa social.

SOCIAL HOPE: DA CARIDADE Á EMPRESA SOCIAL

O fin de *Social Hope*, tal e como se recolle no artigo 3 dos seus estatutos, é desenvolver o concepto de empresa social/proxecto social, segundo a concepción de Muhammad Yunus e Hans Reitz (*Grammee Creative Lab*, Wiesbaden), fornecendo fondos para crear empresas co devandito carácter, e facéndoo ademais en circunstancias de crise económica internacional. É unha forma de negocio na que se resolven problemas que lle afectan ao benestar da humanidade, tales como o fame, a enfermidade, a contaminación medioambiental e o acceso á educación ou á vivenda. Os principios básicos deben ser a sostibilidade financeira e económica. Os inversores recuperan unicamente a cantidade investida. Non hai repartición de dividendos. Cando se devolve a cantidade investida, os beneficios destínanse á mellora da empresa e á súa ampliación. Respéctase o medio ambiente. Aquí, os traballadores teñen un soldo de mercado, aínda que con mellores condicións de traballo.

PROXECTO MALINDI SAINTS OF HOPE SCHOOL (MSOHS)

Partindo do convencemento de que a educación transforma a vida, *Social Hope* desenvolveu un proxecto de creación dunha escola privada, xestionada pola ONG (Community Based Organization) *Home of Hope Children's Centre*. Cos ingresos preténdese outorgarlle sostibilidade e autonomía financeira ao orfanato, eliminando a súa dependencia da caridade. Desde *Social Hope* facilitouse o investimento para crear o colexio nun terreo alugado e fíxose de xeito conxunto o plan de negocio. Nesta ocasión, e segundo todos os datos, si saía rendible. O investimento inicial achegado será devolto a interese cero cando o proxecto se estableza, seguindo a filosofía de Muhammad Yunus aplicada á Empresa Social de tipo II. Agora, a escola está funcionando, aínda que con perdas, fundamentalmente por ser excesivamente optimistas coa incorporación de novo alumnado. No gráfico detállanse os obxectivos que se pretenden alcanzar coa escola:



Na actualidade creáronse cinco niveis de ensino -3 de infantil (KG 1, 2 e 3) e 2 de primaria (Primary 1 e 2)-. O obxectivo é conseguir 30 alumnos por nivel, dos cales paguen 25 e, así, que se lles poida dar unha bolsa aos nenos e nenas do orfanato.

Preténdese equipar a escola con todos os activos para o des-

empeño pedagóxico e cunha oficina de xestión, dar soporte académico á comunidade, prover a alimentación do alumnado e os servizos de atención sanitaria. En canto aos problemas que se atopan ata hoxe, á parte do máis importante (a obtención de ingresos para o pagamento do alugueiro e dos salarios), podemos salientar as retencencias por parte do arrendador cara á execución de calquera obra na súa leira (incluso a instalación de columpios). En setembro de 2013, a Fundación Kianda² en Nairobi, realizou unha pequena auditoría da escola, e deron o visto bo. Isto supón un aliciente para lograr un proxecto de maior calado. Espérase que en xaneiro de 2014 se incorporen máis estudantes, dado o labor de difusión que se está a facer pola zona, no que participa o profesorado, e que a longo prazo se alcancen os 8 niveis de primaria para o 2016.

² Páxina oficial da Fundación Kianda: <http://www.kianda-foundation.org/Web/>

AIRES GALEGOS NO PROXECTO, PERO NON SÓ

O proxecto nace e xestiónase entre Malindi e Madrid, pero ten unha vinculación grande con Galicia, desde onde recibimos varias mostras de solidariedade. Así, a fábrica de artesanía "Manuel Varela" de Betanzos, que



tradicionalmente se dedicou á elaboración artesá de gaitas galegas de xoguete, quixo achegar o seu gran de area colaborando na creación da boneca "María Masika", que leva o nome da nena máis pequena do orfanato. Laura Varela, neta de José Varela, fundador da fábrica, é membro da asociación *Social Hope* e impulsou este proxecto para recadar fondos que van directamente destinados ao orfanato. A idea tivo boa acollida e en gran parte débese ao bo facer de Graciela (Gra-Artesana), traballadora da fábrica, que participou na elaboración dos vestidos da boneca e realizou os pallasos "Nzuri". Pero a colaboración galega non queda só aí, e desde a escola, os nenos e as nenas, alumnado de 4º e 5º de primaria do CEIP Vales Villamarín de Betanzos, participaron na elaboración de ilustracións de contos africanos que formarán parte dos materiais da Biblioteca Pedagóxica "Leo Hakuna Matata", que se está a crear. Non po-

demo deixar de agradecerlles tamén ás persoas e entidades que fixeron posible que este proxecto siga medrando, ás que nos están a apoiar durante estes anos, como Evaristo Nafriás e Gabi de good&best, "doadores preferentes" de produtos de aloe vera; como Rafael Sánchez da Fundación Sur; como Carlos e Graciela, de Talleres GIAO; Yolanda, do restaurante La Bella Ana; e múltiples colaboradores e amigos: Bea, Toñi, Kayoko, Víctor, Iris, Elías, Hipólito, María, Elena, Sole, Domingo, Carmen, Adolfo, Rosa e un longo etc.

UN MUNDO SEN INXUSTIZAS: QUE OS SOÑOS SE FAGAN REALIDADE

Como queremos nós que sexa o mundo dentro de vinte ou cincuenta anos? Os expertos están preparados para facer previsións sobre a base do pasado e do presente, pero os acontecementos do mundo real están dirixidos polos soños das persoas

Queremos un mundo : *sen unha soa persoa que viva na pobreza. Cuxos océanos, lagoas, ríos e atmosfera estean libres de contaminación. No que ningún neno vaia durmir con fame, no que ninguén morra prematuramente dunha enfermidade que se poida evitar. No que as guerras sexan cousa do pasado. No que a xente poida viaxar libremente a través das fronteiras. No que ninguén sexa analfabeto e todos teñan fácil acceso á educación mediante a aplicación do novo milagro da tecnoloxía. No que as riquezas da cultura mundial sexan accesibles para todos* (Yunus, 2011: 234-237). Decidamos, como di Yunus, crer nos nosos soños e dediquémonos a facer posibles estes imposibles! "Asante sana", en suahili, moitas grazas. ■



Ensinar a cooperación na escola: é de lei. Esbozos dun proxecto de cooperación internacional con Bolivia

Carlos Ferreiro González

Director do IES Carlos Casares (Viana do Bolo)

carlosfg@edu.xunta.es

A no 2007: dúas escolas públicas separadas polo Atlántico, unha no norte xeopolítico, en Viana do Bolo, unha pequena vila de Ourense, en España; a outra no sur, en Bermejo (Bolivia), ás portas da selva Amboró, cerca de Samaipata. Algo en común, a declaración universal dos dereitos humanos; e algo que difire, a desigualdade de oportunidades, marcada por unha gran fenda de inxustiza social. Con esta idea nace unha relación de irmandamento entre o IES Carlos Casares (Viana do Bolo) e a Unidad Educativa Timoteo Rondales de Bermejo (Samaipata, Santa Cruz, Bolivia) e de aí, a cooperación

e educación para o desenvolvemento en ambos os centros. O alumnado de Viana do Bolo debe aprender a convivir nunha situación de exclusión mundial para moita poboación e convivir é, nese caso, loitar na medida das posibilidades de cada un pola xustiza.

Deste xeito xorde unha pequena asociación, Escuelas de la Tierra, co propósito de favorecer a convivencia entre centros educativos do norte e do sur xeopolíticos. Na actualidade, seis centros de España comparten unha experiencia semellante. Desde 2006 foron varias as actividades de convivencia e

participación social; entre elas cómpre salientar:

- O intercambio de cartas e vídeos entre alumnado e profesorado dos dous centros.

- As viaxes de intercambio de alumnado e profesorado nos dous sentidos.

- A elaboración de material didáctico común. Ambas as dúas comunidades redactaron unha unidade didáctica de consumo responsable para aplicar en calquera espazo educativo e que ten a educación para o desenvolvemento como fin principal. Este traballo foi recoñecido co primeiro premio 2010 aos mellores traballos de educación para o consumo, concedido polo Instituto Galego de Consumo da Xunta de Galicia.

Desde a sección Biblioteca do blog da cooperación Viana do Bolo-Bermejo pódese descargar a unidade didáctica completa. Este blog inclúe outro que presenta unhas características especiais que o configuran en si mesmo como un produto educativo. O blog de voluntariado do IES Carlos Casares (<http://vo->

luntariadoiescarloscasaresviana.blogspot.com.es/) nace por e para o seguimento dos proxectos de voluntariado do centro (entre eles e especialmente o irmandamento entre Bermejo e Viana e é xestionado por alumnado do centro. De feito, agora mesmo a responsable é Inés Ortega, ex-alumna do centro e estudante de Enxeñería Informática en Madrid).

Desenvolvemos un proxecto de mellora da educación en Bermejo, financiado pola "Cooperación Galega" da Xunta de Galicia, que se materializou na construción dun instituto de secundaria en Bermejo que non existía. Posteriormente a este proxecto uníronse neste mesmo ano o Concello do Barco de Valdeorras, para dotalo de laboratorio; o Círculo Poético Orensano, para lograr fondos na biblioteca; e a oficina de Voluntarios BBVA que, en decembro de 2011, achegou 30.000 para pór en marcha un ciclo formativo en Cultura e Turismo que lidere o despegamento económico e social da zona e atenda de maneira especial as mulleres.

O fomento do voluntariado entre o alumnado de ambos os centros resulta clave para darlle a auténtica dimensión educativa e formativa á cooperación: formulouse sempre en dúas liñas, distintas pero interconectadas: en Viana do Bolo, apoiando e concienciando na educación para o desenvolvemento e, en Bermejo, colaborando en determinadas necesidades comunitarias, entre elas, o reforzo e acompañamento escolar, co fin de paliar as altas taxas de abandono.

Desde esta perspectiva, o balance parcial deste proxecto en marcha pode ser cualificado de excepcional. Para o noso alumnado, obxectivo básico da acción, supuxo un contacto real cos conceptos de inxustiza, desigualdade, solidariedade e compromiso. Os prexuízos culturais ou étnicos desaparecen no momento en que intercambian vivencias directas (vía epistolar ou coa visita do alumno de Bermejo Fernando Medina a Viana). Para o profesorado permitiu integrar como experiencia interiorizada e sentida unha serie de contidos

Proyecto educativo de cooperación internacional Viana do Bolo- Bermejo

INICIO

ESCUELAS DE LA TIERRA: IES CARLOS CASARES DE VIANA DO BOLO Y UE TIMOTEO RONDALES DE BERMEJO SEPARADAS POR EL OCEANO PERO UNIDAS POR LA EDUCACIÓN

Para compartir
"LA SOLIDARIDAD ES LA TERNURA DE LOS PUEBLOS"

09/12/2011 | EDITAR

El voluntariado de BBVA financiará la formación profesional en Bermejo y apoyará con microcréditos a mujeres bermejeñas

Hoy, 2 de diciembre de 2011, la oficina de voluntariado de BBVA ha concedido los premios a proyectos solidarios emprendidos por las trabajadoras y los trabajadores de la entidad. La iniciativa de Lucía Prieto Barbarin, para impulsar la formación profesional en cultura y turismo en la UE Timoteo

Sitijs amigos

- BLOG del Voluntariado del IES Carlos Casares de Viana do Bolo
- Campaña itinerant para la Educación (CME)
- Educación para el desarrollo

URL: <http://bermejoviana.wordpress.com/>



académicos que ata entón non deixaban de ser frías estatísticas (esperanza de vida, PIB, desenvolvemento sostible, primeiro, terceiro e cuarto mundo, eixe Norte-Sur etc.).

Para a escola boliviana, a UE Timoteo Rondales, esas nocións de corresponsabilidade ou compromiso foron e son tamén moi importantes. Cando un se integra no espazo da cooperación para o desenvolvemento, un dos atrancos que debe salvar adoita ser a tendencia do receptor a permanecer pasivo ante a axuda, sen que isto repercuta nun plan de reacción para que a necesidade de apoio non se prolongue no tempo. Deste xeito, o noso labor sempre foi, ou quixo ser, axudar para xerar independencia. Por exemplo, o equipo de mediación en conflitos escolares de Viana do Bolo formou ao primeiro grupo de mediación da UE Timoteo Rondales, pioneiros en Bolivia, que xa resolveu dous casos desde agosto a novembro de 2011. Así pois, hoxe, a escola de Bermejo é un modelo en Bolivia nun xeito distinto de plasmar a convivencia nas aulas.

Este nivel da convivencia, o máis global, ten a súa propia canle de comunicación que é ademais, o das comunidades educativas vianesa e bermejeña. Nese blog van aparecendo os progresos, as ledicias e tristuras compartidas, de dúas comunidades separadas polo océano e unidas pola educación.

A convivencia cun mundo desigual foi galardoada co I Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer, concedido en 2009, pola Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) e o Ministerio de Educación. Desde a sección *Así nos ven* do blog, é posible acceder á memoria do premio.

Con todo, este proxecto non se esgota en si mesmo. Hoxe, a UE Timoteo Rondales imparte un Ciclo de Formación de Técnicos en Cultura e Turismo, que fomenta a autoxestión dos recursos propios e as saídas laborais autónomas, que, ademais, xeran riqueza na propia contorna. Para nós, o reto segue en pé. Desenvólvense tamén unha serie de microcréditos para mulleres de Bermejo que provoca

unha revolución no concepto de xénero e valoriza o traballo feminino, tantas veces oculto e desprezado en determinados contextos. Cada 4-6 anos, hai unha nova xeración de estudantes en Viana, que aínda coñecendo de oídas o noso proxecto, precisan ser motivados en novos logros, ou simplemente, no coñecemento profundo de realidades alleas. E debo dicir con sinceridade que o círculo se pecha cunha volta ás orixes. O intercambio epistolar, a relación directa persoa a persoa segue a ser o método máis rendible para lograr unha implicación emocional e racional co irmandamento. Desde a ollada local e concreta, as nosas nenas e os nosos nenos proxectan unha necesidade global de lograr un mundo máis xusto, sostible e solidario. Non é outro o noso fin. ■



Presentamos a continuación unha selección de experiencias, centros de investigación e documentos para sabermos máis sobre a educación para o desenvolvemento (EpD), que constitúen un material importante para seguir profundando no tema.

EXPERIENCIAS DE ONG QUE TRABALLAN A EpD EN GALICIA

Campaña Mundial pola Educación: www.cme-espana.org/cc-aa/galicia/

A Campaña Mundial pola Educación (Global Campaign for Education) é unha coalición in-

ternacional formada por ONG, sindicatos do ámbito educativo, centros escolares e movementos sociais de moi diverso signo. Coinciden en reclamar o cumprimento íntegro dos compromisos do "Cumio de Dakar" (Senegal) do ano 2000, onde a comunidade internacional se comprometeu a garantir o acceso a unha educación de calidade para todos e todas antes do ano 2015. O obxectivo da Campaña Mundial pola Educación é mobilizar a cidadanía para que lles esixan aos seus gobernos e á comunidade internacional que cumbran as súas promesas e se responsabilicen do destino de

María José Caride Delgado

Técnica de educación de solidariedade internacional de Galicia

caridem@hotmail.com

millóns de persoas excluídas do dereito á educación.

Contos do Mundo: Irene en América Central, Irene no Sahara, Irene nos Andes, Irene en Senegal e Irene en Oriente Próximo. www.solidaridadgalicia.org

CONTOS DO MUNDO é un proxecto de educación intercultural, que promove valores como o respecto e a solidariedade entre nenas e nenos de 6 a 8 anos a través de contos e de lendas populares de países onde Solidariedade Internacional de Galicia ten proxectos de cooperación. Son miles de nenas e nenos en Galicia que viaxaron por estes países grazas á nena Irene, filla de cooperantes de Solidariedade Internacional de Galicia, dando a coñecer a realidade de países que viven en condicións máis desfavorables: O Senegal, Andes, América Central, Oriente Próximo e Sáhara.

Rede Solidaria da Mocidade. www.entreculturas.org

A Rede Solidaria da Mocidade é unha proposta de Entreculturas para mozos e mozas de entre 12 e 18 anos, de segundo ciclo da ESO, Bacharelato e niveis equivalentes dos ciclos formativos, para que lle dean canle á súa solidariedade desenvolvendo actividades nos seus centros.

Escolas sen Racismo. www.acpp.org e www.agareso.org

Escolas sen Racismo (ESR) é unha ferramenta flexible e aberta para traballar nas escolas por unha educación intercultural e non-racista, que permita comprender as diferenzas e integrar os elementos culturais doutros colectivos cos propios, creando un ambiente intercultural onde a infancia e a xuventude de distintas orixes poidan chegar a coñecerse, valorarse, comprenderse e crecer xuntas. ESR foi evolucionando para converterse nun programa que, ademais de perseguir que non se produza

ningún tipo de discriminación, tamén busca educar na paz, na resolución de conflitos e na solidariedade dende unha perspectiva global, que inclúa a responsabilidade persoal e colectiva co desenvolvemento humano de todas as persoas e sociedades. Na actualidade o programa recibe o nome de Escolas Sen Racismo, Escolas para a Paz e o Desenvolvemento.

Conectando Mundos. www.intermon.org // <http://www.conectandomundos.org/>

Conectando Mundos é unha proposta educativa telemática que combina a actividade na aula e o traballo en rede entre alumnado de 6 a 17 anos de diferentes realidades culturais, económicas e sociais e na que participan centros de todo o mundo. Trabállase a través dunha plataforma telemática multilingüe en 8 idiomas (castelán, catalán, éuscaro, francés, galego, inglés, italiano e portugués), na que se interacciona e traballa de xeito cooperativo, organizados en equipos de traballo da mesma franxa de idade. Cada ano traballan unha temática concreta relacionada coa educación para unha cidadanía global, como os dereitos laborais, o cambio climático ou a pobreza, con propostas didácticas axeitadas á idade.

Educación para o desenvolvemento e a cidadanía global. Guía para a súa integración en centros educativos. www.intered.org

InteRed traballa na educación para o desenvolvemento cos distintos colectivos da comunidade educativa: profesorado, alumnado, familias, etc. Este documento achega un marco teórico de referencia para acompañar os procesos e accións de integración da educación para o desenvolvemento e a cidadanía global como un enfoque integral nos proxectos educativos dos centros.

WEB DE CENTROS DE INVESTIGACIÓN EN EpD

HEGOA. Hegoa é unha organización sen ánimo de lucro centrada na investigación, na docencia e na elaboración de materiais relacionados coa educación para o desenvolvemento, a sensibilización e a cooperación ao desenvolvemento. www.hegoa.ehu.es

CIDOB. É un referente no ámbito dos estudos internacionais e do desenvolvemento, o seu obxectivo é xerar ideas e realizar actividades que concorran a consolidar a conciencia de pertenza a unha comunidade global e a fomentar un mellor entendemento de e entre as sociedades. <http://www.cidob.org/>

FUHEM Ecosocial. Océpase de analizar tendencias internacionais con especial atención á sustentabilidade, cohesión social, calidade democrática, pegada ecolóxica, necesidades, cidadanía e diversidade, e conflitos por recursos e seguridade. <http://www.fuhem.es/ecosocial/>

IGADI. Creado no ano 1991, é unha entidade independente e sen fins de lucro que ten por obxecto principal a investigación dos problemas internacionais e a activación de estratexias que favorezan unha maior proxección de Galicia no mundo en todos os dominios. <http://www.igadi.org/>

CATÁLOGO DE RECURSOS EDUCATIVOS VIRTUAIS PARA EpD

- **Portal de educación intercultural,** aborda temas como o respecto, a convivencia e a non-discriminación por razóns económicas, culturais ou de sexo. www.aulainter-cultural.org/

- **Cooperación Galega – Xunta de Galicia.** www.cooperacion-galega.org/recursos.php

- **Rede de recursos en educación para a paz, o desenvolvemento**

mento e a interculturalidade. www.edualter.org/index.htm

- **Biblioteca de recursos de educación para o desenvolvemento.** www.educacionparaeldesarrollo.org/

- **Catálogo de recursos de educación para o desenvolvemento.** www.guiarecursos-epd.coordinadoraongd.org/

- **Educación para os dereitos humanos, a paz e a cidadanía.** <http://www.portail-eip.org/Es/>

- **Coordinadora Galega de ONGD.** www.galiciasolidaria.org/

- **O diagnóstico da educación para o desenvolvemento en España e outros recursos.** <http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/>

- **Docentes para el desarrollo,** blogue no que se recollen experiencias de profesorado e de centros educativos no ámbito da educación para o desenvolvemento. www.docentesparaeldesarrollo.blogspot.com.es/

- **Rede de cidadanía global,** ferramenta para a creación de redes entre os centros educativos e o fomento do encontro e do intercambio entre o profesorado arredor de temas relacionados coa educación para o desenvolvemento e a cidadanía global (EpDCG). <http://redciudadaniaglobal.org/>

- **Consume hasta morir,** nesta páxina emprégase a contrapublicidade como ferramenta para difundir as problemáticas sociais que rexen o modo de consumo actual. www.consumehastamorrir.com

- **Amnistía Internacional,** ofrece información sobre un abano amplo de temas referentes aos dereitos humanos: armas, liberdade de expresión, tortura, xustiza universal etc. www.amnesty.org

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS XERAIS SOBRE A EpD

- ARGIBAY, M. e CELORIO, G. (2005). *La educación para el desarrollo.* Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- ARGIBAY, M., CELORIO, G., e CELORIO, J. (2009). *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos.* Bilbao: Hegoa.

- BERRIE, R. e CANO, A. (Coords.) (2011). *Educación y cooperación para el desarrollo. Experiencias y reflexiones.* As Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- CELORIO, G. e LÓPEZ, A. (Coords.) (2007). *Diccionario de educación para el desarrollo.* Bilbao: Hegoa D.L.

- CONGDE (2005). *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible.* Madrid: Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España.

- Naciones Unidas (2012). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2012.* Nova York: Naciones Unidas.

- ORTEGA, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española.* Madrid: AECID-Ministerio de Asuntos Exteriores e de Cooperación.

- PASTORIZA, J. L. (Ed.) (2013). *Educación para a cidadanía global. Experiencias, ferramentas e discursos para o cambio social.* Vigo: Galaxia-Fundación Isla Couto (de próxima aparición).

INTEGRACIÓN DA EPD NO ÁMBITO ESCOLAR

- AGUADO, G. (Coord.) (2010). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpDCG). Guía para su integración en centros educativos.* Madrid. Documento electrónico: <http://www.intered.org/sites/default/files/files/recursos-educativos/educacion.pdf>

- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura.* Barcelona: Graó.

- RODRÍGUEZ, C.; CALVO, A e FERNÁNDEZ, E. (2012). La Educación para el desarrollo en España. Una revisión de las prácticas docentes e investigadoras en los tres últimos años. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (2), 111-121.

- VV.AA. (2007). *Consenso Europeo sobre Desarrollo: La contribución de la educación y de la sensibilización en materia de desarrollo.* Bruxelas: DEEEP. ■

Repensarmos os discursos, (pro)movermos o galego



Profesor Universidade do Estado
do Río de Janeiro

denis27.goethe@gmail.com

// Existe uma regra de ouro na Lingüística que diz: “só existe língua se houver seres humanos que a falem”. E o velho e bom Aristóteles nos ensina que o ser humano “é um animal político”. Usando essas duas afirmações como os termos de um silogismo (mais um presente que ganhamos de Aristóteles), chegamos à conclusão de que “tratar da língua é tratar de um tema político”, já que também é tratar de seres humanos. Por isso, o leitor e a leitora não deverão se espantar com o tom marcadamente politizado de muitas de minhas afirmações. É proposital; aliás, é inevitável. Temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam.” (Bagno, 2007: 9)

Así dá comezo o lingüista Marcos Bagno a unha obra referencial na sociolingüística brasileira, *O preconceito lingüístico*, da que van xa tiradas máis de 50 edicións dende a súa publicación inicial (1999). Falamos de lingua como fenómeno social de codificación simbólica da nosa realidade e como instrumento de comunicación e de creación de cultura implica falarmos de política, de discursos públicos e de como a través deles podemos contribuír á reversión do proceso de substitución lingüística que se está a dar en Galicia. Así pois, reivindicamos esta reflexión como unha reflexión política en prol da promoción do galego, sen esquecermos lembrar ás lectoras/es que non abordar este debate é tamén facer política, pois non actuarmos en situacións de desigualdade fai que sexamos cómplices do seu mantemento e reprodución. Velaí a encrucillada inicial.

A través desta breve reflexión procuramos pór o noso gran de area na redefinición dos dis-

cursos de promoción da nosa lingua, co obxectivo de sermos quen de mudar os marcos de referencia (Lakoff, 2007, 4) viventes en relación ao galego, facendo que o conxunto da poboación asuma a súa promoción como un elemento fundamental para a cohesión social e para o porvir de Galicia. Deste xeito, catro son os elementos que consideramos fundamentais: a procura dun **consenso** básico entre partidos e axentes sociais; a aposta por un **plurilingüismo** integrador baseado no ecolingüismo que supere a barreira artificial do plurilingüismo coma elemento anteposto á promoción das linguas minorizadas; a elaboración dun discurso que fomente a asociación do galego coa **modernidade** e, por outra banda, vencellado coa vaga actual de reclamación dos dereitos sociais máis básicos e dunha **democracia** real e, finalmente, o establecemento de novas relacións coa **lusofonía**.

- **O acordo**. Punto de partida básico sobre o que asentar a política lingüística en Galicia. Un acordo de partidos políticos, axentes sociais, sindicatos, agrupacións de todos os sectores, dende o ensino até a sanidade pasando polo tecido asociati-

vo xuvenil ou o empresariado. Falamos, pois, dun consenso de base que permita apuntalar dende a raíz a promoción do idioma en Galicia, favorecendo a creación dun novo imaxinario social baseado en elementos positivos e integradores, no diálogo e na colaboración que permita a relexitimización do discurso de promoción do galego dende as nosas institucións de autogoberno e dende as diferentes administracións públicas. Un acordo que dea lugar á creación dun clima lingüístico cordial e positivo, mais que afronte o problema da substitución lingüística no noso país coa vontade real de reverter este proceso.

- **O plurilingüismo**. Do plurilingüismo como sinónimo da *febre* do coñecemento do inglés como lingua franca internacional, sinónimo de oportunidades mais en contraposición clara á promoción das linguas minorizadas, a un plurilingüismo integrador, que parta do galego como lingua propia de Galicia, asumindo a diversidade como un ben social, como un ben común das galegas/os mais tamén da sociedade europea e da humanidade. Cómpre redefinirmos o concepto de *plurilingüe*, asociándoo coa persoa con

competencia comunicativa en varios idiomas, con coñecemento pluricultural da diversidade e non coa competencia única en inglés ou castelán, sen rexeitar, por suposto, a aprendizaxe destes dous idiomas no sistema escolar galego.

Cómpre, por outra banda, trocar o modelo reactivo por un proactivo; tomarmos a iniciativa, marcar o camiño, espallarmos un imaxinario social integrador con novas ideas e propostas claras e asumíbeis polo conxunto do país. A ligazón entre plurilingüismo, elemento connotado socialmente como moi positivo, e a promoción do galego permitiría sumar moitas persoas ao proxecto da normalización da nosa lingua. No debate estritamente propositivo, apostamos polo diferente obxectivo competencial para as diferentes linguas; por un plurilingüismo inclusivo e democratizador, que permita afondar no coñecemento e no respecto por todas as variedades lingüísticas, tamén polas dos inmigrantes; polo fomento dun novo marco de respecto, tolerancia e convivencia no conxunto do Estado, accedendo ao coñecemento do euskera, catalán ou galego onde non son linguas propias; pola



aprendizaxe doutros idiomas estranxeiros, no caso galego especialmente o portugués pola potencial situación de Galicia de cara á lusofonía; ou polo necesario coñecemento pluricultural e sociolingüístico, favorecendo o tratamento deste aspecto para alén das fronteiras das materias de Lingua e Literatura Galega.

- **A modernidade e a democracia.** O discurso de promoción do galego reiterou, ao longo dos últimos anos, a súa aposta pola apelación ao sentimento nacional e á lingua como fío dunha tradición secular, para tentar espertar na nosa sociedade o orgullo de termos un idioma de noso. Un discurso ben elaborado mais, se cadra, pouco efectivo á vista dos re-

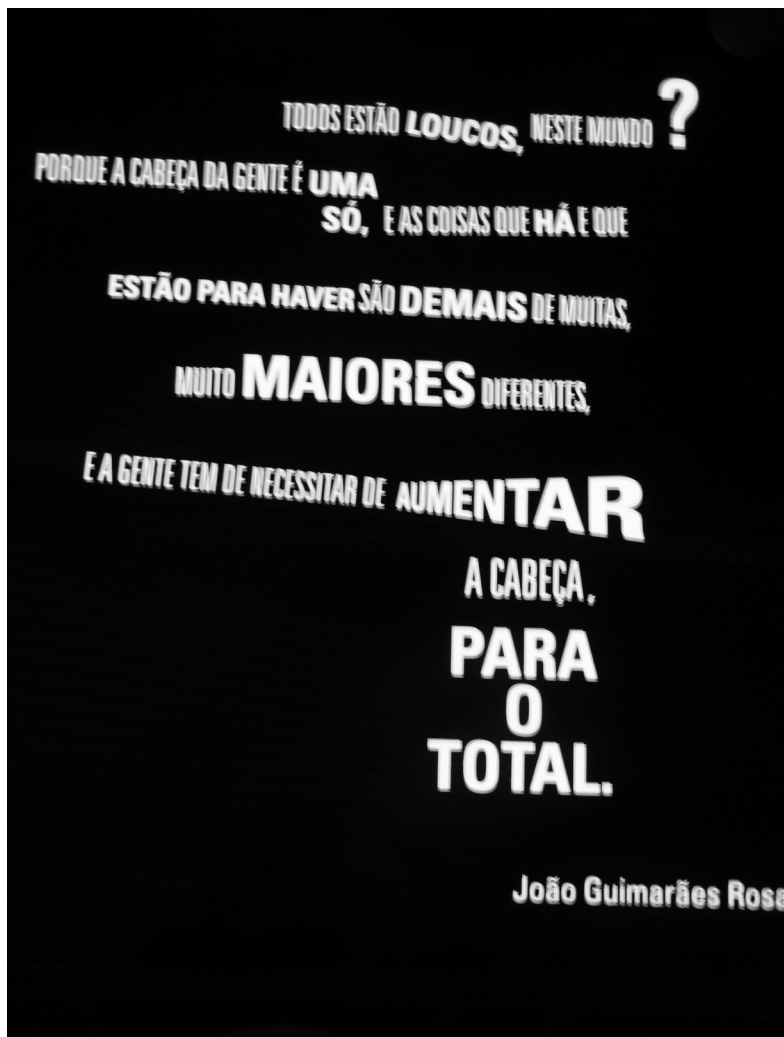
sultados. Acreditamos na reelaboración deste discurso, nun novo xeito de promovermos o galego, incluso e fundamentalmente achegado á modernidade, contribuíndo á superación do vencello da representación, do imaxinario, que liga nuns casos lingua e ruralismo paifoco entre os falantes tradicionais, e lingua e nacionalismo político estrito, noutros casos ao nacionalismo entre os falantes de zonas maioritariamente castelán-falantes.

Nos últimos anos están a xurdir tamén novas dinámicas entre a xente nova. O seu espazo fundamental de socialización transcende xa o eido meramente escolar. Así, o futuro da nosa lingua non se xoga só no eido académico, xógase alén das au-

las, nos novos espazos de lecer, nos novos xeitos de consumo e de socialización xuvenís, nas discotecas, na música, nos filmes, nos videoxogos, nas novas tecnoloxías; en palabras de Carlos Negro (Negro, 2011) no *fashion*, no *cool*, no *chic* ou no *sexy*. Cómpre, así, reconsiderar a posibilidade de promover o galego dun xeito moito máis achegado aos novos medios de comunicación, á internet, á cultura audiovisual, como marca de identificación moderna e actual, sen por iso perder as fundamentais raíces sociais populares. É fundamental apostar polas novas tecnoloxías e por campañas normalizadoras innovadoras, e como exemplo disto o labor realizado nos centros de ensino coa creación de *lipdubs* e videoclips musicais na nosa lingua, así como a recente campaña "Gústame o galego" da Coordinadora e Traballadores de Normalización Lingüística.

Por outra banda, a segunda dualidade especialmente importante actualmente é a relación que ten a ver entre idioma e democracia. Neste contexto de crise económica cada vez son máis as persoas organizadas e comprometidas socialmente, na paralización dos despexos, na reivindicación dun traballo digno ou na reclamación dunha sanidade e educación de calidade. Así, a reivindicación dunha política lingüística activa en prol da reversión do proceso de substitución lingüística que mingua as nosas posibilidades de futuro non debe ficar á marxe desta vaga de compromiso social. Non estamos a falar de partidizar o discurso do galego, senón de pular porque os sectores socialmente comprometidos cos dereitos fundamentais lembren que o dereito a vivirmos en galego vai directamente da man de vivirmos con dignidade.

- **A lusofonía.** Seguindo a liña do lingüista brasileiro Carlos Alberto Faraco (Faraco, 2010, 76-81),



apostamos pola lusofonía como un espazo aberto e en permanente construción, incluso e de posta en valor da diversidade como elemento identificativo. Unha relación lingüística e cultural entre os países de fala galego-portuguesa baseada no criterio de relación entre iguais, superando a identificación de lusofonía co debate ortográfico e asumindo este discurso como central para o porvir do galego. Así, cómpre favorecer e fomentar a circulación de produtos culturais portugueses en Galicia así como aproveitármolos da lusofonía para dar a coñecer no mundo a nosa produción cultural. Do mesmo xeito, na actual crise económica os países de fala portuguesa preséntanse nos como unha oportunidade de futuro, especialmente Angola ou o Brasil, considerados países emerxentes e en pleno desenvolvemento. Xa que logo, a lusofonía é tamén unha oportunidade tanto para a internacionalización das nosas empresas coma un espazo no que poder acceder na procura de postos de traballo ou novas experiencias vitais.

No que ten a ver co sistema escolar, acreditamos na necesaria implantación do portugués no ensino escolar obrigatorio, ora por ser unha lingua pertencente ao diasistema galego-portugués permitindo a súa aprendizaxe rápida e efectiva, ora por contribuír directamente á posta en valor da lingua propia de Galicia, pois con pouco esforzo e grazas ao galego temos acceso a un conxunto de máis de 200 millóns de falantes de portugués en todo o mundo.

O noso autorrecoñecemento no espazo galego-portugués abre ás galegas e galegos a todo un mundo novo por descubrir, e o coñecemento da actual situación do galego nestes países permitiría a súa implicación activa na normalización do idioma.

Alén destes elementos, e es-tritamente a nivel pedagóxico, cómpre pór enriba da mesa tamén medidas que permitan superar a actual situación do ensino das linguas, contribuíndo á superación da concepción lingua-materia e camiñando cara ao seu tratamento integrado; a necesaria remodelación na formación do profesorado; tornar o labor co código en traballo do multiculturalismo, a socio-lingüística e as actitudes; a *curricularización* das actividades extraescolares para xerar situacións amábeis no emprego das linguas; a adopción de modelos de enriquecemento, apostando por sistemas de inmersión lingüística optativa; a adopción dun currículo aberto e diversificado para cada contexto escolar, entre moitas outras alternativas que, aos poucos, habería que ir inserindo no debate social das linguas en Galicia.

En definitiva, a enxurrada actual da globalización e o desleixo de quen nos gobernan por reverter a situación das linguas en Galicia, en Europa e no mundo, semella levarnos cara a unha humanidade máis pobre culturalmente; estímase que o 90% da riqueza lingüística mundial se podería perder antes de rematar este século, mais o futuro non está escrito. Hoxe é xa unha urxencia repensarmos as estratexias e discursos públicos para conseguir que o galego siga a ser o noso instrumento fundamental de comunicación e produción de cultura. Para rematar, e voltando sobre o comezo, ve-laquí temos a encrucillada: asumir o noso papel activo neste debate, ou deixarmos levar pola regueirada que sitúa o galego como unha lingua en proceso de extinción. ■

- BAGNO, Marcos: *O preconceito lingüístico, o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

- FARACO, Carlos Alberto: Na encruzilhada da lusofonía. *Grial*. Novembro 2010, nº 187, p. 76-81.

- FILL, Alwin: *The ecolingüistic reader: language, ecology, and environment*. Londres / Nova Iorque: Continuum, 2001.

- FORMOSO, Valentina: *Do estigma á estima. Propostas para un novo discurso lingüístico*. Vigo: Editorial Xerais, 2013.

- LAGARES, Xoán Carlos: O galego e a lusofonía: a "nosa lingua" e "os da banda d'alá". En MONTEAGUDO, Henrique: *Linguas sociedade e política: un debate multidisciplinar*, Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2012, p. 561-580.

- LAKOFF, George: *No pienses en un elefante!*. Madrid: Editorial Complutense S.A. 2.0, 2007.

- NEGRO, Carlos: Fashion & Cool & Chic & Sexy. En *Terra e Tempo dixital*, 2011.

<<http://www.terraetempo.com/artigo.php?artigo=2156&seccion=13>> [12-06-2013].

- SILVIA, Bieito: O plurilingüismo a partir do galego. O papel da escola. En *Eduga: revista galega de ensino*. Agosto 2008, nº 53, p. 21-25.

- VEZ, José Manuel: Cidadanía galega plurilingüe na Europa de 'dúas máis unha'. En *Eduga: revista galega do ensino*. Agosto 2008, nº 53, p. 12-16.

O conto:

Do centro de recursos ás aulas de primaria



Educadora Social – Asociación INTEGRO

Punto de partida: No centro de recursos da Asociación INTEGRO, ao que acoden persoas con diversidade funcional (discapacidade), desenvolveuse unha proposta de actuación a aplicar nos centros de educación infantil e primaria. Con dita proposta trabállase a prevención e a sensibilización sobre da diversidade funcional de cara a dar visibilidade e promover a inclusión normalizada das persoas na sociedade.

Para acadar ese obxectivo, dende a área de prevención e sensibilización deseñáronse unhas xornadas nas que se provoca unha reflexión sobre as capacidades das persoas con diversidade funcional para levar unha vida autónoma e independente, un acercamento entre a comunidade educativa e a realidade das persoas con diversidade funcional coa que xerar un cambio de actitudes e a ruptura de estereotipos. Ao mesmo tempo, provócase unha reflexión sobre as diferentes formas de realizar as actividades da vida diaria: desprazarse, comer, practicar deporte, etc.

O obxectivo xeral da intervención é concienciar o alumnado sobre a diversidade funcional, sobre a súa orixe, manifestacións e tratamentos paliativos, desestigmatizando e facilitando a exposición de dúbidas para facer máis doada a promoción de actitudes, condutas e cambios sociais positivos que eviten a discriminación e favorezan as relacións positivas na comunidade.

Unha cuestión de gran relevancia nestas xornadas é a atención ao uso da linguaxe, para evitar termos despectivos que desvirtúen a realidade do que se está a analizar: *as diversas formas* das que dispoñen as persoas para funcionar en sociedade.

UNHA EXPERIENCIA...

Tras varios contactos cunha escola da zona, que estaba inte-



resada en introducir unha actividade conxunta coa asociación, o equipo de profesionais da entidade elaborou unha unidade didáctica na que, a partir dun recurso dinámico e lúdico se provocase unha aprendizaxe significativa no alumnado do primeiro ciclo de primaria. Optouse polo recurso do conto, pois permite unha fonda interiorización dos conceptos grazas á empatía que se establece entre quen le, quen escoita e quen protagoniza o conto.

Así, fíxose no centro de recursos da asociación unha adaptación do conto popular *O Patiño Feo*, que se titulou: *A verdadeira historia do Patiño Diverso*.

Na elaboración desta adaptación participou tanto o grupo usuario do centro de recursos como as técnicas do centro. Tamén se fixeron unhas ilustracións e unha presentación audiovisual que acompañan a lectura. Unha vez rematada, fíxose unha primeira lectura e proxección no centro de recursos, que foi seguida con moito interese polo grupo usuario, xa que reflectía tamén o seu traballo e a súa realidade. Rematada a lectura, abriuse un debate arredor da percepción social da

diversidade funcional, de como é necesario traballar dende a infancia, concienciar e normalizar as diferenzas existentes entre todas as persoas e sobre a necesidade de promover actitudes e condutas que eviten as discriminacións e favorezan a normalización e a inclusión.

Posteriormente levouse o conto á escola acompañando ás técnicas un usuario do centro cunha diversidade física.

A actividade constou de dúas partes:

Unha primeira, na que se fixo a lectura do conto; neste, o protagonista atópase cunha serie de barreiras arquitectónicas, sociais e mentais que lle dificultan o acceso á escola. Trala lectura abriuse un debate no que se aclararon dúbidas e se reflexionou sobre o contido do conto.

Na segunda traballouse dunha maneira máis física sobre as barreiras e sobre as dificultades de mobilidade das persoas con diversidade. Así, para este segundo momento preparáronse varias actividades a realizar co alumnado, como o xogo de tirar da corda no que o grupo ten que participar co hándicap de ter unha diversidade de tipo

físico, un xogo de desprazamento autónomo con diversidade visual e un xogo de recoñecemento táctil.

En relación co primeiro momento habería que dicir que, en liñas xerais, non foi seguido na mesma medida por todo o auditorio con idades comprendidas entre os 6 e os 12 anos; o grupo máis interesado na lectura e con máis participación no coloquio posterior, segundo as avaliacións, foi o comprendido entre 6 e 8 anos, poboación á cal ía dirixida a actividade inicialmente, e que, ademais de facer preguntas en relación ao argumento, tamén expuxo diferentes vivencias persoais relacionadas coa diversidade funcional, xa for en primeira persoa ou a través de vivencias familiares.

Nas actividades de tipo físico participaron de bo grao todos os grupos, sendo as actividades máis valoradas no cuestionario de satisfacción.

Con estas actividades conseguiu-se que o alumnado desenvolvese certa empatía e mencionase o protagonista do conto. Acadou-se unha vivencia en primeira persoa coa que sentiu as dificultades no desprazamento



e de acceso aos diferentes equipamentos da escola no caso das persoas con mobilidade reducida.

Esta vivencia derivou en preguntas cara ás técnicas, e especialmente cara ao usuario que as acompañaba, ao que fixeron diversas preguntas no referente á súa forma de desprazamento ou ás dificultades que pode ter para levar unha vida normalizada. Cabe dicir tamén que se percibía un traballo previo nas aulas, e tamén a nivel persoal, xa que algunhas alumnas e alumnos compartiron vivencias propias relacionadas coa problemática que se lles estaba a expoñer. Este feito facilitou enormemente traballar dun xeito máis lúdico e permitiu non ter que afondar tanto en conceptos, e explotar ao máximo a vivencia persoal de ter que desprazarse en cadeira, facer un circuito como invidente ou ter que recoñecer diferentes obxectos só polo tacto.

Para a asociación constituíu o inicio dunhas intervencións na escola primaria, coas que se continúa a día de hoxe; con elas contribúese á normalización e á inclusión social da diversidade funcional ao incidir na elimina-

ción de todo tipo de barreiras que impiden unha vida autónoma e independente. A actividade repetiuse noutros centros de primaria e, tamén formou parte das actividades de campamento de verán dun concello da área de influencia da asociación. Nesta última ocasión, coa colaboración dunha estudante de prácticas do curso *Monitora de tempo libre*, fíxose unha representación utilizando a técnica das sombras chinesas.

Pódese afirmar que nas usuarias e usuarios do centro, o conto permitiu unha aproximación á súa realidade social, e que a implicación foi en aumento a medida que o novo conto tomaba forma, suxerindo alternativas para a adaptación e propoñendo estereotipos e actitudes para que fosen tratados na historia: sobreprotección familiar, barreiras arquitectónicas e sociais, illamento, decepción, optimismo, entre outros sentimentos ao que hai que sumar a vivencia que supón participar na actividade que serve para animar a compañeiras e compañeiros a acompañar ás técnicas en novas sesións. Certo é que se conseguiu unha maior implicación das persoas con diversidade física que da-

quelas de tipo intelectual, cuestión na que se está a traballar, xa que a predisposición a formar parte da experiencia téñena, o que é máis custoso é que se impliquen no desenvolvemento do contacontos.

Por outra banda, dende hai dez meses, estase a desenvolver un taller teatral ao que acoden usuarias e usuarios do centro de recursos. O grupo teatral xa estreou a súa primeira obra o verán pasado polo que, dentro da programación para o presente curso, está previsto que representen o conto, entre outras, para que sexan elas e eles protagonistas da acción, e vivan a través da actividade teatral a experiencia de contarles aos escolares as peculiaridades de súa vida cotiá, xa sexa a través de marionetas, sombras chinesas ou representando os papeis. En conclusión, pódese afirmar que a través desta intervención na escola, faise un traballo global de inclusión dende a perspectiva do desenvolvemento comunitario, implicando tres colectivos: traballadoras, usuarias e usuarios do centro de recursos, e a escola. ■

O CEIP “Manuel Bermúdez Couso” da Pobra de Trives e o estudo da cultura e do patrimonio popular



Mestres

Inspector

ceip.manuel.bermudez@edu.xunta.es

1. CONTEXTO INTRODUTORIO

Este centro público, no que se imparten ensinanzas de educación infantil e primaria, está emprazado na capitalidade da comarca da Terra de Trives, xeograficamente no que se coñece como a Galicia rural do interior, cunhas características demográficas de escasa poboación que afectan tamén cada vez máis ao ámbito escolar. O tipo de alumnado co que conta procede da propia vila e unha gran maioría das aldeas limítrofes. Actualmente, nas aulas das nove unidades das que consta o centro escolarízanse ao redor de 130 rapaces e rapazas de idades comprendidas entre tres e doce anos.

Se ben é certo que no caso deste colexio se está estabilizando hoxe en día bastante ben o descenso da poboación escolar que nos últimos anos está a castigar duramente o medio rural, tamén o é que o número de matrículas ermou no transcurso do tempo. As matrículas de antano reducíronse á metade, debido fundamentalmente a que as dedicacións familiares se reparten entre un sector de servizos vido a menos, a agricultura e a gandería, que proporcionan un nivel económico medio baixo.

Nesa loita por manter a poboación escolar, ou se for aínda posible por incrementalala, céntrase una boa parte do interese dos membros que compoñen a comunidade educativa do centro. Así, contando sempre co apoio incondicional da directora e a paixón dun claustro de profesorado cheo de estimulantes iniciativas para atraer o alumnado cara ao aprecio das cousas da súa terra, dende hai anos véñense organizando especialmente a través do Equipo de Dinamización Lingüística una serie de actividades que foron enganando tamén o resto da comunidade educativa e social. Neste ambicioso compromiso coa vida

da súa xente e o seu patrimonio histórico, os proxectos realizados cada curso académico por este colexio –que integra nestas tarefas todo o seu alumnado de acordo as súas posibilidades de idade e coñecementos– parten da escolla dun determinado tema relacionado coa localidade e susceptible de funcionar a modo de centro de interese, coa finalidade de transmitir unha morea de valores que permanezan nas xeracións vindeiras. Propostas interesantes que en cada curso académico rematan sempre coa celebración dunha excelente xornada de convivencia alá polo mes de xuño. Acto que pode servir de exemplo práctico, como non, de como traballar determinados aspectos desde una perspectiva pedagóxica social e integradora. Vexamos, pois, a continuación algunhas desas actividades.

2. ESTUDO DOS LUGARES ABANDONADOS

Son moitos os escolares que xa nada saben da vida e dos costumes dos seus antepasados. Polo que non está demais que sexa o ámbito educativo o lugar dende onde se transmitan valores e feitos territoriais, posto que eles forman unha parte importante do patrimonio cultural

identitario de cada lugar que fan diferentes uns pobos doutros e mesmamente que os seres humanos sexamos como somos: con moitas semellanzas universalistas, mais tamén con moitas pegadas culturais de noso.

Precisamente, esta liña de pensamento descrita foi a que abriu o camiño para que as primeiras actividades do curso 2008-2009 do colexio "Manuel Bermúdez Couso" partisen do estudo das aldeas que co paso do tempo foron quedando abandonadas na comarca da *Pobra de Trives*. Ao longo dese curso o alumnado conseguiu darlles continuidade aos recordos, imaxes e vivencias de persoas que habitaron as aldeas da bisbarra e que hoxe se achan totalmente deshabitadas. Os escolares tiveron a ocasión de visitar estes lugares levados da man sabia de persoas maiores que durante algún tempo residiron neles e lles foron respondendo ás preguntas formuladas, así como ás entrevistas estruturadas ou semiestruturadas previamente preparadas e que lles serviron para rescatar vivencias daqueles anos pasados nalgúns lugares como Añagaza, Baldonado, Os Lameiros ou Pontenovo. Foron estes, como cabía de agardar, momentos cargados de forte emotividade, que se

incrementaba a medida que se percorrían camiños, eiras, muíños, fornos, fontes, canastros, pontes, escolas, comunicacións que só permitían o traslado a pé ou a cabalo, lavadoiros, regatos, xogos tradicionais, e visitáronse covas esquecidas que serviran de refuxio naquela etapa convulsa da historia de España aos perseguidos durante e despois da Guerra Civil.

As pedras falaban de historias de medo, risas e choros, de cantigas e contos escoitados á calor das lareiras durante as longas e misteriosas noites de inverno. As casas, que aínda perduran resistindo o paso do tempo, farían o mesmo dando leccións da súa construción a base de pedra, madeira de castaño e outros materiais existentes na contorna, do seu transporte mediante carros de vacas, do uso das súas dependencias compartidas acotío cos sempre estimados animais domésticos e das dependencias da súa singular arquitectura adaptada ás necesidades e recursos económicos de subsistencia existentes naqueles complicados momentos.

Finalizouse o curso coa celebración dunha festa, a semana anterior ás vacacións, levada a cabo nunha fermosa paraxe natural denominada Sequeiros, na que se expuxeron os traballos realizados durante todo o ano, participouse en diversos obradoiros dirixidos pola xente adulta e aproveitouse a inesquecible xornada para gozar dunha excelente comida campestre na que conviviron, por primeira vez nun acto destas características, pais, veciños, persoal docente e non docente (conserxe, cociñeiros...). Non era para menos, pois todos se involucraran en demasía, ata o punto de que avós e pais trouxeran ao colexio documentos antigos de compravenda, aportaran fotos e obxectos variados que foron enriquecendo constantemente a actividade que un alumnado entusiasma-



Visita a unha aldea abandonada, escenario da representación dunha obra teatral.

do esforzadamente trataba de levar a cabo. Houbo avós que se atreveron a gravar unha pequena curtametraxe destas memorables experiencias para que perduren na lembranza familiar.

3. EXALTACIÓN DOS PAZOS

No curso seguinte, 2009-2010, o esforzo centrouse nesta ocasión en enxalzar e dar a coñecer os pazos da comarca. Tema ambicioso que fixo traballar arreo unha vez máis a todos os integrantes da comunidade educativa, implicando tamén os propios donos destas singulares vivendas, os concellos, o INORDE, á Deputación Provincial e, como non, tamén os cativiños da Escola Infantil "A Galiña Azul" emprazada no propio recinto escolar, sen esquecerse do alumnado do IES "Xermán Ancochea", único instituto da vila no que se imparte o ensino da ESO, bacharelato e algún ciclo de formación profesional relacionado coa familia da electricidade, por existir na contorna centrais hidroeléctricas que se nutren profesionalmente deste tipo de alumnado.

O método de traballo ideado comezou por organizar, como punto de partida, unha excursión por titorías e ciclos ao pazo que sería obxecto de estudo co fin de introducirse despois na súa historia e razón de ser. Na distribución feita, o ciclo de educación infantil encargouse do estudo do Pazo de Ponderosa (en ruínas), do que confeccionaron un mural sobre tea manifestando o vivido nesa excursión. O primeiro ciclo de primaria centrouse no de Barbeirón e no tema dos monicreques, escribindo un conto sobre eles e elaborando os bonecos e os decorados da representación. O segundo ciclo, parouse no de San Lourenzo e na creación dunha obra de teatro ambientada no tempo exitoso dos pazos da comarca. E os de terceiro ciclo traballaron sobre o de Pa-



Ensinando o proceso da la.

radela, do que realizaron uns tebeos nos que recrearon o seu pasado. Sen dúbida que as experiencias plasmadas reproducían a vida destas típicas casas señoriais galegas pertencentes a familias con riqueza –hoxe dedicadas fundamentalmente ao turismo rural– e que estaban rodeadas de numerosas hectáreas de terreo en sinal do poderío doutroa.

Estas manualidades foron presentadas ao público na II Convivencia celebrada no campo de Santa María de Trives o mércores, día 16 de xuño de 2010. Xornada na que se celebrou un sorteo entre os pais e nais presentes, como forma de agradecemento por parte do colexio, consistente na estancia dunha noite, con dereito a almorzo, en cadanseu pazo rehabilitado que fora obxecto de estudo. Os gastos correrían a cargo da xentileza dos propietarios que os rexentan na actualidade.

Dos diversos traballos realizados fixéronse gravacións do conto de monicreques e da obra de teatro representada, distribuindo copias entre todos os organismos que colaboraron

co gallo de fomentar a súa divulgación. Tamén se espallou o tebeo realizado polo alumnado de terceiro ciclo de primaria, repartindo exemplares nos pazos, concellos, oficina de turismo e INORDE, para así dar a coñecer a historia destas construcións vistas desde a perspectiva do mundo infantil.

4. ESTUDO DOS LAGARES E OUTROS ASPECTOS CULTURAI

Co fin de potenciar a lingua galega, no mes de decembro, coincidindo coa temática do Nadal, vén sendo costume a realización dun concurso de SMS. O texto gañador envíase a toda a comunidade escolar felicitando esas entrañables festas. Dentro das actividades de normalización lingüística, desde o curso 2007-2008 funciona con gran éxito unha axenda escolar. Conta cunhas atractivas páxinas adaptadas á realidade social, cultural e tradicional da comarca da Terra de Trives, resaltando tamén valores e normas de convivencia entre os escolares. Experiencia interesante, ademais, por canto se pon de manifesto de como é posible elaborar ma-



Demostración do lavado tradicional da roupa.

teriais educativos propios por e para o alumnado e adaptalos á súa psicoloxía e interese. Os apartados nos que se estrutura son decididos pola comunidade educativa a través dunhas enquisas realizadas a principio de cada curso entre o alumnado, os pais e o profesorado. Partindo dos resultados expresados, procédese á organización posterior nos correspondentes ciclos que, segundo o rol atribuído, recollen información diversa sobre os temas acordados: refráns, contos populares, ditos, anécdotas, lendas, elementos arquitectónicos, cantigas e aínda cuestións sobre o relevo, sendo os mesmos rapaces os que decoran con debuxos dita axenda.

Asemade, publícase mensualmente a revista *A Pingueira*, que xunto coa confección dun blog, <http://ceipmanuelbermudezcouso.blogspot.com/>, serve de canle para difundir entre a comunidade educativa os traballos realizados ao longo do curso e canalizar ao mesmo tempo todo tipo de información procesada tanto dende o centro como dende outras institucións nas que se traballan ou organizan asuntos culturais de interese, entre as que figuran as propostas procedentes das asociacións de veciños, de Expotrives, das entidades culturais, recreativas

e deportivas dispostas a participar.

Centrados exclusivamente no curso 2010-2011, no mes de febreiro mantívose unha motivadora charla-coloquio co responsable do centro de recuperación de fauna salvaxe do *Alto do Rodicio*, pois os animais que alí se custodian sempre atraeron a curiosidade do alumnado cando por algún motivo se despraza á capital da provincia. Esta actividade foi programada co fin de inculcar nos nenos e nos pais e nais o respecto polos animais, a natureza e o medio ambiente do que todos formamos parte. Pechouse o acto cunha emocionante solta dun miñado ferido e recuperado nesa institución.

A partir do mes de novembro e ata ao final de curso, o alumnado estudou os lagares, unhas antiquísimas construcións de planta baixa que conforman a paisaxe desta terra e que foron pensados para albergar noutro-a xente doutros lugares co fin de evitar o desprazamento durante os traballos nas viñas. Deles se investigou a súa orixe, a súa evolución, o seu emprazamento xeográfico (Mendoza, San Fiz, Navea, Rome, Manzaneda, Sobrado, A Mata, San Xoán de Barrio e toda a zona do Bibeí), a súa finalidade, as

dependencias, as ferramentas e utensilios para o cultivo da vide, o abastecemento de auga, a alimentación da xente na época das tarefas, o transporte do viño e determinados aspectos da cultura oral relacionados co mundo da vitivinicultura. Para logralo, o método principal foi tamén o emprego de enquisas consultivas realizadas previamente ás familias; algunhas das cales acabaron contando no centro os episodios vividos.

De forma paralela, no mes de xaneiro mandáronselles tamén aos pais e nais as bases de tres concursos, repartindo as tarefas como segue:

- No de debuxo, co tema dos lagares da comarca, permitiase participar ao alumnado de educación infantil.
- O concurso de cartel e lema anunciando a convivencia de xuño ía destinado a toda a educación primaria.
- O de realización de maquetas de lagares ía destinado ás familias.

Esta prolongada actividade, chea de relatos feitos polo alumnado de primaria, culminouse como de costume coa celebración dunha fermosa xuntanza tida ao final de curso nun souto situado ao carón dun núcleo de lagares moi ben conservados e visitados durante esa mesma xornada, seguindo as explicacións proporcionadas *in situ* pola xente de certa idade. Lugar paradisíaco e acto no que se convidou a toda a comunidade participante a unha agradable comida animada con música popular galega e no que se expuxeron os traballos confeccionados (maquetas, paneis, cómics...). Aproveitouse a festa para representar unha obra de teatro relacionada precisamente coa temática destas singulares construcións. Ao mesmo tempo entregóuselle un agasallo aos gañadores dos concursos respectivos e a aquelas outras per-

soas que ofreceron a súa axuda desinteresadamente. O broche final da xornada púxoo a solemne despedida feita a todo o alumnado de sexto que o curso seguinte tería que incorporarse ás ensinanzas da ESO.

5. ESTUDO E COÑECEMENTO DOS CURROS

No curso 2011-2012, á parte de continuar con moitas das actividades emprendidas en anos anteriores, realizouse un concurso de cabzas procedentes das colleitas obtidas nas casas pensando xa na tradicional festa do *Samaín* (*Halloween*), cuxa celebración está a empurrar con forza entre os máis novos.

Ademais, tocou organizar a IV Convivencia dedicada agora aos curros. Coma sempre, despois da correspondente recollida de información nun intenso labor de indagación, celebrouse o acto final de convivencia na incomparable paraxe formada na estación de montaña de Cabeza de Manzaneda, o martes 19 de xuño de 2012. No seu apertado programa incluíanse varias e orixinais actividades: desenvolveuse un taller sobre a elaboración do queixo e outro relacionado co rapado das ovelas, presenciouse un muxido de cabras, practicouse tamén equitación e sendeirismo. Ao final entregáronse os correspondentes agasallos, coidando de non faltar un detalle para con todos. Por último, seguindo o proceso habitual, celebrouse nunha comida campestre comunitaria. Acto no que se deron parabéns a todos os participantes, de maneira especial ás persoas colaboradoras capaces de transmitir a grande sabedoría de pastores; sen esquecerse tampouco, dito sexa de paso, da boa disposición amosada polo cura de Palleirós e profesor de relixión do colexio, que como celoso que é das cousas desta terra e bo coñecedor da vida dos seus parroquianos, permitiu contac-

tar coas persoas axeitadas que, gustosas, aportaron o seu inmenso coñecemento sobre os temas propostos.

Coa información procesada sobre esta vida nos curros propúxose como tarefa para o vindeiro curso 2012-2013 a elaboración dun filme, titulado *A Mosenda*, por parte dos diferentes membros da comunidade educativa cuxa acción se desenvolve nos anos 50 do pasado século. O argumento basearase nas experiencias vividas por tres pastores da localidade que foron os principais portadores da excelente información.

Arestora quedan tamén pendentes, entre outros proxectos de futuro, o estudo da abundantísima toponimia da Terra de Trives, que abofé servirá para transmitir información relevante sobre os máis variados eidos do saber, así como a elaboración dun dicionario plurilingüe sobre o ecosistema do río Fiscaíño que atravesa esta localidade.

6. CONCLUSIÓNS

A perda da poboación en xeral e do alumnado en particular no medio rural provoca desacougo ano tras ano, converténdose nun mal endémico que afecta non só á provincia de Ourense, cuxo avellentamento a sitúa entre os primeiros postos do vello continente europeo, senón tamén a Galicia e a España, que observan como cada día se pechan máis escolas rurais.

En consonancia co exposto anteriormente, na comarca na que se sitúa o centro estudado, estase a padecer unha perda importante de escolares que afectan seriamente á organización do sistema educativo e anticipan, dalgunha maneira, cal vai ser o futuro deste medio rural sen nenos e nenas. Un devir en alerta vermella. Mais, nunha loita pola recuperación –ou cando menos de evitar o seu esquecemento– na que cultura, tradición e progreso poden ir da man, dende

o colexio "Manuel Bermúdez Couso" propónse sementar nas novas xeracións as vivencias dos seus antepasados. Os escolares de hoxe xa pouco ou nada saben da vida dos seus predecesores, pois os pasos axigantados seguidos no camiño da modernidade encargáronse de borrarla ou uniformalo todo, ignorando que cada pobo é grande precisamente por ser como é, polas cousas que ten de seu e que o diferencian dos demais. Os libros de texto, con currículos homoxéneos deseñados desde una perspectiva de competitividade nacional preocupada máis ben polas estatísticas comparativas que se reflicten en documentos de carácter supranacional (véxase informe PISA) pouco contribúen a iso. Polo que o coñecemento dos aspectos locais queda relegado á súa inclusión voluntaria na programación xeral que os centros realizan anualmente e que funciona dependendo de que exista ou non profesorado comprometido con asuntos da súa terra.

Así pois, coas actividades relacionadas neste traballo e, aproveitando a enorme sabedoría das vellas xeracións que aínda perduran, dende o ámbito educativo preténdese acercar, dar a coñecer e conservar entre o alumnado a riqueza dos seus lugares, a súa vida, a súa xente e os seus costumes; en definitiva, valorar o seu. Non se pode amar o que non se coñece. E, se fose posible, pensar ao mesmo tempo na posibilidade de que se poida producir unha volta ao mundo rural neste intre de recesión económica severa, de transformalo, de dignificalo. Mentres tanto, permítasenos poder soñar con outro tipo de mundo diferente ao actual no que talvez o exacerbadísimo capitalismo deshumanizado poida ter un fin ou, cando menos, necesitar dunha profunda reflexión poñendo sempre ás persoas en primeiro lugar da meta de saída. ■

O uso de Internet e as Novas Tecnoloxías entre os adolescentes: unha responsabilidade compartida



Área de Metodoloxía das Ciencias do Comportamento

Facultade de Psicoloxía

Universidade de Santiago de Compostela

antonio.rial.boubeta@usc.es

patricia.gomez@usc.es

ESTADO DA CUESTIÓN

Un dos sinais de identidade da sociedade do século XXI é a confluencia de múltiples e vertixinosos cambios precipitados pola xeneralización do uso das Novas Tecnoloxías (NT) ou Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC), que proporcionan oportunidades sen precedentes para a sociedade en xeral e para os mozos e mozas en particular: favorecen a aprendizaxe e a formación intelectual, o desenvolvemento profesional e persoal, abren novos tipos de comunicación e relación... A telefonía móbil, Internet e as redes sociais constitúen a día de hoxe un dos grandes vehículos de comunicación e socialización do ser humano e teñen unha presenza nas nosas vidas que non poderíamos imaxinar hai tan só unha década. Resulta realmente complicado pensar nun día a día sen ordenadores, *smartphones*, *tablets*, correo electrónico ou *Whatsapp*.

Pero a pesar de que este vertixinoso cambio de escenario resulta positivo en moitos sentidos, non debe pasar por alto que o uso das NT trouxo consigo tamén certos riscos. Unido ás actividades *online* tradicionalmente clasificadas como "perigosas", vinculadas ao acceso a certos contidos ou ao comercio electrónico, os mozos e mozas de hoxe están expostos a novos perigos como o *ciberbullying*, o *grooming* ou o *sexting*, así como a perda de privacidade, a violencia de xénero na Rede ou a influencia de contidos sexistas ou racistas.

Cada vez son máis as institucións que se fan eco desta nova problemática, preocupación que se estende a profesionais e investigadores, que amosan nos seus traballos as serias consecuencias do uso inapropiado da Rede, así como o impacto psicolóxico e condutual que pode provocar. O uso abusivo de Internet foi relacionado, por

exemplo, con problemas condutuais e hiperactividade (Kor-mas, Critselis, Janikian, Kafetzis & Tsitsika, 2011), con síntomas depresivos e de ansiedade (Tonioni et al., 2012), co aumento de conflitos familiares (Sánchez-Martínez e Outeiro, 2010), baixo rendemento académico (Jackson et al., 2007), illamento social (Lenhart, Madden, Macgill & Smith, 2007), sedentarismo ou hábitos de alimentación pouco saudables (Santaliestra-Pasías et al., 2012). Enfrontámonos, polo tanto, a un fenómeno social de diferentes facianas, lecturas ou dimensións, fascinante para moitos e inquietante para outros, que merece unha atención especial e unha dose "extra" de rigor e prudencia á hora de analízalo, porque... somos o que somos, en boa parte, grazas ao desenvolvemento tecnolóxico.

Se intentamos coñecer o alcance do problema a través do seu impacto mediático, recollendo as noticias publicadas na prensa, é fácil atopar titulares alarmantes que resaltan a crecente preocupación polo tema. É posible que en ocasións os medios de comunicación se teñan excedido nun tratamento sensacionalista, provocando o rexeitamento de moitos investigadores que ven nesta polémica máis un oportunismo que unha preocupación social real. Mostra da controversia suscitada é a heteroxeneidade terminolóxica á hora de referirse ao propio fenómeno, e o "baile de cifras" de corte epidemiolóxico que se veñen publicando nos últimos anos. *Adicción á Internet* (Kandell, 1998; Young, 1998), *uso pouco san ou enfermizo* (Scherer, 1997), *uso compulsivo* (Greenfield, 1999), *uso patolóxico* (Davis, 2001), *uso problemático* (Caplan, 2002), *uso excesivo* (Hansen, 2002), *uso non regulado* (LaRose, Lin & Eastin, 2003) ou *dependencia á Internet* (Chen, Tam & Han, 2004) son os termos máis utilizados na literatura, pero é manifesta a falta de



consenso, no concernte tanto á súa denominación, como aos criterios definitorios. O que si semella claro é que, máis alá do debate terminolóxico, cada vez son máis as familias e os educadores que demandan respostas e unha axuda efectiva para manexar esta nova realidade.

No traballo realizado por Rial, Gómez, Braña e Varela (2014), a partir dunha mostra representativa de 2400 estudantes de secundaria de Galicia, infórmase de que o 60,4% dos mozos/as conéctanse a Internet todos os días, un 10,5% durante máis de 3 horas ao día e masivamente dende a súa casa (88,1%); case un 40% se conecta entre as 21h e as 24h e un 5,8% faino mesmo a partir da media noite. Os principais motivos de conexión son facer uso das redes sociais (85%), descargar música, películas, vídeos ou imaxes (64,4%), buscar información relacionada cos estudos (60,2%) e facer uso do correo electrónico (52,1%); ademais, un 28,2% afirma ser usuario habitual de xogos *online*.

O 48,9% dos adolescentes din que o seu nivel de información sobre Internet e as Redes Sociais é *Alto* ou *Moi alto*, mentres que unicamente o 6,9% se considera pouco informado. Polo que se refire ás fontes de información, o 64,8% considérase autodidacta, o 40,6% aprendeu a través de familiares, e un 38,7% a través de amigos. Os centros educativos non parecen ser unha fonte de información relevante a este nivel (18,6%).

Outros resultados interesantes son que o 55% dos adolescentes galegos conta con conexión a Internet no seu propio cuarto e o 19,5% usa a cámara web de xeito regular; o 85,1% está rexistrado nalgunha rede social (polo xeral *Tuenti* ou *Facebook*), case o 40% en dúas e ata un 15,9% en tres ou máis. Respecto ao papel dos pais, tan só no 46% dos casos existe un control parental do uso de Internet ou, o que é o mesmo, un 52,8% dos escolares non teñen ningún tipo de control na casa. Por último, 1 de cada 4 pais (25,5%) non utilizou nunca Internet, dato que contrasta claramente coa porcentaxe obtida entre os propios adolescentes (5%). Estamos, polo tanto, diante dunha fenda xeracional considerable, que ben podería estar detrás do escaso control detectado.

Por último, un *screening* realizado para estimar os niveis de risco subxacentes revelaba que 3 de cada 4 adolescentes galegos (74%) estarían facendo un uso axeitado de Internet; un 21,3% presentaría un nivel de risco medio/alto de uso perigoso ou non adaptativo e un 4,7% signos claros de uso problemático. Estas porcentaxes, extrapoladas a cifras poboacionais, levarían a afirmar que en Galicia existen arredor de 4000 adolescentes con problemas a este nivel. Por outra banda, aínda que o risco detectado foi lixeiramente maior entre as rapazas, en 3º e 4º curso e nos centros privados, os datos advirten de que non existe un claro perfil

de risco, constatándose que se trata dun fenómeno claramente globalizado.

RETOS INMEDIATOS

Cada vez son máis os mozos e mozas que se conectan á Internet e ás redes sociais todos os días durante horas, que teñen frecuentes discusións na casa ou na escola, supoñéndolles unha forte interferencia na súa vida cotiá. Todo iso, xunto á multiplicidade de usos e motivacións subxacentes e o papel residual que parecen exercer os pais (seguramente froito da enorme fenda xeracional existente), xustifica certa preocupación ao respecto. Como consecuencia, os expertos recomentan establecer actuacións a tres niveis complementarios: (1) familiar, (2) escolar e (3) institucional.

Tendo en conta que a Internet é utilizada principalmente no ámbito do propio fogar, corresponde aos pais exercer un control efectivo do uso que fan, polo que é necesario que dispoñan dun bo coñecemento de todo o que ten que ver coa Rede e as NT, constituíndose nun verdadeiro elemento de referencia para os seus fillos. É imprescin-

dible instar a nais e pais a que exerzan a súa responsabilidade como tales, supervisando o uso da Internet que fan os seus fillos/as, tanto na súa propia casa (situando os ordenadores en lugares comúns), como a través doutras vías ou dispositivos, como pode ser o teléfono móbil. De ser necesario, é importante tamén que limiten tanto a frecuencia de conexión como o tempo que pasan na Rede e o tipo de contidos aos que aceden. O acrónimo "OCLA" (Observar, Controlar, Limitar e Axudar), ben podería servir para resumir o papel que se espera dos pais: que observen con atención as rutinas e hábitos dos seus fillos con relación á Internet (cando se conectan, dende onde, canto tempo, para que, que uso fan das redes sociais...); que controlen activamente todos aqueles comportamentos ou prácticas potencialmente perigosos; que establezan límites e normas; e, por último, chegado o caso de que Internet se teña convertido nunha fonte reiterada de conflitos e nunha interferencia na vida cotiá, deben ser conscientes de que probablemente precisen axuda. Proporcionar apoio aos seus fillos e solicitalo para si

mesmos resulta clave nas fases incipientes dunha posible adicción.

En segundo lugar, faise necesario traballar cos **centros educativos**, que deben converterse nunha fonte relevante de información e formación, ao tempo que nun axente modulador das actitudes e hábitos de uso de Internet entre os máis novos. Máis alá das tradicionais clases de informática, é importante establecer nos propios deseños curriculares unha formación integral sobre Internet e as NT, que favoreza un uso responsable destas. A Educación en Valores e Habilidades de Vida, traballar a Asertividade e a Autoestima, as Habilidades de Comunicación e de Resolución de Conflitos, así como o deseño de alternativas de lecer atractivas para a mocidade, son tarefas transcendentais neste contexto. A Educación, polo tanto, convértese na peza clave neste contexto. Convencidos de que é imposible non educar, pais, nais e educadores debemos coordinarnos e asumir a responsabilidade que nos compete.

Por último, as diferentes **administracións** deben asumir a súa cota de responsabilidade, poñendo en marcha medidas concretas como: (1) favorecer a realización periódica de estudos que permitan un seguimento obxectivo do problema; (2) promover a elaboración de ferramentas de **screening** que fagan posible un cribado do uso perigoso de Internet entre os máis novos, posibilitando unha rápida detección dos mesmos; (3) realizar campañas de información e sensibilización; (4) promover que os propios provedores e portais da Internet implementen mecanismos de control que poidan ser utilizados por pais e educadores de xeito doado e efectivo; e (5) promover a articulación das medidas legais que favorezan un uso máis seguro e responsable da Rede.■



CANTA CON NÓS

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA ALUMNADO DO CONCELLO DE FERROL

Se eres alumna ou alumno dun centro de ensino de Ferrol e cursas estudos de Educación Infantil, Primaria ou Secundaria, PODES INSCRIBIRTE nesta actividade de CANTO CORAL.

Máis información no teu centro de ensino ou na web de Educación do Concello de Ferrol
<http://www.ferrol.es/educacion>

Cando e onde?

Os venres de 16.30 a 18.30 no CEIP Manuel Masdias



Inscripción gratuita
Prazas limitadas
Lista de agarda

Financia
Concello de Ferrol-Educación

Imparte
Asociación Musical Sonsdodia-Coro Diapasón

UNHA
FRUITA
UNHA
COR



Unha froita unha cor

Mestra na Delegación Territorial de Galicia da ONCE

Mestre no CEIP Pena de Francia

ceip.pena.francia@edu.xunta.es

1. CONTEXTO DO CENTRO E DA EXPERIENCIA

A presente actividade desenvolveuse durante o terceiro trimestre do curso 2010/2011 no CEIP Gándara-Sofán do Concello de Carballo na provincia da Coruña.

O principal motivo de propoñer esta tarefa foi o intento de promover a comida sa no refrixerio de media mañá que noso alumnado traía á escola. Deste modo, pretendíase descartar o consumo de bollería industrial, chocolates, snacks salgados industriais, en prol do consumo de froita e froitos secos. Neste sentido, tamén existía a intención de que o noso alumnado probase froitas novas que por prexuízos non as consumiran anteriormente.

2. OBXECTIVOS

Obxectivo Xeral:

Promover a comida sa e fomentar o consumo de froita

Obxectivos Específicos:

- Promocionar o consumo de comidas e bebidas saudables.
- Impulsar a froita na merenda do tempo de lecer.
- Fomentar o descubrimento de novas froitas.
- Coñecer comidas divertidas que se elaboren con froitas.
- Aumentar o coñecemento sobre froitas e verduras.
- Impulsar a participación do alumnado e das familias nas actividades comúns do centro.

3. DESENVOLVEMENTO

A actividade foi proposta e incluíuse dentro das tarefas realizadas polo Departamento de Orientación. Ao ser a primeira vez que no noso centro se propuxera unha actividade con estas características, consensuouse que tivera unha semana de duración. Dese modo, ao longo desa semana, e respectando

calquera tipo de alerxia alimentaria, pedíuselles aos rapaces/zas que trouxeran como merenda unha peza de froita.

As froitas estaban designadas segundo os días da semana. A cada día da semana correspondíalle unha cor, e polo tanto, unha froita desa cor en cuestión. Nese sentido, os nenos/as podían elixir unha froita de entre as tres que se lle propuñan cada día, por exemplo o luns estaba asociado a cor morada, e polo tanto, escolléronse tres froitas desa cor: uvas, ameixas e nectarinas.

Por outro lado, habilitouse un taboleiro no primeiro andar, onde cada día había unha mensaxe nova. En primeiro lugar para crear maior expectativa entre o alumnado, fóronse introducindo mensaxes de alerta de que algo novo ía a ocorrer no colexio. Días mais tarde, expúxose o cronograma da semana e unha pequena descrición da actividade, ademais, de que cada día realizábase un recordatorio coas tres froitas que se podían elixir.

Por outro lado, días antes do comezo da nosa proposta enviouse unha circular informativa ás familias describindo a actividade que se ía a desenvolver, así fomentouse a participación e deixouse marxe para que as familiar se organizaren.

Ao longo da semana, entregouse a cada alumno/a un díptico onde se recollían curiosidades sobre as froitas que se propuñan, ademais dun pequeno recetario que engadía pratos nos que se empregaban algunhas das froitas aconselladas.

Como punto final á nosa actividade, ao final da semana entregóuselle a cada rapaz/a unha papeleta na cal tiña que marcar, de xeito voluntario, que froita foi a que trouxo cada día. O obxectivo era saber se froita foi a mais popular e establecer un pequeno ranking entre as mesmas.

DÍA/COR	OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3
LUNS MORADO	UVA	AMEIXA	NECTARINA
MARTES LARANXA	PEXEGO	LARANXA	NESSERO
MERCORES VERDE	KWI	MAZÁ	CLAUDIA
XOVES VERMELLO	AMORODO	CEREIXA	GRANADA
VENRES BRANCO AMARELO	PLÁTANO	AMENDOA	ANANÁS

Cronograma de froitas.



Taboleiro.

RE CE TA RIO

UNHA FROITA, UNHA COR.

CEIP GANDARA-SOFAN

Durante a semana do 30 de maio ao 3 de xuño deberás traer como merenda ao cole unha das tres froitas que se che propoñan cada día!

ESTATE ATENTO AO TABOLEIRO!!

Ao final da semana poderás participar na votación da froita máis popular riscando cal foi a que trouxeches cada día.

Neste díptico atoparás curiosidades sobre as froitas que podes traer, así como un pequeno recetario con comidas moi saborosas...UMHME!

RECEITA DE UVA E QUESO

Ingredientes:
1 kg de uvas
100 g de queso fresco
100 g de leite
100 g de nata

Elaboración:
Lavar as uvas e cortarlas en pedaciños. Colar o suco e exprimir ben. Colar o suco e exprimir ben. Colar o suco e exprimir ben. Colar o suco e exprimir ben. Colar o suco e exprimir ben.

RECIPE DE MASCARPONE E NOCES

Ingredientes para 4 persoas:
1 kg de mascarpone
100 g de nozes
100 g de leite

Elaboración:
Colar o suco e exprimir ben. Colar o suco e exprimir ben. Colar o suco e exprimir ben. Colar o suco e exprimir ben. Colar o suco e exprimir ben.

PLAN DE APOIADOS

Ingredientes para 4 persoas:
300 g de arroz
1 kg de leite
100 g de nata
100 g de manteiga

Elaboración:
Colar o suco e exprimir ben. Colar o suco e exprimir ben. Colar o suco e exprimir ben. Colar o suco e exprimir ben. Colar o suco e exprimir ben.

Recetario.



Votación.



Exposición de libros.

Os resultados publicáronse de xeito gráfico no noso taboleiro, o cal deu lugar ao desenvolvemento de lectura de gráficas e construción das mesmas na área Matemática.

Por outro lado, ao longo dos corredores do noso colexio realizouse unha pequena exposición con libros que se atopaban na biblioteca relacionados coa temática a tratar. Deste modo, noso alumnado podía visitar a exposición sempre que quixera en incluso consultar libros que nela se encontraban.

4. AVALIACIÓN

No referente á avaliación hai que comentar que realizouse unha avaliación inicial da situación, así como outra final, non obviando unha avaliación continua de todo o proceso. Deste xeito, a idea de levar a cabo a actividade que aquí se propón xorde debido á observación de que a maioría do noso alumnado non traía froita como petisco de media mañá, se non que primaba bollería de carácter industrial, chocolates e diferentes tipos de snacks.

Neste sentido e ao introducir a presente proposta, observamos tamén, que moitos rapaces e rapazas do noso centro non adoitaban comer en abundancia froita e verdura, polo que

esta actividade foi innovadora e novedosa para eles. Do mesmo modo, unha vez rematada a mesma moitos foron os alumnos/as que amosaron a súa satisfacción pola idea desenvolvida, así como o relatar que dita experiencia provocoulles probar froitas novas, descubrir que lles gustaba a froita e solicitar que se executase mais veces ao longo do curso escolar.

5. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión pódese sinalar que a experiencia foi moi satisfactoria, sobre todo, pola alta participación que tivo lugar por parte de noso alumnado e tamén do profesorado. Do mesmo xeito, cremos que os obxectivos propostos nun inicio cumpríronse en grande medida, pois días máis tarde o consumo de froita durante o tempo de lecer viuse incrementado. Nese sentido, esta actividade deunos pé para que no curso escolar próximo se introduzan políticas de alimentación saudable dentro da nosa escola, así como comezar con campañas de merendas sas e outro tipo de compromisos.

Por último, comentar que esta pequena práctica non só se quedou nunha pequena experiencia se non que foi punto de partida para diferentes proxectos

didácticos, así como un tema relacionado con varias competencias básicas e áreas curriculares como son as Matemáticas e Coñecemento do Medio en Educación Primaria e Coñecemento de si mesmo e autonomía persoal e Coñecemento do contorno en Educación Infantil. ■

- CABEZUELO, G.; FRONTERA, P. (2007): *Enséñame a comer: pautas, hábitos y recetas para evitar la obesidad infantil*. Madrid: Edaf.

- CALAÑAS, A.; de COS, A.I.; LÓPEZ-NOMDEDEU, C.; ORTEGA, R.; PALACIOS, N.; VÁZQUEZ, C. (s.d.): *Come sano y muévete*. Gobierno de España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

(obtido en abril de 2011 de <http://www.naos.aesan.mspsi.gob.es/>).

- ESTIVILL, E. & DOMENECH, M. (2005): *¡A comer! Método Estivill para enseñar a comer*. Madrid: Debolsillo.

- ESTIVILL, E. & SAENZ DE TEJADA, Y. (2008): *¡A jugar! Cómo fomentar los buenos hábitos a través del juego*. Madrid: Debolsillo.

- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, J.R. (2009): *Manual de alimentación equilibrada: en el comedor escolar y en casa*. Madrid: Cto Medicina.

- Xunta de Galicia (2009a): *Medrando sans: de bocado en bocado, de xogo en xogo. Experiencias de aula*. Santiago de Compostela: Consellería de Sanidade. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

VISÍTANOS NA REDE

temposdixital.com



Para non perdermos o fío do día a día, reaparece con moitas novidades a web de Tempos Novos. Unha proposta creativa de xornalismo interpretativo e diálogos, intelixentes e plurais, co acontecer. Que sirva, ademais, para que os amigos/as do ClubeTN accedan ao que a publicación deu de si en 14 anos. Multiplicando a súa capacidade operativa para reforzar e cualificar os niveis de participación cívica.

*

Outra iniciativa de Atlántica de Información e Comunicación de Galicia, S.A.
Editora da revista mensual Tempos Novos, da trimestral de libros ProTexta e do anuario Informe Galicia.

Cando compartir constrúe lingua. Os recursos dos equipos no web da SXPL

Espazo patrocinado por:



Secretaría Xeral de Política Lingüística

A tarefa de promoción do idioma que, dende hai máis de dúas décadas, veñen desenvolvendo os equipos de dinamización da lingua galega (EDLG) foi, e segue sendo, esencial para consolidar o uso do galego na escola.

O seu traballo traducíuse, ao longo deste tempo, nunha fecunda produción de materiais educativos, ferramentas e experiencias didácticas fundamentais non só dende a perspectiva dinamizadora senón tamén exemplos a seguir, en moitos casos, no que se refire á innovación educativa en Galicia.

Co fin de optimizar e, sobre todo, de aproveitar as sinerxias que producen estas actuacións dinamizadoras, a Secretaría Xeral de Política Lingüística (SXPL) dispón dun espazo web destinado, exclusivamente, aos equipos no que se difunde unha mostra das que se consideran máis representativas.

http://www.xunta.es/linguaga-galega/equipos_de_normalizacion

http://www.xunta.es/linguaga-galega/recursos_didacticos

A selección destes recursos é levada a cabo polo persoal técnico que, dende hai varios cursos apoia o labor dos equipos nas catro coordinacións territoriais, unha en cada provincia, e a coordinación central exercida, dende a SXPL, en Santiago de Compostela:

-Pontevedra

http://www.xunta.es/linguaga-galega/coordinacion_dos_equipos_de_normalizacion_e_dinamizacion_linguistica_de_pontevedra

-Lugo

http://www.xunta.es/linguaga-galega/coordinacion_provincial_dos_equipos_de_normalizacion_e_dinamizacion_linguistica_de_lugo

-Ourense

http://www.xunta.es/lingua-galega/coordinacion_provincial_dos Equipos_de_normalizacion_e_dinamizacion_linguistica_de_ourense

-A Coruña

http://www.xunta.es/lingua-galega/coordinacion_provincial_dos Equipos_de_normalizacion_e_dinamizacion_linguistica_da_coruna

Este equipo de coordinadores, como mediadores entre a Administración educativa e os centros escolares, encárgase de supervisar e xestionar todas as fases do proceso, dende a recollida de materiais e experiencias ata a súa divulgación no web.

En primeiro lugar, recompílanse os recursos a partir dos materiais incluídos nas memorias anuais dos proxectos de fomento do uso do galego e dos proporcionados, de xeito voluntario, polos equipos. A seguir, selecciónanse en función da calidade, demanda, oportunidade, innovación técnica etc. Posteriormente, identifícanse e descríbense nunha ficha en que se indican o título, o centro do que procede e unha breve explicación do contido.

En función da súa tipoloxía son catalogados nas seccións, permanentes e temporais, que contén o web.

Nas permanentes clasifícanse tendo en conta o seu formato, funcionalidade didáctica, finalidade dinamizadora etc. Destacan as seguintes:

- Recursos didácticos

Materiais moi útiles para o desenvolvemento dos contidos académicos: dicionarios e vocabularios específicos; unidades didácticas e estudos monográficos sobre temas moi diversos (en presentacións tradicionais ou elaborados con aplicacións informáticas como Lim, Java-click, Ardora).

- Revistas, boletíns e axendas escolares

Documentos escritos: publicacións periódicas (revistas, xornais, boletíns), textos literarios (libros ilustrados, contos viaxeiros...) e edicións puntuais de axendas e calendarios.

- Concursos dos centros

Espazo que serve para dar publicidade e dar a coñecer as bases (datas de presentación, premios, composición do xurado...) dos concursos e certames que organizan os equipos.

- Audiovisuais

Gravacións de programas de radio e televisión (informativos, anuncios, teatro radiofónico...), manifestacións musicais (cancións tradicionais, rap, lip-dubs...), documentais e producións de ficción (curtas ou actividades de dobraxe).

- Iniciativas para as familias

Actividades que se levan a cabo coa colaboración activa das familias. Tamén se poden atopar actuacións dinamizadoras destinadas aos pais e nais do alumnado.

- Iniciativas de dinamización da contorna

Actuacións que promoven o uso do galego na contorna do centro: colaboracións con concellos, asociación culturais, sociedades deportivas etc.

- Blogues de interese

Selección dos blogues máis interesantes en función da riqueza e variedade de contidos relacionados coa lingua galega.

Nas seccións temporais incorpóranse materiais de temática específica (inicio de curso, tempo de outono...), festas tradicionais (Samaín, Entroido, Nadal...) ou celebracións anuais (Día Europeo das Linguas, Día da Ciencia en Galego...).

Mención especial merece o espazo que cada ano se lle dedica

ao autor ou autora homenaxeado o Día das Letras Galegas. Está destinado a mostrar as guías didácticas e os carteis gañadores do Concurso-Exposición das Letras Galegas e a outros traballos desenvolvidos nos centros escolares relacionados coa figura escollida.

Os coordinadores territoriais revisan periodicamente todas as seccións e van acrecentando cada unha delas con novas propostas que chegan dende os centros. O significativo número de recursos didácticos inseridos no último curso académico demostra que a dinámica de colaboración e intercambio entre os EDLG e as coordinacións territoriais está consolidada.

No primeiro trimestre do curso 2013-2014, difundíronse, por quendas, actividades e experiencias con motivo de distintas ocasións: materiais para inicio de curso, relacionados co tempo de outono, co Nadal, co Día Europeo das Linguas, co Día da Ciencia en Galego. Nos vindeiros trimestres, contando sempre coa xenerosa colaboración dos equipos, seguiranse amosando neste espazo máis recursos que, de seguro, resultarán de interese para todos.

Cómpre lembrar, ademais, que para asegurar a máxima difusión dos materiais entre a comunidade escolar, dende as coordinacións territoriais, comunícanse as novidades a través de correos informativos dirixidos ao equipo directivo e aos coordinadores e coordinadoras de todos os centros educativos galegos.

En definitiva, a SXPL pretende, a través desta plataforma, recoñecer o esforzo, visibilizar as iniciativas dos equipos e compartilas co resto da comunidade educativa para que cumpran a función didáctica coa que foron concibidas e sirvan de referente no labor dinamizador dos centros escolares.

Filosofía aplicada e creatividade: Hip Hop Lab educación



Directora de Hip Hop Lab Barcelona

info@hiphoplab.org

*"Intrínseca e inevitablemente,
a educación é unha cuestión
de valores e obxectivos huma-
nos..."*

Howard Gardner, *Las cinco mentes del futuro* (Barcelona, 2005).

INTRODUCCIÓN

Neste artigo expóranse de forma sucinta algunhas das liñas definitorias do proxecto educativo *Hip Hop Lab* (www.hiphoplalab.org), cuxa traxectoria se inicia no ano 2006 na cidade de Barcelona, contando coa colaboración da Secretaría de Joventut da Generalitat de Catalunya. Partimos da convicción de que un dos obxectivos principais da educación debe ser axudar a que cada persoa sexa capaz de facer cousas novas a partir do estímulo, a confianza e o reforzo das súas habilidades de pensamento, a apertura cara aos demais e a liberdade para crear, sen acurrallar os estudantes nun mecanismo meramente reprodutivo. Neste sentido, educar non é repetir o que din outros ou o que fixeron outras xeracións, senón inventar o novo e poñelo en marcha.

ACERCA DE HIP HOP LAB

Hip Hop Lab é un proxecto educativo centrado no traballo con adolescentes e mozos/as, que parte da filosofía aplicada para desenvolverse a través dos elementos máis significativos da arte urbana. Desde esta perspectiva, poténciase un espazo de educación sustentado na creatividade e a posta en cuestión da transmisión vertical de coñecementos.

Hip Hop Lab é unha proposta educativa participativa, que emprega a linguaxe artística do Hip Hop e o diálogo filosófico como principais recursos pedagóxicos. Está encamiñado a dous colectivos relacionados; por unha banda, traballamos con grupos de adolescentes e mozos/as, impartindo obradoi-

ros, actividades eventuais de difusión, actividades de formación cooperativa, etc. Por outra banda, articulamos contidos pedagóxicos destinados a educadores/as (mestras/es, profesores/as, traballadores/as e educadores/as sociais, etc.) para que desde unhas sólidas bases didácticas, poidan achegarse ás mozas e mozos integrando os medios expresivos propios da cultura urbana, co fin de potenciar contidos curriculares e non curriculares, xerando un traballo profundo en educación en valores, creatividade e aprendizaxe cooperativa.

Entendemos a produción de coñecemento como un ben social que debe realizarse nun contexto de comunicación e participación horizontal. A educación, da man da cultura urbana, é unha excelente e probada ferramenta para axudar a promover o traballo en equipo, a perseveranza, a solidariedade, a creatividade, así como para mitigar problemáticas sociais da adolescencia e mocidade relacionadas coa integración, a falta de comunicación, etc.

A cultura Hip Hop é un dispositivo artístico de cohesión social, que funciona por medio da articulación dunha esfera comunitaria propicia para o traballo cooperativo, así como para a apertura cara ao diálogo (a través de diferentes linguaxes). Neste proxecto, os catro elementos do Hip Hop: Plástica (Street Art / Graffiti); Música (DJ e Beatboxing); Lírica (Rap) e Baile (Breakdance), traspasan a súa dimensión artística para converterse nun conxunto de ferramentas transversais, desenvolvidas desde unha perspectiva pedagóxica. Partindo do fortalecemento dos valores da cultura Hip Hop, refórzase o ambiente de participación, reciprocidade e aprendizaxe horizontal, no que os mesmos mozos e mozas se involucrasen de forma activa, apoiados por profesionais espe-

cializados no proceso educativo. Os participantes nos obradoiros, cursos e laboratorios de *Hip Hop Lab* para mozos ou educadores, son acompañados por artistas e formadores, que ofrecen un contexto histórico e social ao proceso educativo, activando procesos de formación a través de técnicas de diálogo reflexivo que permiten pensar sobre as diferentes actividades realizadas, conceptos e valores.

FINALIDADE

Un dos propósitos de *Hip Hop Lab* é o de ofrecer unha plataforma educativa a través dos elementos artísticos vinculados á arte urbana contemporánea, para fomentar o desenvolvemento cultural comunitario en adolescentes e mozos/as, promovendo o diálogo reflexivo, o crecemento persoal e social. *Hip Hop Lab* non ofrece obradoiros de Breakdance ou Graffiti senón que, partindo dos elementos que se engloban dentro da arte urbana, potencianse e perfeccionanse os intereses artísticos, estéticos e culturais da xente nova para que poida organizarse e transmitir os seus coñecementos a outros adolescentes e mozos, así como ao resto da comunidade (colexios, centros cívicos, asociacións culturais e veciñais, centros de persoas maiores, etc). Deste xeito,

buscamos favorecer a reciprocidade e a comprensión interxeracional, acadando un efecto multiplicador exponencial. Xeramos procesos educativos que fan que os novos sexan capaces de comunicar as súas experiencias de xeito cívico e democrático e crear normas de traballo empregando dinámicas de aprendizaxe innovadoras e estratexias de diálogo filosófico.

Entre os nosos obxectivos buscamos fortalecer contidos curriculares e non curriculares, fraguando un traballo profundo en educación en valores, cooperación e interculturalidade. A arte urbana permítenos achegarnos de forma distendida e tamén lúdica á exploración da creatividade como motor do desenvolvemento cultural comunitario entre adolescentes e mozos/as, estimulando a escoita activa como ferramenta fundamental para as relacións sociais harmónicas e o desenvolvemento individual e emocional.

POR QUE O HIP HOP?

O Hip Hop é unha cultura que nace nos Estados Unidos a finais da década dos 60, moi vinculada aos movementos sociais e políticos da época (como a loita polos dereitos civís, o Black Power, etc). O espírito do *Do it Your Self!* (*Faino ti mesma/o*)



percorre toda a historia desta cultura con máis de 40 anos de desenvolvemento. Nun contexto de crise económica e social, onde os máis novos tiñan moi poucas oportunidades no mundo laboral e educativo, a arte e a cultura urbanas conformáronse nunha das mellores alternativas para afrontar a devastación social, que facía que proliferasen as bandas, a violencia e o desalento.

A historia do Hip Hop é longa e deu lugar a estudos moi complexos, estando ligadas as súas orixes a un contexto de superación persoal a través do traballo en grupo (*crew*) por medio do cal se lograba crear –con moi poucos recursos– formas artísticas completas que influenciaron a estética contemporánea, contribuíron á nosa cultura visual e musical actual, e se expandiron por todo o planeta. Por outra banda, o Hip Hop é unha das primeiras manifestacións artísticas e culturais creada por adolescentes.

Aínda que é certo que hai toda unha vertente comercial e industrial desta cultura, que asimilou o seu potencial para introducir unha versión estereotipada e lucrativa do fenómeno, o Hip Hop propón unha serie de valores e modos de facer que fan desta cultura unha ferramenta privi-

lexiada para abordala desde ou punto de vista educativo.

Os motivos polos cales o Hip Hop é unha instrumento privilexiado para impulsar procesos de creatividade, diálogo e cooperación nun contexto educativo, son varios e extensos. Para non estendernos demasiado, poderíamos mencionar polo menos tres puntos fundamentais:

1. O Hip Hop é unha cultura xuvenil que se estendeu por case todos os países do mundo, e segue dando voz aos novos para expresar as súas ideas, intereses, ganas de transformar a realidade, etc. É parte da nosa cultura contemporánea; en maior ou menor medida todos estamos familiarizados coa súa música, bailes, gráfica e mesmo coa moda que xera. Por iso é unha ferramenta potente para os educadores, que pode ser empregada para traspasar as barreiras xeracionais e comunicacionais. A partir da linguaxe e intereses dos novos, podemos axudarlles a reflexionar e introducir novas temáticas, así como mostrarlles formas de cambiar o mundo e alzar a voz contra a inxustiza, o atopelo dos dereitos, etc.

2. Comunmente nas prácticas habituais da cultura Hip Hop

aparecen algunhas das metodoloxías máis en auge da educación progresista: o traballo en grupo, a cooperación, a aprendizaxe horizontal. En calquera dos catro elementos da cultura Hip Hop (danza, plástica, lírica e música), os coñecementos transmitense de persoa a persoa, practícase conxuntamente (os que máis saben xunto aos que menos saben), etc. A estrutura en grupos (*crew*) facilita a aprendizaxe cooperativa e fai tamén que as producións artísticas sexan o resultado da colaboración dos membros da comunidade, na que todas e todos se implican.

3. Desde unha linguaxe próxima á mocidade, o Hip Hop permite profundar en temas curriculares, partindo dos seus propios intereses para chegar cara aos contidos “obrigatorios”. Deste xeito trabállanse transversalmente cuestións relativas á historia (da arte e a cultura), a literatura (Rap), matemáticas (música), educación física (Breakdance), tecnoloxía (Dj), plástica (Graffiti), etc. Unha longa listaxe de experiencias poderían completar esta enumeración. Ademais dos elementos curriculares, esta abordaxe estimula as habilidades de pensamento desde unha perspectiva creativa, reforzada pola potencia da arte urbana contemporánea.

EDUCAR PARA O CAMBIO: DIÁLOGO, CREATIVIDADE E COOPERACIÓN

Félix Guattari, interesado nas novas pedagogías e nas prácticas comunitarias, dicía que nunca se forma a alguén “co que hai” aínda que, lamentablemente, iso é o que impera. Con todo, debemos intentar modificar esta situación educando as habilidades das mozas e mozos para *inventar o novo*, para poñelo en marcha e que aprendan a cuestionar de forma respectuosa o que os rodea, despregando a súa capacidade de cambiar o mundo seguindo un paradig-



ma que é ao mesmo tempo ético e estético. A proposta guattariana é, pois, a aposta por unha práctica de campo creativa que atende ao que el chama "ecosofía"¹, poñendo en relación a ecoloxía ambiental, mental e social. Seguindo estas ideas, unha proposta educativa integral e debe vincularse aos procesos de aprendizaxe baseados na interacción sociocultural e a cooperación.

Por iso, desde a nosa perspectiva, educar é estimular a creatividade, integrando compoñentes cognoscitivos, afectivos, intelectuais e volitivos, para xerar accións e pensamentos novos con valor social, que sexan comunicados e compartidos. Para que isto ocorra é preciso que os educadores proxecten un clima propicio, que articule conceptos e prácticas axustados aos intereses dos adolescentes e novos. A socialización da aprendizaxe mediante a interacción cos compañeiros é necesaria para o seu desenvolvemento sociocognitivo. Para iso é fundamental potenciar unha adecuada vinculación na aula, a través da cooperación e a auto-superación no seo do grupo, sen perder de vista as relacións ecosóficas.

A aprendizaxe cooperativa fai referencia a un conxunto de métodos estruturados nos que os estudantes traballan xuntos, en grupos ou equipos, axudándose mutuamente. Deste xeito, tal e como se fai no seo da cultura Hip Hop, toda aprendizaxe segue un movemento horizontal de reforzo, circulación e produción dos coñecementos. A interacción social que se dá no proceso cooperativo relaciónase co crecemento das habilidades de pensamento individuais e da intelixencia social. A interacción social é o motor da aprendizaxe e do desenvolvemento intelectual, grazas ao proceso de interiorización que xera.



Estes dous puntos (interacción social e construción comunitaria do coñecemento) son traballados no noso proxecto desde o reforzo do diálogo filosófico empregando como fío condutor todas as posibilidades artísticas que nos ofrece o Hip Hop. A interacción social como fonte de aprendizaxe, a diversidade sociocultural como potencial educativo e a diversidade de reflexións, puntos de vista, modos de facer ou respostas no seo do diálogo, axudan a elaborar na aula a negociación democrática, aprender a organizar e compartir proxectos conxuntos, promovendo valores e actitudes. Ao mesmo tempo, esta preocupación enlaza directamente a aprendizaxe cooperativa coa educación intercultural. A aprendizaxe cooperativa permite que as alumnas e alumnos aprendan a manter un ambiente de solidariedade e respecto que son a base para a interculturalidade. Así, a ética é un elemento clave dentro de *Hip Hop Lab*: nocións como respecto e solidariedade e constitúen a clave dese ambiente de diálogo e interacción.

A realización colectiva das tarefas dá lugar frecuentemente a producións máis ricas e elaboradas que as que se poidan xerar individualmente. O Graffiti

pode ser un excelente exemplo para que as alumnas/os penetren nesta modalidade de acción cooperativa. Para realizar unha gran peza de Graffiti, a cooperación é fundamental. Frecuentemente dentro dunha crew hai quen se especializa na confección de letras, bonecos/debuxos, sombras, etc. O feito de actuar cooperativamente axuda aos membros do grupo a estruturar mellor as súas actividades, a explicitalas, a coordinalas...

O diálogo que se xera ao redor dos procesos creativos da arte urbana, o cuestionamento entre puntos de vista diverxentes e ata a confrontación, dan lugar non só á mellora significativa da produción, senón que ocasionan o progreso das habilidades de pensamento, das capacidades de argumentación democrática e da procura creativa de opcións, o que redundará no proveito da comunidade. Por iso a cultura Hip Hop non é unha simple ferramenta pedagóxica que podería ser substituída por calquera outra. A súa propia natureza inclúe como valores centrais obxectivos educativos fundamentais para pensar e avanzar cara a unha sociedade xusta, respectuosa e con capacidade para emprender. ■

¹ Cfr. Guattari, F.; *Las tres ecoloxías*: Trad. Vázquez Pérez, J. y Larraceleta, U.; Valencia: Pre-Textos; 1996.



Documentación

Centro de Visitantes Cambón

Universidade da Coruña

boli@udc.es

○ Centro de Visitantes Cambón é o espazo destinado a divulgar os valores do Parque Nacional Marítimo-Terrestre das Illas Atlánticas de Galicia. Este centro de 654m² de exposicións, situado no casco histórico de Vigo, foi aberto ao público en decembro do 2012, acompañado de certa polémica: por unha banda pola inversión realizada polo Ministerio de Medio Ambiente (4,1 millóns de euros) e, por outra banda, porque se abre nun momento no que a Xunta de Galicia ten pechados todos os outros centros con obxectivos similares (ver o número 54 da Revista de Educación).



Nome	Centro de Visitantes Cambón
Propietario	Xunta de Galicia
Xestor	Xunta de Galicia
Enderezo	Rúa Oliva, nº 3. 36202 Vigo (Pontevedra)
Teléfono	986 696 066
Web	http://reddeparquesnacionales.mma.es/parques/cies/prog_educativo
e-mail	iatlanticas@xunta.es
Período de apertura	de martes a sábado (de 10:00 a 14:00 e de 16:30 a 19:30 horas) e os domingos e festivos (de 11:00 a 14:00 horas). As visitas asistidas polos guías do Parque Nacional deben ser concertadas previamente, preferentemente en horario de 9:30 a 12 da mañá.
Destinatarios/as	Grupos organizados e visitas libres. Para grupos de escolares o número de participantes máximo é de 50 persoas.
Prezo	De balde.
Contidos	<p>O Centro conta con tres andares que foron utilizados para presentar contidos de forma monográfica: o andar do baixo fai unha caracterización dos catro arquipiélagos que conforman as Illas Atlánticas de Galicia (Cíes, Ons, Sálvora e Cortegada) e da información sobre esta figura de conservación, o Parque Nacional.</p> <p>No primeiro andar ofrecen información visual dos valores naturais da illa e o segundo andar dos valores etnográficos e culturais, sempre marcando as diferencias entre os catro arquipiélagos.</p> <p>Ademais dalgunha maqueta, hai reproducións tridimensionais que permiten traballar con persoas con dificultades visuais. O centro non se caracteriza por ter abundantes recursos interactivos ou para manipular.</p>
Actividades	As visitas guiadas están deseñadas para realizar actividades de coñecemento do parque, e teñen unha duración de 1:30 horas. O programa para o alumnado de 4º a 6º de primaria está ben definido, achegandoos aos valores deste espazo a través dunha serie de xogos de pistas que se desenvolve nos tres andares: primeiro para coñecer onde están situadas as illas, no primeiro andar para coñecer as especies máis características e os seus ecosistemas, e por último, no segundo andar, o alumnado disfrazase dalgún dos persoaxes que viviron nas illas, para o que buscarán información sobre os mesmos nos libros xigantes alí expostos.
Valoración	<p>Para o resto do alumnado ou outros grupos, os guías do Parque adaptan a visita.</p> <p>O Centro de Visitantes está comenzando a funcionar, polo que as actividades que ofrece o persoal do centro non están tan cotexadas como as que desenvolven nas illas, que son dunha calidade excepcional.</p> <p>As Illas Atlánticas son unhas da xoias naturais de Galicia, polo que unha visita a este centro sempre está xustificada, e máis cando é o único centro aberto para achegarnos á biodiversidade galega e para coñecer as estratexias de conservación que se están a desenvolver.</p> <p>A visita ao centro serve como actividade previa e motivadora á hora de visitar algunha das illas; tamén ten contidos e interese da bondade aínda que non se podan visitar.</p>

Xogo tradicional e integración.

O caso dalgunhas modalidades do xogo do peón



Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

agxpt@telefonica.net

*Para bailar póñenme a capa,
para bailar téñenma que sacar,
que con capa bailar non podo
e sen capa non podo bailar.*

(Adiviña popular)

Nas modalidades espontáneas, por exemplo, do fútbol –onde o xogo é aínda xogo, e non deporte en sentido estrito– é posible que observemos como a aquel xogador pouco habelencioso na arte da pelota se lle reserve no equipo o papel de porteiro. Por veces, é ben certo que ninguén quere ser porteiro –é moito máis divertido facer caneos, mesmo *chupar*, e tirar a gol–, pero, por outra parte, outorgarlle ese papel a quen apenas sabe apuntarlle ao balón mata dous paxaros dun tiro. Un, que o equipo quede menos eivado se ese aspirante a xogador sae do medio do campo e se pon nun extremo, aínda que sexa a costa de recibir algún gol de máis. Outro, que no xogo –no aínda xogo, insistimos– o xogador pouco dotado poida ter un lugar reservado, é dicir, que poida participar.

Pero, realmente, esta escena que acabamos de describir poucas veces pode ser observada xa, porque o fútbol –e a maior parte das prácticas lúdicas de masas en xeral– deixan de ser xogo no seu estado puro cada vez desde idades máis temperás, polas competicións regradas nas que participan multitude de nenos e nenas cada vez máis pequeniños... e incluso pola organización de torneos internos dos centros tamén desde moi axiña.

O xogo tradicional, pola contra, responde sempre ás necesidades do grupo que o crea, que o re-crea, que o pon en acción. E responder ás necesidades lúdicas leva implícito, naturalmente, reservar un papel a quen, polas circunstancias que sexa, non está especialmente dotado para el. Unha partida da *queda* ou da *pilla* non ten graza se quen



debe perseguir aos demais é un neno con problemas de coxén. Entón, ou ben o xogo se desbota e se elixe outro no que estar coxo non signifique un problema... ou ben todos nos volvemos coxos de repente –correndo por parellas aos tres pés, por exemplo–... ou ben reducimos o espazo para correr e establecemos consecuencias para o feito de que alguén sexa simplemente tocado e non pillado.

Talvez un dos casos máis evidentes dun xogo creado por todos/as e para todos/as sexa a modalidade do xogo do peón –a buxaina, o trompo...– que presentamos. Como sucede sempre con este enredo, o primeiro é saber bailalo para, unha vez que sexamos quen de telo xirando, levar a cabo algún tipo de habilidade. No caso que nos ocupa, débuxase unha cancha de xogo rectangular de, aproximadamente, uns 3 ou 4 metros de longo por 1 ou 1,50 metros de ancho. Xusto na metade trázase unha liña que divide o campo de xogo en dúas metades. Sobre a liña situamos un peón neutral que non vai ter que ser bailado, e polo tanto pode ser un peón vello, incluso sen ferrón.

Enfróntanse dous equipos formados por 2-3 xogadores/as cada un. O xogo consiste en que

cada xogador faga bailar o seu peón e, mentres continúe bailando, o colla na palma da man e bata con el ao peón neutral que temos no campo de xogo. Non se trata de baterlle directamente mentres lanzamos o noso, senón de collelo na palma da man e de darlle tantos golpes como poidamos... mentres o noso peón baile. O obxectivo, como xa o lector/a terá deducido, é que cada un dos equipos logre trasladar a buxaina que –segundo co exemplo do fútbol– exerce a función de pelota, ata a liña de meta –a liña que pecha o rectángulo nos fondos– do equipo contrario, momento no cal gañará a partida. Deben establecerse, así e todo, consecuencias para o feito de que un xogador lance fóra o peón neutral pola liña lateral; o máis común nestes casos é que o golpe sexa dado por non válido e o *peón-pelota* volva ao punto previo a ese golpe que o chimpanzé fóra.

Xa dixemos, por outra parte, que cada xogador pode darlle tantos golpes como sexa capaz mentres o seu peón baile e sexa quen de collelo na palma da man. E aquí é onde retomamos a idea da integración da que partía esta pequena referencia a esta modalidade do xogo con peóns. Os bandos contén-

entes, por exemplo, non teñen que estar, necesariamente, formados polo mesmo número de xogadores. En efecto, se en principio, por exemplo, son dúas parellas as que están xogando, un xogador pouco habelencioso pode pasar a ser o xogador número tres dun dos equipos, porque as forzas non se desequilibrarán en exceso. Pola mesma razón, pódese acordar que ese xogador pouco habelencioso quede exento de coller o peón na palma da man, podendo un compañeiro de equipo usalo cando o xogador aprendiz sexa quen de bailalo.

E así poderíamos seguir. Adaptando as regras segundo as circunstancias, porque esa é precisamente unha das grandes virtualidades das prácticas lúdicas tradicionais: a de ser adaptables a cada momento e a cada necesidade lúdica. Tamén, naturalmente, ás características dos xogadores/as. Por iso afirmamos que o xogo tradicional é integrador por propia definición. Podemos afirmar tamén que as súas regras son inviolables... precisamente porque os seus protagonistas foron quen as consensuaron, sen necesidade de que viñesen impostas. Iremos facendo trampas se fomos nós os que ditamos as normas? ■

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es

DO ESCENARIO POLÍTICO

LOMCE

Non podemos deixar de iniciar este Panoraula coa nova da aprobación definitiva da LOMCE (BOE 10/12/2013). Non cansaremos ao lector repetindo as argumentacións ben coñecidas do seu significado, senón que nesta ocasión destacaremos o que supón esta aprobación. Por primeira vez en democracia, unha lei sae sen máis apoio que o do grupo parlamentario que sustenta o goberno. Isto contradí calquera argumento a favor dunha lei que regula a educación dun país; e é algo inusual nos países do noso contorno. Nin os grupos máis afíns ao goberno –algúns dos cales lograron introducir pequenas emendas no texto final– votaron a favor; isto dá unha certa credibilidade á promesa política de que se o próximo goberno non é do PP, esta lei será derogada.

Tamén son salientables as modificacións do calendario, que atrasa o inicio da implantación en Secundaria (1º e 3º desta etapa e 1º do novo Bacharelato) no curso 2015-16, e non remata coa posta en marcha das avaliacións de final de etapa (“reválidas”) ata o ano 2017. Independentemente da xustificación económica de moitas comunidades –mesmo das gobernadas polo PP– para ese atraso; o efecto político é que de novo é verosímil pensar na posibilidade de que non se poña en marcha, dado que naquel momento poderá existir un goberno correspondente a unha nova maioría parlamentaria. O calendario de Educación Primaria e da Formación Profesional Básica lamentablemente mantense como estaba no proxecto de lei, e comezará a súa implantación no curso 2014-15.

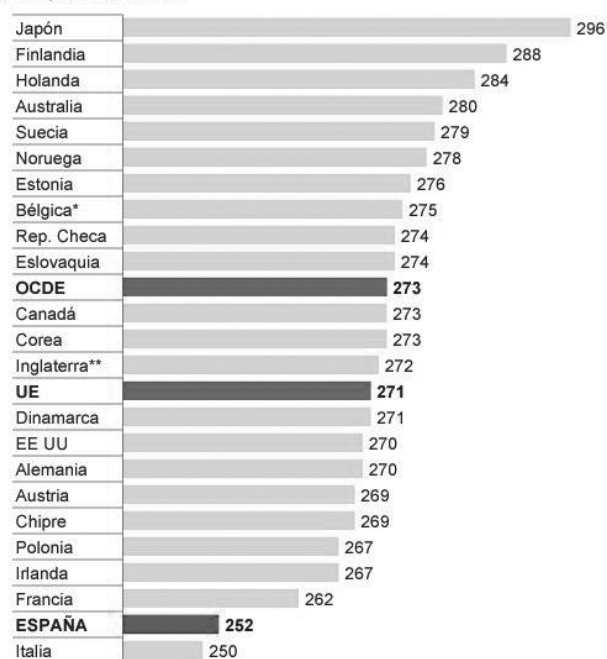
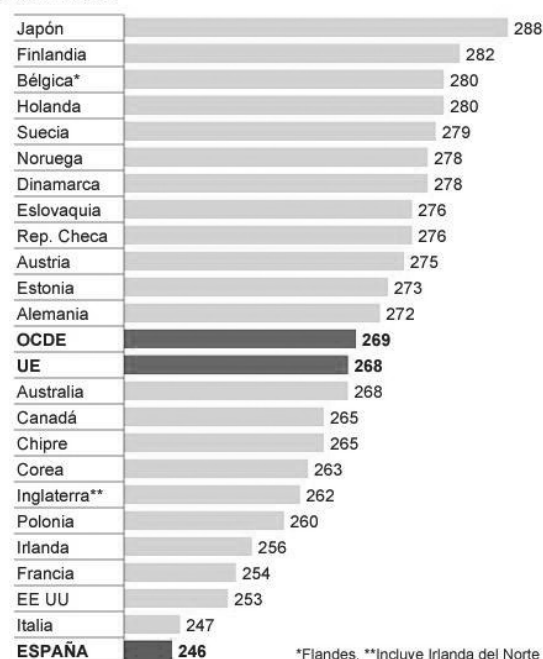
É moi indicativo de como se tramitou esta lei que o Consello Escolar de Galicia, máximo órgano de participación no noso país, non tivese oportunidade de valorala pola negativa das autoridades educativas do mesmo partido que a elaborou en Madrid, dicindo que tivera toda a participación e todas as achegas posibles. Estamos tan afeitos a que nos mintan que xa non nos escandaliza nada.

PISA DE NOVO

Volvemos ter novos resultados das probas PISA, correspondentes a 2012, trasladados á opinión pública o pasado 4 de decembro. De novo España volve situarse nun lugar discreto, lixeiramente por debaixo da media da OCDE (con 65 países e rexións internacionais examinadas), e con diferenzas moi significativas entre as distintas comunidades autónomas, que son atribuídas, fundamentalmente, a diferenzas socio-económicas. Mentres que a diferenza entre a media da Unión Europea e España é de algo menos de cinco puntos en lectura (489 por 484,3), diferenza que non é significativa segundo o informe, a existente entre a comunidade autónoma

INFORME PISA PARA ADULTOS

De 16 a 65 años. Puntuaciones medias, en puntos

► Comprensión lectora**► Matemáticas**

*Flandes. **Incluye Irlanda del Norte

que mellor puntuación recibe (Navarra con 516,7, só por debaixo de Finlandia e Polonia entre os países europeos) e a que menos (Estremadura con 461,4) é de 55,3 puntos, que si resulta ser significativa para o Informe. Polo tanto, tendo en conta que a lexislación educativa que se quere cambiar coa desculpa destes datos é a mesma en todo o Estado, descubrimos que é unha falacia utilizalos como argumento descalificador do sistema actual.

Non é momento de análise polo miúdo desta proba internacional, nin da súa valoración como instrumento de medida e de conformación da opinión pública; pero si é necesario denunciar a manipulación "oficial" dos seus datos e recordar tamén os aspectos positivos que evidencia. Un destes aspectos é o da equidade do sistema, onde seguimos aparecendo como un dos países que mellor soporta a comparación entre o alumnado dos diferentes niveis de ESEC (Estatus Social Económico e

Cultural) só mellorado por Finlandia; é dicir que os resultados do alumnado de centros con mellor índice non teñen tanta diferenza como nos outros países con respecto ao alumnado dos centros con índice menor. Esta valoración mantense, mais non tan favorablemente, tamén dentro dos centros; entre o alumnado clasificado segundo o ESEC das familias, España está 5 puntos por enriba da OCDE neste aspecto.

Neste escenario, Galicia aparece nunha posición media ou un algo superior entre o conxunto das comunidades autónomas españolas que someteron á avaliación o seu alumnado de 15 anos de idade: con 499 puntos en comprensión lectora (a máxima no Estado é de 511 puntos, e á máxima na Unión Europea, de 524), 489 en competencia matemática (máxima española, 517; máxima UE, 523) e 512 puntos en comprensión científica (máxima española, 496; máxima UE, 545), mostrando así unha liña continua de mellora

a pequenos pasos, que ten os seus impulsos primeiros probablemente nos pasados anos 90, e non nos cinco últimos anos, como dixo o actual Conselleiro de Educación.

O CONTRASTE COA SITUACIÓN CULTURAL DAS PERSOAS ADULTAS

En datas anteriores deuse a coñecer a avaliación PIAAC, coñecida como o PISA de persoas adultas, por valorar os cidadáns entre 16 e 64 anos. España aparece mellor situada nos informes PISA (alumnado actual) que neste informe no que se analizan as competencias matemáticas e lingüísticas das xeracións anteriores, como nos permite ver o gráfico. A evolución que describe o informe PIAAC é coherente coa transformación que tardiamente –moi tardiamente– se deu no sistema educativo español.

Pasouse dunha obrigatoriedade escolar formal ata os 10 anos a unha moito máis real ata os 14. Nótase unha mellora moi im-

portante nos resultados dos cidadáns que viviron os cambios introducidos pola LXE de 1970, que deu o seu impulso xa no posfranquismo coa creación de centros e a contratación masiva de profesorado, e consolidouse coa LOXSE dos anos noventa, que incrementou dous anos máis a escolarización obrigatoria; os cidadáns educados nesta lei melloran os resultados dos anteriores, pero non de xeito tan espectacular, dado que a mellora do sistema non foi tan importante cuantitativamente.

Despois de Corea, España é o país, segundo este informe, que presenta unha mellora máis grande entre a competencia da poboación maior (55-64 anos) e a máis nova (16-24 anos). Despois da análise dos datos desta avaliación volveremos escoitar as voces dos conservadores dicíndonos: "agora os rapaces non saben nada", "antes si que se aprendía"?; os datos indican exactamente o contrario.

ESTATUTO DOCENTE

Unha vez rematada a "faena" da LOMCE dispónse agora o Ministerio de Educación a abrir unha nova fronte recuperando un texto de 2007 sobre o Estatuto Docente para presentalo aos sindicatos, aínda que estes se negan alegando que os recortes e a LOMCE crean un escenario totalmente diferente ao existente no momento no que se discutiu o texto que agora se pretende recuperar. Neste documento pretenderíase incluír tamén o chamado MIR para docentes, que cambiase o sistema de acceso á función docente. Por máis que en repetidas ocasións falamos dende estas páxinas da necesidade de revisar este sistema, esta nova non deixa de alarmarnos, pois vindo deste goberno e vistos os precedentes calquera cousa –mala, por suposto– se pode agardar.

CURRICULUM LOMCE

Acaba de presentarse o anteproxecto de currículo da LOMCE, que teremos que analizar polo miúdo noutro momento. En todo caso, adiantamos algunha información. Pasa agora a estar formado por obxectivos, competencias, contidos, metodoloxía didáctica, estándares e resultados de aprendizaxe avaliáveis e criterios de avaliación. Polo tanto amplía os ámbitos definidos no currículo básico e reduce as posibilidades de decisión por parte das comunidades autónomas e dos centros.

Reduce as competencias básicas, pasando das oito actuais a dúas: comunicación lingüística, e competencias en matemáticas, ciencia, tecnoloxía e enxeñaría. Este movemento, sutil pero moi relevante, é consecuente cunha reforma baseada nunha parcial interpretación de PISA e do que sinalan as avaliacións externas. O currículo pasa a estar formado por tres tipos diferentes de materias: troncais, específicas e de libre configuración autó-

mica, que poderá servir para xerarquizarse aínda máis as materias no desenvolvemento legislativo e na práctica docente

En Educación Primaria o máis salientable é o desdoblamento de Coñecemento do Medio, co efecto demoledor sobre a tendencia –lenta pero indiscutida– de avanzar na globalización ou cando menos na interdisciplinariedade. En Secundaria, segundo as previsións da LOMCE, adiantaranse os Plans de Melloira –actuais PDC– e a elección das Matemáticas, diferentes en terceiro –entre as dirixidas ás ensinanzas aplicadas e ás académicas– como preámbulo da elección de 4º. Isto indica que ao final de 2º da ESO xa se estará elixindo entre FP e Bacharelato, de contar coa 'complicidade' dos Departamentos de Orientación, que deberán facer un "consello orientador" ao finalizar cada curso da ESO. A guinda serán as avaliacións, que en Primaria se referirán exclusivamente ás competencias de comunicación e matemática...; tantas materias para valorar finalmente estas dúas competencias!!

Serán só as probas de avaliación as que marquen o currículo, contra a tendencia que con tanto traballo empezaba a asomar de darlle importancia a todas as materias e a todas as linguaxes, por ser claves tanto para atender a diversidade, como para educar integralmente as persoas. Así, pois, o currículo servirá para dar unha volta máis ao proxecto conservador e retrógrado que a LOMCE iniciou.

XORNADAS LOMCE

Os días 12, 13 e 17 de febreiro terán lugar na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña as XORNADAS SOBRE A LOMCE: REFORMAR O SISTEMA EDUCATIVO, PARA QUE?. Nelas teremos conferencias e mesas redondas para dar pé a coñecer a lei e a contrastar as ideas que se estiveron bara-

**XORNADAS SOBRE A LOMCE:
REFORMAR O SISTEMA EDUCATIVO,
PARA QUE?**

Información: www.nova-escola-galega.org

12, 13 e 17 de febreiro de 2014
Facultade de C. da Educación (Elviña- A Coruña)

NOVA ESCOLA GALEGA | REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN | Facultade de Ciencias da Educación, Universidade da Coruña | Vicerreitoría de Estudos, Universidade da Coruña

lloando neste tempo de críticas e contestación, sobre a influencia das ideas neoliberais na súa redacción, sobre a inclusión da relixión confesional, os cambios en Primaria, Secundaria e FP, as avaliacións externas, a autonomía dos centros, e mesmo unha visión sobre as inercias e os cambios na institución educativa. As Xornadas están organizadas por Nova Escola Galega, en colaboración coa Facultade de Educación da Coruña.

CRECENTE INTERINIDADE DO PERSOAL DE EDUCACIÓN

Ante a práctica conxelación das ofertas de emprego público e a limitadísima reposición de vacantes producidas por xubilación de persoal docente, por terceiro ano de aplicación, está a aumentar en Galicia a porcentaxe de prazas ocupadas por profesorado interino e substituto, un 25% das 30.354 prazas docentes existentes, segundo datos oficiais do mes de novembro, así como o envellecemento do profesorado funcionario. É o sistema que se segue en nove de cada dez baixas rexistradas. Entre tanto, máis de 10.500 licenciados e graduados están apuntados ás listas para cubrir posibles baixas no sistema educativo. Por outra parte, de manterse a xubilación, en principio, aos 60 anos, nos próximos cinco anos accederán á xubilación máis de 2.200 profesores e profesoras de Educación Primaria e de ESO.

RECORTE DE BOLSAS PARA UNIVERSITARIOS E REMENDOS NA XUNTA

Os criterios establecidos polo Ministerio de Educación para acceso a bolsas universitarias, denunciados por lesivos desde criterios de compensación social, son matizados pola Consellaría de Educación, da mesma cor política, permitindo así que 376 estudantes do Sistema Universitario de Galicia poidan ac-

ceder a unha bolsa, ao cumprir determinados requisitos de renda e de cualificacións académicas. A acción merece ser anotada, mais mellor sería denunciar a política xeral de Wert e lograr a súa revisión. En non facéndoo, a Consellaría fai un remendo de 700.000 euros, que por outra parte non irán á reposición do profesorado, ou aos comedores, ou á promoción da lingua galega... e xa se contan tamén en Galicia nenos e nenas que non van ao comedor escolar por dificultades de pago.

DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Non debe pasar desapercibida a amarga constatación que o Servizo de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago realizaba no pasado mes de decembro sobre a redución paulatina da produción científica en lingua galega nas Universidades de Galicia ("O galego na investigación, misión imposible?"), ante as grandes dificultades existentes para o recoñecemento favorable da actividade investigadora realizada en lingua galega. Han de saber os lectores e lectoras que tal recoñecemento é por parte da "Agencia Nacional de Evaluación de la Actividad Científica" (ANECA), a través do que no ámbito universitario se coñece como os Sexenios de Investigación que, concedidos ou negados, teñen consecuencias sobre o profesorado, tanto en retribucións, como en méritos para a carreira docente e investigadora, e tamén o terán de inmediato en horas de dedicación docente. Neste senso, hai que sinalar que os textos académicos e científicos publicados 'teñen distinto valor' segundo o lugar de publicación, gozando de prioridade mesmo o inglés e os seus soportes de edición, ou tamén os mais consolidados soportes existentes en castelán. Mentres, aboia a penuria dos instrumentos galegos, que pola contra, si podería ser corrixida a



"A lingua sabe a pan" é unha experiencia do CEIP Frián, de Teis.

través dunha acción mancomunada das tres Universidades e da Consellaría de Educación, e dunha acción de política educativa atenta a esta cuestión. Non debe interesar.

É máis doado dispoñer de exemplos de "Cartas aos Reis Magos" e de "guías de agasallos para a mocidade no Nadal". Isto está ben e tamén hai que facelo, polo que é de loar: www.xunta.es/linguagalega/arquivos/livro_Reis.pdf; www.xunta.es/linguagalega/carta_maxestades; www.postaisengalego.com; www.xunta.es/linguagalega/arquivos/guia_agasallos_2013.pdf. Si, é máis doado. Mais non é onde se xoga a batalla da lingua. Non ha de esquecerse.

EXPERIENCIAS, INICIATIVAS E PREMIOS

"A lingua sabe a pan", frase que tomou en consideración unha anterior de Cunqueiro ("Una lengua es buena cuando sabe a pan...", cuando sabe a pan fresco"), serviu de lema á experiencia de fomento da lectura que se levou a cabo no pasado curso académico no colexio Frián-Teis de Vigo, e que mereceu o Premio Nacional de Educación 2013 do Ministerio de Educación (ao Desenvolvemento de Competencias de Lectoescritura e Audiovisuais). Baixo a coordinación da profesora Mónica Muñoz, desde o curso 2007-08, emprendéronse varias iniciativas de fomento da lectura ata



Fina Casalderrey

chegar a esta arredor do pan, implicando toda a comunidade escolar. Cada aula traballou sobre distintos aspectos relacionados co pan –os ríos, os muíños, as tarefas agrarias, o forno...– tendo que documentarse e ler os nenos sobre os máis variados aspectos.

Outro dos “Premios Nacionais de Educación”, na categoría de Centros Docentes, o Premio Nacional ao uso das Tecnoloxías Aplicadas a Educación, recaeu no IES de Ames, polo proxecto “Os petróglifos de Ames”. Doutra banda, na Categoría Equipos Docentes, o Premio Nacional para o Uso das TIC como Apoio á Personalización da Aprendizaxe en Educación Secundaria foi para o IES Sánchez Cantón de Pontevedra, pola programación de aplicacións Android “APP Inventor”. O cuarto premio, tamén na categoría Equipos Docentes, foi para o Colexio Internacional SEK-Atlántico de Pontevedra, que recibiu o Premio Nacional para o Uso das TIC como Apoio ao Desenvolvemento da Creatividade e o Emprendemento dos Alumnos en Educación Secundaria, polo proxecto “Produtores de Cine”.

A Xunta tamén fallou os seus premios de Boas Prácticas de Innovación Educativa. O IES

Afonso X O Sabio de A Barcala, Cambre, recibiu o Primeiro Premio na modalidade de **Mellora da Convivencia nos centros educativos**. De entre as nove iniciativas, que actualmente se desenvolven no centro, e que foron merecentes do devandito Premio, cabe destacar a existencia dunha Comisión Permanente de Convivencia, que se reúne semanalmente para facer un seguimento dos problemas de convivencia; tamén existe un Aula de Reflexión, co obxectivo de axudar ao alumnado con problemas de convivencia, que funciona grazas á voluntariedade do profesorado. O papel do alumnado tamén é parte fundamental do proxecto, xa que colabora con dúas figuras clave: como Alumnado Mediador e como Alumnado Axudante.

Os outros primeiros premios foron: na modalidade de **Atención á diversidade**, o “Proxecto eslabón. Viaxe no tempo. O musical 2011-13” do IES Plurilingüe de Ames; na de **Uso innovador das tecnoloxías da información e da comunicación que introduzan cambios metodolóxicos**, “Dives Gallaecia” do IES Manuel García Barros da Estrada; na de **Desenvolvemento das competencias básicas**, “Aprendizaxe por proxectos no desenvolvemento das CC.BB.” do IES Plurilingüe Fonte Albei da Fonsagrada; na de **Mellora da aprendizaxe e do uso da lingua galega**, “Rianxo fala” do IES Félix Muriel de Rianxo; na de “Mellora da aprendizaxe e do uso das linguas estranxeiras”, “Uso da TIC nas seccións bilingües” do CEIP Wenceslao Fernández Flórez de Cambre, e na de Iniciativas de emprendemento e/ou de innovación metodolóxica na FP, “Inclusión do alumnado con deficiencia auditiva. Acústica das aulas e acceso á linguaxe oral”, do CIFP Anxo Casal da Coruña.

A Facultade de Formación do Profesorado de Lugo atesoura como mostra permanente a exposición completa (1980-2014)

de **calendarios-póster** do Colectivo Pedagóxico **ESTIÑO**, colección recentemente doada por este grupo de docentes rurais de Lugo como exposición permanente para o centro, que se irá ampliando conforme vaian pasando os anos.

Naceu a **Confederación Galega de ANPAS**, a través da confluencia organizativa das de Santiago, Ferrol, Vigo, Cangas, Bueu, Pontearreas, Val Miñor, Costa da Morte e Lugo, tendo como Presidente a Javier Sánchez de Ferrol, e como Secretario a Fernando Lacaci, de Lugo. Desexámoslles frutífera e longa vida democrática e a prol da Escola Pública Galega.

O IES de Sar de Santiago de Compostela participará, unha vez máis, nun proxecto europeo **Comenius** –como fan outros centros educativos galegos– en conxunción con centros doutros seis países, coa temática “**A biodiversidade nos ríos**”. No tramo de Santiago a Fisterra estudarán as principais plantas aromáticas e medicinais e analizarán a calidade medioambiental dos ríos Sar e Sarela, que cincundan a cidade.

NOMES

Loanza á profesora e escritora **Fina Casalderrey**, que no pasado mes de Novembro ingresou na Real Academia Galega, entrando canda ela, dalgún xeito, todo o ámbito da literatura infantil e xuvenil en lingua galega, á que ela tamén vén aportando o seu bo dicir. Hai sitio para máis.

O profesor, agora xubilado, **Manuel Dios Diz** veu de ser elixido novo Presidente da Asociación Española de Investigación para a Paz (AIPAZ). Parabéns. Que sexa frutífero o seu mandato. Tamén a profesora **María del Mar Lorenzo Moledo** vén de ser nomeada directora da Cátedra UNESCO da Universidade de Santiago.

Tamén en novembro nos deixou **Mimina** (isto é, Carmen Arias Montero, a que fora esposa de Isaac Díaz Pardo). Mimina sempre estivo nas accións educadoras de Isaac, sempre constantes. E probablemente o seu derradeiro acto público tivo mesmo lugar no colexio de Tomeza-Marcón (Pontevedra), para acompañar a Loli Beloso na presentación do libro *Isaac Díaz Pardo* para as nenas e nenos galegos.

XORNADAS E ENCONTROS

Entre as diversas Xornadas e Encontros celebrados durante os dous últimos meses do ano 2013, deixamos anotados os seguintes:

- **VI Xornadas de recursos educativos en galego para a educación social**, celebradas en Santiago de Compostela (Facultade de Ciencias da Educación/NEG), coa presentación de diversas experiencias municipais e outras iniciativas.
- **I Xornadas da Música nas Artes. Historia, cinema, literatura e educación**, co fin de achegarse á música desde distintos ámbitos de traballo pedagóxico e de lecer, cunha carga práctica notable e coa intervención de Alfonso Zarauza, o grupo Mamá Cabra, Mini e Mero, María Manuela e Pilocho, entre outros. Celebradas na Facultade de Formación do Profesorado en Lugo.
- **V Curso de Formación sobre o patrimonio lúdico**, organizado pola Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional e Nova Escola Galega. Nesta presente ocasión celebrouse en Carballo e contou, entre outros con Apolinar Graña, Ricardo Pérez y Verdes, director do Museo Etnolóxico de Galicia creado en Ponteceso, Antón Cortizas, Xosé M. García, Xosé López, Paco Veiga, e Julio A. Herrador Sánchez, un dos especialistas europeos máis recoñecidos en

canto á recuperación do patrimonio lúdico.

DOCUMENTOS

A Mesa Galega pola Educación no Rural presentou recentemente un Documento de carácter

estratéxico sobre a educación, as escolas e o desenvolvemento rural integrado, que ben será tomar en consideración, para convertelo en orientacións de acción socio-política e en programas técnicos. Reprodúcese dado o seu interese.

A asfixia da educación no medio rural insírese no mesmo proceso de desmantelamento que está a padecer o rural no seu conxunto. O potencial que a escola, xunto con outras entidades, podería exercer como dinamizadora das comunidades rurais está sendo ignorado no marco actual da política autonómica. As medidas que se están a tomar por parte da administración educativa contradinse manifestamente cunha planificación comprometida coa realidade do mundo rural e cunha liña de ensino de calidade.

Faise necesario pois cambiar os plans destrutivos instalados durante sete décadas para acadar un novo enfoque, no marco dunha política xeral de fomento e dinamización do medio rural galego. É dicir, a nova política educativa para o rural debería integrarse nun proxecto global de desenvolvemento comunitario comprometido coa evolución do agro en todas as súas dimensións. Isto require esencialmente un tratamento económico de discriminación positiva e unha planificación política de alcance parlamentario (que soborda as competencias fragmentadas e inconexas dunha soa consellería), e na que terían que estar presentes comisións de estudo competentes e sectores afectados.

A referida planificación tería que optar por unha política que respondese á diversidade do país e á necesidade de conseguir nel un equilibrio social, territorial, educativo, cultural e económico que antepoña ás contas economicistas reducionistas as necesidades vitais de pervivencia digna do mundo rural, e sobre todo das súas xentes.

Unha educación de calidade no mundo rural galego inserida nun proxecto global de desenvolvemento do rural debería partir dunha análise rigorosa e recoñecer os erros cometidos nas anteriores décadas; só desta maneira se pode tomar conciencia da necesidade dunha reestruturación, dun novo modelo, tal como xa se está a facer noutras comunidades autónomas, nas que de facto se fomentan as posibilidades da escola rural.

En efecto, fronte á primacía do criterio económico curtopracista e miope que afonda no desequilibrio territorial, cómpre primar os dereitos da infancia a recibir atención educativa no seu medio durante as primeiras etapas, como forma de dignificar o mundo rural, chave para reverter o proceso de abandono e despoboamento. Cómpre que as nenas e nenos desde pequenos aprendan a recoñecer e valorizar as características do mundo rural no que viven: non hai desenvolvemento rural integral se non hai un cambio nas actitudes e nas aptitudes de toda a poboación, e para que iso aconteza a escola rural é peza fundamental.

Ademais, é de xustiza recoñecer a valía da escola rural como pioneira de avances pedagóxicos na renovación dos sistemas educativos. Faise necesario polo tanto poñer de manifesto os valores positivos da escola rural e desenvolver o seu potencial para que acade o prestixio que xustamente merece.

Finalmente, a dignificación do medio rural tense que concibir non só nas escolas rurais senón a nivel de todo o sistema educativo galego. Á marxe de onde habitamos, as nosas raíces principais como pobo, aquelas que conforman o cerne da nosa identidade, en boa medida teñen no rural a súa orixe. Polo tanto, o recoñecemento, o respecto, a estima e o coñecemento do rural, e os valores e contidos que fomenten a sensibilización e a concienciación da cidadanía galega cara ao rural, deberían estar presentes dalgún xeito en toda acción educativa no noso país.

Entendemos por centros de ámbito rural non só as poucas escolas unitarias que se mantiveron, senón tamén calquera centro escolar (CEIP, CPI, IES, ...) con alumnado que maioritariamente procede do ámbito rural.

É por todo isto que esiximos da administración galega unha nova política educativa contemplada nun plan de educación específico para o rural que teña en conta as seguintes bases:

- Como punto de partida faise preciso deseñar un plan de desenvolvemento socioeconómico coordinado entre as distintas consellerías para frear e reverter o proceso de despoboamento do rural, fomentando actividades económicas que fixen poboación de forma estable, aproveitando os recursos da terra sen destruílos, e garantindo a oferta de servizos públicos á poboación rural (educación, sanidade, atención ás persoas dependentes, transporte, etc.).
- Dentro deste plan, poñer a andar un proxecto educativo específico axeitado ao medio rural, elaborado participadamente coa comunidade educativa (universidades, federacións de ANPAs, sindicatos de ensino, movementos de renovación pedagóxica, grupos de desenvolvemento rural, etc.) e que responda ás necesidades reais actuais do mundo rural, dentro dun marco de desenvolvemento global endógeno e dun tratamento de discriminación positiva. A administración galega debe promover e facilitar que a escola rural sirva á propia comunidade que lle dá razón de ser, que sexa unha escola inserida no seu medio e participativa no proceso xeral de desenvolvemento rural.
- Elaborar un mapa escolar galego que contemple para cada zona ou comarca unha rede educativa que inclúa todas as necesidades educativas desde cero anos ata a adultez.
- Fornecer a todas as escolas rurais dos medios humanos e materiais precisos para unha educación de calidade, incluíndo todos os especialistas de educación infantil e educación primaria, así como o persoal de apoio necesario para realizar os desdobres pertinentes, atendendo ás peculiaridades pedagóxicas e ás demandas da comunidade educativa de cada centro. A poboación rural non é de segunda categoría e merece os servizos educativos en igualdade respecto do resto da poboación; por ser rural non deixa de pagar os impostos que sosteñen a satisfacción do dereito básico da educación, adaptada ás necesidades do territorio.
- Reformular por parte da administración a atención educativa á etapa 0-- 6, integrando no sistema educativo o ciclo 0-- 3, entendendo que a atención educativa debe formularse dende unha perspectiva global e comunitaria coa familia, tomando como referencia o modelo que durante 36 anos desenvolveu o proxecto educativo Preescolar na Casa, na procura e mellora das prácticas parentais. "
- Manter as escolas unitarias existentes.
- Acelerar a extensión da rede de CRAs ou promover outra forma de agrupamentos funcionais que garantan a dotación dos mesmos recursos sen os requisitos que esixe un CRA.
- Asumir un novo modelo de escola heteroxénea en canto a niveis, un novo perfil de escola pequena e de centro adaptado ao rural cunha apropiada organización e unha debida dotación compensatoria de profesorado e de todo tipo de recursos pedagóxicos.
- Frear o peche de centros e a redución de unidades, co conseguinte desprazamento do alumnado ás concentracións escolares ou aos centros educativos das vilas e cidades próximas, polo que implica de desarraigo do neno ou nena do seu contorno e de infravaloración da sociedade e da cultura rural. Esta medida esixe polo tanto non actuar de xeito precipitado no peche de unidades, sen respectar marxes temporais que possibiliten a recuperación de matrícula a medio prazo. Hai que subliñar que a maioría das escolas rurais desapareceron pola vía rápida (algunhas con incremento previsto de matrícula para o curso seguinte) e que foi a propia administración quen potenciou por activa ou por pasiva o desprazamento do alumnado ás concentracións escolares, ás que presentaba como alternativa de maior calidade pedagóxica.
- Manter a ESO nos centros rurais.
- Adecuar a oferta formativa en BAC e FP á realidade do contorno dos centros rurais.
- Dotar ás redes escolares dos medios económicos e do transporte necesarios para asegurar a compensación das necesidades que presentan os grupos reducidos de alumnado: intercambios, rotación de encontros programados, visitas culturais,...
- Estender o transporte gratuíto a BAC e FP nos IES de zonas rurais.
- Manter a gratuidade dos comedores escolares para aquel alumnado que use o transporte escolar, sendo desexable que se estenda o servizo de comedor a todo o alumnado en atención á súa función educativa e correctora de malos hábitos alimenticios.
- Implicar ás universidades galegas nun plan formación inicial do profesorado que contemple especificamente a educación no medio rural. Deseño dun modelo formativo innovador que integre a preparación es-

pecífica do futuro profesorado para que poida exercer a súa profesión coa calidade, dignidade e adaptación ao medio que merece o rural.

- Facilitar a todo o profesorado a actualización permanente de cara a garantir a súa capacitación nos novos modelos de organización intra e interescolar. Isto require a elaboración dun plan específico de formación continua, obrigatorio para o profesorado do medio rural, coordinado polos Centros de Formación e Recursos, e coa participación dos movementos de renovación pedagóxica e das universidades.
- Promover a adaptación do currículo á realidade rural galega, integrando plenamente no día a día de todas as escolas a cultura popular e os saberes tradicionais en proceso de desaparición. Un especial compromiso requireo a dignificación e a recuperación da lingua galega.
- Abrir os centros ao seu contorno, fundamentalmente ao mundo labrego e mariñeiro, mediante saídas, intercambios ou outras actividades interactivas. É preciso partir dun proxecto amplo de educación integral vivenciada e de dinamización das comunidades rurais que agariman a boa crianza e a boa educación na etapa máis tenra da infancia. Nisto tense que contar coas achegas de persoas transmisoras de sabedoría que interveñan con perspectiva interxeracional. É primordial unha alternativa humanizadora que vencelle a persoa tanto ao seu medio natural e social, como á construción dos coñecementos desde a investigación-acción viva e directa na propia realidade inmediata. É urxente esta reacción fronte á infravaloración da sociedade e da cultura rurais e fronte a currículos oficiais que, desde unha mentalidade urbana, silencian e menosprezan a realidade rural ou trátana como unha reliquia etnográfica do pasado.
- Estimular a participación activa das familias na escola, a través do impulso a proxectos de comunidades de aprendizaxe, ou ben a través dos Consellos Escolares ou da organización que a propia comunidade escolar determine oportuna, entendendo como fundamental que a cultura familiar e veciñal estea presente na escola, para que sexa valorada e respectada, e para potenciar non só a autoestima do alumnado rural senón tamén do seu contorno, e desde aí afortalar as redes sociais, laborais, etc. da aldea ou vila rural correspondente.

Estas tres últimas medidas deberían estar recollidas no Proxecto Educativo de Centro e desenvolvidas transversalmente, encargándose do seu seguimento a correspondente Comisión de Coordinación Pedagóxica.

EPÍLOGO:

Esta Mesa é consciente de que á actual Administración Política desta Comunidade Autónoma e a sectores da sociedade instalados na derrota e no abandono pode parecerlles que invadimos o seu terreo ou que estamos instalados na utopía. Calquera das súas afirmacións son certas. Este documento parte dun intenso e extenso coñecemento da realidade educativa do noso país, das necesidades do mesmo e da necesaria esperanza no futuro. Na súa elaboración, xunto cos Movementos de Renovación Pedagóxica e demais organizacións integrantes desta Mesa, participaron tamén Anpas do Rural, profesorado da Universidade, diversos especialistas e entidades relacionadas coa educación de toda Galicia. No concernente á utopía, somos conscientes de que a única maneira de encarar animosamente un longo camiño é cando o horizonte se presenta atractivo e difícil de acadar.

Non renunciamos nin renunciaremos tampouco ao mellor que a nosa sociedade merece nin ao que os máis sobresaíntes estudos e experiencias en pedagogía e ciencias da educación marcan como meta; por moito que se nos fale de crises, recortes e demáis estratexias destinadas a acabar co ensino público, favorecer ao privado, empobrecer a sociedade e enriquecer os petos do gran capital.

Asociación Socio-Pedagóxica Galega (AS-PG), Nova Escola Galega (NEG), CIG Ensino, CCOO, CSI-F, STEG, UGT, Asociación socio-educativa Antonio Gandoy (antes Preescolar na Casa).

CARTA DA LAICIDADE NOS CENTROS EDUCATIVOS

A Carta da Laicidade nos Centros Educativos (*Charte de la laïcité à l'École*), presentada polo Ministro de Educación de Francia o pasado 9 de setembro, fórmulase como un Documento de traballo e de reflexión en todos os centros educativos franceses, na procura de compartir e de facer respectar os principios e valores da laicidade, como misión confiada á Escola pola Nación e reafirmada na Lei de Orientación e de Programación para a refundación da Escola da República, de 8 de xullo de 2013.

Refundar a Escola da República significa devolverlle todo o seu protagonismo en canto á transmisión do ben común e das normas, principios e valores que a fundan. Porque a República supón unha esixencia de razón e de xustiza, compéttelle á escola contribuír a construír o común, a igualdade, a liberdade e a fraternidade. Trátase de acompañar o alumnado no seu tornarse cidadáns, sen ferir ningunha conciencia: é a esencia mesma da laicidade.

A laicidade non é un entorpecemento da liberdade, senón á condición da súa realización. Nunca se dirixe contra os individuos, nin contra a súa conciencia; polo contrario, ela garante a igualdade de acollida de todo o alumnado e a igual dignidade de todos os cidadáns. Ao refugar todas as intolerancias e todas as exclusións, a laicidade convértese en fundamento do respecto mutuo e da fraternidade.

Estas disposicións deben ir acompañadas en todos os centros escolares por unha pedagogía da laicidade e dos outros principios e valores da República, apoiándose sobre a carta da Laicidade, de modo a permitir que a comunidade educativa poida facela propia.

(Tradución do orixinal francés: Antón Costa Rico)

A República é laica. A Nación confíalle á Escola a misión de facerlle compartir ao alumnado os valores da República.

Francia é unha República indivisible, democrática e social. Asegura a igualdade diante da lei, no conxunto do seu territorio, e de todos os cidadáns. Respecta todas as crenzas.

A República laica contempla a separación das relixións e do Estado. O Estado é neutro en relación coas conviccións relixiosas ou espirituais. Non hai relixión de Estado.

A laicidade garántelle a todos a liberdade de conciencia. Cadaquén é libre de crer ou non. Permittelle a todos a libre expresión das súas conviccións, dentro do respecto das dos demais e dentro dos límites de orde pública.

A laicidade fai posible o exercicio da cidadanía, ao conciliar a liberdade de cada un e a fraternidade de todos, coa preocupación polo interese xeral.

A República asegura nos centros escolares o respecto de cada un destes principios.

A laicidade escolar ofrécelle ao alumnado as condicións requiridas para forxar a súa personalidade, exercer o seu libre arbitrio e aprender a cidadanía. Protéxeo de todo proselitismo e de toda presión que lle puidese coutar facer as súas propias eleccións.

A laicidade asegúralles a todos o acceso a unha cultura común e compartida.

A laicidade fai posible o exercicio da liberdade de expresión do alumnado dentro dos límites do adecuado funcionamento da Escola, como tamén dentro do respecto dos valores republicanos e do pluralismo das conviccións.

A laicidade implica o rexeitamento de todas as violencias e de todas as discriminacións, garantindo a igualdade entre as alumnas e os alumnos, e repousa sobre unha cultura do respecto e da comprensión do outro.

É responsabilidade de todos os docentes transmitirle ao alumnado o sentido e o valor da laicidade, así como dos outros principios fundamentais da República. Deben coidar da súa aplicación no contexto escolar. Deben facerlles coñecer esta Carta aos pais e nais do alumnado.

Os docentes e demais persoal teñen un deber de estrita neutralidade: non deben manifestar as súas conviccións políticas ou relixiosas no exercicio das súas funcións.

As ensinanzas son laicas. Coa finalidade de garantirlle ao alumnado a apertura máis obxectiva posible á diversidade das visións do mundo, así como ao alcance e á precisión dos saberes, ningún asunto é *a priori* excluído do debate científico e pedagóxico. Ningún alumno pode invocar unha convicción relixiosa ou política para discutirle a un docente o dereito de tratar un asunto presente nos programas.

Ninguén se pode protexer coa súa pertenza relixiosa para rexeitar axustarse ás normas aplicables na Escola da República.

Nos centros escolares públicos, as normas de vida dos diferentes espazos, precisadas no regulamento interior, son respectuosas da laicidade. Está prohibido levar signos ou vestimentas mediante as que o alumnado manifeste ostensiblemente unha pertenza relixiosa.

O alumnado contribúe a facer vivir a laicidade no interior de cada centro educativo mediante as súas reflexións e actividades.

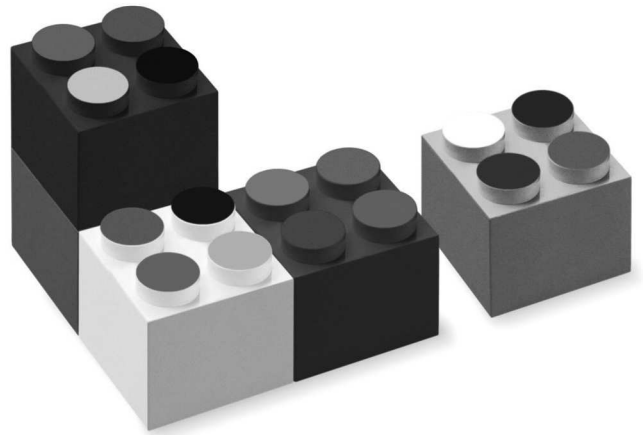
AS VANTAXES DE ASOCIÁRESTE

Descontos nas cotas de inscrición das actividades de formación

Redución do prezo de subscrición á Revista Galega de Educación

Acceso á información, documentación e recursos de xeito preferente

Espazos de análise e debate baixo as premisas de amizade e liberdade



engádeste?

engádeste?
engádeste?
engádeste?

Boletín de asociación a Nova Escola Galega

(Envíalo debidamente cumprimentado ao enderezo da asociación ou ao Apdo. 586, de Santiago de Compostela)

Nome e Apelidos	
NIF	
Enderezo	
CP	Localidade
Provincia	
Teléfono fixo	Teléfono móbil
Correo electrónico	

DATOS LABORAIS

<input type="checkbox"/> En activo	<input type="checkbox"/> En paro	<input type="checkbox"/> Estudiante	Centro de traballo
Enderezo			
CP	Localidade		
Provincia			
Teléfono fixo	Teléfono móbil		
Correo electrónico			
Nivel de ensino ou ámbito no que traballa			

(Comunicación por correo electrónico: neg@mundo-r.com)

FORMA DE PAGAMENTO

Domiciliación bancaria

Cota anual: Normal: 40 euros Desempregados/as e estudantes: 20 euros

Entidade																				
Díxitos da conta (faga constar os 20 díxitos que compoñen o C.C.C.):																				
<table border="1"><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table>																				
Titular da conta (se é distinto/a):																				

En _____ a _____ de _____ de 201__ Sinatura

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

AS COLABORACIÓNS deberán axustarse, obrigadamente, ás normas seguintes:

1. Características das colaboracións. Deben ser orixinais e inéditas. As achegas poderán estar dirixidas ás seguintes seccións da RGE e deberán axustarse á extensión sinalada (sempre con espaciado incluído). (na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

2. Criterios formais. Os artigos que non cumplan os criterios formais de edición poderán ser rexeitados ou, no seu caso, devoltos ao autor de contacto para seren corrixidos.

3. Texto. Todas as achegas deberán ser redactadas na fonte de letra Times New Roman, tamaño 12, con interliñado simple, aliñamento xustificativo, e remitidas, en soporte informático físico (cd, dvd, lapis electrónico...) ou por correo electrónico (con adecuada identificación do arquivo electrónico) ao enderezo rge.redaccion@mundo-r.com. O programa e a versión do procesador de textos empregado será preferibelmente o Openoffice ou o Microsoft Word.

4. Identificación do autor. 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.

5. Referencias. Nas referencias e citas bibliográficas procederase de acordo coas normas da APA (www.apastyle.org). (Na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

6. Notas ao texto. As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente, indicaranse con *sobreíndices*, e deben incluírse ao remate do traballo baixo o epígrafe de **Notas**. Deseguida das notas pode facerse unha lista bibliográfica limitada e ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

7. Redacción. Cada autor faise responsable do contido do seu traballo como corresponde aos dereitos do autor. 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.

8. Ilustracións, táboas, cadros, gráficos. As colaboracións de texto poderanse acompañar de ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, cadros...) que se consideren necesarias, en arquivos complementarios e indicados con orde, sinalándose claramente no texto, mediante anotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse:

(INSERTAR IMAXE (ilustración, cadro, ou gráfico nº...): "aula_natureza.jpg").

Cómpre, dado o caso, que todas as colaboracións achegadas estean acompañadas de material gráfico ilustrativo do artigo. Pode ser oportuno, sobre todo nos casos de táboas, cadros e gráficos, a inclusión dun texto esquemático de título, e/ou dun pé.

Enviaranse as fotografías ou outras imaxes e gráficos en formato dixital cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG, TIF, PNG ou PDF.

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

- Contexto do centro e da experiencia.
- Nivel educativo.
- Obxectivos da experiencia.
- Formulación e desenvolvemento concreto.
- Comentarios sobre o seu desenvolvemento.
- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado e reflexión sobre o realizado.
- Perspectivas abertas a partir da experiencia realizada.
- Referencias bibliográficas.

10. Achegas Monográfico. As achegas que formen parte dun monográfico da Revista, deberán ir acompañadas por un resumo de 5 liñas en galego, inglés e noutra das linguas españolas. É recomendábel a incorporación de 5 palabras chave, que na medida do posible serán extraídas do Tesouro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) ou do Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center), en www.eric.ed.gov.

11. Panorama. Agradecemos o envío de información e documentos para esta sección.

12. Lingua de publicación. Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, segundo a normativa vixente aprobada pola Real Academia galega (http://www.edu.xunta.es/diccionarios/index_rag.html). 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. Acéptanse tamén orixinais en catalán, portugués, castelán, francés e inglés. Os artigos en castelán, francés e inglés serán publicados en galego.

13. Envío exemplares. Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

14. Comunicación cos autores. 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. No caso de devolución dun artigo ós seus autores para a súa corrección dispoñeráse de 15 días para o seu reenvío á Redacción.

Para calquera suxestión, comentario, ou proposta cara ó Consello de Redacción dirixirse a:

rge.redaccion@mundo-r.com.

15. Valoración dos artigos. Os artigos enviados á *Revista Galega de Educación* serán valorados por dous revisores externos (membros do Comité Científico e outros) de forma confidencial e anónima, segundo o sistema usual de revisión por pares, quen emitirán un breve informe (mediante un protocolo de avaliación xeral) sobre a conveniencia ou non da publicación, que será tomado en consideración polo Consello de Redacción. (na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

16. Devolucións. Os artigos orixinais enviados á Redacción non serán devoltos.

17. Envío de Artigos. Os autores farán os seus envíos por correo postal a atención de:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Director da Revista Galega de Educación

Nova Escola Galega

San Clemente, 18, baixo.

15705

Santiago de Compostela

(A Coruña)

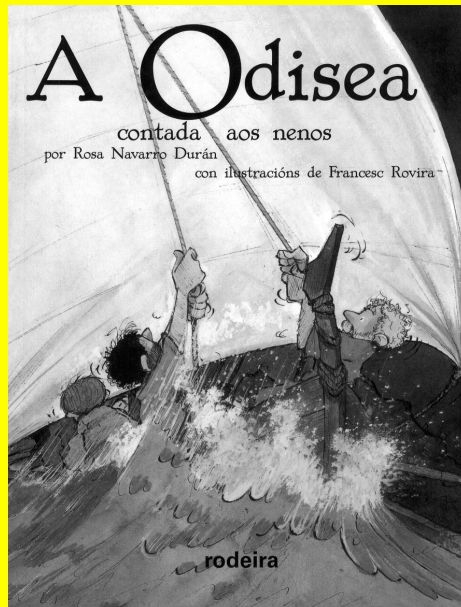
Ou ben en soporte electrónico a través do correo electrónico á seguinte dirección:

rge.redaccion@mundo-r.com.

O director poñerá en coñecemento do Consello de Redacción para a súa posíbel publicación.

Para un coñecemento ampliado das normas visítese a seguinte ligazón:

<http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/NORMASPUBLICACIONRGE.pdf>



Ulises adaptado

Nova Escola Galega

arno@mundo-r.com

Débense adaptar os clásicos para facilitar a súa lectura por parte dos lectores novos? E se tal cousa é lícita no caso dos clásicos, por que non calquera outra novela ou relato que se considere difícil para un pequeno lector? O debate sobre a conveniencia das adaptacións é unha vella polémica que seguramente nunca se poderá dar por resolta, pero ineludible á hora de comentar, por exemplo, a versión adaptada da Odisea que recentemente teñen presentado Edebé - Rodeira. En comentarios a obras doutros autores, dentro desta mesma sección, xa me teño manifestado claramente en contra de certas adaptacións, que cualifiquei de innecesarias. É o caso de obras que, polas súas características, son perfectamente accesibles para os lectores nenos. Poderá ter sentido, daquela, facer recreacións mais non adaptacións. Como acontece cos grandes mitos literarios (os que inspiraron as grandes traxedias gregas ou as de Shakespeare, o Fausto, Don Xoán...), tamén cada certo tempo xorden novos modos de recuperar os contos populares que están na raíz dos relatos infantís máis populares. Pódense chamar "adaptacións", no sentido de que, en efecto, unha historia recibida do pasado é readaptada ás voces e sensibilidades do presente.

Pero aquí non estamos a falar destas adaptacións que, para diferenciarlas, preferiremos chamar "recreacións". A adaptación, no sentido que aquí adoptamos, consiste na reescrita dun texto, xeralmente mediante un proceso de recorte e selección de determinados contidos que, por diversas razóns, se consideran dificilmente asimilables por un lector infantil. Os criterios aplicados para efectuar esa selección serán xa que logo claves para aceptar ou negar a valía desa adaptación. Como principio xeral, eu deixaría establecido que calquera selección que actúa de tal xeito que o resultado final acaba perdendo o que poderíamos considerar a "esencia" da historia orixinaria, é unha adaptación fracasada e, xa que logo, non só innecesaria senón prexudicial. Mais non é doado, desde logo, determinar en que consiste esa "esencia".

Nun certo sentido, non sería esaxerado dicir que toda gran obra literaria merece ese título porque de algún xeito ten conseguido dotar a totalidade en que



Busto de Ulises.



Estatua de Penélope.

a obra consiste dunha coherencia e unidade tal que calquera perda ou subtracción ocasiona necesariamente un desequilibrio que a dana irreparabilmente. É obvio que, baixo esta perspectiva, toda adaptación é unha traizón a esa unidade e, xa que logo, un atentado á súa excelencia estética. O que pode facer escusable esa indiscutible traizón é a evidencia de que a tal excelencia é aínda inaccesible para o pequeno lector. Non sería, logo, mellor agardar a que medre e adquira a madureza para afrontar ese reto? Respecto disto, eu diría que toda boa adaptación debería deixar claro que de ningún xeito pretende substituír a lectura da obra adaptada, nin dar por superflua esa lectura no futuro, senón ao contrario, propoñerse como un estímulo para alimentar o interese por ela, renunciando á imposible pretensión de proporcionar un equivalente estético. Utilizando a afortunada expresión de Teresa Colomer, que ela xeneraliza a toda a literatura infantil dada a natureza do seu destinatario, un bo adaptador debe ser consciente de que non se dirixe a un lector literario, é dicir, en posesión das claves para interpretar esteticamente a valía literaria dunha obra, senón que o seu papel é xustamente contribuír á construción dese futuro lector literario.

Fóra deste criterio clave – apreixar o esencial dunha obra que estimule tanto o futuro interese pola lectura da obra orixinal adaptada como colabore na formación dun lector literario-, os demais resultarán sempre discutibles e opcionais. Moitos serán resultado dos gustos ou teimas dunha época ou unha moda, que unha época ou moda posteriores poden acabar trocando en obsoletos. Así, en especial, determinados enfoques moralistas ou didácticos que poden levar a ocultar certos aspectos (nomeadamente os asociados coa sexualidade e

a violencia) ou potenciar outros. E hai aínda un criterio –este non selectivo senón sumativo– que resulta de todo inaceptable e non está de ausente en certas pretendidas adaptacións: é o de poñer na adaptación circunstancias ou valores inexistentes na obra adaptada. Algo, por exemplo, que promoveron certas desafortunadas correntes da chamada corrección política, ao estilo de lobos vexetarianos que non comían á avoíña, ou Carapuchiñas ecoloxistas que acababan salvándolle a vida ao lobo. Fórmulas que poden estar moi ben como recreacións paródicas (son modélicas as de Jon Scieszka e Lane Smith, por desgraza aínda non dispoñibles en galego) pero inaceptables cando se presentan como lexítimas adaptacións do orixinal.

Unha vez establecidas estas pautas, vexamos de aplicalas á adaptación da Odisea proposta por Rosa Navarro Durán (excelentemente vertida ao galego por Xavier Senín e Isabel Soto). Comprobamos, primeiro de todo, que o texto (en prosa; pretender atopar unha equivalencia da estrutura versificada orixinal é tarefa inabordable mesmo para os tradutores da obra íntegra) respecta a estrutura narrativa do poema homérico, comezando pola Telemaquia, especie de prólogo en que vemos o fillo de Ulises, Telémaco, abandonar Ítaca na procura do seu pai, ausente desde a súa partida á guerra de Troia, e vivir as súas aventuras nas terras de Néstor e o rei Menelao. A Telemaquia interrómpese cun conciliábulo de deuses que envían o mensaxeiro Hermes axudar a Ulises, cativo da meiga Calipso. A partir de aí xa seguimos as aventuras do propio Ulises ata o seu retorno a Ítaca e a cruel e vingativa manzanza dos pretendentes da súa esposa, Penélope. Como tamén ocorre no poema orixinario, a parte fundamental desas aventuras escoitarémola dos beizos do propio Ulises, que as conta



Estatua de Atenea.



Ilustración de Francesc Rovira para a portada de "A Odisea contada aos nenos".

na corte dos feacios, antes da viaxe definitiva ata as praias da súa desexada Ítaca. Non falta apenas ningún dos máis célebres episodios da fabulosa itinerancia do astuto heroe: a fuxida da illa dos lotófagos, a argucia para escapar do terrible ciclope Polifemo, a maga Circe que converte os compañeiros de Ulises en porcos, o canto das sereas e a perigosa singradura entre Escila e Caribde.

Como moi ben di García Gual na súa introdución á versión castelá da editorial Gredos, a diferenza da *Ilíada*, máis que co xénero épico, a *Odisea* presenta analogías co relato fantástico. Por iso a súa idoneidade para ser ben recibida por un público infantil é indubidable. Con todo, paréceme que neste caso se ten rozado nalgún punto un innecesario exceso de infantilización. Así, sospeito que se ten evitado a visita ao país dos cimerios, onde Ulises e os seus compañeiros, enviados por Circe, atopan as almas dos mortos e escoitan as profecías do oráculo Tiresia, por evitar aos nenos o espectáculo espantoso da morte. E é notoria a desertización dos encontros do heroe con Calipso e Circe, co efecto paradoxal de que a fidelidade para coa súa

esposa (Ulises prefire renunciar á promesa dunha vida eternamente moza ao lado da maga Calipso para regresar ao lado dela) perde boa parte da súa forza. Tamén o estilo das ilustracións que acompañan a edición reforzan un, ao meu parecer, contraproducente carácter infantilizado que o texto desmente. Porque, polo demais, non faltan os enfrontamentos entre os deuses favorables (Atenea, Hermes) e os inimigos (Poseidón) do heroe, non se elude a dimensión tramposa da astucia do heroe, coa súa inclinación á invención de mentiras (un dos riscos esenciais do personaxe), nin os estoupidos de violencia, en especial no cruel episodio final. En conxunto, logo, unha aceptable proposta para achegar a nenos e nenas ao marabilloso mundo do fabuloso viaxeiro Odiseo.

As aventuras de Ulises foron levadas en varias ocasións ao cine, pero a versión protagonizada por Kirk Douglas no papel do argallador do cabalo que permitiu derrotar a Troia (Mario Camerino, 1954), acompañado duns secundarios de luxo (Anthony Quinn, Silvana Manganò, Rosanna Podestá), continúa aínda hoxe a ser a máis conse-

guida. Ofrece, desde logo, moitas das limitacións do *peplum* italiano da época, aínda que tamén certamente o seu inxenuo encanto cando a comparamos coa espectacularidade oca de tanto efecto especial de recreacións do mundo clásico en películas recentes. ■

- HOMERO (2007): *A Odisea*. Adaptación de Rosa Navarro Durán. Versión galega de Xavier Senín e Isabel Soto. Editorial Rodeira.
- HOMERO (2000): *Odisea*. Tradución ao castelán de José Manuel Pabón. Introducción de Carlos García Gual. Madrid, Editorial Gredos.
- JON SCIESZKA (1996): *La verdadera historia de los tres cerditos*. Ilustracións de Lane Smith. Penguin Group.
- JON SCIESZKA (2004): *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Ilustracións de Lane Smith. Ediciones Thule.

ROSA CAMELO

E

ARTUR E CLEMENTINA

Adela Turín e Nella Bosnia

KALANDRAKA

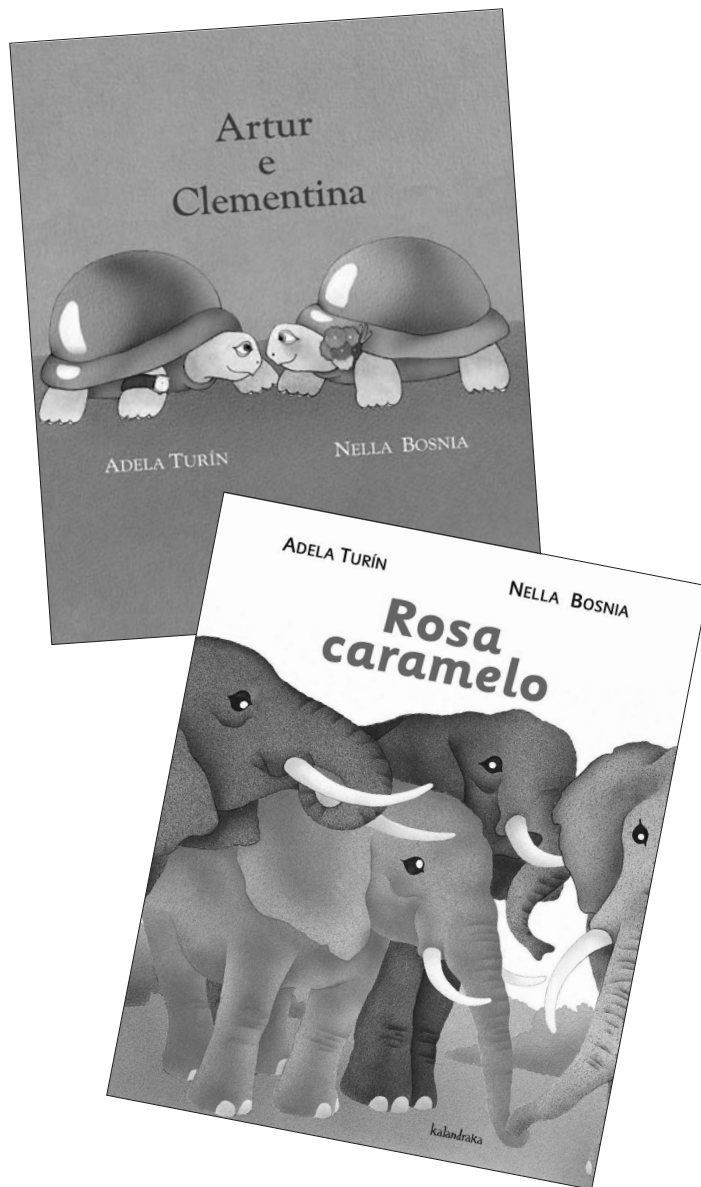
“AULAS SEN PAREDES”

Educación en aulas sen paredes permite construír a Liberdade. Mais só os docentes que erixen universos utópicos, axudan a superar os lindes reais. O mesmo acontece coa literatura infantil; ha de transcender o inmediato para edificar espazos oníricos, alén do *establishment* imposto. Por iso o sistema educativo precisa profesionais idealistas, exentos de prexuízos, e materiais que nos ceiben dunha sociedade patriarcal, opresora e inxusta.

Nese marco, e desbordante de vontade soñadora, naceu “Della parte delle bambine”, unha colección de libros que loitan contra a discriminación de xénero. Foi así como Adela Turín agasallou os mestres inconformistas con historias para cimentar a igualdade entre cativas e cativos. Así, na década dos 70 e 80 publicáronse, dentro da serie, máis de 20 títulos, todos eles a prol dun ensino non sexista. Un tema transversal que hoxe, ben entrado o século XXI, segue a ser imprescindible. Como tamén o é a cuestión da lingua minorizada. Cubrindo ambas necesidades, a editorial Kalandraka vén de traducir ao galego *Rosa Caramelo* e *Artur e Clementina*, álbums escritos por Turín con ilustracións de Nella Bosnia, pertencentes á colección referida.

Os dous contos presentan un desenvolvemento e estrutura común; a evolución dos personaxes femininos desde unha situación de marxinación machista ata a conquista da autonomía persoal e a emancipación como resolución do conflito. *Rosa Caramelo* e *Artur e Clementina* comparten, asemade, un estilo poético, onde o contido simbólico desemboca en metáfora sofisticada. Figura retórica que habita nas “anémonas” que comen as elefantas para ficar “rosa caramelo” ou nos obxectos que Artur deposita sobre as costas de Clementina, mais tamén na fuga épica da muller-tartaruga ou na heroica ruptura do valado onde as femias paquidermas mastigaban flores. Imaxes líricas, todas elas, que se materializan en estampas deseñadas por Nella Bosnia, combinando a inocencia naïf co emblema ideolóxico.

Actitude denunciante, calidade discursiva e aniquilamento de convencións. Trío de virtudes capaz de conquistar o público adulto. Perfección de forma e fondo que se eleva ata a sublimación utilitaria da educación en valores. Mais antes de emitir unha valoración definitiva, convén ter en conta un factor crucial; como se pode traballar con *Rosa Caramelo* e *Artur e Clementina* na aula?



Ante tal interrogante, topamos cunha dificultade fundamental, unha barreira do máis explícito: o prexuízo. O prexuízo, que sementa, á súa vez, trincheiras de dúbidas perigosas; de que maneira formulárllelo ás nenas e nenos sen reforzalo? Como asegurarnos de que entenden a mensaxe do xeito que pretendemos? Se dramatizasen *Rosa Caramelo*, as nenas empezarían estando encerradas nun recinto? E se xogasen a *Artur e Clementina* no patio, as rapazas cargarían con obxectos ao lombo mentres os cativos as humillan? Poden unhas crianzas de infantil cuestionar unha idea preconcebida? Non sería máis doado incidir na imaxe positiva da igualdade? Non estaremos partindo dun razoamento crítico adulto para relatar e comprender determinadas situacións sociais?

Desde logo, as preguntas formuladas non procuran unha contestación unívoca nin inmediata. Moi ao contrario, deberían actuar como punto de partida para a reflexión colectiva, co fin de continuar vencendo os obstáculos da realidade. Para seguir superando paredes e abusos de poder; para derribar valados, como a elefanta Margarita, ou abandonar cunchas opresoras, ao estilo da tartaruga Clementina. Sempre cos ollos, puerís e valentes, sobre os horizontes do idealismo. ■

Rosalía Fernández Rial

PAN DE MILLO

Migallas Teatro e Dani Padrón

KALANDRAKA

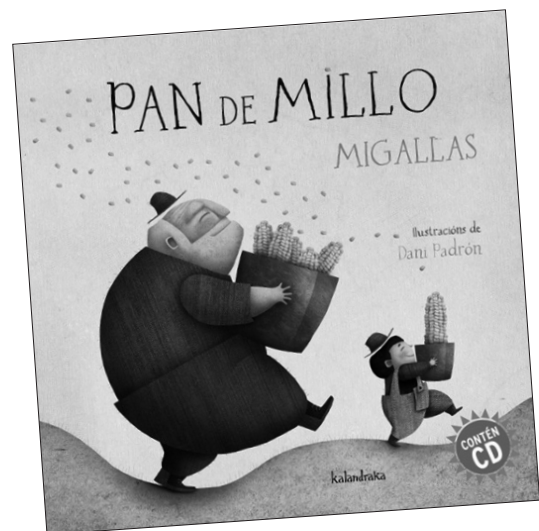
“ Se pan de millo / vas merendar / mira o traballo / que hai detrás”. Escóitao, bérrao, danza con el. Se queres petiscar faragullas de música e cereais ilustrados, peneira, paseniño, o último libro disco de Kalandraka. Decátate da súa orixe e vulga o sabor no contexto onde foi amasado; entre as longas linguas de Migallas Teatro. Unha compañía que leva décadas sementando, con mestría reposteira, campos infantís sobre os que erguer espigas futuras.

Sé consciente de que os grans deste material didáctico medran no eido da educación en valores. Porque achegan os máis cativos á cultura tradicional galega, desde unha esencia lúdica e afectiva. Agasallándolles o gusto das raíces verdadeiras, arraigo que os vincula aos seus antepasados. Neste caso, ás avoas e avós, pois arredor da súa relación cos netos xiran varias das cancións dentro do carrusel dun CD interxeracional. En especial o primeiro tema, titulado “Miña abuela Manuela”, que conta xa un popular videoclip de libre acceso en internet.

Ademais, segundo explican os autores, unha gran parte das cancións recollidas neste proxecto proceden, precisamente, das persoas maiores deste país. De aí que as actividades propostas integren, asemade, cativos e anciáns, co fin de aprender de xeito intenso e recíproco.

En efecto, o potencial pedagóxico de “PAN DE MILLO” mantén unha evidente correspondencia coa formación en valores que se vén de referir. Para empezar porque as tarefas didácticas que se achegan no propio volume inclúen procesos relacionados coa confección do pan de millo e o intercambio de información entre netos, netas, avoas e avós. Mais tamén porque o seu contido –gráfico, literario e melódico– contribúe a construír un sentimento identitario coa cultura galega. Sobre todo con costumes que se atopan en perigo de extinción nos núcleos de carácter máis urbano. Un patrimonio –material e inmaterial– que nos compete aos adultos recoller, esfoliar e gardar como espigas con grans de ouro.

Non obstante, ao meu ver –e esta é xa unha opción persoal, de estilo creativo e, polo tanto, discutible–, para que o tesouro aludido se converta nun produto artístico, ten que ser debullado, moído e peneirado ata acadar unha nova dimensión. Mais é xusto este, penso, o punto feble do “PAN DE MILLO”, pois a música denota certa falta de elaboración. Non por alimentarse dos ritmos e melodías tradicionais, o cal supón un valor engadido indiscutible,



senón porque a súa reprodución é mimética, sen reformular e, dalgún modo, “simplista” –que non “sinxela”–. Ademais, a cadencia xeral resulta un pouco monótona, igual que a instrumentación e as voces cantoras.

A pesar diso, a vicisitude antes referida presenta a vantaxe de que ese ritmo predominante é enéxico, vitalista e bailable. Asemade, un aspecto en favor dos vocalistas é a súa forza dramática. Isto é, aínda que harmonicamente a súa actuación podía mellorar, o resultado final vese compensado pola rica expresividade. En efecto, esta chega a tal nivel que, por momentos, deixa aparecer un discurso narrativo interesante, como, por exemplo, no caso de “As actividades”, un potente tema contra o estrés social imperante.

Por outra banda, un mérito artístico admirable deste traballo panadeiro reside nas ilustracións. Figurativas, de trazo meticuloso e cunha importante carga simbólica. Nese senso, Dani Padrón dota de dinamismo e sensación de movemento as imaxes do libro-disco. Gráficos moi coherentes coa mensaxe xeral deste traballo mais, ao mesmo tempo, repletos de estilo propio e innovador.

En conclusión, este PAN DE MILLO ao que nos invita a casa Kalandraka, foi amasado cunha brillante intención de educar en valores o público infantil; cunha serie de propostas e posibilidades pedagóxicas inmejorables e cun valor artístico, aínda que cuestionable nalgúns aspectos, sublime noutros. Polo tanto, o seu uso con fins educativos e lúdicos é altamente recomendable.

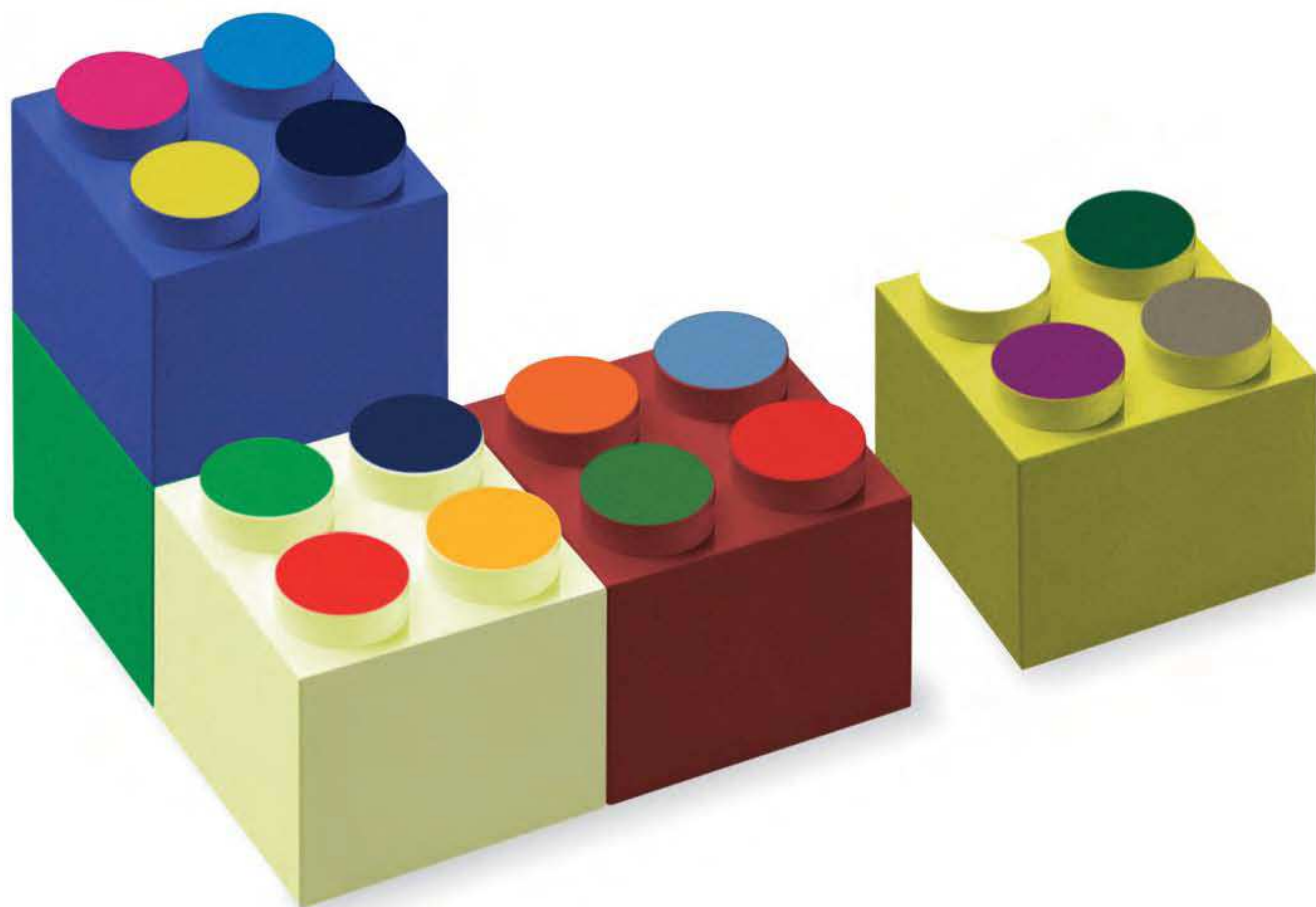
Máis aínda, existe unha notable necesidade de materiais didácticos que traten temas como os anteriormente analizados dun xeito tan ameno e motivador como este de Migallas. Entre outras razóns, para que a semente humana do noso país se decate do “traballo que hai detrás” dese PAN DE MILLO que os maiores nos deixaron como herdanza. Con toda a maxia alegórica que garda o seu proceso de elaboración.

Rosalía Fernández Rial

DOCENTES

por **Xosé Tomás** | www.xosetomas.com





engádeste?

engádeste?
engádeste?
engádeste?