Número 69 - 2017 - 14 euros

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

CIENCIAS SOCIAIS PARA O BEN COMÚN

PRIMEIRA BASE DE DATOS EN LIÑA SOBRE OS XOGOS TRADICIONAIS GALEGOS

www.xogostradicionais.gal

Promovida por entidades dedicadas á investigación e á divulgación (XOTRAMU, MELGA, Brinquedia, O recuncho das argalladas, Etnoga, AGXPT...)

Con máis de 200 referencias sobre:

- Colectivos, asociacións, entidades...
- Empresas
- Centros de ensino
- Fabricantes de xoguetes
- Museos
- Investigadores/as
- Documentación descargable
- ...
- E coa descrición dos xogos

Patrimonio Lúdico Galego

Coa colaboración do CONSELLO DA CULTURA GALEGA

EDITORIAL

LOOK TO THE FUTURE?

DEFINICIÓN DA AXENDA PÚBLICA DA EDUCACIÓN, REDES PRIVADAS E INICIATIVAS PARTICULARES

A necesidade de establecer políticas educativas e a necesidade dun sistema público de educación son evidentes hoxe. Política e sistema que deben ser a columna fundamental do desenvolvemento educativo da sociedade. Endalí, a reivindicación da centralidade do ensino público. De modo tal que a maior presenza das estruturas e capacidades formativas do ensino público, democraticamente establecido, milita a favor dunha sociedade máis equilibrada, culta, libre e xusta no seu conxunto, mentres que a presenza crecente que, especificamente en Galiza, teñen as redes privadas de escolarización -agás por vía de excepción-, que ademais procuran detraer recursos económicos (concertos e subvencións) públicos de xeito continuado, milita a prol do contrario, unha sociedade máis desequilibrada, máis inxusta, con menor capacidade de integración e de benestar social, que se completará ao día seguinte con crecentes sistemas de 'control policial' de acordo cos intereses da clase dominante. Temos continuadas experiencias internacionais do expresado.

O convencemento de que é necesario establecer democraticamente e de modo público a política educativa, declarando a constitucionalidade do dereito da educación, é unha conquista fundamental a prol da dignidade humana e das maiorías sociais. A súa consistencia específica debe ser establecida e reexaminada tendo en conta as diversas variábeis sociais, culturais, históricas e académicas relacionadas co cambio social das sociedades e as garantías de cumprimento dese dereito, tendo presente o afondamento constante da democracia, isto é, a construción de sociedades cos máximos criterios de liberdade individual, equidade e xustiza.

Pero, a Xunta de Galicia vén practicando unha política negativa, agora mesmo ampliando o número de aulas concertadas mentres se clausuran outras de carácter público, provocando a redución da capacidade real e simbólica da educación pública (instalándoa aos poucos nunha representación de subsidiariedade para os sectores populares) e favorecendo, coa súa política neoliberal, o incremento continuado non só do peso real e simbólico das redes privadas de escolarización (concertadas e non), senón tamén dos climas de opinión social que o favorecen. Un incremento de centros e de servizos que, ademais, con frecuencia proclama o seu elitismo, a súa capacidade de 'distinción social' e a súa negación da cultura e da lingua galega, coa autorización fáctica da Administración galega.

A súa limitada acción/inacción na promoción do servizo público e dos seus significados fai que algúns sectores sociais urbanos comprometidos co presente e o futuro da lingua galega e outros valores medio-ambientais (ou doutro tipo) promovan a creación dalgúns centros de educación infantil (as *Sementes* con valiosas experiencias pedagóxicas, algunhas cooperativas de ensinanza promovidas por algúns grupos de novos profesionais), ao tempo que, cunha lóxica e unha racionalidade de filosofía no fondo similar, favorece o nacemento de colexios Montessori, nalgúns casos concibidos desde o elitismo. Favorece igualmente que axencias privadas, como algunhas fundacións ligadas a intereses económicos privados, non só queiran contribuír ao desenvolvemento educativo e á formación do profesorado, senón que tamén incidan, con poder mediático e quizais inoportunamente, na axenda pública da educación.

Así, *Look to the Future* foi o rótulo de convocatoria dun amplo seminario de formación de docentes do ensino público e do privado realizado polas Fundacións galegas Santiago Rey Fernández- Latorre e Amancio Ortega arredor do programa InspiraTICs, ou como 'aprender en primeira persoa a ser profesor innovador'. Unha iniciativa que se suma a outras de carga formativa emprendidas desde *La Voz de Galicia*, desde a Fundación Barrié de la Maza (co programa Piteas e a súa web de educación), a Fundación Botín do Banco de Santander e da Fundación Filipa Jove. Fan contribucións estimábeis, mais non é menos certo que con iso favorecen prácticas de hibridación pública-privada, de tanta querenza neoliberal, que contribúen a minguar o proxecto de centralidade da educación pública e todo o que iso significa. *Look to the future:* 200 profesores, maioritariamente do ensino público, imantándose, nun contexto emocionalmente acolledor, dos supostos ideolóxicos neo-liberais? Deberemos *construír outro futuro.*■

6 **O tema**

8 **Resumos / Resúmenes / Abstracts**

12 *Investigación e innovación no ensino das ciencias sociais*
Ramón López Facal

16 *Ciencias sociais na educación infantil. Recoñecerse, explorar o mundo, practicar a cidadanía*
Xosé Armas e Mª José Iglesias

20 *Paisaxe, patrimonio e memoria na educación primaria*
Andrés Rodríguez-Almansa

24 *O Proxectoterra e a identificación coa paisaxe na educación secundaria*
Tania Riveiro Rodríguez

28 *Os SIX como recurso didáctico para o ensino e aprendizaxe da xeografía na educación secundaria*
Francisco Xosé Armas, Francisco Rodríguez e Xosé Carlos Macía

32 *As narrativas históricas dos estudantes. Unha ferramenta clave nas aulas de historia*
Xosé Armas, Ana Isabel Moreira e Santiago Prego

38 *O patrimonio alén das aulas*
Belén Mª Castro e Ramón V. López

42 **Para sabermos algo máis...**
Xosé Armas, Ramón V. López e Francisco Rodríguez

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Num. 69
Novembro 2017

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

Deseño: Lois Rodríguez (Acordar)
Maquetación e deseño de cuberta: Xiana Lastra Pernas
Impresión: Rodi Artes Gráficas
Lugar de edición: Nova Escola Galega (R/ das Hedras, 4-2ºO. 15895 Ames)
Redacción: rge.redaccion@neg.gal
Publicidade: rge.publicidade@neg.gal
Subscricións: rge.subscricions@neg.gal
Revisión e tradución de textos ao inglés: Rebeca García Murias
Revisión lingüística: Mónica Martínez Baleirón
Apoio fotográfico: Carmen Denébola Álvarez Seoane

Comité Científico:

Joxé Mari Auzmendi (Dtor. Hic Hasi)
Jaume M. Bonafé (Univ. de Valencia)
Jaume Carbonell (Exdirector de Cuadernos de Pedagogía)
Giancarlo Cavinato (MCE, Italia)
Xavier Besalú Costa (Dtor. de Perspectiva Escolar/UB)
Tânia Maria Braga (Univ. Federal do Paraná, Brasil)
Moacir Gadotti (Univ. de São Paulo)
Francesc Imbernon (Dtor de Guix /UB)
Philippe Meirieu (Univ. de Lyon-2, Francia)
Francesco Tonucci (Instituto de Psicología do CNR, Roma)
Antoni Zabala (Dtor. Aula de Innovación Educativa/UB)
Philippe Watrelot (IUFM, París)

46 Entrevista

A escola é o piar fundamental dunha sociedade madura. Pepe Carreiro, creador dos Bolechas, fala coa RGE

Pilar Sampedro

50 A lingua

Programas de inmersión, mantemento e submersión das linguas en Galicia. Language inmersion, maintenance and submersion programs in Galicia

Ana Iglesias Álvarez

58 Experiencias

O Patrimonio Cultural Inmaterial como recurso para un museo social

Ana Estévez e Carme Campo

62 Pensar o ensino

Sobre o exercicio da profesión docente

Emilio Xosé Ínsua

66 Educación no rural

Lexislación sobre educación e ruralidade de aplicación en Galicia (2016)

Francisco Xosé Candia

72 As outras escolas

O Projeto Nós Propomos! Construir uma comunidade melhor com os alunos

Sérgio Claudinho

78 Investigación

Materiais e recursos didácticos contra a discriminación e a exclusión no deporte en idade escolar: O Proxecto Iris

Almudena Alonso-Ferreiro, Ana Rodríguez-Groba e Raúl Eirín

84 Educación social e escola

Educación social e escola. A Xunta ten a palabra

Xosé Manuel Cid e Antía Cid

86 Pais e nais

As fervenzas que nunca verei

Fernando Lacaci Batres

89 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

92 Panoraula Dixital

Grupo de Investigación Stellae (USC)

94 Recensións

Jack London: A aventura da vida

Miguel Vázquez Freire

99 Outras lecturas

Canta connosco!

Isabel Mociño

Coa colaboración da: Deputación DA CORUÑA

A Revista Galega de Educación (RGE) é desde 1986 unha publicación pedagóxica de carácter teórico-práctico, tamén atenta á actualidade educativa, escrita en galego e dirixida ao profesorado dos diferentes niveis educativos.

De periodicidade cuadrimestral, a revista admite e presenta traballos orixinais de investigación, temáticas monográficas, experiencias de aula, textos de ensaio, reportaxes, entrevistas, notas bibliográficas e de actualidade. Os traballos de investigación e os que compoñen as temáticas monográficas son avaliados de modo anónimo por revisores externos especializados.

A publicación está editada polo movemento de renovación pedagóxica Nova Escola Galega e os seus Consellos de Redacción, Editorial e Científico están compostos por profesionais de recoñecida relevancia académica no ámbito da educación. É a única revista galega de educación en formato impreso e realiza intercambios científicos con outras publicacións pedagóxicas europeas e americanas.

INDEXADA EN:

- Erih Plus
- Circ
- Carhus Plus
- Latindex Catalogo
- Latindex Directorio
- Miar
- Dialnet
- Rebium

Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez (USC)

Consello de Redacción:
Antón Costa Rico (USC)
Rosalía Fernández Rial (USC)
Emilio Insua López (IES A Basella – Vilanova da Arousa)
Xiana Lastra Pernas (Nova Escola Galega)
Mónica Martínez Baleirón (Profesora de Secundaria)
Xosé Ramos Rodríguez (UDC)
Pilar Sampedro Martínez (Mestra)
Francisco Veiga García (IES de Melide)

Consello Editorial:

Manuel Bragado Rodríguez (Director de Ed. Xerais)
María Dolores Candedo Gunturiz (UDC)
Francisco Xosé Candia Durán (USC)
Monserrat Castro Rodríguez (UDC)
Xose Manuel Cid Fernández (UVigo)
Jennifer Fernández Rodríguez (CEIP- Manuel Bermúdez, CEIP- Manzaneda)
Lois Ferradás Blanco (USC)
Valentina Formoso Gosende (IES – Rianxo)
Narciso de Gabriel Fernández (UDC)
Emilio González Legaspi (IES – Cervo)
Laura Lodeiro Enjo (Pontificia U., República Dominicana)
Ramón López Facal (USC)
Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (UDC)
Ana Mª Pose Blanco (USC)
Xosé M. Rodríguez Abella (Concello de Santiago)
Belén Rodríguez Silva (IES – Vilanova da Arousa)
Victor Santidrián Arias (IES do Milladoiro – Ames)
Araceli Serantes Pazos (UDC)
Bieito Silva Valdivia (USC)
Alexandre Sotelino Losada (UVigo)
Yesica Teijeiro Boo (USC)
Miguel Vázquez Freire (IES – Santiago)
Mercedes Vázquez Vázquez (CPI– O Saviñao)
Manuel Vieites García (UVigo)
Mª Helena Zapico Barbeito (UDC)

os primeiros meses do 2017 desaparecían dous dos científicos sociais máis influentes das últimas décadas: Zygmunt Bauman e Tzvetan Todorov. Os dous sufriron en carne propia o totalitarismo e o desprazamento forzoso e dedicaron a súa vida a investigar e dar testemuño sobre a construción da identidade e da alteridade, a globalización, os totalitarismos e a memoria dos pasados traumáticos. As persoas que intervimos neste monográfico da Revista Galega de Educación queremos recoñecer a débeda intelectual e moral con Todorov, Bauman e outros intelectuais que usaron as ciencias sociais para analizar criticamente as sociedades e construír formas de vida pacíficas, equitativas e respectuosas coa diversidade.

Este monográfico "Aprender ciencias sociais" constrúese a partir da investigación e a innovación educativa en ciencias sociais desenvolvidas no contorno do Grupo de Investigación RODA, con sede no Departamento de Didácticas Aplicadas da Universidade de Santiago, xunto coa valiosa colaboración de profesorado de educación infantil, primaria e secundaria. A súa intención é contribuír á mellora da ensinanza das ciencias sociais desde a educación infantil ata a universidade.

O monográfico ábrese cun estado da cuestión da investigación e a innovación educativa no ensino das ciencias sociais en Galicia, realizado por Ramón López Facal, coordinador do Grupo de Investigación Roda. Xosé Armas e María José Iglesias defenden o papel das ciencias sociais na educación infantil para axudar aos estudantes a recoñecerse, explorar o mundo e practicar a cidadanía. Andrés Domínguez aborda o uso das paisaxes próximas nas aulas de educación primaria e na formación dos mestres, especialmente aquelas paisaxes que suscitan visións confrontadas, como as que teñen relación coa Guerra Civil. Dous traballos centran a atención na educación secundaria. O primeiro da autoría de Tania Riveiro ocúpase de analizar o proceso de difusión do Proxectoterra en varios centros de educación secundaria de Galicia e os efectos sobre a construción da identidade territorial dos estudantes. O outro, asinado por Francisco Armas, Francisco Rodríguez Lestegás e Carlos Macía analiza as posibilidades dos sistemas de información xeográfica (SIX) para a análise do territorio. Xosé Armas, Ana Moreira e Santiago Prego ofrecen reflexións teóricas e experiencias prácticas sobre o papel central das narrativas históricas nas aulas de educación primaria e bacharelato de Portugal e Galicia. Para rematar, Belén Castro e Ramón López Facal abordan o papel do patrimonio fóra das aulas como un factor clave de construción de identidades sociais.

E como é habitual incorporamos un "Para saber máis", para que facilite, xunto coas presentes contribucións, seguir reflexionando e abrindo rutas neste ámbito.

Resumos
Resúmenes
Abstracts

Educational innovation in social sciences has a long tradition, both in Galicia and Spain. However, educational research has been much more limited, although in the last ten years it has experienced a remarkable boost, even spectacular if we consider the previous levels. This article tries to summarize both situations, pointing out strengths, weaknesses and future perspectives.

Desde que nacen, os nenos e as nenas entran en contacto co mundo que os rodea, observan o seu arredor e tratan de dar sentido aos fenómenos sociais e naturais. Nas aulas de infantil, dominadas polas aprendizaxes lingüísticas, matemáticas e expresivas, as ciencias sociais poden axudar aos estudantes a identificarse como persoas, recoñecer aos outros como diferentes e iguais, desenvolver as destrezas espaciais e temporais e practicar a cidadanía. Este artigo ofrece reflexións teóricas e experiencias prácticas sobre o ensino das ciencias sociais na educación infantil.

A innovación educativa en ciencias sociais conta cunha longa tradición, tanto en Galicia como España. A investigación educativa foi porén moito máis limitada aínda que nos últimos anos experimentou un notable pulo, mesmo espectacular se temos en conta os niveis precedentes. Este artigo trata de resumir ambas as situacións, apuntando fortalezas, debilidades e perspectivas de futuro.

Children from birth get in contact with the world around them, they observe their surroundings and try to make

sense of social and natural phenomena. In children's classrooms, dominated by linguistic, mathematical and expressive learning, social sciences may help students to identify themselves as individuals, to recognize the others as different and equal, to develop spatial and temporal skills, and to practice citizenship.

Abórdase o desenvolvemento de competencias profesionais de mestras e mestres en formación que teñen traballado nas aulas de primaria sobre o patrimonio presente en paisaxes próximas, especialmente aquelas que suscitan conflitividade, como son os lugares de memoria asociados á guerra civil.

The paper deals with the development of professional competences of trainee teachers who have worked in primary classrooms on the current heritage in nearby landscapes, especially those which arouse conflict, such as the places of memory associated with the Civil War.

Nos últimos anos, a presenza da paisaxe nas aulas de educación secundaria de Galicia foi moi limitada. Unha das iniciativas máis notables vinculadas coa paisaxe é o Proxectoterra, cuxos recursos e orientacións se empregan en distintas materias, orixinando dinámicas educativas e proxectos innovadores, experiencias que poden ser fundamentais para reformular o sentido mesmo da educación.

In the last years, the existence of the landscape on Galician secondary education has been limited. One of the most notable initiatives linked to this field is the Proxectoterra, whose resources and guidelines are conducted by different subjects, generating educational dynamics and innovative projects, experiences which may be essential in order to reformulate the meaning of education.

Os profundos cambios que provocou a revolución das tecnoloxías da información e da comunicación na sociedade, na economía e na cultura tamén están deixando a súa pegada na educación. O profesorado de xeografía ten nas novas tecnoloxías, e en particular nos sistemas de información xeográfica (SIX), unha ferramenta estratéxica para analizar o territorio nas aulas.

The significant changes caused by the revolution of the Information and Communication Technologies in the socie-

ty, in the economy and in the culture, are also making their mark on education. The new technologies, and in particular the Geographic Information Systems (GIS), are strategic tools for geography teachers in order to analyze the territory in their classrooms.

Durante o período da escolaridade obrigatoria, os estudantes reciben dúas ou tres horas semanais de aulas de historia nas que aprenden determinados contidos sobre o pasado nacional e internacional. Co que aprenden nas aulas, co que vén e escoitan nas familias, no grupo de iguais, no contorno próximo nos medios de comunicación, nos filmes, van construíndo representacións sobre a historia como disciplina e sobre os personaxes, acontecementos e procesos históricos. Estas representacións sociais teñen a súa expresión máis xenuína nas narrativas históricas que o alumnado constrúe e utiliza nos contextos escolar e social. Este artigo ofrece reflexións teóricas e experiencias prácticas sobre as narrativas históricas dos estudantes.

During the period of compulsory education, students receive two or three hours a week of history lessons in which they learn certain contents on the national and international past. With what they learn in classrooms, with what they see and hear in families, in the peer group, in the surrounding environment, in the media, in the films, students develop their representations about history as a discipline and also concerning the characters, events and historical processes. These social representations have their most genuine manifestation in the historical narratives which students build and use in the school and in social contexts. This article offers theoretical reflections and practical experiences on historical narratives of the students.

Ata hai non moitos anos estivo vixente un modelo tradicional de educación patrimonial centrado en elementos histórico-artísticos baixo un enfoque didáctico moi simple, formal e simbólico, que conduce a unha política conservadora, moitas veces vinculada ao valor económico e turístico. A didáctica das ciencias sociais debe ocuparse do patrimonio cultural co propósito de propiciar a implicación e o compromiso da cidadanía para actuar de maneira democrática e responsable, de acordo cos seus valores e coas súas necesidades. O patrimonio adquire sentido a través do recoñecemento social á vez que a cidadanía necesita do patrimonio como referente.

Until not many years ago a traditional model of heritage education was in force. It focused on historical and artistic elements under a very simple, formal and symbolic didactic approach which leads to a conservative policy, very often linked to the economic and tourist value. The didactics of social sciences must deal with cultural heritage in order to encourage the involvement and commitment of citizens to act in a democratic and responsible way, according to their values and needs. Heritage acquires meaning through social recognition, while citizenship needs heritage as a reference.

revista galega de educación

Formación

Coeducación

Memoria

Diversidades

materiais didácticos

Rural

Autoestima

cultura

Comunicación

Igualdade

audiovisual

Educación

obradoiros

profesorado

Emocións

novas tecnoloxías

colaboración

❤

patrimonio

Renovación

formación en liña

Tradición

Creatividade

progreso

rede

galego

E ti...

Engádeste?

Infórmate! www.neg.gal/neg@neg.gal

Investigación e innovación no ensino das ciencias sociais

Este traballo forma parte da investigación financiada polo Plan Nacional de I+D+i do MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) e cofinanciada con fondos FEDER da UE.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 12-15

Ramón López Facal

Universidade de Santiago de Compostela

Grupo de Investigación Roda. Red 14 de Investigación no Ensino das Ciencias Sociais.

ramon.facal@usc.es

A innovación educativa en ciencias sociais conta cunha longa tradición, tanto en Galicia como España. En Galicia téñense rexistrado ao longo das últimas décadas algunhas notables experiencias, en particular desde que en Vigo se celebraron varios seminarios que presentaban as formulacións realizadas desde a catalana Rosa Sensat nos comezos dos anos setenta. A investigación educativa, dimensión que salientaremos aquí, foi porén moito máis limitada aínda que nos últimos anos ten experimentado un notable pulo, mesmo espectacular se temos en conta os niveis precedentes. Trataremos de resumir ambas as situacións, apuntando fortalezas, debilidades e perspectivas de futuro.

Actualmente (datos de 2017) no conxunto de España hai 10 proxectos financiados neste ámbito polo Plan Nacional de I+D+i (programas de Retos e Excelencia), cantidade antes nunca acadada. Nove deles desenvólvenos grupos asociados na *Red 14*, constituída hai menos de tres anos coa finalidade de promover e mellorar a investigación en educación relacionada coas ciencias sociais.

En Galicia a investigación en ciencias sociais que conta con financiamento obtido en con-

vocatorias competitivas realízase, de momento, tan só na USC. A área de Didáctica das Ciencias Sociais da USC coordina un amplo proxecto do Plan Nacional no que participan, con outros dous proxectos asociados, das universidades de Barcelona e Murcia. Tamén desde a USC se coordina a *Red 14* da que forman parte máis de 100 doutores e doutoras dunhas 20 universidades españolas que organiza e dirixe anualmente un Seminario de formación de doutores en didáctica das ciencias sociais (escola de doutoramento) que vai xa pola terceira edición. Mantéñense relacións de colaboración con universidades da Arxentina, do Brasil, Chile, Colombia, México e Portugal con diversas estadías, participación en programas formativos en investigación, organización de simposios internacionais, e outras actividades.

QUE SE ESTÁ INVESTIGANDO?

As dúas grandes liñas de investigación que se desenvolven, tanto no conxunto de España como en Galicia (na USC) céntranse dunha banda na educación patrimonial (paisaxe e patrimonio; educación formal e non formal) e doutra no desenvolvemento de competencias sociais como a educación histórica e socialización democrática. O contexto das investigacións sitúase na formación do profesorado, relacionándose sobre todo coa formación inicial pero tamén en exercicio. Ambas orientacións comparten obxectivos e recursos; poténcianse mutuamente e proporcionan resultados que se difunden en publicacións académicas e no conxunto da sociedade a través de congresos, seminarios, cursos de formación, accións de colaboración con centros de ensino e outras instancias.

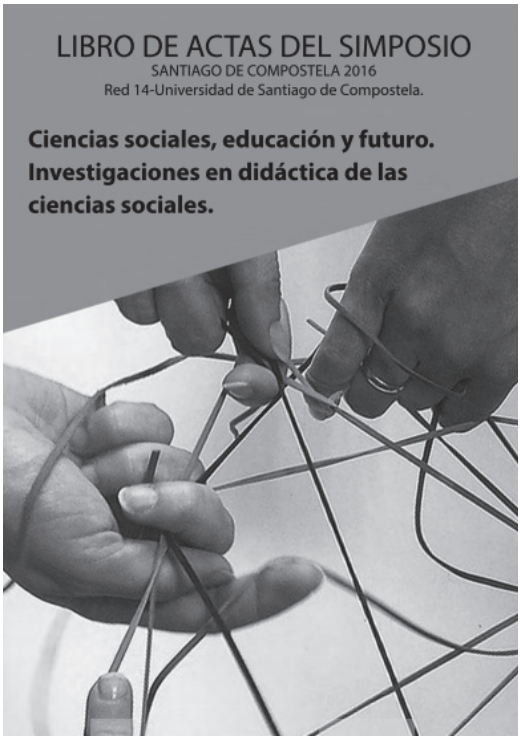
red14
RED DE INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDUCACIÓN PATRIMONIAL

O patrimonio é o produto de adhesións individuais ou colectivas mediante un proceso de identificación e establecemento de relacións de pertenza con algo (Fontal, 2011). A educación posibilita un marco de reflexión para favorecer estes procesos. Os elementos materiais e inmateriais son necesarios para conferir a algunhas cousas unha dimensión emocional e convertelos en patrimonio (Prats e Santacana, 2009). Pero deben integrase nun contexto, na paisaxe da que forman parte, entendido como un ben patrimonial, que permite construír conciencia cidadá ou identidades sociais (Busquet, 2010; Domínguez e López, 2014). Tamén como espazo vivencial onde traballar distintos elementos con potencial para converterse en patrimonio. Incluíndo as paisaxes cotiás e aquelas que poden resultar incómodas ou non desexadas adquirindo así a paisaxe unha dimensión cívica (Consello de Europa, 2000).

COMPETENCIAS SOCIAIS

Os sistemas educativos da Unión Europea (e do resto do mundo) pretenden promover o desenvolvemento de competencias. É frecuente a confusión, non inocente, entre formar persoas competentes e persoas competitivas. A concepción dominante de competencia educativa adoita asimilarse a propostas neoliberais impulsadas por institucións como a OCDE. Mais ten outra orixe e outra orientación bastante afastada destes modelos. Unha das primeiras aproximacións á educación por competencias foi formulada por Chomsky (1965) ao analizar a aprendizaxe das linguas



en contextos reais, condicionada por factores como limitacións da memoria, distraccións, cambios de atención e interese ou erros. Formar estudantes competentes supón dotalos dunha habilidade específica para interpretar e dotar de novos sentidos á realidade sobre a que actúan (Mateo e Martínez, 2008).

O ensino máis tradicional mantén unha preocupación exclusiva por contidos substantivos (datas, datos, conceptos e acontecementos), oculta que o ensino da historia e doutras ciencias sociais está intimamente ligada á construción de identidades sociais, culturais e políticas, e á transmisión dunha memoria colectiva (Carretero, 2011).

A investigación que se coordina desde a USC (*A educación formal nos procesos de construción de identidades e a súa relación coas competencias sociais*) trata de contrastar a hipótese de que os escolares constrúen as súas identidades a partir de representacións sociais dominantes, á marxe dos coñecementos sociais rigorosos desde o punto de vista das ciencias sociais e desexables desde unha perspectiva ética que identifica ás democracias avanzadas. Consideramos que é posible obter mellores resultados para desenvolver as competencias sociais necesarias para a convivencia nas sociedades democráticas presentes e futuras se se modifica o ensino das ciencias sociais nos niveis obrigatorios da educación no sentido de deseñar proxectos para a aula baseados nun programa de actividades centradas en conceptos metodolóxicos específicos. E que eses proxectos conseguen mellores resultados se ademais de promover unha educación baseada na racionalidade crítica, se ocupan da educación emocional, por exemplo, dos procesos de identificación co patrimonio material e inmaterial (visible e invisible) como os que están presentes nas paisaxes percibidas e estudadas.

A INNOVACIÓN EDUCATIVA

Toda investigación pretende xerar novos coñecementos. A investigación en educación implica que eses coñecementos acheguen melloras ao sistema educativo e aos procesos de ensino e aprendizaxe. A investigación educativa é pois inseparable da innovación que se realiza nas aulas. Non pode haber un divorcio entre o traballo de investigación na universidade e o que se fai noutros niveis educativos. Trátase de desenvolver unha colaboración entre iguais, porque se comparten finalidades e experiencias. A aprendizaxe ten que ser mutua.

Nas investigacións que se están desenvolvendo participan activamente varios centros de primaria e secundaria e algunhas institucións. A experiencia de innovación educativa máis importante tanto polo número de centros e persoas implicadas, como pola súa duración no tempo é o Proxectoterra, promovido desde o Colexio de Arquitectos de Galicia e coordinado por X. M. Rosales (http://proxectoterra.coag.es). Activo desde o ano 2000, participaron nas súas actividades milleiros de estudantes e docentes de educación infantil, primaria, secundaria, bacharelato e formación profesional. Os últimos materiais para secundaria (Pagus: *Galicia un país de paisaxes*) utilízanse actualmente en 50 centros na materia optativa para ESO de Paisaxe e Sustentabilidade. En bastantes centros estase a realizar esta fecunda colaboración entre investigación e innovación pioneira, non só en Galicia, e con resultados moi prometedores.

LÍMITES E DEBILIDADES

A investigación e as achegas crecentes non deben ocultar os seus límites e debilidades. A investigación sobre problemas relacionados co ensino e aprendizaxes dos coñecementos sociais é un campo emerxente; está nos inicios en todo o mundo. A situación en Galicia non é peor ca noutros lugares e, incluso nalgúns indicadores sitúase por riba da media; mais isto non quere dicir moito. Non se conta con publicacións académicas propias que estean recoñecidas nos índices de impacto. Até agora unicamente existen proxectos financiados e investigacións doutorais nunha das tres universidades galegas. Existen enormes dificultades para contar con convenios de colaboración con institucións galegas para potenciar este tipo de investigación. O profesorado non universitario non conta con ningún tipo de recoñecemento nin apoio para participar en actividades de investigación; nin sequera de innovación. De maneira que a continuidade destas actividades segue dependendo do compromiso individual non recoñecido nin recompensado, e do voluntarismo. Doutra banda, a política de recortes de persoal que afecta gravemente ás universidades (a maioría do profesorado está nunha situación precaria e ve moi limitadas as súas posibilidades legais de dirixir investigación) é a principal ameaza para poder dar continuidade ás liñas de investigación actuais e impiden abrir outras novas. A xubilación nos próximos anos de persoal investigador consolidado agudiza esta situación.

LOGROS E PERSPECTIVAS DE FUTURO

Con todo, comezan a verse xa os resultados destes traballos. Hai máis e mellores publicacións de persoal investigador galego en revistas internacionais e españolas. Hai unha liña de continuidade con sucesivos proxectos que contan con financiamento externo obtido en convocatorias competitivas (5 desde o ano 2010). A colaboración entre o Grupo de Investiga-

ción Roda da USC e o Proxectoterra está facendo posible accións de colaboración investigación-innovación en institutos coma o do Milladoiro, Negreira, Sánchez Cantón de Pontevedra, Malpica e Caldas entre outros. No programa de doutoramento en Educación da USC estanse a realizar 7 teses de doutoramento en didáctica das ciencias sociais, das que 4 ou 5 se defenderán no próximo curso. Serán as primeiras propiamente de Educación, xa que as poucas que se realizaron antes, presentáronse en programas da Facultade de Xeografía e Historia. Os contactos e colaboracións puntuais con institucións (Dirección Xeral de Patriminio, museos, como o do Pobo Galego e outros) fará posible achegar á sociedade galega novos coñecementos de educación social, patrimonial, histórica ou xeográfica.■

- Busquet, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.

- Carretero, M. (2011). Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in *Global Worlds (Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Developm)*. Charlotte: Information Age Publishing.

- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- Consejo de Europa (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*: http://www.magrama.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/desarrollo-territorial/090471228005d489_tcm7-24940.pdf

- Domínguez Almansa, A. e López Facal, R. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *Clio. History and History Teaching*, 40.

- Fontal, O. (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En R. Calaf y O. Fontal Merillas (coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (81-104). Gijón: Trea.

- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-41.

- Mateo, J. e Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla

- Prats, J. e Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales: La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Iber. Didáctica de das Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59, 8-21.

PUBLICIDADE

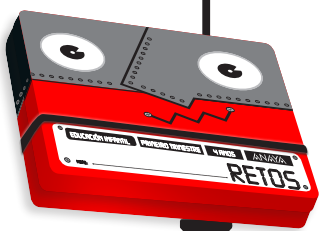
EDUCACIÓN INFANTIL

ANAYA

O NOVO PROXECTO

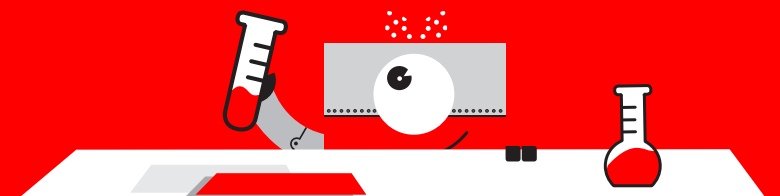
RETOS

3 anos



4 anos

Co **mellor** das
METODOLOXÍAS INNOVADORAS
Sen esquecer o mellor das
METODOLOXÍAS TRADICIONAIS



ÚNESTE AO RETO?

Ciencias sociais na educación infantil. Recoñecerse, explorar o mundo, practicar a cidadanía

Este traballo forma parte da investigación financiada polo Plan Nacional de I+D+i do MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) e cofinanciada con fondos FEDER da UE.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 16-19

Xosé Armas Castro
Universidade de Santiago
xose.armas@usc.es

María José Iglesias Mansilla
CEIP López Ferreiro de Santiago
mariajoseim@edu.xunta.es

O neno, con toda a súa curiosidade, con todo o que coñece, co que desexa aprender, enfróntase coa complexidade do mundo. Grazas a esa complexidade, nos primeiros anos realízanse as aprendizaxes verdadeiramente importantes da vida do ser humano (Tonucci, 2015: 62).

Desde que nacen, os nenos e as nenas entran en contacto co mundo que os rodea; continuamente observan o seu arredor e tratan de dar sentido aos fenómenos sociais e naturais; de forma progresiva, van establecendo relacións coa familia, coa escola e coa comunidade; finalmente, é posible que acaben percibíndose eles mesmos como cidadáns. As ciencias sociais poden facer unha contribución importante á educación da primeira infancia: axudar aos nenos a identificarse como persoas, recoñecer aos outros como diferentes e iguais, desenvolver as destrezas espaciais e temporais, e practicar a cidadanía democrática.

CIENCIAS SOCIAIS NA EDUCACIÓN INFANTIL?

Os currículos de educación infantil teñen experimentado avances importantes nas últimas décadas. Nos países do noso contorno existe un consenso amplo arredor de principios como a integración do coñecemento, a aprendizaxe creativa e lúdica, o traballo por proxectos e a colaboración entre escola, familia e comunidade. As políticas educativas e a práctica das aulas de infantil acabaron dando prioridade ás aprendizaxes lingüísticas, matemáticas (tamén científicas) e expresivas, mentres as aprendizaxes sociais e culturais teñen menos visibilida-

de. Esta relegación, máis acentuada en España que en Inglaterra, Francia ou Estados Unidos (Cuenca, 2008; Mindes, 2005), é o resultado dunha lectura demasiado ríxida das achegas de Jean Piaget e da psicoloxía cognitiva sobre o desenvolvemento dos nenos e as dificultades que entrañan os contidos espaciais, temporais e sociais para a etapa de educación infantil. Esta idea de sentido común foi revisada na teoría e na práctica por destacados autores (Calvani, 1988; Egan, 1991; Cooper, 2002) para quen as ciencias sociais ofrecen unha variada gama de temáticas relevantes que poden propiciar a integración de aprendizaxes relacionadas coa lectura, a escritura, as matemáticas, a ciencia, as artes, ao mesmo tempo que desenvolven nos nenos o coñecemento social deles mesmos, dos outros e do mundo.

O COÑECEMENTO ESPACIAL E XEOGRÁFICO

Desde os primeiros anos os nenos comezan a aprender o seu "lugar no mundo". Cando se desprazan dun lugar a outro, cando observan os desprazamentos dos outros, cando perciben os cambios do contorno, están construíndo coñecemento sobre as relacións entre as persoas e o medio ambiente. A escola (e as familias) deben favorecer a adquisición dos fundamentos do coñecemento xeográfico que resulten apropiados á idade e ás capacidades dos nenos (Gandy, 2007) e inventar actividades creativas e lúdicas que desenvolvan as destrezas espaciais, a identidade territorial, a alfabetización xeográfica (Brillante e Mankiw, 2015; Rivero e Gil, 2011).

As aprendizaxes espaciais poden comezar coa exploración e representación da casa, a sala de aula, a escola, o patio, a rúa. A partir dos 3 anos, pódese traballar coas rutas entre a casa e a escola, o espazo rural e urbano, os espazos que acollen as actividades cotiás (granxa, mercado, teatro, institucións públicas), finalmente faranse presentes outras cidades, outros países, o planeta. Traballar con imaxes, mapas e planos, globos terrestres, saídas escolares, relatos, a arte e os xogos, no contexto de proxectos, recantos e rutinas escolares, axuda a desenvolver a alfabetización xeográfica e a conciencia ambiental (Gandy, 2007; COAG, 2013[1]). Con eses fundamentos as nenas e nenos irán tecendo as súas decisións en relación co territorio, as persoas e o medio ambiente nun mundo global non exento de tensións e conflitos con fondas raíces territoriais.

O COÑECEMENTO TEMPORAL E HISTÓRICO

Desde pequenos, os nenos están en contacto permanente co paso do tempo e coas pegadas do pasado. A linguaxe, a vida familiar, a paisaxe, a literatura infantil, os medios de comunicación, están cheos de referencias ao paso do tempo e á historia. A escola debe proporcionar os fundamentos das aprendizaxes temporais e favorecer a comprensión dos procesos históricos máis próximos: a historia persoal e familiar, os acontecementos cotiáns, o patrimonio local; sen renunciar ao achegamento a outras épocas do pasado e outras sociedades. Os nenos e nenas dispoñen de ferramentas potentes para esta viaxe: a imaxinación, a empatía e o gusto polos relatos (Calvani, 1988; Cooper, 2002; Wood e Holden, 2007).

O traballo pode comezar con iniciativas como "Somos especiais" nas que se aborde o auto coñecemento e o recoñecemento dos outros, e continuar coa familia e o grupo-clase. Os intereses e curiosidades dos nenos, poden animar proxectos que investiguen a historia da localidade, algún edificio singular, os nomes das rúas, algún acontecemento conflitivo e a súa memoria. A finalidade debe ser o desenvolvemento das destrezas da investigación histórica: busca de información (libros, documentos, fotografías, historia oral), formulación de preguntas, elaboración de informes, presentación dos resultados. A iniciativa dos nenos ou circunstancias da aula poden levar a pasados máis afastados como a Prehistoria, o Exipto das pirámides ou a Idade Media (Miralles e Rivero, 2012). Non se trata de recrearnos en personaxes ou acontecementos gloriosos, se-

1 O Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia (COAG) puxo en marcha no ano 2000 o Proxecto Terra (http://proxectoterra.coag.es/), que trata de promover o coñecemento e o uso responsable do territorio de Galicia nos niveis educativos obrigatorios. No ano 2013 difundiu os primeiros materiais para educación infantil: o conto "Sabela e as zocas máxicas" e outros materiais complementarios (pictos e bits) que ofrecen unha mirada ao territorio cos ollos dunha nena de 5 anos.

Saída escolar a un río próximo á escola.

nón de desenvolver as destrezas temporais e os alicerces do pensamento histórico (von Heyking, 2012): temporalidade, causalidade, empatía, dimensión ética.

As caixas xenealóxicas, as liñas de tempo, os relatos, as dramatizacións, as saídas a lugares históricos, as investigacións sobre a historia e o patrimonio local, o recanto dos tempos, permiten desenvolver as destrezas temporais e alfabetización histórica na primeira infancia.

OS NENOS E NENAS COMO CIDADÁNS

Na vida cotiá, os nenos constrúen coñecementos sobre múltiples aspectos do mundo social: a familia, a escola, o transporte, o diñeiro, as profesións, o xénero, os grupos sociais, o goberno. Trátase de "grandes ideas" (Brophy & Alleman, 2005) que resultan claves na comprensión das relacións sociais e na formación dos nenos como cidadáns.

A escola e a sociedade deben ofrecer escenarios e oportunidades para que os nenos se perciban como cidadáns e se exerciten na práctica da cidadanía democrática desde a primeira infancia. Proxectos como *A cidade dos nenos* (Tonucci, 2015), ou *Children are Citizens* (Krechevski et al., 2016) fúndanse na convicción de que os nenos son capaces de actuar como cidadáns nos contextos familiar, escolar e social, e resultan axentes clave para mellorar as escolas, as cidades e o conxunto da sociedade.

A continuación, relátanse tres experiencias desenvolvidas pola mestra da aula de 5 anos do CEIP López Ferreiro de Santiago que sitúan as aprendizaxes sociais no primeiro plano.

"SOMOS ESPECIAIS"

Na aula de 5 anos cada semana dedícase a unha das persoas do grupo. O neno ou nena protagonista trae da casa fotografías súas, algúns obxectos significativos e información sobre a historia persoal e familiar. Con todo isto confórmase o "taboleiro do protagonista". Ao longo dos días da semana a persoa protagonista vai contando a súa historia vital:

- características físicas, xénero, clase social, orixe, relixión, forma de ser, preferencias, gustos; sempre desde unha actitude de valoración e respecto das diferenzas persoais;
- o nome, significado, historia, outras persoas que teñen o mesmo nome;
- residencia: cidade, vila ou aldea; piso, vivenda unifamiliar. Deste xeito comézase a desenvolver o sentido de lugar e as destrezas espaciais;
- árbore xenealóxica, promovendo o coñecemento e respecto dos diferentes tipos de familias e distintas normas de vida familiar.

Con estas actividades, frecuentes nas aulas de infantil, os nenos van consolidando a súa identidade como persoas e a autoestima; aprenden a recoñecer aos outros como diferentes pero iguais; identifican a familia como o primeiro grupo social de pertenza e valoran as relacións afectivas que se establecen no contexto familiar; a través da árbore xenealóxica e a liña de tempo desenvólvense as nocións temporais e a historia persoal.

O PROXECTO "INVENTORES E INVENTOS"

Partindo da pregunta dunha nena de 5 anos: "Antes de haber barcos a xente viaxaba en avión para ir a outras partes do mundo?" puxemos en marcha un proxecto sobre os medios de transporte e outros inventos que melloran as nosas vidas.

Comezamos cun remuíño de ideas. Identificamos e clasificamos os inventos segundo a súa utilidade e decidimos investigar sobre os medios de comunicación e transporte. Cada neno e nena mostrou as súas preferencias, e formamos 6 equipos que denominamos co nome do invento elixido: automóbil, locomotora, barco, avión, televisión e teléfono.

Buscamos información. Cada alumno trouxo información da súa casa e compartiuna co seu grupo; posteriormente, organizaron e clasificaron o material: libros, fotografías, obxectos, gráficos, xogos.

Desenvolvemos o traballo. Os grupos debían identificar: lugar, tempo, utilidade, vantaxes e desvantaxes do invento, historia, situación actual e posible evolución futura. Cando xurdía algún debate, e non chegaban a acordos, debían buscar máis información nos libros ou en Internet, utilizando o ordenador da aula.

No equipo teléfono xurdiu unha ardua discusión, uns afirmaban que o inventor do teléfono fora Alexander Graham Bell, mentres que outro, insistía en que fora Antonio Meucci: "Bell fixo trampa, copioulle a idea a Meucci", e contou a súa versión de quen inventara o teléfono; como non logrou convencer aos compañeiros do equipo, buscaron en Internet aos dous inventores e chegaron a acordo.

Expuxemos os resultados. Cando estivo rematada a investigación, cada grupo expuxo a toda a aula o seu invento. Con todo o que aprendemos, elaboramos unha liña de tempo dos inventos, un libro e un álbum do proxecto. Este material compartímolo co centro e coas familias.

O PLANETA TERRA NUN RECANTO

Para dar soporte a un proxecto sobre o sistema solar, acordamos facer un recanto específico sobre o planeta Terra no que ir colocando o material que iamos producindo na aula e o que achegaban as familias.

O recanto formouse nunha esquina da aula abarcando teito,

paredes, un andel e unha mesa grande. Fóronse decorando o teito e as paredes, colgáronse os distintos planetas a medida que se ían facendo no obradoiro de plástica, e no taboleiro foise completando un mapa conceptual sobre o planeta Terra. Por outra banda, na mesa e no andel, íanse organizando os diferentes materiais: libros, contos, xogos, crebacabezas, globo terráqueo... Todos estes recursos dispuxémolos de xeito que estivesen ao alcance das nenas e nenos, e a exposición foise ampliando ao longo do proxecto con manualidades, xogos, obxectos. Este recanto fomentou a investigación e o interese por aprender, de forma individual e en pequeno grupo, sobre o sistema solar e, especialmente, sobre o noso planeta. Ademais o alumnado tivo unha grande oportunidade para compartir o seu material cos compañeiros, e de coidar e respectar o dos outros, propiciándose deste xeito as relacións de confianza, afecto e colaboración. As diferentes actividades desenvolvidas no recanto deron lugar a ideas como: o lugar onde vivimos, Galicia, os continentes, o globo terrestre, a contaminación… Tamén lemos uns contos dos Bolechas[2] sobre o coidado do planeta.■

Neno consultando a liña de tempo dos inventos.

Nenos investigando no recanto do Planeta.

- Brillante, P. e Mankiw, S. (2015). A Sense of Place: Human Geography in the Early Childhood Classroom. *Young Children*, 70 (3), 16-23.

- Brophy, J. e Alleman, J. (2005). *Children´s Thinking about Cultural Universals*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.

- COAG (2013). *Sabela e as zocas máxicas*. Santiago de Compostela: Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia. Proxectoterra.

- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

- Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación infantil. En R. M. Ávila; C. Alcaraz; M. C. Díez (eds.). *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-311). Jaén: Universidad de Jaén/AUPDCS.

- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil*. Madrid: Morata.

- Gandy, S. K. (2007). Developmentally Appropriate Geography. *Social Studies and the Young Learner*, 20 (2), 30–32.

- Von Heyking, A. (2012). *Historical Thinking in the Early Years*. Dispoñible en http://www.new.learnalberta.ca/content/ssoght/pdf/historicalthinkingintheearlyyears.pdf

- Krechevsky, M. *et al* (2016). Children are Citizens: The Everyday and the Razzle-Dazzle. *Innovations in Early Education: The International Reggio Emilia Exchange*, 23 (4), 4-15.

- Mindes, G. (2005). Social Studies in Today's Early Childhood Curricula. *Young Children*, 60 (5), 12-19.

- Miralles, P. e Rivero, M. P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90.

- Rivero, M. P. e Gil, J. (2011). Pensar y expresar el espacio en el aula de educación infantil. En M. P. Rivero (coord.). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil* (pp. 31-47). Zaragoza: Mira Editores.

- Tonucci, F. (2015). *A cidade dos nenos*. Pontevedra: Kalandraka.

- Wood, L. e Holden, C. (2007). *Ensenyar Història als mes petits* [edición inglesa, 1995]. Manresa: Zenobita.

2 Os Bolechas é un proxecto cultural posto en marcha polo ilustrador Pepe Carreiro no ano 2000 que relata a historia e andanzas da simpática familia Bolechas. Editado por Edicións Bolanda, o proxecto dispón de libros, xogos, serie de televisión e autobús Bolechas. Ten moito éxito no mundo infantil e está difundido nos centros escolares.

Paisaxe, patrimonio e memoria na educación primaria

Este traballo forma parte da investigación financiada polo Plan Nacional de I+D+i do MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) e cofinanciada con fondos FEDER da UE.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 20-23

Andrés Domínguez-Almansa
Universidade de Santiago
andres.dominguez@usc.es

INNOVACIÓN DIDÁCTICA E PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN E APROPIACIÓN PATRIMONIAL NAS PAISAXES COTIÁS

O que se vai tratar pode ter relevancia en calquera ámbito educativo, pero o que aquí se indicará e a súa aplicación céntranse na educación primaria, entendida como un proceso que integra a formación de profesorado e a de escolares. É mester salientar que a competencia docente se ve favorecida pola adquisición de conceptos metodolóxicos que propicien prácticas innovadoras orientadas á mellora de competencias sociais do alumnado.

E neste sentido pensamos, en coherencia coas orientacións que se desprenden da chamada "pedagoxía crítica e emancipadora", que a práctica innovadora debe asentarse nunha conciencia reflexiva que permita asumir unha metodoloxía didáctica das ciencias sociais de carácter contra-hexemónico, que cuestione discursos dominantes forxadores de identidades aceptadas como esenciais ou asumidas sen crítica (Domínguez-Almansa e López Facal, 2015). Enténdese o coñecemento social como unha vía de interpretación e resignificación da realidade que facilita a apertura de

procesos de identificación con aspectos culturais, políticos ou sociais. Máis significativos se se relacionan co territorio, incorporando as dimensións paisaxística e patrimonial.

Ao caso, unha nova mirada didáctica, contempla o patrimonio como unha relación entre persoas e posibles bens (Fontal, 2003; Fontal e Ibáñez, 2015). Polo que calquera recoñecemento patrimonial adquire unha lexitimación social mediante discursos de identidade que dificilmente poden ficar á marxe das disputas ideolóxicas. A educación patrimonial pode abrir procesos de identificación social que valoren o conflito como mediador de consensos socialmente máis aceptables. Ponse así o acento educativo nunha concatenación de procesos, nos que os de identificación social ou humanitaria son indisociables dos de apropiación patrimonial.

É necesario promover unha conexión coa contorna que permita a adquisición dun sentimento crítico, activo e creativo, establecendo vínculos cunha paisaxe entendida coma construción social, suxeita a converterse en ben patrimonial na súa totalidade ou a través dos distintos elementos que a integran, tamén os que poden suscitar conflito. Con este propósito Raimundo Cuesta (2014: 21) defende reinventar os espazos escolares, propiciando escenarios "que fagan posible un uso público do coñecemento histórico" elaborado no contexto dos centros educativos: "Utilizando como método de análise racional e emocional do presente a razón do sufrimento dos vencidos", para dar paso deste modo a unha historia con memoria que integra loita e sufrimento (Cuesta, 2014 e 2015).

Esta perspectiva de tratamento didáctico do patrimonio pode ser aplicable ás vítimas da política de exterminio executada en Galicia polo exército sublevado no marco da guerra civil (Míguez, 2012) como procuraremos poñer de manifesto. Nun escenario educativo liberado dos lastres e silencios do pasado, as persoas poden contemplarse como parte do patrimonio, ao mesmo tempo que, reflexionando e indagando, poden redescubrir, encontrar novos sentidos e actualizar paisaxes da vida cotiá ou fitos incrustados na súa memoria (Domínguez-Almansa e López Facal, 2017).

Os procesos de identificación social e de apropiación patrimonial deben sustentarse nun coñecemento social, espacial e temporal que, para ser realmente efectivo, terá que integrar as dimensións racional e emocional. Pero para que as emocións non leven á banalidade, é preciso xerar contextos de indagación e reflexión que eviten unha disociación entre a elaboración de propostas de escenarios ética e socialmente máis xustos para as persoas e as achegas dos saberes disciplinarios.

A identificación coa paisaxe aséntase nun coñecemento social que asume unha historia con memoria e con capacidade para enfrontar as ficcións dominantes. E calquera paisaxe pode converterse en suxeito de apropiación patrimonial, na medida en que permite entender as dinámicas do presente dun lugar en relación coa súa historia e a memoria da súa xente. Non en van elementos inmateriais como a identidade e a memoria son básicos para a configuración de calquera patrimonio.

MEMORIA HISTÓRICA E FORMACIÓN DO PROFESORADO

A concreción destes fundamentos teóricos nun proxecto educativo axeitado pasa por acometer unha indagación en contexto, atendendo a vítimas, espazos de vitimización e unha ampla variedade de materiais que permitan rastrexar o acontecido. Seguindo estes criterios, na Facultade de Formación do Profesorado de Lugo, estase a aplicar dende 2013 un programa no cal o alumnado debe indagar sobre as paisaxes cotiás e que lle facilita o descubrimento das pegadas do que significou a guerra civil na cidade. Os datos e resultados destas experiencias xa se presentaron en investigacións precedentes (Domínguez-Almansa e López Facal, 2016; 2017), polo que se pretende agora achegar unha reflexión sobre o proceso, que debe comezar cunha secuenciación de feitos relevantes.

1) O profesorado en formación considera maioritariamente a guerra civil como a etapa máis

Hotel fronte á Facultade de Formación do Profesorado (Lugo).

transcendental da historia contemporánea española.

2) Moi preto da Facultade, nas inmediacións dun coñecido hotel, en grupos de traballo preguntan á xente que feito importante puido ter acontecido nese lugar no pasado.

3) Só unha minoría descobre, de forma moi difusa, ese espazo como asociado a execucións no contexto da guerra civil. Incluso unha alumna manifestou que unha señora moi maior lles indicou o feito, pero todo o grupo pensou que a muller divagaba. Polo que a información debe ser completada na clase. Case 300 persoas fusiladas na tapia dun cemiterio hoxe sen rastro, sobre o que se ergue a nova edificación.

4) O coñecemento deste feito non os deixa indiferentes, tanto ante vítimas con identidades coñecidas que poden atopar, xunto coas de toda Galicia, en nomesevoces.net, como polo propio descoñecemento dun lugar que a partir de agora cobra un significado máis relevante.

5) Isto permite reflexionar sobre a memoria, a historia e a súa utilización pública. Aproveitando que unanimemente toman a muralla de Lugo como patrimonio referencial, aínda que ao argumentalo cobran consciencia de que o fan asumindo un discurso dominante, esbózase a idea de que fose atopada unha foxa a carón da muralla atribuída a época romana, con nove corpos con evidencias de violencia. Que pasaría na cidade? Até onde chegaría a nova? Que investigación se derivaría? Por outra parte, veciño á Facultade, o primeiro instituto de ensino medio de Lugo, do século XIX, exhibe na súa fachada unha simboloxía franquista, memorización acometida pola propia ditadura, cuxa permanencia se tolera, alegando ser produto da historia. Na medida que nunha parte da cidadanía aflore unha conciencia crítica sobre as narracións-utilizacións do pasado, paisaxes coma os do hotel, que representan a memoria oculta ou incómoda, poden ser reinterpretados como en conflito.

Tras a fase de descubrimento, é preciso acometer outra na que este se encha de contido. Para o que é necesario traballar o tema dende diferentes perspectivas. Aínda que a experiencia permite afirmar que inicialo cos relatos das vítimas, xa sexa mediante entrevistas ou documentais nos que dan testemuño, ten un potencial didáctico extraordinario. A partir de aí cómpre seguir traballando as paisaxes reais (outro coñecemento do casco histórico de Lugo e saídas a novos contextos coa colaboración de persoas con capacidade comunicativa) e abordar na aula debates de textos historiográficos e as propias fontes documentais – causas militares, rexistros de defuncións e fotos ou documentos persoais cedidos polas propias vítimas- que se revelan como excelentes canles entre o racional, como documento histórico, e o emocional, polo que transmiten. É preciso comentar que ao longo do proceso o alumnado experimentou intensas e insospeitadas emocións, Como, por exemplo, aconteceu cando nunha clase, cun silencio imposible de cualificar, proxectouse a carta de despedida enviada por un mestre de 21 anos á súa nai antes de ser executado.

Os contidos fican orfos se non se lles dá sentido e actualidade. É preciso, entón iniciar unha fase para reflexionar sobre a necesidade e utilidade de incorporar esta temática na educación primaria, afastándose da permanencia da idea dunha loita entre bandos e da imposición dun esquecemento que nada repara, para, en troques, enfocar a cuestión dende os dereitos humanos, a dignidade das persoas sen etiquetas políticas e a impunidade (Domínguez-Almansa e Santiago, 2014).

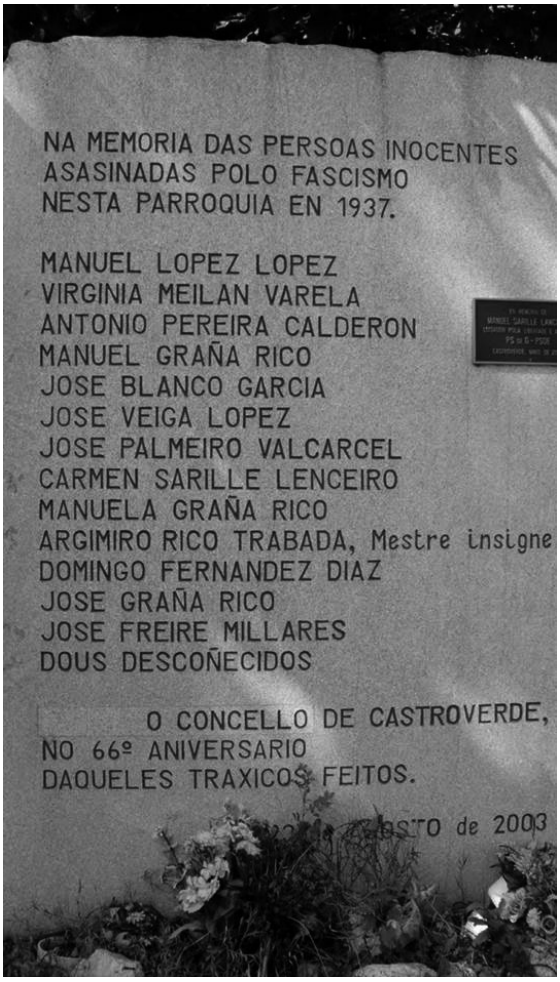
De seguida, pregúntase sobre se sería problemático introducir este tema nun colexio. Maioritariamente manifestan predisposición a tratalo, situando como obstáculos o actual profesorado en exercicio ou as familias. Só en contadas ocasións reflexionan sobre que só coa súa vontade non basta e que é preciso saber como levalo a cabo, senón serían do problema. Idea facilmente aceptada que dá pé á última fase. Na que se trata de deseñar libre e de forma cooperativa proxectos para aplicar nas aulas de primaria. Tarefa para a que é moi importante o papel de guía crítico do profesorado. Experiencia moi gratificante para un alumnado que demanda a elaboración de traballos críticos e creativos e para quen imparte a docencia pola calidade e orixinalidade dos proxectos presentados que o propio alumnado xustifica como froito da motivación, de aí que sexa común que aborden indagacións na propia historia familiar. Todas as propostas apostan por realizar investigacións previas, amosan que o que consideran valioso na súa aprendizaxe pode ser aplicable ao seu futuro alumnado e eluden a banalización da educación social nas aulas de primaria, especialmente cando son quen de relacionar a memoria do pasado cos conflitos do presente, dende a guerra de Siria até a explotación infantil.

EXPERIENCIAS NAS AULAS DE PRIMARIA

O proceso remata, cando o profesorado en formación pode aplicar esta aprendizaxe no contexto escolar, aproveitando os períodos de prácticas. É relevante prestar atención, pola súa transcendencia, á primeira vez que isto se levou a cabo en relación coa memoria. No curso 2013-14, nunha clase práctica na Facultade, realizouse a actividade no hotel. Era unha forma de comprobar o interese que podería suscitar o tema da memoria e foi moi positivo. Constatándose durante o *practicum*, cando un mestre en formación traballando sobre as paisaxes locais nun ámbito rural, decidiu utilizar un fito erixido na memo-

ria das vítimas para reflexionar co seu alumnado sobre o acontecido. No seu diario manifestaba a súa sorpresa ao comprobar a boa acollida do tema e as emocións e reflexións que suscitaba nun alumnado de 5º curso pouco familiarizado e menos motivado co coñecemento histórico. Esta concatenación de experiencias, foi en realidade o que motivou o tratamento máis sistemático deste tema na aula de maxisterio e que a día de hoxe xa se poda contar con dez actuacións en contextos escolares, algunhas xa analizadas (Domínguez-Almansa e López Facal, 2016; 2017) e outras aínda en proceso. Nelas o profesorado en formación investiga no contorno, deseña propostas e actúa cun alumnado de entre 9-11 anos que se achega ao coñecemento social e histórico de forma moi diferente ás rutinas tradicionais. E, neste sentido, cómpre chamar a atención sobre o feito de que os resultados da experiencia no alumnado de primaria son practicamente similares aos do profesorado en formación. Así, nun contexto educativo no que se suman ambos procesos formativos en torno a unha temática conflitiva, que se sustancia metodoloxicamente na paisaxe-patrimonio da contorna, profesorado e alumnado ao seu cargo demostran que, lonxe de producir rexeitamento, o tema é tomado con grande interese, transformando incluso o alumnado de primaria o seu desacougo inicial nun proceso reflexivo no que se valora o significado social e cívico á persecución e eliminación de persoas nun escenario da perda de dereitos, que van dende a libre asociación á igualdade entre xéneros. Contexto no que é fundamental a guía dun profesorado que se ten manifestado especialmente crítico coas dinámicas de silencio herdadas dun proceso de transición, que non viviron e non aceptan. Este profesorado, non dubida en compartir co seu alumnado un método que considera propicio para achegarse ao tema, incluíndo indagacións nas contornas familiares dos escolares e recorrendo a fontes históricas cunha profunda carga emocional. Por exemplo, a mencionada carta de despedida do mestre, utilizada como recurso simultaneamente en 6 centros educativos, amosando que existe outro camiño para iniciarse nun coñecemento histórico inzado de saberes críticos e emocións. Como fai constar no seu diario un mestre en formación, a unión dun tema interesante cunha metodoloxía axeitada fai todo moito máis doado.

Este tipo de actuacións constatan que o profesorado en formación que asume e aprende a desenvolver un modelo crítico e holístico do patrimonio, incorporando as dimensións emocional e racional na construción de identidades, neste caso sociais e humanitarias, demostran capacidade para proxectalo con éxito no seu alumnado de primaria, que, a súa vez, desenvolve competencias sociais básicas, nun contexto educativo máis ético, non só polos temas abordados, senón por recorrer a metodoloxías integradoras.■



Memorial das vítimas inzada na parroquia dun concello do rural do interior de Lugo.

- Cuesta, R. (2014). *Genealogía y cambio conceptual: Educación, historia y memoria. Archivos analíticos de políticas educativas*, Vol. 22.

- Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Salamanca: Llulo.com.

- Domínguez-Almansa, A. e López Facal, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. Clio. *History and History Teaching*, 41.

- Domínguez-Almansa, A. e López Facal, R. (2016). Invisible Landscapes-Heritages in conflict: Memories of the Spanish Civil War. Elementary Education and Teacher Training. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, Vol. 14, N.1.

- Domínguez-Almansa, A. e López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*. Nº 375. Enero-Marzo, pp. 86-109.

- Domínguez-Almansa, A. e Santiago Arnoso, B. (2014). La respuesta está en el viento: reflexión para una nueva docencia de la Guerra Civil, en: L. Fernández Prieto y A. Artiaga (eds.) (pp. 300-322). *Otras miradas sobre golpe, guerra y dictadura. Historia para un pasado incómodo*. Madrid: La Catarata.

- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón:Trea.

- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). *Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. Educatio Siglo XXI*, Vol. 33 (1), pp. 15-32.

- Miguez, A. (2012). *Práctica genocida en España: discursos, lógicas y memoria. Historia Contemporánea*, 45, pp. 545-573.

O *Proxectoterra* e a identificación coa paisaxe na educación secundaria

Este traballo forma parte da investigación financiada polo Plan Nacional de I+D+i do MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) e cofinanciada con fondos FEDER da UE.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 24-27

Tania Riveiro Rodríguez
Membro do GI-RODA
Universidade de Santiago
tania.riveiro@usc.es

PROXECTOTERRA: PAGUS

O Proxectoterra[1] nacía hai máis dunha década co propósito de conectar a sociedade coa arquitectura a través dun espazo transformador: o mundo do ensino. Moi pronto a iniciativa foi alén da arquitectura e a súa aplicación didáctica nas aulas, ampliando o eixe do estudo cara á paisaxe.

As unidades desenvolvidas entón, especialmente a de Identidade Territorial, pendentes dunha revisión que actualice actividades e contidos, sentaron as bases para a creación de novos materias para tratar a paisaxe de maneira interdisciplinar. Sobre esta base ofrécense

Materiais de secundaria do Proxectoterra: PAGUS: Galicia, un país de paisaxes.

1 http://proxectoterra.coag.es. Queremos agradecer a xenerosa colaboración do profesorado e equipos de ambos centros. O seu esforzo e dedicación para ofreceren unha ensinanza aínda hoxe inusual, inclusiva e integral nos seus contidos, é digno da maior difusión entre o colectivo.

agora materiais didácticos para o profesorado e alumnado de secundaria: *PAGUS: Galicia un país de paisaxes*. Constitúen un recurso de gran valor a partir do cal o profesorado pode facer as necesarias reinterpretacións para adaptalo ao contexto e aos obxectivos perseguidos na aula. *Pagus* ofértase dentro do *Plan Proxecta* da Consellería de Educación.

UN NOVO HORIZONTE: PAISAXE E SUSTENTABILIDADE

A recente implantación da LOMCE, tan cuestionable e cuestionada por diversos motivos, contempla en Galicia a materia optativa de libre configuración autonómica *Paisaxe e Sustentabilidade* para ser impartida en 1º ou 2º da ESO. Contidos relacionados coa paisaxe e a sustentabilidade tamén están presentes, moi sucintamente, en Xeografía de 3º da ESO. Mais coa nova materia é a primeira vez que se articulan todos os contidos de maneira específica arredor de ambos os conceptos.

Con esta nova materia abriuse un novo horizonte. Non só fai posible tratar contidos antes ausentes no currículo, senón que tamén abre a posibilidade de repensar a práctica docente en si mesma. Fai fincapé na importancia das emocións, a construción de identidades colectivas e responsables e brinda unha excelente oportunidade ao profesorado máis innovador para experimentar e desenvolver novas metodoloxías. Pódese xestionar a aula a partir de proxectos e tarefas contextualizadas interdisciplinares, multidisciplinares ou, cando menos, intradisciplinares, incorporando na súa aula coñecementos que adoitan abordarse en disciplinas distintas.

INVESTIGACIÓN DO GIRODA: A IDENTIFICACIÓN COA PAISAXE

Actualmente, un dos proxectos de investigación levados a cabo na área de Ciencias Sociais do grupo de investigación RODA da USC implica a observación participante nalgúns centros de ensino secundario. Estes abriron as súas portas para permitir o rexistro e a difusión de experiencias innovadoras tanto na materia de Paisaxe como noutras de Ciencias Sociais onde se traballe dalgún xeito a paisaxe, o eixe común en todas elas.

A área de ciencias sociais comparte unha visión común sobre a importancia da paisaxe na conformación dunha identidade social responsable. Hoxe, vémonos a nós mesmos e a outras sociedades no mundo dentro das paisaxes, creándoas e transformándoas ao mesmo tempo. Podemos afirmar que a paisaxe é un produto social en permanente construción do que todos formamos parte. É un valor democrático: todos coñecen, posúen e participan da paisaxe (Moore and Whelan, 2007).

Partindo da premisa de que os seres humanos seguimos a actuar sobre o territorio e que das nosas accións depende en gran medida o benestar da sociedade no seu conxunto, cremos que a comprensión da paisaxe e de todas as súas dimensións é crucial para unha educación que repercuta positivamente na contorna próxima. Non se trata unicamente de incluír novos contidos escolares, senón de formar cidadáns máis comprometidos e conscientes do valor patrimonial da paisaxe e da súa necesaria conservación. Para cumprir eses obxectivos, o tratamento da paisaxe na aula debe enfocarse de xeito que supere prácticas educativas e aproximacións teóricas tradicionais. Contrastar e avaliar estas experiencias e, sobre todo, difundir prácticas innovadoras e resultados acadados convértese pois nun obxectivo prioritario.

EXPERIENCIAS NO CURSO 2016-2017

Durante o curso 2016/2017 seguimos a traxectoria de varias experiencias que traballan a paisaxe. Algúns empregan os materiais de *Pagus* para explicar as paisaxes galegas, a partir das cales facer unha aproximación á contorna próxima. Outros, crean os seus propios materiais para acadar obxectivos semellantes. Os programas son diferentes, pero todos teñen aspectos comúns. Nos dous casos que abordamos neste artigo, a idea vertebradora é semellante: reforzar a identificación persoal coa contorna próxima como unha vía de acción para reverter e mellorar a integración e benestar social.

O IES DO MILLADOIRO (AMES)

No IES do Milladoiro impártese a materia de Paisaxe e Sustentabilidade en 1º da ESO. Desde setembro acudimos cada venres á hora lectiva de dous grupos para rexistrarmos o traballo de cada sesión. É importante prestar atención ao contexto social de maior migración que confire ao proceso de ensino e aprendizaxe unha dificultade engadida en xeral, aínda maior na materia de Paisaxe, posto que os seus contidos ocúpanse prioritariamente da identificación coa contorna próxima, un referente xa de por si pouco presente para o conxunto de alumnado con familias recentemente asentadas nesta poboación-dormitorio, pero, sobre todo, para o alumnado de orixe non español.

A paisaxe trabállase na materia de xeito intradisciplinar e, xeralmente, a través de estruturas en cooperativo que intentan reforzar a cohesión do grupo. Xunto a esta dinámica de aula innovadora, procúrase desenvolver unha aproximación teórica alternativa. A explicación da paisaxe sírvese do emprego de emocións, dos sentidos que nos achegan paisaxes vividas,

de traballos de investigación en equipo, de saídas escolares como método de coñecemento, da revisión de PAGUS para coñecer as paisaxes galegas ou de grupos de traballo para desenvolver iniciativas urbanísticas reais na contorna próxima. Son algúns dos recursos que axudan a definir e comprender a paisaxe periurbana do Milladoiro.

O obxectivo da materia é concienciar o alumnado sobre a necesaria humanización da vila na que reside, que apenas conta con zonas verdes planificadas e ten unha presenza alarmante do automóbil. Cada grupo elaborará un proxecto urbanístico destinado á contorna, cun impacto positivo na calidade de vida dos habitantes. Até o de agora a creación de espazos verdes vinculados ao benestar social é a idea máis suxerida polo alumnado. Coa complicidade de institucións locais, o centro confía en transmitir unha mensaxe clara: o alumnado pode ser un axente consciente de cambio, mudar realidades complexas con pequenas accións de interese socio-cultural.

O IES SÁNCHEZ CANTÓN (PONTEVEDRA)

No IES Sánchez Cantón da cidade de Pontevedra impártese a materia de Paisaxe e Sustentabilidade en 2º da ESO. Acudimos ao centro en varias sesións para coñecer a dinámica do grupo observado e seguimos a traxectoria da materia a través do contacto co docente encargado dela. O sociograma deste centro é distinto ao descrito anteriormente. Estamos ante un instituto emprazado no centro da cidade, na cal reside a maior parte do alumnado. Son rapaces e rapazas pertencentes, na maioría dos casos, a familias nunha situación de maior benestar. Con todo, trátase tamén de grupos cunha escasa identificación coa contorna próxima.

Localización do IES de O Milladoiro. Ausencia na vila de zonas verdes planificadas.

A paisaxe trabállase interdisciplinarmente na materia a través de distintas dinámicas de aula, tanto individuais como de traballo en equipo. O emprego de unidades didácticas encadradas no marco das TIC, o caderno de clase, postas en común, saídas escolares na contorna ou traballos de investigación en grupo son algúns dos recursos e tácticas empregados na materia. Gran parte do curso xira arredor das unidades didácticas presentadas nas páxinas web *Paisaxe dende a Fracha* e *Dende o patio ao barrio*, elaboradas ambas polo propio docente. Ademais, establecéronse sinerxias co Departamento de Plástica para a creación dun *skyline* e de infografía da cidade ou co Departamento de Física e Química para a análise do estado da auga do río Gafos, obxecto de estudo durante o curso.

A materia propón no seu conxunto un programa de sensibilización e acción educativa na contorna próxima. O proxecto pretende que o alumnado adquira unha maior conciencia social e cívica arredor da cidade de Pontevedra en xeral, pero do barrio por onde pasa o río Gafos en particular.

A unidade recollida en *Dende o patio ao barrio* xustifica a súa existencia coa necesidade de recuperar na memoria do estudantado esa zona maltratada e esquecida. Para iso propón que o alumnado tome contacto co mundo real a través dun diálogo interxeracional coas asociacións de veciños (veciños San Roque), ecoloxistas (Vaipolorío), estu-

Panorámica da zona do río Gafos ao carón do IES Sánchez Cantón de Pontevedra.

dosos (Calros Solla) ou co propio Concello, co obxectivo de construír algunha proposta urbanística na zona, como a posible mellora das medianeiras. O río Gafos pasa ao carón do centro e o traballo sobre el intenta promover a reflexión sobre elementos hoxe invisibles arredor do seu curso: os seus usos, como o da pesca e a salgadura; o seu patrimonio monumental, como os muiños e o lavadoiro; o papel da muller na sociedade de comezos do s. XX ou os procesos de construción urbanística durante o franquismo e o ocultamento do río coa creación de Campolongo. Son iniciativas e temas que poden mellorar sustancialmente o valor identitario do alumnado coa zona, así como chegar a favorecer a concienciación social sobre a importancia do patrimonio cultural e natural na área.

AZOS PARA NOVAS EXPERIENCIAS

Ambos os proxectos buscan que o alumnado de secundaria adquira unha maior conciencia social e ambiental sobre a paisaxe próxima e desexe mellorala a través de distintas iniciativas. Os datos recollidos até o momento parecen corroborar que estas experiencias funcionan. Constátase que a actitude proactiva do profesorado é un aspecto clave sen o cal o alumnado non se implicaría emocionalmente en proxectos de concienciación, cambio e mellora da contorna. Os resultados e avances na investigación axudarán a confirmar esta idea e ver que aspectos da planificación deste tipo de proxectos funcionan e cales son as súas posibles limitacións.

Nas experiencias descritas a comunidade educativa pode atopar referentes para botar a andar novas iniciativas cun impacto positivo dentro e fóra dos centros. O profesorado convencido do papel vertebrador da escola na construción dunha sociedade responsable ante o medio natural e o socio-cultural ten a oportunidade de traballar de xeito máis integrado e innovador. O obxectivo xeral é formar un alumnado consecuente e implicado coa realidade, consciente das súas responsabilidades como cidadán. Por iso, a idea central destas experiencias é a mesma: se os estudantes aprenden a valorar calquera aspecto da sociedade, quererán loitar por coidalo e respetarano.

Os recursos e materiais para poder repensar toda a práctica educativa, como os de PAGUS, están accesibles e abertos a calquera reinterpretración. Este tipo de experiencias poderían supor un paso adiante para acadar esa escola de todos, deixando así de diferenciar entre unha escola ordinaria e outra especial.■

- COAG (2015). *PAGUS: Galicia un país de paisaxes*. Proxectoterra 2000-2015.

- Domínguez Almansa, A; López Facal, R (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación nº 375*.

- Moore, N; Whelan, Y. (2007). *Heritage, memory and the politics of identity: new perspectives on the cultural landscape*. Aldershot: Ashgate.

- Nogué, J. (2009). *Entre paisajes*. Barcelona: S.A. Ambit Serveis Editorials.

- Prats, J. (coord.) (2011). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar. Vol. I*. Barcelona: Graó.

- Zárate Martín, M. A, Rubio Benito, M. T. (2011). *Paisaje, sociedad y cultura en geografía humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

PUBLICIDADE

Biblioteca de Pedagoxía

Colección dirixida por **Antón Costa Rico** Catedrático de Historia da Educación da USC

«Os textos de materia educativa e pedagóxica máis relevantes a nivel internacional. Aportacións imprescindibles, no campo teórico e nas prácticas educativas do noso tempo».

PROXIMAMENTE **A PSICOLOXÍA INFANTIL E A NOVA EDUCACIÓN** de JEAN PIAGET

www. Kalandraka .com

Os SIX como recurso didáctico para o ensino e aprendizaxe da xeografía na educación secundaria

Este traballo contou co financiamento do Programa Estatal de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica orientada aos Retos da Sociedade (CSO2016-75236- C2-1- R) e do Plan Nacional de I+D+i do Goberno de España (EDU2015-65621- C3-1- R) cofinanciado con fondos FEDER da Unión Europea.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 28-31

Francisco Xosé Armas Quintá

francisco.armas@usc.es

Francisco Rodríguez Lestegás

f.lestegas@usc.es

Xosé Carlos Macía Arce

carlos.macia@usc.es

Universidade de Santiago

EDUCAR NA SOCIEDADE DA INFORMACIÓN

A revolución das tecnoloxías da información e a comunicación, que tivo os seus inicios na segunda metade do pasado século, deu lugar a intensos cambios sociais, económicos, e culturais. A progresiva difusión da Rede de redes foi facendo posible a "desaparición" das distancias, a comunicación en tempo real, así como o acceso a unha inxente cantidade de información e servizos. Toda esta "revolución tecnolóxica" está, hoxe en día, presente en practicamente tódolos recunchos do mundo desenvolvido derivado da redución do custo do acceso á Rede, dos propios dispositivos, e tamén do forte crecemento da conectividade móbil. A fenda dixital tradicional, que separaba ós cidadáns que facían uso destas tecnoloxías dos que non as empregaban, está dando paso a unha nova fenda dixital de segunda xeración, que separa ós internautas en función do tipo de servizos que consomen na Rede (Armas & Macía, 2015). Esta nova fenda dixital divide ós cidadáns que fan un uso moi básico de Internet, como consultar información, comunicarse ou ler o correo electrónico, daqueles que consomen os seus servizos avanzados como o comer-

cio electrónico, a administración e banca electrónica, o traballo a distancia, ou a formación en liña, entre outros (Piñeira, Armas & Macía, 2014).

Estes intensos cambios que provocaron as tecnoloxías da información e a comunicación, en especial a difusión de Internet, na sociedade, na economía e na cultura, tamén tivo un forte impacto na educación. Hoxe en día existe unha gran cantidade de información en formato dixital (texto, sons, vídeos, gráficos interactivos) na Rede que está a disposición do profesorado, así como unha gran cantidade de recursos que poden ser empregados para o ensino e aprendizaxe da xeografía. Pero á vez, son moitos os retos e problemas ós que deben facerse fronte, como a formación e a utilización das novas tecnoloxías como usuarios e profesionais da educación, e o ensino das mesmas ós alumnos e alumnas na sociedade do coñecemento na que cada día estamos máis somerxidos (Martín & García, 2009). O mestre na sociedade do coñecemento non é un mero transmisor de información. O alumnado ten acceso a todos eses datos dende calquera dispositivo móbil con conexión á Rede (portátil, tablet, smarphone), polo que o mestre debe ser un orientador que lles axude na resolución de problemas (Buzo, 2015).

A xeografía foi unha das disciplinas que maior impacto experimentou coa revolución das tecnoloxías da información e a comunicación e, máis concretamente, coa propia evolución de Internet. Na actualidade, os usuarios xa non son suxeitos receptivos, non se limitan á consulta de información dispoñible e ser meros espectadores dela; estes participan activamente na introdución de datos, na creación de novos contidos e servizos na Rede (Capel, 2010; Buzo, 2015). Sui e Morrill (2004) sinalan que as novas tecnoloxías, e en especial os ordenadores, estenderon os ollos dos xeógrafos (a través da teledetección e as fotografías aéreas); as súas mans (mediante a cartografía asistida por ordenador); a súa boca (coa propia Rede e os teléfonos); e as súas mentes (coa axuda do procesamento de datos e a intelixencia artificial).

O profesorado de xeografía ve no uso das novas tecnoloxías, e en particular aquelas que están orientadas ao ensino, unha ferramenta didáctica necesaria pero, ao mesmo tempo e na actualidade, con dificultades na súa utilización (Buzo, 2015). Cada día existe máis información na Rede e custa moito tempo e esforzo poñerse ao día de todas as novidades que aparecen en cada materia (Martín & García, 2009).

A carencia de equipos informáticos (ou a súa obsolescencia) e as deficiencias no acceso a Internet xa non son hoxe unha eiva que impidan ou dificulten a difusión das novas tecnoloxías no ensino. A facilidade da conexión a Internet de alta velocidade como a xeneralización dos móbiles de última xeración, estenderon case ao cen por cen o uso de Internet entre o alumnado en España. Pero, pese a esta elevada conectividade, só a metade destes discentes empregaban os ordenadores nas aulas e, cando o facían, tiñan un carácter meramente expositivo; usábano como proxector, para presentacións web ou para buscar información, dominando o seu uso como ferramenta docente "ensinando co ordenador" de igual xeito que ocorría na década dos anos oitenta do pasado século, sen mudar a metodoloxía expositiva (Buzo, 2015). Introducir novos recursos ou materiais didácticos apenas produce efectos transformadores se non se encadran no marco máis amplo dun modelo didáctico (Martín e García, 2009). Que o profesor empregue o ordenador como unha mera extensión do xiz non xera mellora das competencias dixitais do alumnado, sendo preciso camiñar na transformación didáctica nas aulas cara un ensino máis activo e tentando que os discentes adquiran o hábito de aprender cada vez de forma máis autónoma (Buzo, 2015).

OS SIX COMO RECURSO EDUCATIVO

O emprego da cartografía dixital e, en especial, os sistemas de información xeográfica (SIX), pode constituír esa parte necesaria de renovación curricular e metodolóxica da didáctica da xeografía e das ciencias sociais (De Miguel, 2016). A xeografía sen cartografía non sería entendible e, ademais, perdería toda a súa identidade como ciencia. Ensinar unha xeografía rexional calquera sen mapas constituiría un exercicio didáctico contraproducente e á marxe das realidades espaciais (Macía, Rodríguez & Armas, 2016).

A cartografía dixital é unha das finalidades e utilidades dos SIX, pero non a única nin a máis importante xa que, mediante esta ferramenta, é posible facer análises espaciais ao permitir o manexo de moita información sobre un punto en concreto da superficie terrestre (Lázaro & González, 2005). Permiten a adquisición, o almacenamento, a recuperación, a xestión e a interpretación da información espacialmente xeorreferenciada con datos que proceden tanto de fontes tradicionais (estatísticas, mapas, arquivos), como as procedentes de satélites, sensores remotos ou a fotointerpretación, e ningunha das ciencias existentes pode reclamar o control exclusivo sobre eles (Capel, 2010).

Os SIX, e en especial os Web-SIX, constitúen un recurso didáctico moito máis atractivo e dinámico que o libro de texto, xa que o alumnado pode seleccionar e combinar distintas capas

de información xeográfica. Isto axúdalle ós alumnos a comprender a complexidade existente entre os factores físicos e humanos na organización do territorio, pero tamén a desenvolver un pensamento crítico e creativo (De Miguel, 2016). O traslado dos SIX á Rede, é dicir, o traslado do "escritorio" á Nube da elaboración cartográfica e as análises de datos espaciais, permite que esta tecnoloxía sexa empregada e aproveitada por calquera usuario, facilitando ao mesmo tempo a súa utilización no proceso de ensino-aprendizaxe (Lázaro & González, 2005).

Ademais dos SIX e os Web-SIX están outras aplicacións como os visores web, os atlas en liña, as aplicacións de Google (Google Earth, Google Maps, Street View) así como outros recursos dixitais que poden empregarse nas aulas para o ensino e aprendizaxe da xeografía e as ciencias sociais. Cada día é máis factible empregar a información obtida da Rede, ben sexa a través da descarga directa, ou mediante a utilización dos servizos que ofrecen os estándares do *Open Geospatial Consortium* (OGC), como os servizos *Web Map Service* (WMS) ou os *Web Feature Service* (WFS) que permiten visualizar e descargar datos e traballar con eles no disco duro do ordenador persoal (González & Lázaro, 2011). Todas estas ferramentas están mudando os contidos e os métodos de ensinar e aprender xeografía nas aulas e, ademais, levan asociada unha reflexión sobre o que e como ensinar xeografía a nenos e mozos (De Miguel, 2016).

Unha das fontes de datos máis prolíficas a nivel nacional e autonómico é a Infraestrutura de Datos Espaciais de España (IDEE). Esta ten como obxectivo integrar a través da Rede datos e servizos de información de tipo xeográfico que se producen en España, a nivel estatal, autonómico e local, cunhas normas de

FIGURA 1

Infraestrutura de Datos Espaciais de Galicia.

FIGURA 2

Atlas Dixital Escolar.

interoperabilidade. A IDEE forma parte tamén da Infraestrutura de Datos Espaciais Europea que establece unha infraestrutura de información espacial na Comunidade Europea que se basea nas infraestruturas de información xeográfica creadas polos Estados membros. Cada Comunidade Autónoma ten unha IDE propia e dende elas os usuarios teñen a posibilidade de buscar e descargar ficheiros de información xeográfica, ferramentas para visualizar a cartografía e imaxes de diferentes fontes (ver figura 1). Constitúe unha ferramenta moi valiosa para traballar nas aulas e impulsar a aprendizaxe por descubrimento, desenvolver proxectos de análise espacial, e o traballo colaborativo.

Existen outros moitos e valiosos recursos didácticos tanto a nivel nacional como europeo e mundial que abordan temáticas diferentes e con diversos graos de interactividade. Están entre eles o Atlas Nacional de España, o Atlas Climático Dixital da Península Ibérica, o Atlas Dixital das Áreas Urbanas de España, o Atlas Estatístico de Eurostat, e máis recentemente o Atlas Dixital Escolar (ver figura 2). A nivel global destacan as distintas aplicacións que ofrecen o Banco Mundial e as Nacións Unidas, tanto a nivel de estatística como de visualización a través de mapas e de gráficos. Todas estas ferramentas poden ser de gran utilidade para promover unha xeografía activa, reflexiva e crítica (Macía, Rodríguez & Armas, 2015).■

– Armas Quintá, F. X.; Macía Arce, X. C. (2015). Da cidade dixital á cidade do coñecemento. Un proceso inacabado. En Lois, R. C.; Pino, D (coords.). *A Galicia Urbana*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, pp. 449-462.

- Buzo Sánchez, I. (2015). Posibilidades y límites de las TIC en la enseñanza de la geografía. En *Ar@cne* (195).

- Capel, H. (2010). Geografía en red a comienzos del tercer milenio: para una ciencia solidaria y en colaboración. *Scripta Nova* 14 (313).

- De Miguel González, R. (2016). Espacio digital y educación geográfica: El Atlas Digital Escolar. En López Facal, R. *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*, (pp. 1148-1159). Santiago de Compostela.

- González González, M. J.; Lázaro Torres, M. L. (2011). La geoinformación y su importancia para las tecnologías de la información geográfica. En *Ar@cne* (148).

- Lázaro y Torres, M. L.; González González, M. J. (2005). La utilidad de los sistemas de información geográfica para la enseñanza de la geografía. En *Didáctica Geográfica 7*, pp. 105-122.

- Macía Arce, J. C.; Rodríguez Lestegás, F.; Armas Quintá, F. X. (2016). La cartografía temática como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales para la educación primaria. En *Revista Brasileira de Educação em Geografia 6* (11), pp. 428-438.

- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F.; Armas Quintá, F. X. (2015). *Manual de aprendizaxe e ensinanza de Xeografía e Ciencias Sociais para Educación Secundaria*. Santiago de Compostela: Andavira.

- Martín Gómez, C.; García Pérez, F. F. (2009). Algunos recursos en Internet para mejorar la enseñanza de la geografía. En *Ar@cne* (118).

- Piñeira Mantiñán, M. J.; Armas Quintá, F. J.; Macía Arce, J. C. (2014). El consumo de servicios avanzados de Internet en el proceso de configuración de las "Smart Cities". Estudios de caso en Galicia y Madrid. En *Cuadernos Geográficos*, 53 (2), pp. 103-134.

- Sui, D.; Morrill, R. (2004). Computers and geography: From automated geography to digital earth. En Brunn, S. D.; Cutter, S. L.; Harrington Jr, J. W. (eds.). *Geography and Technology*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, pp. 81-108.

As narrativas históricas dos estudantes. Unha ferramenta clave nas aulas de historia

Este traballo forma parte da investigación financiada polo Plan Nacional de I+D+i do MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) e cofinanciada con fondos FEDER da UE.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 32-36

Xosé Armas Castro
xose.armas@usc.es
Ana Isabel Moreira
ana_moreira@hotmail.com
Santiago Prego González
santiago.prego@usc.es
Universidade de Santiago

A historia proporciónanos narrativas que nos contan quen somos, de onde vimos e cara a onde deberiamos ir. Define a traxectoria que axuda a construír a identidade dun grupo, como se relaciona con outros grupos e cales son as opcións máis certas para encarar os retos do presente (Liu & Hilton, 2005: 1)

Durante a escolaridade obrigatoria os estudantes dos diferentes países reciben dúas ou tres horas semanais de historia e ciencias sociais nas que aprenden determinados contidos sobre o pasado nacional e internacional, ao mesmo tempo que aprenden como se escribe a historia e como son as relacións entre pasado e presente. Pero o coñecemento histórico dos estudantes non se reduce ao que aprenden nas escolas. O que escoitan nas familias, no grupo de iguais, no contorno próximo, nos medios de comunicación, no cine, proporciónalles outros moitos encontros coa historia; con todo isto, os estudantes constrúen as súas representacións sobre a historia como disciplina e sobre diferentes personaxes, acontecementos e períodos históricos (Barton, 2010; Liu & Sibley, 2015). Estas representacións da historia e do pasado atopan a súa expresión máis xenuína nas narrativas históricas que os estudantes utilizan nos contextos escolar e social. Identificar estas narrativas, analizar as súas orixes, e valorar a súa influencia sobre a educación histórica dos estudantes tense convertido nun labor clave da investigación en didáctica da historia (Lee & Ashby, 2000; Stearns, Seixas & Wineburg, 2000; Rüsen, 2005).

REPRESENTACIÓNS SOCIAIS E NARRATIVAS HISTÓRICAS

A teoría das representacións sociais procedente do ámbito da psicoloxía social (Jodelet, 2008) intenta dar resposta á pregunta de como as persoas conformamos a nosa visión da realidade. As representacións sociais son unha forma de coñecemento que se sitúa entre o coñecemento científico e o saber de sentido común e permite ás persoas manexarse na vida diaria no medio do continuo fluxo de informacións. As representacións están formadas por informacións, crenzas e actitudes favorables ou contrarias referidas a lugares, personaxes, acontecementos, problemas sociais e ambientais ou conflitos actuais e do pasado. Os fenómenos controvertidos son os que xeran discursos sociais –representacións– que tratan de facelos manexables. No ensino, e máis concretamente na didáctica das ciencias sociais, a teoría das representacións sociais outorga un maior potencial á indagación sobre as "ideas" coas que acceden os e as estudantes ás aulas ao insistir na súa orixe social, o carácter compartido e a función práctica.

A historia en canto coñecemento que xoga un papel importante na construción das identidades nacionais e na cohesión dos grupos sociais ten producido narrativas históricas nacionais que se difundiron amplamente a través das prácticas escolares e sociais e que perduran nas representacións históricas dos estudantes (Liu & Hilton, 2005; Liu & Sibley, 2015). Algúns dos trazos destas "narrativas mestras" (Carretero et al., 2013) sobre os pasados nacionais son: a identificación acrítica cun suxeito histórico nacional que establece unha separación excluínte entre "nós" e os "outros", a simplificación dos procesos históricos arredor da busca da liberdade e o dominio do territorio, a creación de personaxes e acontecementos míticos que encarnan as glorias nacionais, e a lexitimación de abusos e actos violentos levados a cabo para o logro dos fins preestablecidos. Este tipo de narrativas prodúcense e reprodúcense nas aulas de historia, nos manuais escolares, nos medios de comunicación e nas políticas públicas de memoria (festas nacionais, conmemoracións, monumentos públicos, nomes de rúas, etc.).

Nas páxinas que seguen relátanse dúas experiencias centradas na análise das narrativas históricas. A primeira refírese aos relatos de estudantes portugueses de 10-11 anos sobre a historia de Portugal, a segunda aos de estudantes galegos de 16-17 anos sobre as relacións entre as tribos indias, os colonos angloamericanos e a poboación afroamericana nas orixes dos Estados Unidos.

"PORTUGAL FOI MUITO"

Durante o curso 2015-16, no contexto dunha investigación educativa máis ampla, solicitouse a unha mostra de 91 alumnos e alumnas do 6.º ano da escolaridade portuguesa (10-11 anos) de sete centros do distrito do Porto un relato sobre a historia de Portugal. Os datos recollidos permiten afirmar que ao final do Ensino Básico os estudantes son capaces de elaborar un relato coherente sobre a historia de Portugal construído cun número limitado de acontecementos e personalidades históricas, mentres que a complexidade estrutural das narrativas e o nivel de desenvolvemento das destrezas do pensamento histórico presentan importantes limitacións.

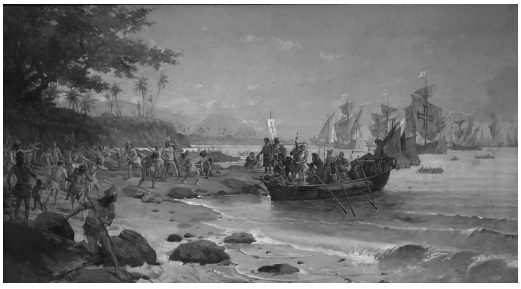
O esquema narrativo (Wertsch, 2004) utilizado maioritariamente polo estudantado articúlase arredor dunha historia de "inicio" glorioso marcado polo logro da independencia en 1143 grazas á inequívoca intervención de D. Afonso Henriques; xa na época moderna, salientan a coraxe e determinación mostrados polos portugueses nos Descubrimentos marítimos que reportaron expansión territorial e riquezas. O relato avanza de forma galopante por un convulso século XX onde, despois dunha breve e axitada República, imponse o Estado Novo de Salazar marcado por unha estabilidade financeira que atenúa a privación de liberdade, as inxustizas e os abusos. O relato péchase coa Revolución do 25 de abril, representación pacífica e feliz do triunfo da liberdade e a democracia sobre á ditadura, pero tamén comezo dunha época de crise económica e incerteza social. Este podería ser un exemplo representativo desta narrativa modelo:

> ***O nosso país começou em 1143 com a grande ajuda do rei D. Afonso Henriques. Houve uma época de Descobrimentos, em que nos apoderamos e descobrimos vários países. No século XX houve uma ditadura (…). A 25 de abril de 1974 alguns revoltosos com essa ditadura organizaram uma revolução que*** *ficou conhecida como Revo-*

Afonso Henriques, fundador do Reino de Portugal, representado como Conquistador.

lução dos Cravos. Agora, Portugal vive numa crise que começou em 2008 (alumno 1).

A dos estudantes é unha historia poboada de heroes individuais –que desprazan aos axentes colectivos– e de feitos gloriosos, sobre todo de carácter político e relacionados con momentos de rotura ideolóxica e social. Son os mesmos personaxes e feitos que se repiten nos programas de historia e nos manuais escolares e que aparecen celebrados nos símbolos cotiáns. Ao mesmo tempo, son moi escasas as referencias críticas aos abusos, inxustizas ou discriminacións, como corresponde a unha conciencia histórica tradicional e exemplar (Rusen, 2004), e a dimensión ética que reflicten non alcanza a recoñecer ao "outro" discriminado ou escravizado (Carretero e Kriger, 2008):



Pedro Alvares de Cabral desembarca na costa de Brasil. Pintura do ano 1922.

Portugal foi muito, principalmente nas descobertas e conquistas pelo mundo através do mar. Foram muito corajosos, porque nunca ninguém tinha navegado pelos mares perigosos sem saber o que iria encontrar do outro lado dos cabos, pensando que iriam enfrentar monstros. Mas, apesar dos medos, uniram os quatro cantos do mundo (alumno 2).

Estas simplificacións e omisións do pasado favorecen o branqueamento de acontecementos como as conquistas coloniais ou a ditadura de Salazar, e permiten alimentar o orgullo portugués que se recoñece nunha identidade nacional atemporal, eterna, que se expresa no uso recorrente do plural "nós". Isto tradúcese na construción dun nacionalismo banal (Billig, 2014) que se identifica cun concepto de nación romántico e esencialista. Desenvólvese así un forte sentimento de pertenza a unha comunidade nacional, o pobo portugués, unha voz colectiva "nós" que fai esvaecer os límites temporais entre onte, hoxe e mesmo mañá:

Na nossa história houve um começo, o começo do 1.º rei D. Afonso Henriques, que foi o homem que deu início à nossa nação. O povo português também foi o primeiro a iniciar os descobrimentos, enfim provamos que o mundo é redondo. Passamos por períodos em que dependíamos essencialmente de outros povos, mas conseguimos recuperar. Somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim, mas a nossa maior conquista foi a nossa liberdade, a 25 de abril de 1974; fizemos justiça ao nosso nome e conquistamos o que há tanto queríamos, a nossa liberdade (alumno 3).

Pero o pensamento histórico dos estudantes comeza a desenvolverse tamén nestes anos e van aparecendo explicacións causais máis complexas, a empatía cara aos outros e o xuízo crítico e ético cara aos aspectos máis violentos e escuros do pasado, aínda que de forma moi incipiente.

A aprendizaxe da historia de Portugal resulta de intersección entre a cultura histórica, a memoria pública, a vida cotiá dos estudantes. Tal vez se poida (re)pensar a historia de Portugal que se distribúe no Ensino Básico para ir máis alá dun relato cronolóxico, único e acabado sustentado na memorización de coñecementos substantivos. Porque aprender historia é tamén aprender a pensar historicamente (Seixas & Morton, 2013) e recoñecer a historia de Portugal como unha construción hipotética e inacabada do pasado, esencial para a comprensión do mundo, dos outros e de cada un de nós (Barca, 2007).

"... E SOMETERON AOS POBOS INDIOS QUE HABÍA ALÍ"

As informacións que teñen relación cos Estados Unidos obteñen unha ampla cobertura mediática froito da súa relevancia

Soldados na Revolución do 25 de abril de 1974.

internacional. A imaxe transmitida pola historia oficial, os medios de comunicación, o cine, a literatura ou a música exerce unha forte influencia no relato da historia nacional estadounidense que se transmite tamén a través da ensinanza. Esta narrativa histórica nacional constrúese como un relato de loita pola independencia, expansión territorial, éxito económico e triunfo da democracia levado a cabo pola poboación angloamericana branca e da que están desaparecidas, ou desterradas a momentos moi puntuais, as nacións indias ("Firts Nations") e as comunidades afroamericana, asiática ou hispana (Barton, 2010; Wertsch, 2004; VanSledright, 2008).

Desde esta perspectiva, nos cursos 2012-13 e 2013-14 fixemos unha indagación sobre as representacións dos estudantes de primeiro curso de bacharelato (16-17 anos) en relación coa historia dos Estados Unidos. Solicitamos a un grupo de 50 estudantes dun Instituto de Educación Secundaria de Santiago de Compostela un relato sobre a formación dos Estados Unidos, empregando como estímulos imaxes relacionados coa poboación india, os colonos angloamericanos e a comunidade afroamericana; todo isto previamente a que os estudantes recibisen instrución escolar específica sobre a historia dos Estados Unidos.

Nas narrativas dos estudantes predomina un modelo de relato no que o papel destacado correspóndelle á poboación branca, masculina, anglosaxona e protestante, e na que faltan sectores como as mulleres, a poboación nativa norteamericana ou a afroamericana. Os estudantes mostran dificultades para construír narrativas históricas cun número relevante de informacións e que desenvolvan argumentos rigorosos, xa sexa por falta de información ou pola falta de competencia narrativa. Un estudante recoñecía abertamente: "Non sei explicar ben como foron as orixes dos Estados Unidos".

A maior parte dos estudantes utilizan unha narrativa simplificada na que aparecen de forma explícita a chegada de colonos de procedencia europea a Norteamérica e a súa imposición ás poboacións india e afroamericana:

> *Os ingleses chegaron a América do Norte e someteron aos pobos indios que había alí. Estes loitaron pola súa liberdade e independencia (alumno 1).*

> *Nos seus inicios, o país estaba habitado polos nativos norteamericanos. Cando comezou a inmigración dos colonos europeos, escravizaron aos afroamericanos, que apenas coñecían a liberdade* (alumno 2).

Campamento indio en Montana nos anos 1870. Pintura de Charles M. Russell .

Colonos europeos participando na "Carreira pola terra" en Oklahoma en 1880.

A perspectiva tradicional destas narrativas (Rüsen, 2004) fai aparecer a "chegada" dos colonos ingleses como un feito inexorable que dá lugar a unha nova realidade por medio do sometemento duns indios que parecen estar no lugar equivocado; as tribos indias, na súa derrota e exterminio, ofrécense como modelos de loita pola liberdade. Este discurso parece carecer de orientación temporal e non establece relacións significativas entre pasado e presente; tan só o pasado deixou a súa pegada indiscutible no presente. Algúns estudantes, desde estas perspectivas, mesmo se ven na disxuntiva de xustificar a imposición e exterminio dunhas poboacións por outras:

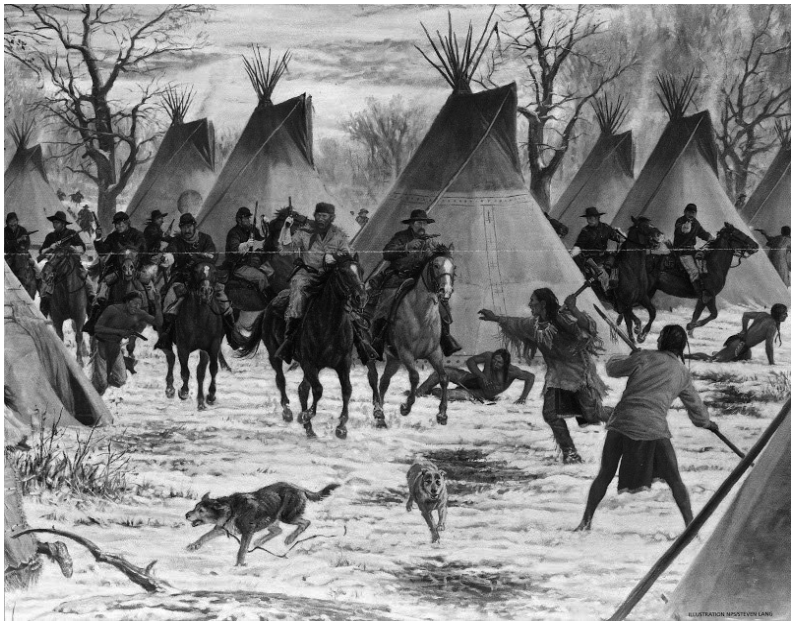
> *Foi unha orixe complicada e difícil. Non esquezamos que en calquera colonia do mundo o país colonizador impúxose aos nativos. Ademais, neste caso non se colonizou con afán imperialista nin de enriquecemento. Os europeos que emigraron estaban forzados a facelo. A expansión cara ao Oeste era necesaria* (alumno 3).

Un grupo reducido de estudantes ofrece narrativas máis complexas, con máis información e estruturas ben definidas, facendo mención ás relacións entre nativos norteamericanos, colonos brancos e comunidade afroamericana. A grande novidade destas narrativas é a perspectiva crítica, a conciencia histórica e a dimensión ética, es-

tablecendo relacións significativas entre pasado e presente:

> *Tralo descubrimento de América en 1492 os nativos norteamericanos comezaron a verse alcanzados polos colonos europeos, véndose sometidos. Por mor disto comezou un forte racismo contra os afroamericanos. Comezou un proceso que escravizou os afroamericanos, que tardou en desaparecer e deixou unha pegada de racismo* (alumno 4).

Os resultados obtidos nas aulas poñen de manifesto a utilidade de identificar as representacións dos estudantes, facer que tomen conciencia das súas orixes e implicacións, e crear situacións educativas que permitan revisalas e reconstruílas en contacto con informacións e perspectivas alternativas que fagan visibles aos grupos sociais e os acontecementos ocultados nos discursos oficiais. Deste xeito os estudantes poderán avanzar na competencia narrativa e no desenvolvemento da conciencia histórica; ao mesmo tempo que o coñecemento histórico se converte nunha ferramenta para analizar o pasado, comprender o presente e participar na construción dun futuro mellor.■



O Xeneral Custer atacando un campamento indio.

- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, 7 (1), 115-126.

- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 97-114.

- Billing, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Madrid: Capitan Swing.

- Carretero, M. e Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América. *Cultura y Educación*, 20 (2), 229-242.

- Carretero, M. et al. (2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, 39, 13-23.

- Jodelet, D. (2008). Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38 (4), 411-430.

- Lee, P., Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. Sterns, P. Seixas, S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 199-222). New York: New York University Press.

- Liu, J. e Hilton, D. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44(4), 537-556.

- Liu, J. e Sibley, Ch. (2015). Representations of World History. En, G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner, *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 269-279). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York/Orford: Berghahn Books

- Seixas, P. e Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

- Stearns, P., Seixas, P. e Wineburg, S. (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press.

- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32, 109-146.

- Wertsch, J. V. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. En P. Seixas (ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 49-62). Toronto: University of Toronto Press.

TEATRO COLÓN

PROGRAMACIÓN 2017

NOVEMBRO

TEATRO - 5 de novembro. 12:00H.

ANIMAIS DE COMPAÑÍA

DE EDUARDO ALONSO

MÚSICA - 18 de novembro. 20:00H.

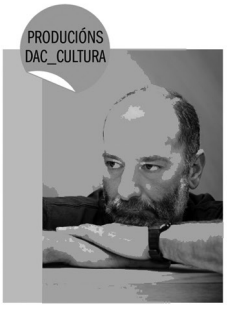
GALLAECIA ALL STARS

O MUSICAL "MELLOR, MELLOR!"

MÚSICA - 11 de novembro. 20:00H.

ATESOURANDO A PALABRA

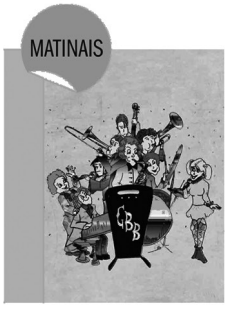
HOMENAXE NACIONAL A PACO SOUTO



MÚSICA - 19 de novembro. 12:00H.

GALLAECIA GALLAECIÑOS

A HISTORIA DO JAZZ



TEATRO - 16 de novembro. 20:30H.

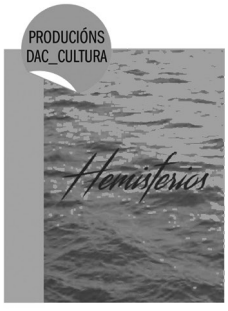
FILLOS DO SOL

CONTRAPRODUCIÓNS & FIOT

MÚSICA - 24 de novembro. 20:30H.

HEMISFERIOS. MULLERES E VOCES

ESPECTÁCULO MUSICAL CON UXÍA, PILOCHA, ALBA MARÍA, BELÉM TAJES, UGIA PEDREIRA, SILVIA PENIDE, SONIA LEBEDINSKY E REY.



O patrimonio alén as aulas

Este traballo forma parte da investigación financiada polo Plan Nacional de I+D+i do MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) e cofinanciada con fondos FEDER da UE.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 38-41

Belén Mª Castro Fernández

belen.castro@usc.es

Ramón V. López Facal

ramon.facal@usc.es

Universidade de Santiago

PARA QUE SERVE A EDUCACIÓN PATRIMONIAL?

Na nosa sociedade de consumo e información o patrimonio atópase ameazado pola súa excesiva rendibilización económica. As decisións sobre á súa posta en valor anulan con certa facilidade a capacidade evocadora e conmovedora.

Cando se lle dá un uso prioritario, por exemplo o turístico, xeralmente refórzanse imaxes típicas e estereotipadas e é aí onde a educación debe propoñer alternativas, estratexias que lle axuden á cidadanía a participar na toma de decisións que favorezan o desenvolvemento da súa identidade, e que axuden á sensibilización como primeiro paso para o desenvolvemento de inercias positivas cara ao patrimonio. Xa que o patrimonio non se pode entender sen as persoas, pois sen elas carece de sentido, trátase de dar claves para que o cidadán saiba despregar unha "implicación emotiva, cognitiva e afectiva cara ao mesmo, ata lograr a apropiación simbólica, a construción de procesos de identificación e a caracterización dun contexto" (Fontal, 2003: 207). A atribución de valores ao patrimonio fai que este se transforme nunha ferra-

menta capaz de ofrecer algo ás persoas (Calderón, 2015).

A través das emocións e os sentimentos conformamos a nosa identidade e vinculámonos cos demais. Non ter emocións é non ter ningún incentivo para actuar. Son a base das nosas accións e elementos relevantes para a nosa educación. A emoción impulsa o interese por coñecer e é aí onde debe entrar en xogo o pensamento lóxico.

A VOLTAS CO PATRIMONIO CULTURAL

O patrimonio posúe tantos significados como se queiran descubrir. A memoria axuda a realizar procesos de identificación con elementos non só materiais senón ocultos ou ocultados, dignos de converterse en bens patrimoniais, que axuden á caracterización de contextos culturais. Para que isto suceda, hase de producir unha resignificación do patrimonio, que pasa por entender a súa evolución e historia. Ao obter claves que permitan interpretalo pódese converter nun referente identitario propio con valores específicos do presente. Este proceso de apropiación simbólica, de patrimonialización, leva a coñecer, comprender, valorar, coidar e transmitir o patrimonio como elemento cultural.

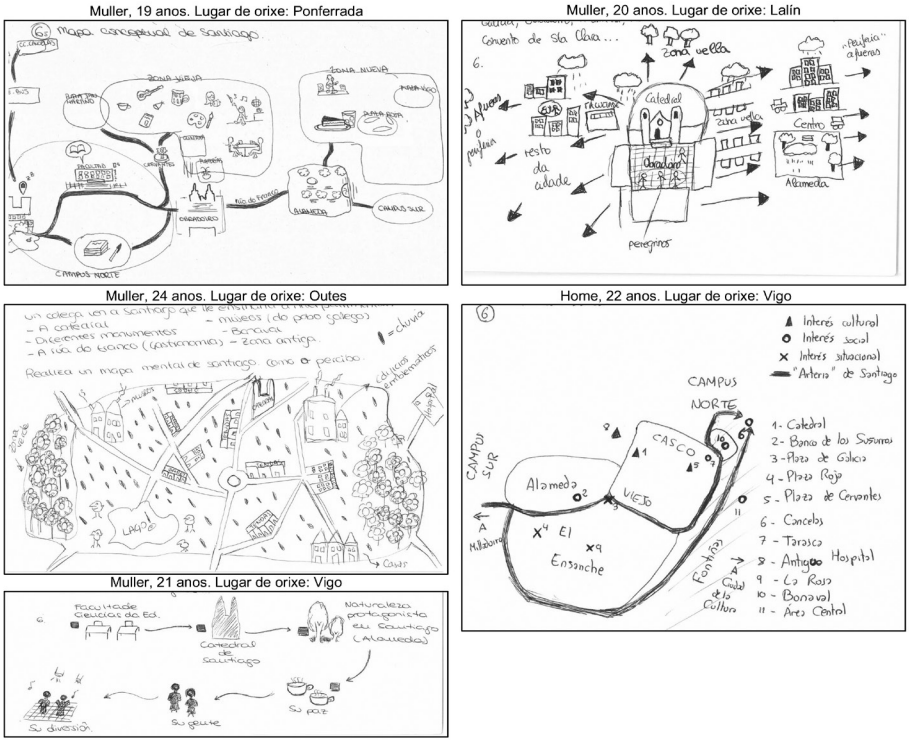
Como di Antoine de Saint-Exupéry en *O Principiño* (1951), o esencial é invisible para os ollos. Percibir o que nos rodea é un proceso que vira ao redor de tres aspectos: a imaxinación, a sensación e o coñecemento. O ser humano non se limita a observar a contorna, realiza un dobre acto creativo. Pode adoptar a actitude dun lector, en cuxo encontro e percorrido co medio vai lendo a súa escritura (formas) e vai percibindo as características do seu espazo. O que nos rodea é captado polos sentidos. Ou pode converterse en escritor que fai súas percepcións e sensacións da contorna para poñelas en conexión cos seus sentimentos e recordos. Neste rol, outorga significado a lugares e escribe a contorna na súa conciencia.

(RE)DESCUBRIR O PATRIMONIO NA CIDADE

Se no proceso educativo centrámonos na imaxe da cidade como canle para traballar o patrimonio, pódese lembrar autores como Kevin Lynch (1960), que explicaba a organización mental deste medio a partir de tres elementos: identidade, estrutura e significado. As imaxes mentais son, segundo este autor, representacións que empregan información conceptual e experiencia perceptiva directa. Con dúas funcións: unha referencial, que axuda a reconstruír as percepcións, e outra elaborativa, para organizar relacións novas ou experiencias anteriores.

Cada persoa posúe unha imaxe particular da súa contorna. É probable atopar similitudes entre individuos que teñan idade semellante, pertenzan a un grupo profesional ou vivan nun mesmo barrio. Para constatar que existen múltiples cidades subxectivas recórrese á elaboración de mapas mentais. Neles compróbase un acto de categorización, seleccionar, situar e ordenar a experiencia da contorna. Segundo Lynch a lectura que as persoas realizan da cidade baséase en cinco elementos: sendas, bordos, distritos, nodos e fitos. Todos eles proporcionan seguridade emocional aos habitantes e combinados entre si forman a imaxe mental do lugar.

Esta experiencia iconográfica realizouse cun grupo de vinte e tres estudantes de terceiro curso de Ciencias Sociais no Grao en Educación Primaria da Universidade de Santiago de Compostela. A actividade ideouse



Mapas mentais de Santiago de Compostela realizados por estudiantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria, 2016/2017, USC

como punto de partida para o desenvolvemento doutra máis ampla sobre a paisaxe urbana de Compostela.

O interesante das representacións resultantes foi detectar como o centro histórico, que contén un número de edificios e monumentos emblemáticos (fitos), non é tan referencial ou mítico para os estudantes que non son de Santiago, preferindo rexistrar outros elementos simbolicamente máis sentimentais e cotiáns para eles (Figuras 1 e 2). Determinadas áreas como a facultade e os bares son valoradas ao asociarse unha carga simbólica desenvolvida no seu contexto cultural determinado. A catedral aparece nos esquemas pero máis como unha referencia para a navegación polas rúas que como clave de identidade.

Os mapas mentais poñen de manifesto que a dimensión perceptiva do espazo, en canto paisaxe cultural, está cargada dunha forte compoñente subxectiva que pode desenvolver procesos de topofilia ou topofobia, con consecuencias sobre a conduta e a toma de decisións das persoas. Por iso é necesario que a educación patrimonial interveña na conservación dos elementos que compoñen a imaxe do que nos rodea, facendo partícipe á cidadanía dunha interpretación que favoreza valores socialmente compartidos. O patrimonio e a paisaxe son variables, están sometidos á acción humana, no noso caso a educativa.

A partir desas representacións mentais, e no eido dos materias *PAGUS. Galicia, un país de paisaxes* (Proxectoterra, 2015), propúxose que os futuros mestres e mestras de primaria desenvolvesen un traballo colaborativo sobre a paisaxe de Santiago de Compostela, atendendo aos seus elementos emocionais: toponimia, lugares de memoria, literatura, mapa sonoro, usos do chan, procesos de *gentrificación* e abandono, mobilidade, espazos literarios e cinematográficos, música, falsos históricos, texturas, formas, etc.

O interesante foi reflexionar sobre como a paisaxe urbana pasa de escenario a obxecto de coñecemento, a través, por exemplo, da memoria como factor de indagación, sacando á luz historias, personaxes ou feitos que se foran diluíndo no tempo e cuxa recuperación permite novas lecturas da contorna e identificar novos ou potenciais elementos patrimoniais.

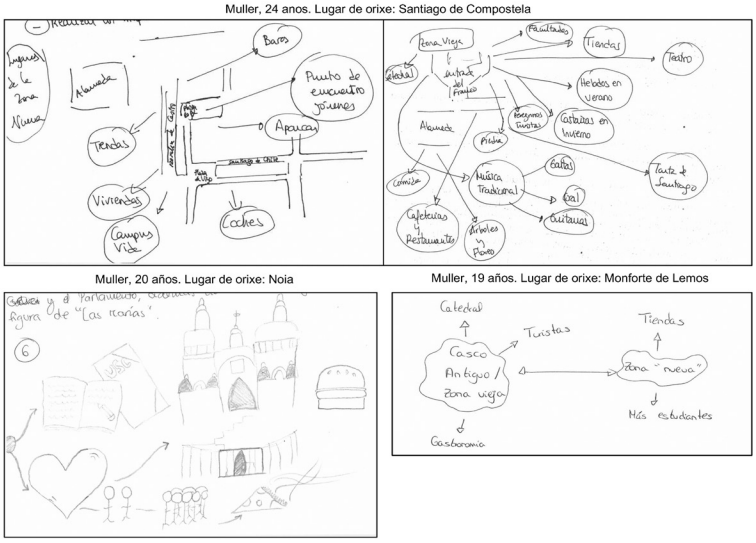
Tomando como referencia o proxecto piloto de itinerario emocional deseñado para a vila de Malpica de Bergantiños (A Coruña), en colaboración cun grupo de 2º de ESO (Piñeira e Romar, en prensa), aplicáronse tres niveis de diagnose: calidade paisaxística, valor social e valor da paisaxe.

Deste xeito introduciuse na aula a investigación para descubrir o que hai de invisible na paisaxe de Compostela. Reflexionar sobre o concepto de patrimonio integrando a paisaxe, en constante transformación, como elemento transversal para o coñecemento do medio local. E, por último, (re)significar os espazos ordinarios e identificar elementos patrimoniais relevantes para o medio local.

PARA REMATAR

A idea de patrimonio non reside tanto no obxecto que se contempla como na mirada de quen contempla. Pero esa mirada necesita dun adestramento para distinguir diferenzas e recoñecer valores. A mirada acrítica cara á contorna, a que non cuestiona nada, é perigosa porque xera procesos de desidentificación. É enton cando a mirada discrimina o que quere e non quere ver. Somete ao seu desexo a interpretación do seu ambiente. Se o fai un ser humano é problema seu, pero se os poderes exercen o seu control e manipúlannos con paisaxes instrumentados e con interpretacións banais dos seus elementos patrimoniais, pérdense moitas claves para entender o presente e tentar melloralo.

Interpretar o patrimonio require da vontade e o coñecemento de quen o mira. Neste sentido, convén reforzar o desenvolvemento das competencias básicas que proporcionen capacidade de análise e comprensión das variables espazo-temporais, en tanto determinan a nosa relación como seres humanos co medio e condicionan as nosas percepcións e relacións sociais (Lucas, 2016).



Mapas mentais de Santiago de Compostela realizados por estudiantes do Grao en Mestre/a de Educación Primaria, 2016/2017, USC.

A educación patrimonial pode deseñar actividades para coñecer in situ o medio local que permitan desenvolver unha visión crítica da identidade, fomentar as relacións persoais a distinta escala para construír normas de convivencia baseadas na pluralidade de ideas, así como abrir novos procesos de construción patrimonial mesmo de despatrimonialización (Vicente et al., 2012). Todo iso previa implicación da cidadanía a través da emoción.■

- Calderón Roca, B. (2015). La importancia de la Historia en la educación patrimonial: Herramientas didácticas para la atribución de valores al patrimonio urbano. *Clio. History and History teaching*, 41.

- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.

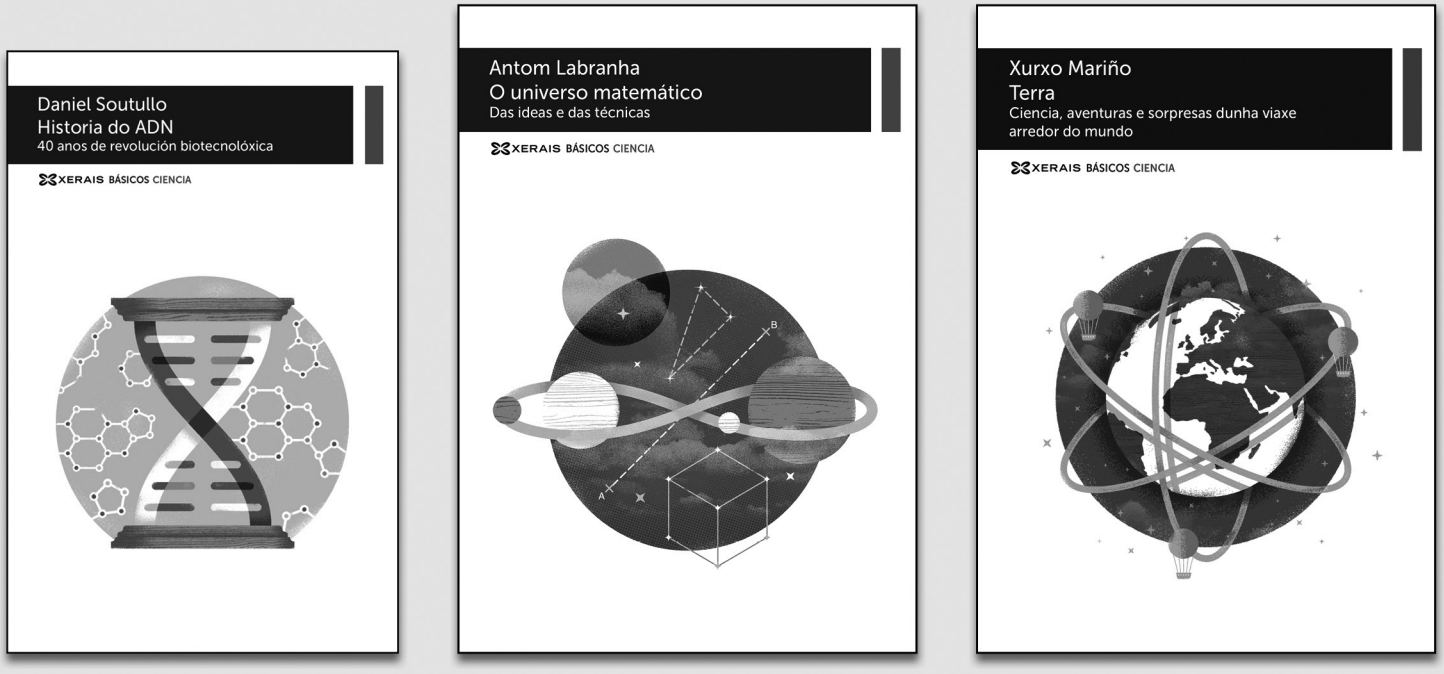
- Lucas Palacios, L. (2016). Cómo formar ciudadanos comprometidos con el patrimonio. *Revista PH. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 90, pp. 232-233.

- Piñeira Mantiñán, Mª J. e Romar Roel, R. (no prelo). Itinerario emocional da paisaxe no ensino secundario obrigatorio o exemplo nunha vila mariñeira de Galicia. En *Ensinar na sociedade da información*, V Xornadas AGALI, Santiago de Compostela-Lugo, 2015.

- Vicent, N., Ibáñez, A., Etxeberria, I. e Fontal, O. (2012). Educación para la participación ciudadana en el ámbito de la educación patrimonial. El caso del País Vasco. En N. Alba, F. García, A. Santisteban (coords.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1, (pp. 543-550). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

PUBLICIDADE

XERAIS BÁSICOS CIENCIA



Unha colección de divulgación científica para persoas curiosas

XERAIS
xerais@xerais.gal • www.xerais.gal

Para sabermos algo máis...

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 42-44

Xosé Armas Castro

xose.armas@usc.es

Ramón V. López Facal

ramon.facal@usc.es

Francisco Rodríguez Lestegás

f.lestegas@usc.es

Grupo de investigación RODA

Departamento de Didácticas Aplicadas da USC

DIDÁCTICA DAS CIENCIAS SOCIAIS

- Aranda, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis .
- Feliu, M. e Jiménez, L. (coords.) (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6): cuando despertó, el mundo estaba allí*. Barcelona: Graó.
- Rivero, M. P. (coord.) (2011). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- Santisteban, A. e Pagès, J. (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.

EDUCACIÓN HISTÓRICA

- Barton, K. C. e Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. New Jersey: Routledge.
- Carretero, M.; Berger, S. e Grever, M. (eds.) (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

- Kitson, A.; Steward, S.; e Husbands, Ch. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato*. Madrid: Morata.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students in the 21st century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Levstik, L. S., e Barton, K. C. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. London/New York: Routledge.
- Seixas, P., e Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

EDUCACIÓN XEOGRÁFICA

- Fisher, C., e Binns, T. (eds.) (2016). *Issues in geography teaching*. New York/Oxon: Routledge.
- Marrón, M. J. (ed.) (2001). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: AGE.
- Marrón, M. J.; Salom. J.; Souto, X. M. (eds.) (2007). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*, Valencia: AGE/Universidad de Valencia.
- Marrón, M. J.; Sánchez, L.; Jerez, O. (coords.) (2006). *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Cuenca: AGE/Universidad de Castilla-La Mancha.
- Prats, J. (coord.) (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó.
- Scoffham, S. (ed.). (2016). *Teaching geography creatively*. London/New York: Routledge.
- Souto, X. M. (1999). *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- Calaf, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudios de caso*. Gijón: Trea.
- Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Molina, S.; Llonch, N.; Martínez, T. (2016). *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Trea.
- Estepa, J. (ed.) (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fontal, O. (coord.) (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Ibáñez, A. (2011). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Santacana. J. e Serrat, N. (eds.) (2005). *Museografía Didáctica*. Barcelona: Ariel.

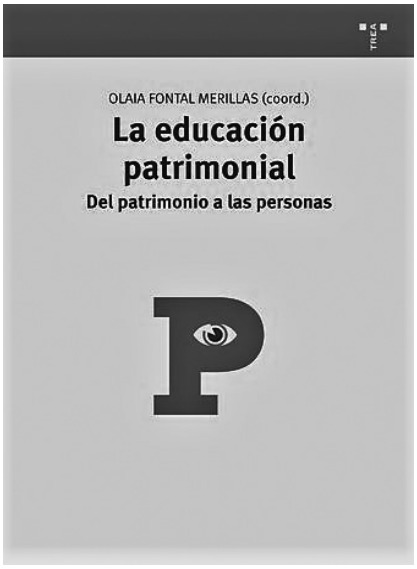
REVISTAS

- *Clío. History and History Teaching*. Zaragoza: Asociación Proyecto Clío.
- *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Valencia: Universitat de València.
- *Didáctica Geográfica*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*. Barcelona: Unversitat de Barcelona e Universitat Autònoma de Barcelona.
- *Her&Mus. Heritage and Museography*. Lleida: Unviersitat de Lleida.
- *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.

MATERIAIS E SITIOS WEB DESDE GALICIA[1]

a) Publicacións

- Agrafoxo, X. (1992-1997). *Didáctica da historia de Galicia* (varios títulos). Noia: Toxosoutos.
- Armas, X. (coord.) (2002). *Ensinar historia de Galicia. Aspectos historiográficos e didácticos*. Santiago: Universidade de Santiago.
- Concello de Santiago. Departamento de Educación. (2000-2016). Colección *Coñecer Santiago, Cidade Educadora*. Varias unidades didácticas sobre aspectos da cidade.
- Museo do Pobo Galego. Departamento de Educación e Acción Cultural (2000-2006). Unidades Didácticas sobre diversos temas de etnografía e patrimonio de Galicia. Santiago: Museo do Pobo Galego.
- Pose, A. M. e Rodríguez Rodríguez, X. (coords.) (2008). *Actividades e recursos educativos*



1 As referencias que se recollen non pretenden ser unha relación sistemática senón exemplos doutas moitas iniciativas promovidas por universidades, museos, concellos, institucións, editoriais e particulares.

dos Museos de Galicia. Noia: Toxosoutos/Nova Escola Galega.

• Rodríguez Galdo, M. X (coord.) (1999). *Textos para a historia das mulleres en Galicia*. Santiago: Consello da Cultura Galega.

• Rodríguez Rodríguez. X. e Mariño, R. (2010). *Guía de materiais e recursos educativos sobre o Camiño de Santiago*. Santiago: Tórculo/Andavira.

b) Páxinas web

http://proxectoterra.coag.es/

Proxectoterra promovido polo Colexio de Arquitectos de Galicia para achegar o coñecemento do territorio e as paisaxes de Galicia aos escolares e á poboación.

http://www.nomesevoces.net/

Proxecto Interuniversitario "Nomes e Voces" de investigación histórica sobre a Guerra Civil e a represión franquista en Galicia.

http://cmaot.xunta.gal/temas

Portal da Consellería de Medio Ambiente con información sobre cartografía, ordenación do territorio, espazos protexidos, paisaxe e urbanismo.

https://www.edu.xunta.gal/portal/planproxecta

O Plan Proxecta é unha iniciativa da consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria para promover a innovación educativa.

http://consellodacultura.gal/

O portal do Consello da Cultura Galega permite acceder ás súas publicacións e a outros fondos dixitais.

http://www.cgmuseos.org/

O Portal do Consello Galego de Museos dá acceso aos diferentes museos públicos de Galicia e aos seus recursos.

c) Blogs de profesores e profesoras

https://innovarteinfantil.wordpress.com/

As profesoras Ángeles e Isabel Abelleira ofrecen información e experiencias educativas innovadoras para a educación infantil.

https://www.youtube.com/user/Cliphistoria

O profesor de secundaria Manuel González ofrece numerosos clips de filmes para traballar nas aulas de historia e ciencias sociais.

http://filonexos.blogspot.com.es/

A profesora de filosofía, ética e cidadanía Eva Garea leva moitos anos explotando o cine e as TIC na educación.

http://sociaisscanton.blogspot.com.es/

O profesor de ciencias sociais Humberto Martínez ofrece materiais para a reflexión e o debate sobre o ensino das ciencias sociais.■

PUBLICIDADE

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SEPA Grupo de Investigación Pedagoxía Social Educación Ambiental

Grupo de Referencia Competitiva no Sistema Universitario Galego
Facultade de Ciencias da Educación-Campus Vida
hesepa@usc.es, http://www.usc.es/sepa, facebook @SEPA-interea

Liñas de Investigación

No diálogo Universidade-Sociedade

Pedagoxía Social, Educación para a Cidadanía e Dereitos Humanos
Educación Ambiental, Cultura da Sustentabilidade e alfabetización climática
Políticas socioeducativas e culturais nas Administracións públicas
Educación, Xénero e Equidade Social
Tempos educativos e sociais, pedagoxía do lecer

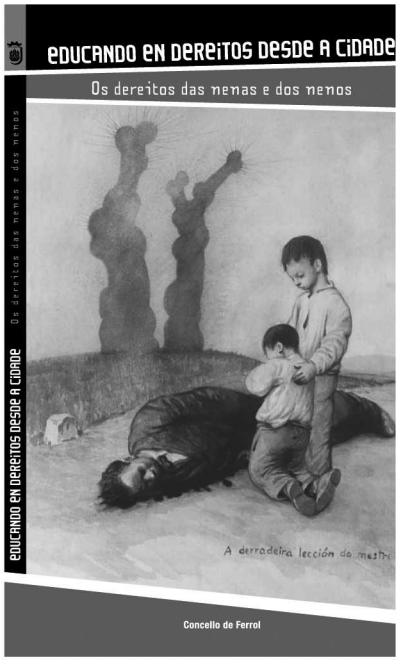
Rede de Investigación en Educación e Formación para a Cidadanía e a **Sociedade do Coñecemento**

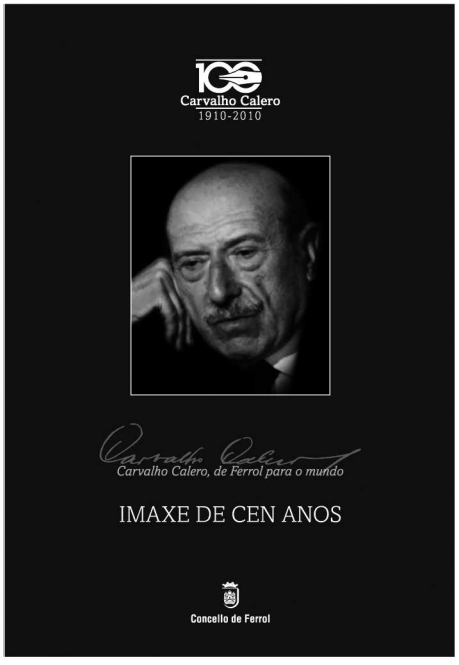
FEDER Fondo Europeo de Desarrollo Regional

UNIÓN EUROPEA
"Una manera de hacer Europa"

RECURSOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS

EXPOSICIÓNS PEDAGÓXICAS PATRIMONIO MUNICIPAL DO CONCELLO DE FERROL





Máis información: educacion@ferrol.es

FERROL

www.ferrol.es/educacion

FERROL
Cidade Educadora

ENTREVISTA

Fotografía de Tino Viz.

A escola é o piar fundamental dunha sociedade madura

Pepe Carreiro, creador dos Bolechas, fala coa RGE

Palabras recollidas por

Pilar Sampedro

Consello de Redacción da RGE

pilarsampedro507@gmail.com

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 46-49

Pepe carreiro ten un amplo e magnífico currículo como deseñador gráfico, humorista, autor de banda deseñada, ilustrador... pero seguramente estás de acordo con nós en que como máis te coñece a infancia galega é por ser o autor da serie de máis éxito da historia do libro galego para a infancia: *Os Bolechas*. Unha familia normalizada nun país onde a lingua non o está; eles falan galego de maneira natural, aman o país e a súa cultura, de aí o seu éxito, e o de todos nós, porque os peques queren os Bolechas e imos supor que algo deles lles irá quedando...

Que opinas ao respecto?

Pois parece que si, que agora son máis coñecido polos Bolechas e, se ser coñecido neste caso significa ser apreciado, especialmente polas nenas e nenos que seguen esta familia, agradézoo. Sei, así e todo, que a quen queren de verdade é aos personaxes, non a min. É, por suposto, unha satisfacción. Mais non creas que non sinto que desaparecese até case sen deixar rastro o meu traballo como humorista gráfico. Aínda que sei tamén que o humorismo gráfico non pasa polos seus mellores momentos, dende logo. A prensa actual non entende diso e, se entende, non lle interesa, menos aínda se non vas polo seu rego. Mais volvamos aos Bolechas, que é polo que me preguntas. Cando os creei non fun consciente do que unha familia así podía axudar a normalizar o galego. Por unha parte, penetrar como un pequeno cabaliño de Troia en ámbitos onde o galego nin existe ou onde hai hostilidade cara a el. Por outra parte, fornecer de vocabulario a nenas e nenos que falan galego, mais que están a recibir por vez primeira na súa vida moitos nomes de cousas en español, sobre todo o daquelas polas que máis se interesan por ser de uso cotián no mundo infantil. Que unha lectora, un lector, nomee por vez primeira un paxaro como xílgaro, unha árbore como bidueira, un mamífero como lontra, un obxecto como pota, ou accións como ferver, deitar, fritir, fará que esas palabras sexan as palabras "maternas" para toda a súa vida. Disto, da importancia que isto ten en libros dirixidos a primeiros lectores, funme dando conta pouco a pouco e segundo ía escoitando directamente das nenas e nenos lectores dos Bolechas as súas experiencias con estes libros. En todo caso, estes primeiros lectores nunca se interesarán en libros por estaren escritos en galego ou porque o autor queira moito o seu país. Moito menos se cheiran didactismo ou moralismo neles. Os primeiros lectores o que queren, penso eu, é divertirse cos libros e este é tamén o meu obxectivo principal: divertir as miñas lectoras e lectores miúdos en galego.

O 2017 é o ano Casares e hai que lembrar que el foi o primeiro creador dunha serie para pequenos, *Toribio*. As series fidelizan os lectores e lectoras porque achegan un esquema que se repite, porque os personaxes xa son coñecidos... facilitando así a comprensión e seguimento. A ti, gústanche as series ou acaban cansándote? Como se che ocorreu crear a dos Bolechas?

Si, gústanme os personaxes fixos. Eu fun lector moi afeccionado a historietas con personaxe fixo, como moita outra xente da miña xeración: El Capitán Trueno, Mortadelo y Filemón, El Jabato, Carpanta, Gordito Relleno, etc. Como ves, todos en español, pois non había tebeos en galego cando eu era neno. Agora tampouco, nin en español, é unha cousa que pasou de moda. De mozo fun moi seguidor de Snoopy e toda a familia Peanuts, de Mafalda, de Andy Capp, Astérix, Tintín, etc. Si, as series gústanme moito. Eu creei Os Bolechas con esa intención: seren uns personaxes fixos que protagonizasen historias indefinidamente. Aínda que poida parecer un traballo reiterativo, creo que os historietistas ou debuxantes de cómic non cansamos nunca, como non cansan os actores de representaren unha mesma obra, de recrear a mesma historia continuamente. Todo ten o seu límite, claro, Quino seica deixou Mafalda cando xa se lle converteron as tiras nunha fórmula. Os Bolechas creeinos moi rápido, nunha fin de semana, sen ningún plan previsto, como é habitual en min. A miña maneira de traballar foi sempre intuitiva, mesmo impulsiva, case sempre obrigado por ter un compromiso para publicar. Penso que, como xa teño dito, na creación dos Bolechas influíu inconscientemente a afección que de neno tiña pola familia Telerín. Disto dinme conta moito tempo despois.

Os Bolechas son coma os Reis Magos, andan por todas partes case ao mesmo tempo e non medran, son sempre os mesmos, teñen a mesma idade... un misterio, unha milagre. Ti, cres ou non cres nos Bolechas?

Gústame moito a comparación dos Bolechas cos Rei Magos, porque para min, e para moita outra xente coa que teño falado, a dos Reis Magos é unha das fantasías máis marabillosas que pode experimentar un na vida. Se os meus lectores, nenas e nenos, senten algo parecido lendo Os Bolechas ao que eu sentín imaxinando as Súas Maxestades Os Reis Magos de Oriente, doume por satisfeito. Naturalmente que eu creo nos Bolechas, é que Carlos, Pili, Loli, Braulio, Sonia, Tatá e Chispa existen. Aínda que hai personaxes de tiras cómicas que evolucionan no tempo e mesmo envellecen co autor, en xeral mantéñense nunha mesma idade e normalmente cunha mesma vestimenta. Cando Hergé lle cambiou as polainas a Tin-

tín por un pantalón vaqueiro, incluso da mesma cor, en *Tintín e os pícaros*, o último título da serie, houbo unha gran polémica. O público quere os personaxes tal e como foron toda a súa vida.

A evolución da serie corre parella ás necesidades dos lectores, a ese empeño por achegalos ao que necesitan saber do país, ao que queremos que coñezan... interésache o libro informativo? Cal é a túa experiencia neste campo? Tes pensado traballar algo máis este xénero?

Gústame transmitir coñecementos. Como é obvio, a miña erudición non é a da Enciclopedia Británica, mais penso que teño certa facilidade para, unha vez ben documentado, poder expoñer con claridade un tema. Esta facilidade, sen dúbida, vén de ser eu o primeiro interesado en saber. A documentación, porén, é primordial. Por exemplo, para poder eu explicar como se fai o queixo, teño que comprender ben o proceso e para iso vou ao lugar apropiado, como fun ver a elaboración do queixo Arzúa-Ulloa, e pregunto todo o que sexa preciso, tomo apuntamentos e fago fotos. Ten isto moita relación co ensino. Todos temos a experiencia de entendermos mellor unha materia explicada por unha profesora, profesor, con vocación didáctica, con facilidade para expoñer un tema, que por aqueles que, aínda sabendo moito, non son quen de transmitirlle ao alumnado o que pretenden explicar. O mesmo proceso que seguín para tratar a fabricación do queixo, sígoo para os libros de historia, para os de ciencia, etc. Isto fágoo tanto para libros infantís como para os de persoas adultas.

Para ser divulgador hai que ter moi claras as ideas e, no teu caso, estar ao servizo dunha concepción de país, da identidade galega. Moitos deste traballos están salpresados pola outra faceta túa de humorista, cres que é máis doado aproximar desta maneira os contidos?

Eu creo que é moi necesario dar a coñecer a historia de Galicia, porque aínda hai xente que non relaciona a torre de San Sadurniño de Cambados, por poñer un caso, con ningún episodio histórico, como se estivese alí para o turismo. Ou admiran Altamira e nin se interesan polos petróglifos. O mesmo coa literatura, etc. E esta é unha das causas, segundo a miña opinión, de sermos politicamente febles. O humor é unha ferramenta que eu uso sempre e para todo tipo de públicos. Para nenas e nenos primeiros lectores, loxicamente, uso máis a comicidade e, segundo os destinatarios soben en idade, emprego a sorna, a sátira, o humor... Non é, en todo caso, algo que se escolla de maneira voluntaria, o de ser humorista é unha condición da personalidade, que se ten aínda que un se dedique á filosofía ou á pesca. Non é unha cousa de debuxantes ou escritores.

Que idea tes da infancia galega ao longo deste tempo no que lle levas facendo seguimento?

A reacción dos escolares, nenas e nenos, que eu visito frecuentemente para falarlles do meu traballo, depende sobre todo da idade. Os máis miúdos cansan logo, atenden cando lles fago o primeiro debuxo, mais ao chegar ao terceiro xa están noutra cousa. Entre oito e doce anos prestan moita atención; é para min o tramo de idade máis agradecido. Os adolescentes son moi pouco expresivos, moitas veces non sei se lles interesa algo do que lles estou a dicir ou se son para eles como un extraterrestre que lles está a amolar a mañá. Coido que non llela amolo, porque, polo mesmo, lles sirvo de coartada para non ter a clase que lles correspondería a esa hora. En fin, pode ser tamén que lles interese o que lles digo. Hai diferenzas notábeis entre as escolas das vilas e as das cidades, non só no galego, que, por suposto, se fala moitísimo máis nas vilas e practicamente nada nas cidades; as nenas e nenos vilegos distinguen ademais perfectamente as vogais abertas e

No Museo do Pobo Galego.

as fechadas, unha marabilla! Hai tamén diferenzas entre a escola pública e a privada. A pública e para min como unha república, na que convive xente de todas as condicións, e iso para min é o mellor que pode ter unha escola. Na privada noto menos vida, mais non descarto que sexa esta unha visión miña, subxectiva.

Que cres que lle achegaron os teus libros a estes rapaces e rapazas?

Depende das idades. Aos máis miúdos, espero telos divertido. Para min, esa é a función principal dos meus libros, como xa dixen: divertir lectoras e lectores. E cando falo de divertir, falo de facelos rir, mesmo até estoupar. Despois tamén me gustaría que se encariñasen cos personaxes, como eu me encariñei con Carpanta ou con Goliath (o secundario de El Capitán Trueno). Aos máis maiorciños, espero terlles metido na cabeza que están a vivir nun lugar tan importante como o Peloponeso e que eles mesmos están a facer historia como a fixeron Xulio César, Napoleón ou Catarina de Rusia. E que non é preciso ir á guerra, como a dos Trinta Anos, a dos Cen anos, a Grande Guerra, para facer historia, que foi e é máis importante para a evolución da humanidade aprender a cultivar a terra ou inventar a máquina de tecer.

En que se fixa un humorista á hora de crear?

Na sociedade. Os humoristas, para ben noso ou para a nosa angustia, coido que somos persoas cos sentidos orientados cara á sociedade e condicionados por natureza a vela de maneira crítica. Mais non se pense que esta é unha actitude soberbia, distante, moralizante, xulgadora… Non, os humoristas coido que comprendemos o mundo como é, bo e malo á vez, mais sempre humano. Sería para nós un verdadeiro problema xulgar, porque sempre veriamos algo de razón nas dúas partes. Somos, seguro, uns relativistas. Outra cousa son os cínicos.

Esta é unha revista de educación, o voceiro do Movemento de Renovación Pedagóxica Nova Escola Galega, que opinas da situación do ensino en Galicia? Cal é a túa visión? Que se podería facer?

Como percorrín boa parte dos centros escolares de Galicia, podo dar unha opinión experimentada, aínda que non técnica. Eu, en xeral, vin un enorme traballo en común, de profesorado e alumnado. Vino, sobre todo, neses traballos non estritamente académicos ou curriculares, traballos colectivos que se expoñen nos corredores das escolas, sobre os temas máis variados: as estacións do ano, os oficios tradicionais, literatura, historia, as árbores, o magosto, o entroido, o nadal... Tamén nas actividades artísticas: teatro, música, festivais, danza... Vin moita ilusión e entrega. O que pode e debe facer a sociedade, á parte de cuestións técnicas nas que son leigo, é valorar a escola, poñela no centro dos nosos obxectivos colectivos, entendermos que a escola é o piar fundamental dunha sociedade madura.

Dentro do que é a cultura de masas houbo un fenómeno chamado Xabarín que, partindo da TVG, chegou ás casas onde había pequenos, e outro que é o dos Bolechas, un fenómeno editorial con derivacións noutros campos. En que cres que se parecen e se diferencian ambos?

Os capítulos da serie dos Bolechas, de marionetas, emítense no Xabarín, que, segundo a terminoloxía televisiva, é un contedor infantil no que se botan cousas moi variadas. Coido que o Xabarín actual, seguramente por razóns orzamentarias, ten moi pouco que ver co inicial, un programa aquel orixinal, novo, e que tivo unha grande audiencia. Segundo a miña opinión, o espazo necesita unha renovación profunda.

Podemos asegurar que temos unha serie para pequenos, que hai varias para maiores ou expertos, pero que hai unha franxa de idade que nos queda pendente. Para cando unha serie para lectores autónomos?

Non é fácil ter éxito cunha serie, por moi ben feita que estea. Non sempre se contacta co público. Este mundo noso, de libros, animación, espectáculos, etc, está cheo de fracasos. Tívoos Disney, témolos todos. En todo caso, intentareino algún dia.

Para algúns de nós, a identidade galega podería considerarse un contido transversal, un valor, unha maneira de sentirse dun lugar para poder sentirse de todos os demais; non unha identidade contra as outras senón unha identidade para acceder ás demais, do máis próximo ao máis afastado, do máis pequeno ao máis grande. Como traballar a identidade galega cos nenos e nenas?

Dende logo, sen moralizar nin adoutrinar. Para min, o mellor é favorecer a liberdade creativa, que nenas e nenos fagan o que lles pida o corpo. O que fagan vai ser sempre galego, non é preciso que caian na anécdota. Fíxoo Seoane, que inventou formas que non existían e ninguén discutirá que é un pintor galego; fíxoo Manuel Antonio, que non recorreu á raza nin aos celtas, mais fixo poesía galega...■

Agradecemos a Pepe esta entrevista, da mesma maneira que o facemos coas súas publicacións, sempre necesarias como esa *Historia das mulleres galegas* ou o seu papel na única revista en galego para a infancia *O Papagaiao*.■

A LINGUA

Programas de inmersión, mantemento e submersión das linguas en Galicia. Language immersion, maintenance and submersion programs in Galicia

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 50-57

Ana Iglesias Álvarez

Universidade de Vigo

anaiglesias@uvigo.es

A importancia da familia na aprendizaxe da lingua é fundamental para o seu futuro e vitalidade. É o que se coñece como transmisión interxeracional, que a lingua pase de pais a fillos, xeración tras xeración. Non obstante, como consecuencia do proceso de substitución lingüística sufrido polo galego, sobre todo na segunda metade do s. XX, e que continúa hoxe en día, moitas familias deixaron de transmitir esta lingua en favor do castelán. Ante esta situación, o ensino converteuse nun ámbito prioritario no proceso de revitalización da lingua galega, iniciado coa chegada da democracia. En efecto, gran parte dos esforzos normalizadores centráronse na escola, co fin de que esta asumise o papel de transmisión do galego ás novas xeracións. Desde a aprobación do Estatuto de autonomía en 1981 e a Lei de normalización lingüística en 1983, foron cinco os decretos que se destinaron a regular a presenza do galego no ensino e a súa distribución con respecto á outra lingua cooficial, o castelán. Neste artigo presentamos un breve percorrido histórico por estes decretos, para profundar despois nos dous últimos: o decreto 124/2007 e o vixente actualmente, o 79/2010. Analizámolos co fin de descubrir que modelos de ensino bilingüe promoven, isto é, programas de mantemento, inmersión ou submersión. Por último, ofrecemos os primeiros datos dun estudo que estamos a levar a cabo na educación infantil, co fin de comprobar na práctica as súas posibles consecuencias no proceso de adquisición lingüística.

1. INTRODUCIÓN

Os últimos traballos que analizan os datos sociolingüísticos de Galicia coinciden en presentar a ruptura da transmisión interxeracional do galego como un dos principais problemas canto á súa vitalidade e pers-

pectivas de futuro, cuestión que xa é denunciada por outra parte desde os primeiros estudos sociolingüísticos de que dispoñemos. Así, Ayestarán e De la Cueva, en 1974, concluían que "de los cuatro agentes de socialización más importantes, (…) está empezando a jugar en contra el cuarto y decisivo: la familia", á parte dos outros tres citados por eles: escola, igrexa e medios de comunicación. Xa actualmente, Ramallo afirma:

> *A familia foi sen dúbida un dos motores básicos do mantemento da lingua galega e da súa revitalización contemporánea (…). Non podemos, non obstante, deixar de constatar que moitas das dificultades polas que transita actualmente a lingua galega están motivadas por dúas realidades centrais: a transmisión interxeracional da lingua e os usos lingüísticos da poboación máis nova. (Ramallo 2010: 15-16)*

No mesmo sentido pronúnciase Loredo (2015: 20): "A situación que se desprende dos datos do IGE-2008 e IGE-2013 é un índice de transmisión lingüística cara ao galego negativo (…). A transmisión familiar interxeracional do galego está mediatizada por unha significativa introdución do castelán."

Estamos polo tanto ante o que se coñece como non reprodución lingüística, é dicir, "proceso en virtud del cual los hijos no hablan la lengua que hablaban sus padres" (Nelde, Strubell e Williams 1996: 5). Porén, trátase dunha cuestión moi complexa, xa que o grao de perda na reprodución da lingua resulta difícil de medir. Loredo (2015: 25) sitúao nun 14% no IGE-2008 e nun 16% no IGE-2013, engadindo que se centra nos monolingües en galego e nos nados na década dos 70. En calquera caso, a pesar destes datos negativos, segundo recolle o propio IGE (2013):

> *A familia segue a ser a principal vía de aprendizaxe do idioma galego. O 82,17% dos galegos aprendeu a falar o galego neste ámbito, pero ao cinxirse á poboación menor de 30 anos a escola supera á familia como medio de aprendizaxe; o 86,52% dos mozos aprendeu o galego na escola e o 67,56% coa familia.*

Isto non impide que o galego continúe a ser a lingua inicial maioritaria en Galicia, cunha porcentaxe do 40,86% de monolingües e un 25,26% de bilingües, fronte ao 30,88% de monolingües en castelán. Se contrastamos estes datos cos do IGE-2003, encontramos unha perda de 12 puntos porcentuais no monolingüismo inicial en galego, que muda para un bilingüismo inicial, opción que aumenta nove puntos, mentres que a porcentaxe de monolingües iniciais en castelán se mantén estable neste período de dez anos, cun lixeito descenso no 2008 (gráfico 1, extraído de Loredo 2015: 13).

Como conclusión, a importancia da familia na adquisición lingüística do galego é incuestionable, pero está perdendo peso de forma progresiva, ata o punto de que, "asumindo unha tendencia igual que entre 2008 e 2013, o número de castelanfalantes iniciais en 2018 será arredor de 900.000, moi próximo ao número de galegofalantes iniciais", en palabras de Loredo (2015: 15). Aínda non sendo partidarios deste tipo de estimacións cara ao futuro, cómpre atender urxentemente esta involución. Neste contexto, cobran especial relevancia os outros axentes de socialización e transmisión lingüística, entre os cales destaca o ensino, á parte da contorna e os medios de comunicación de masas. Polo tanto, consideramos imprescindible analizar o papel que está a desenvolver o sistema educativo na actualidade, isto é, se continúa castelanizando, como leva ocorrendo tradicionalmente, ou, polo contrario, responde ás altas expectativas depositadas nel no proceso de normalización iniciado coa democracia, actuando por fin como axente galeguizador, tanto no que se refire

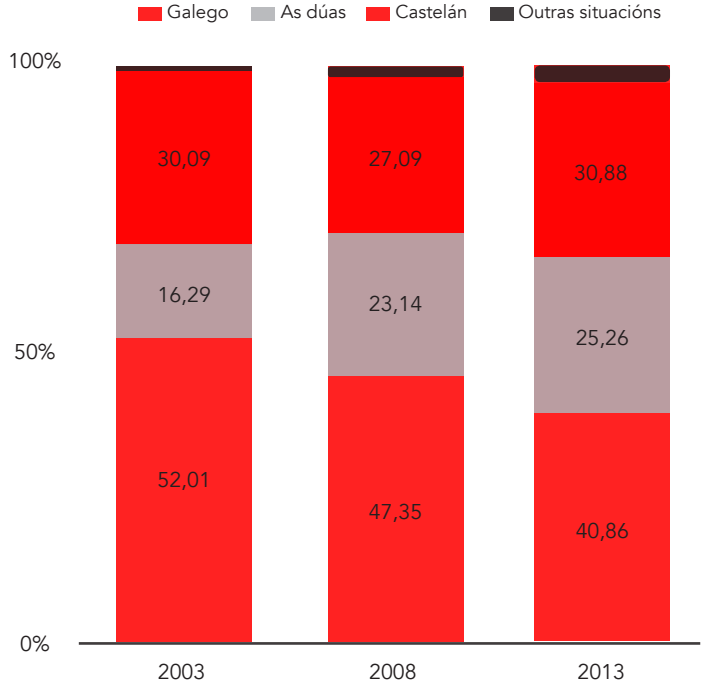


Gráfico 1: Lingua inicial en Galicia. Poboación de 5 ou máis anos (IGE). Extraído de Loredo 2015: 13.

á competencia lingüística, como ao mantemento e recuperación de falantes. Ademais, como nos recorda Baker, os cambios no concepto de familia na sociedade actual tamén reforzan a idea de atender aos outros axentes nos procesos de revitalización lingüística, xa que "con el aumento de familias monoparentales y con ambos padres trabajando fuera de casa, la idea del padre y la madre como los únicos transmisores de la lengua minoritaria es menos fuerte" (Baker, 1997: 98).

2. SITUACIÓN LEGAL DA LINGUA GALEGA NO ENSINO

En primeiro lugar, cómpre aclarar, seguindo a Siguán e Mackey (1986: 62), que "no consideramos (…) como educación bilingüe un sistema educativo que incorpore en el curriculum otras lenguas exclusivamente como materia de enseñanza". Polo tanto, só falamos de sistemas educativos bilingües cando se utilizan dúas ou máis linguas como vehiculares. Referímonos á distinción clásica entre ensino dunha lingua e ensino nesa lingua. No contexto que nos ocupa, temos que esperar á orde 1987/1988 para que se lexisle, por primeira vez de xeito obrigatorio, o uso do galego como lingua vehicular nunha parte do currículo. Por conseguinte, foi este o primeiro modelo de educación bilingüe aplicado en Galicia. Trátase, non obstante, dunha incorporación mínima, tan só na área de "Ciencias Sociais", nos "ciclos medio e superior de EXB", aínda que coa indicación de que se podía ampliar a outras áreas ou materias. Con respecto aos primeiros niveis educativos (preescolar e ciclo inicial), desde o primeiro decreto que desenvolve a Lei de normalización lingüística, o Decreto 135/1983, indícase que se debe empregar a lingua materna predominante entre o alumnado, "coidando que estes adquiran de forma oral e escrita o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia", medida bastante xenérica e ambigua, que, como veremos, vai xerar conflitos á hora de aplicala na práctica.

Estamos, polo tanto, no que se deu en chamar "lei de mínimos", xa que se establecía a parte do currículo que se debía impartir en lingua galega, pero non o máximo. En palabras de Monteagudo e Bouzada (2002: 58-59), "o que se sinalaba eran os mínimos de obrigado cumprimento, o chan a partir do cal cada centro debería edifica-la súa planificación específica", aínda que "o paso do tempo permitiu comprobar que a maior parte dos centros de ensino fixo unha lectura restrictiva deste regulamento, tomando os mínimos como máximos". Posteriormente, no decreto 247/1995 estes mínimos aumentáronse de unha a dúas materias. No que se refire aos primeiros niveis educativos, a falta de concreción provocaba un alto incumprimento da lei. Como indicaban Monteagudo e Bouzada (2002: 61):

> *En Educación Infantil e primeiro ciclo de Educación Primaria, (…) de fiármonos pola práctica docente, o número de nenos e nenas galego-falantes en Galicia sería moi escaso, dado que as clases se imparten en castelán nunha gran maioría das aulas (unha maioría que se fai esmagadora en ámbitos urbanos: os nenos de familias galego-falantes, na práctica, carecen do dereito a seren escolarizados na súa lingua, ante a pasividade xeral).*

O gran cambio na lexislación lingüística no sistema educativo de Galicia prodúcese a raíz da elaboración do Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado por unanimidade no Parlamento de Galicia no 2004. O establecido neste documento con respecto ao ensino recóllese no decreto 124/2007, polo que se derroga o anterior (247/1995). Este decreto supón un grande avance con respecto ao seu predecesor, dado que por primeira vez se establece a obrigatoriedade de impartir como mínimo o 50% do currículo en lingua galega, tanto na educación primaria como na secundaria. Ademais, tamén se lexisla a necesidade de que cada centro elabore un plan lingüístico co fin de establecer as linguas nas que se impartirá o resto

	AVANCES NA PRESENZA DO GALEGO
Real decreto 1981/79	Lingua galega = materia obrigatoria
Decreto 81/1982	Lingua galega = materia obrigatoria
Decreto 135/1983	Lingua galega = materia obrigatoria
Lei de normalización lingüística - 1983	
Orde 1987/1988	Lingua galega = **vehicular** como mínimo na área de Ciencias Sociais
Decreto 247/1995	Lingua galega = **vehicular** como mínimo en dúas áreas, unha delas "Coñecemento do medio natural, social e cultural"
Plan xeral de normalización da lingua galega - 2004	
Decreto 124/2007	Lingua galega = 50% do currículo como mínimo.
Decreto 97/2010	Lingua galega = 50% do currículo como máximo.

Táboa-resumo da lexislación da lingua galega no currículo en EXB / Primaria.

das materias. No caso da educación infantil (artigo 7º), mantense o establecido nos anteriores decretos con respecto ao uso da lingua materna predominante entre o alumnado, coa diferenza de que neste se engade:

> *No caso de contornos castelán falantes, a utilización nesta etapa da lingua galega como lingua de comunicación e ensinanza será, como mínimo, igual á da lingua castelá. Fomentarase a adquisición progresiva da lectura e da escritura en galego, no sentido de que este se convirta no idioma base da aprendizaxe, de xeito que o alumnado obteña unha competencia que lle permita comunicarse normalmente en galego co alumnado e profesorado.*

Continuamos polo tanto cunha lei de mínimos, coa diferenza con respecto á lexislación anterior de que o mínimo de obrigado cumprimento en lingua galega ascende de dúas materias ao 50% do currículo. Non obstante, este decreto só estivo en vigor tres cursos, pois debido a un cambio no goberno da Xunta, en maio de 2010 foi derrogado e substituído polo denominado "Decreto do plurilingüismo", vixente actualmente (79/2010). As principais diferenzas entre ambos radican no paso dunha lei de mínimos a unha lei de máximos. En efecto, por primeira vez se establece un teito no uso do galego como lingua vehicular. Márcase a mesma porcentaxe que no decreto anterior, o 50%, pero neste caso como cantidade fixa, en igualdade co castelán, que polo tanto non se pode superar. Ademais, introdúcese a novidade do inglés como lingua vehicular, de xeito que aqueles centros que así o establezan poden chegar a repartir o currículo desde primeiro de primaria a partes iguais entre as linguas galega, castelá e inglesa (33% en cada unha delas). Canto á Educación infantil (artigo 5º), vólvese lexislar o uso da lingua predominante entre o alumnado, tal como ocorría nos anteriores decretos. Porén, elimínase o engadido do decreto anterior, no que se indicaba, para o caso dos contornos castelanfalantes, o emprego do galego como lingua de comunicación polo menos en igualdade co castelán. Suprímese así mesmo o galego como idioma base da aprendizaxe da lectoescritura. En lugar disto, no decreto actual especifícase: "Atenderase de xeito individualizado o alumnado tendo en conta a súa lingua materna" (art. 5.3.).

A outra gran discrepancia entre os dous últimos decretos radica no xeito de determinar cal é a "lingua materna predominante do alumnado". Mentres no decreto 124/2007 esta "será determinada polo claustro, de acordo cos criterios establecidos no proxecto lingüístico" (art. 7.2.), no decreto 79/2010 "será determinada polo centro educativo de acordo co resultado dunha pregunta que se efectuará aos pais, nais, titores/as ou representantes legais do alumno/a" (art. 5.2.). En calquera caso, esta última medida foi moi cuestionada e finalmente o Tribunal Superior de Xustiza de Galicia anulou este punto do decreto 79/2010 (punto 2 do artigo 5), en sentenza do 21 de novembro de 2012 (PO 447/10, 588/10 e 595/10). Por conseguinte, segundo instrución do 13 de xullo de 2013, para determinar a lingua predominante, deberán terse en conta, ademais da pregunta citada, outros dous parámetros: "a realidade sociolingüística do contorno" e a "garantía da presenza das dúas linguas cooficiais como vehiculares na programación anual do centro e, polo tanto, da adquisición de coñecementos nas dúas linguas".

3. MODELOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Tralo breve repaso histórico realizado na epígrafe anterior, imos centrarnos agora na análise dos diferentes modelos de educación bilingüe subxacentes nos dous últimos decretos: o decreto 124/2007 e o 79/2010. Con este fin, cómpre comezar aclarando que o ensino bilingüe non pode analizarse de xeito illado ao contexto social das linguas implicadas. De feito, este vai resultar o factor determinante á hora de planificar a distribución das linguas no sistema educativo. Por suposto, o outro factor que debemos ter en conta é o obxectivo que pretendemos acadar. No noso caso, o obxectivo do ensino en Galicia, no que ás linguas se refire, recóllese de forma explícita no artigo 14.3. da Lei de normalización lingüística e así aparece contemplado na lexislación que a desenvolve, isto é, nos diferentes decretos expostos máis arriba. Dito artigo establece: "As autoridades educativas garantirán que o alumnado, cando remate cada ciclo en que o ensino do galego é obrigatorio, teña un coñecemento do galego, a nivel oral e escrito, semellante ao do castelán". Non obstante, como recorda Silva Valdivia (2010: 42), "a incorporación da lingua galega ao sistema educativo tiña e ten unha finalidade implícita de carácter xeral, que é contribuír á recuperación social do idioma". En efecto, como viamos na introdución, gran parte dos esforzos normalizadores centráronse na escola, co fin de que esta paliase a menor presenza da lingua galega nos outros ámbitos de prestixio e contribuíse ao proceso de transmisión lingüística, xunto con ou en lugar das familias.

Trala revisión das medidas do penúltimo decreto (124/2007) presentadas na epígrafe anterior, comprobamos facilmente que nel se prioriza unha das dúas

linguas cooficiais: o galego, sobre o castelán. Isto responde ás necesidades específicas da nosa situación sociolingüística, co obxectivo de acadar individuos plenamente bilingües. E é que non sempre o máis xusto é a igualdade entre dous elementos. No caso do deseño de programas de educación bilingüe, os estudos demostran que efectivamente cómpre priorizar no ensino a lingua menos prestixiada socialmente. Isto é o que se denomina na literatura especializada "programas de inmersión lingüística" para os nenos e nenas de lingua familiar dominante.

Durante décadas as investigacións empíricas sobre educación bilingüe daban resultados negativos para aqueles individuos que eran sometidos a un cambio de lingua fogar- escola, é dicir, eran escolarizados nunha lingua diferente á súa lingua familiar. Como explica Cummins (1983: 37):

> *un hallazgo frecuente era que el niño bilingüe tenía una realización ('performance') peor en la parte verbal de los tests de inteligencia, al igual que en las tareas académicas (…). Quizá la afirmación teórica más coherente con ello fue la hipótesis del 'efecto balanceo', la cual proponía que el niño bilingüe paga por su habilidad en la L2 con una pérdida de la habilidad en la L1.*

De aquí se deriva a afirmación, recollida pola propia UNESCO, de que se debe empregar no ensino a lingua materna do alumnado, polo menos nos inicios da escolarización. Na mesma liña se pronuncia tamén a nosa propia Lei de normalización lingüística, ao establecer que "os nenos teñen dereito a recibir o primeiro ensino na súa lingua materna" (art. 13.1.). Porén, esta afirmación non se pode xeneralizar a todas as situacións.

Efectivamente, fronte a estes resultados, outros estudos demostraban que, polo contrario, o bilingüismo favorecía o desenvolvemento lingüístico e cognitivo (véxase Cummins 1983 para unha revisión dos distintos tipos de investigacións). A clave para resolvermos esta aparente contradición radica na influencia dos factores sociais, sobre os especificamente lingüísticos ou pedagóxicos. En efecto, nos anos 60 un programa experimental levado a cabo en Canadá, mediante o que se escolarizaba desde o parvulario en francés a nenos anglófonos, ofreceu resultados altamente positivos. Este alumnado era capaz de utilizar o inglés na mesma medida que os seus compañeiros instruídos en inglés ao xeito convencional. Pero ademais, "sin ningún coste adicional, pueden también leer, escribir, hablar y entender el francés con una facilidad que nunca tendrán aquellos niños anglófonos que siguen el programa tradicional de francés segunda lengua" (Lambert, 1981: 171). A raíz desta experiencia, Lambert propón como principio para xeneralizar os programas de inmersión o seguinte: "en aquella comunidad en la que hay un amplio y consciente deseo de conseguir una sociedad bilingüe o multilingüe, debe darse prioridad, en los inicios de escolaridad, a la lengua o lenguas que tienen menos posibilidades de desarrollarse" (Lambert 1981: 174), isto é á lingua con menor prestixio social.

En función deste criterio, levouse a cabo unha clasificación de diferentes programas educativos bilingües segundo desen lugar a un bilingüismo aditivo ou subtractivo. No primeiro, adquírese unha segunda lingua sen que a lingua base nin a cultura resulten prexudicadas en ningunha medida. No segundo, en cambio, a lingua do fogar (L1) queda relegada e, en maior ou menor medida, suprimida pola lingua da escola (L2), lingua de maior prestixio social. No primeiro caso falamos de programas de inmersión e no segundo de submersión. Tamén se coñecen como programas de enriquecemento e transición ou asimilacionistas, respectivamente (Fernández, Lorenzo e Ramallo 2008: 63-65).

(Ver Táboa 2)

Isto baséase na hipótese do desenvolvemento interdependente (Cummins 1983: 47), segundo a cal

> *el nivel de competencia en la L2 que el niño bilingüe adquiere depende, en parte, del tipo de competencia que el niño ha desarrollado en su L1 en el momento en que empieza la exposición intensa a la L2. Cuando el entorno lingüístico del niño facilita, fuera de la escuela, (…) el uso de ciertas funciones del lenguaje, el desarrollo de vocabulario en la L1 y algunos conceptos, enton-*

Táboa 2

	PAPEL SOCIAL DAS LINGUAS	OBXECTIVO
Programa de inmersión	- Lingua familiar = + prestixio. - Lingua da escola = - prestixio.	Bilingüismo aditivo
Programa de submersión	Lingua familiar = - prestixio Lingua da escola = + prestixio	Bilingüismo subtractivo
Programa de mantemento	Lingua familiar = - prestixio Lingua da escola = - prestixio	Bilingüismo aditivo

Diferentes programas de educación bilingüe para o primeiro nivel educativo (educación infantil). A outra lingua pode incorporarse ao ensino desde este nivel pero sempre en proporción menor que a indicada na táboa (estariamos neste caso ante programas de inmersión ou mantemento parciais).

ces una exposición intensa a la L2 es probable que proporcione altos niveles de competencia en la L2 sin que por ello se perjudique la competencia en la L1. (…) Sin embargo, para los niños cuya habilidad en la L1 no está desarrollada en ciertos aspectos, una exposición intensa a la L2 en los primeros cursos es probable que impida que la L1 continúe desarrollándose.

Baker, entre outros, tamén insiste nesta idea: "Cuando la segunda lengua se usa en las escuelas como medio de instrucción, y donde esa segunda lengua es una lengua mayoritaria que sustituye a la lengua minoritaria de casa, el uso temprano de la segunda lengua puede tener efectos educativos y lingüísticos negativos" (Baker 1997: 118).

Se aplicamos este principio ao noso contexto sociolingüístico, os resultados serán diferentes nos casos de alumnado castelanfalante escolarizado en galego e alumnado galegofalante escolarizado en castelán. É dicir, nesta cuestión a orde dos factores si altera o produto. No primeiro caso, teremos un programa de inmersión e no segundo un programa de submersión. Por suposto, partindo da base, dificilmente cuestionable, de que a lingua de maior prestixio social en Galicia é o castelán, xa que predomina en ámbitos como medios de comunicación, lecer, comercio, etc.

Se agora sometemos os dous últimos decretos a estas consideracións, obtemos que no decreto 124/2007, propoñíase para a educación infantil, en contornos castelanófonos, un programa de inmersión parcial para os castelanfalantes (como mínimo metade do ensino en galego e a lectoescritura tamén en galego) e un programa de mantemento para os galegofalantes. Nos contornos galegófonos, o programa sería tamén de mantemento (ensino maioritario en galego). É dicir, este decreto resérvalle ao ensino un papel compensatorio da sociedade: se o galego se encontra minorizado fóra da escola, cómpre priorizalo nela.

En cambio, no decreto 79/2010, encontramos de novo un programa de mantemento para os contornos galegófonos, pero un programa de submersión para os galegofalantes escolarizados en contornos castelanófonos. Ademais, non se contempla ningún tipo de inmersión para os castelanfalantes destes contextos. En definitiva, este decreto trata por igual as dúas linguas cooficias, abrindo ademais a posibilidade de incluír unha lingua estranxeira como o inglés ao mesmo nivel, sen ter en conta, polo tanto, o diferente poder social de cada unha das linguas, nin os obxectivos lingüísticos que é necesario acadar en cada unha delas. Así, resulta evidente que non precisamos o mesmo nivel e idéntico tipo de competencia nunha lingua estranxeira que nas nosas linguas ambientais. Polo tanto, tampouco lles debemos outorgar a mesma relevancia educativa. Isto xa o destacaba Silva no 2010, antes da aprobación do "decreto do plurilingüismo". Este autor tamén recollía, entre os piares básicos sobre os que se debe basear unha planificación lingüística escolar, que o galego tiña que constituír "o idioma primeiro e principal do currículo", posto que a prevalencia extraescolar do castelán "garante moito mellor a súa competencia e uso" (Silva 2010: 60). Así, o decreto actual supón un claro retroceso canto aos nives de primaria e secundaria, onde a presenza do galego como lingua vehicular pode oscilar, segundo os casos, entre un 33% e un 50% do currículo, e aínda maior no que se refire á educación infantil, onde nas aulas con predominio do castelán se utilizará esta lingua e só "se procurará que o alumnado adquira, de forma oral e escrita" o coñecemento do galego, ademais de establecer que se atenderá de forma individualizada o alumnado segundo a súa lingua materna (artigos 1 e 3). Trátase de indicacións moi xerais, que dificilmente poden garantir a adquisición da lingua con menor prestixio social. Ademais, a súa imprecisión favorece o incumprimento da lei, como xa vimos que ocorría con anteriores decretos.

4. CONSECUENCIAS DA INTRODUCIÓN DO GALEGO NO ENSINO

Os éxitos acadados ao longo do período democrático, a raíz da introdución do galego no ensino, canto aos niveis de competencia, son considerables e facilmente demostrables a partir dos datos estatísticos dispoñibles. Por poñer só un exemplo, segundo os datos do IGE, no período que abrangue de 1991 a 2003 case se duplicou o dominio efectivo das detrezas escritas (ler e escribir). Estamos comparando xeracións que non foron alfabetizadas en galego con outras que non só tiveron o galego como materia de ensino senón tamén como idioma vehicular para outras aprendizaxes (sempre que se cumprise a lexislación correspondente). Polo tanto, o avance é radical, aínda que se estanca posteriormente, a partir de 2003. Ademais, cómpre destacar que hoxe en día, os números ofrecen por primeira vez unha superioridade na destreza expresiva escrita sobre a oral (capacidade para falar) que, sen dúbida, é preocupante, a pesar de que polo momento se trata dunha cantidade mínima, e que invita a reflexionar sobre a situación do galego no ensino, non só sobre o seu nivel de presenza, senón tamén sobre a metodoloxía didáctica que se está a aplicar. En calquera caso, reproducindo as palabras de Silva (2010: 43), "é evidente que

o afianzamento escolar da lingua galega contribuíu non só a mellorar as competencias, senón tamén a revalorizar o idioma, a inducir comportamentos máis favorables e, seguramente, a potenciar o seu uso." Coincidimos con esta valoración, pero, como o mesmo autor tamén indica, estes éxitos non deben ocultarnos a parte negativa nin impedirnos unha análise crítica. Xa no 2006, o Consello Escolar de Galicia concluía:

- A situación máis deficitaria para a lingua galega atópase na educación infantil e na educación primaria, especialmente no primeiro ciclo. Isto é especialmente grave porque pode representar en moitos casos unha desgaleguización no tránsito da familia á escola e, indirectamente, unha incentivación da non transmisión interxeracional deste idioma. Cómpre, xa que logo, unha actuación urxente e decidida para avanzar na galeguización destes niveis educativos.

- Nestes mesmos treitos escolares, é significativa a desproporción no uso das linguas na aprendizaxe da lectura e da escritura, claramente favorable ao castelán. Para avanzar na normalización da lingua galega, é tamén fundamental conseguir unha maior presenza desta na incorporación dos nenos á lingua escrita, porque isto marcará de maneira decisiva a súa relación posterior co idioma.

Precisamente, o decreto 124/2007 viña intentar paliar esta situación. De aí a súa insistencia na introdución do galego na educación infantil en igualdade co castelán nos contornos castelanófonos. Unha vez derrogado, sen tempo nin sequera de valorar o seu grao de implementación, cómpre preguntármonos se o decreto vixente (79/2010) consegue en primeiro lugar o mantemento da lingua nos nenos galegofalantes e, en segundo lugar, a incorporación, en maior ou menor grao, do galego nos nenos castelanfalantes. Segundo o que explicamos na epígrafe anterior, a resposta esperable é que non, xa que renuncia á inmersión para estes e supón un programa de submersión para os galegofalantes, polo menos nos contextos onde predomine o castelán, presumiblemente os urbanos e vilegos. Non obstante, cómpre verificar isto na práctica. De aí que no curso 2015/2016 comezásemos unha investigación empírica na que pretendemos analizar o uso das linguas na educación infantil en diferentes centros educativos, así como levar a cabo o estudo de casos individuais, co fin de comprobar que diferenzas presenta o alumnado con respecto ás linguas trala súa incorporación ao sistema educativo. Dado que a investigación está en marcha, só podemos ofrecer os primeiros resultados obtidos, que, en consecuencia, non son aínda concluíntes (Díaz Guedella 2017).

Ata o momento estudamos dous centros da cidade de Ourense, en concreto dúas aulas de infantil en cada un deles, e en cada aula escollemos cinco informantes para analizalos con maior profundidade. Os dous centros sitúanse nun contexto urbano e, como era de esperar, a lingua predominante entre o alumnado é o castelán. Aínda así, nas catro aulas encontramos presenza de algún alumnado galegofalante. De aí que escollésemos diferentes perfís lingüísticos para levar a cabo o estudo de casos. Así, do total de 20 nenos e nenas, segundo a información que proporcionaron as súas familias a través dunha enquisa, catro son monolingües en castelán, once falan máis castelán ca galego, tres máis galego ca castelán e dous son monolingües en galego.

Aplicámoslles aos 20 informantes seleccionados unha entrevista a principio de curso e outra a final do ano académico, formada por dúas partes. Na primeira buscabamos que se expresasen da forma máis espontánea posible, a través de preguntas sinxelas sobre a súa vida cotiá, e a segunda centrábase no vocabulario, xa que lles pediamos que nomeasen diferentes imaxes. Os resultados obtidos ata o momento, á espera de seren ampliados e analizados con maior profundidade, apuntan a unha perda do galego naquel alumnado galegofalante exposto a unha escolarización maioritaria en castelán, tal como facía pre-

ver a teoría sobre o cambio de lingua fogar-escola. O caso máis rechamante é o dunha das nenas monolingües en galego, escolarizada nunha aula onde o idioma da titora era case sempre o castelán, de xeito que o alumnado unicamente estaba exposto ao galego no contacto con algún dos especialistas (16% do tempo). Esta rapaza realizou a entrevista final integramente en castelán e cando a entrevistadora lle preguntaba polo nome das imaxes en galego, a súa resposta era: "no lo sé". Por outra parte, con respecto ao alumnado castelanfalante, na entrevista final mellorou algo na parte do vocabulario, pero moi pouco na parte da fala espontánea e só nalgún dos casos. Por exemplo, das dúas informantes monolingües en castelán nunha aula na que se impartía o método globalizado (fichas) en galego, na entrevista inicial ambas nomearon todas as imaxes en castelán. En cambio, na entrevista final, das 14 imaxes, unha delas nomeou 9 en galego, mentres que a outra só unha. Na parte espontánea, tanto na primeira como na segunda entrevistas empregaron o castelán.

5. CONCLUSIÓNS

As linguas son moito máis que meros sistemas de comunicación. Así, ademais dunha importante carga afectiva, funcionan como símbolo identitario. De aí que tanto o abandono dunha lingua como a incorporación de linguas novas implique unha reorganización das identidades e valores do individuo. Partindo desta base, consideramos imprescindible atender á cuestión do modelo bilingüe que se está aplicando actualmente no sistema educativo galego, co fin de detectar os posibles problemas que poida supor para os seus destinatarios: castelanfalantes e galegofalantes desde os tres anos de idade. Como vimos ao longo do artigo, o modelo actual supón, polo menos na educación infantil, un programa de submersión para os galegofalantes que se encontran en minoría nun contorno castelanófono, normalmente cidades ou vilas grandes. Isto, polos casos que analizamos ata o momento, contribúe ao abandono, case total, da súa lingua inicial, nos nenos que aos tres anos entran na escola sendo galegofalantes. Por suposto, non podemos obviar a importancia neste proceso de desgaleguización doutros axentes implicados, sobre todo a televisión e o contorno, que teñen tamén un efecto castelanizador. Por outra parte, no caso dos alumnos castelanfalantes de contornos onde predomina esta lingua, a presenza tan minoritaria do galego no primeiro nivel educativo só consegue a aprendizaxe de palabras illadas, ao mesmo nivel, ou incluso inferior, dependendo dos casos, dunha lingua estranxeira como o inglés, moi lonxe dos programas de inmersión recomendables nestes casos polos investigadores e expertos.

En definitiva, máis de cinco anos despois, coincidimos con Silva Valdivia, cando afirmaba:

> *Entendemos que o debate sobre o bilingüismo escolar é neste momento insuficiente, polo que cómpre transformalo nunha reflexión sobre como promover actitudes e competencias plurilingües desde o sistema educativo e, especialmente, en como facelo sen que o galego se vexa sometido a unha marxinalidade engadida nin perda o seu valor referencial de lingua propia do territorio. (Silva Valdivia 2010: 40).*■

- Ayestarán Aranaz, Margarita e De la Cueva Alonso, Justo (1974), *Las familias de la provincia de Pontevedra en 1974. (Galleguidad y conflicto lingüístico gallego)*, Sevilla: Instituto de Ciencias de la Familia.

- Baker, Colin (1997), *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid: Cátedra.

- Cummins, J. (1983), "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües", *Infancia y aprendizaje*, 21, 37-61.

- Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo, DOG 125, 29 de xuño de 2007, descargado de http:// www.xunta.es/ dog/Publicados/2007/20070629/Anuncio22C56_es.h tml Consultada 19/12/2015

- Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia, DOG 97, 25 de maio de 2010, descargado de http://www.edu.xunta.gal/portal/ sites/web/files/protected/content_type/advertisement/2010/05/25/20100525_decreto_pluringuismo.pdf

- Instituto Galego de Estatística (IGE). Xunta de Galicia. Descargado de http://www.ige.eu/web/index.jsp?idioma=gl

- Díaz Guedella, Nuria (2017), "A influencia do ensino no proceso de adquisición lingüística", *Cumieira*, 2, no prelo.

- Lambert, W. E. (1981), "Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela", *Revista de educación*, 268, 167-177.

- Lei de Normalización Lingüística (1983): http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOG- g-1983-90056. Consultada 15/07/2016.

- Loredo Gutiérrez, Xaquín (2015), "Aproximación á situación sociolingüística en Galicia. A evolución da transmisión lingüística interxeracional do galego", *Letra miúda. Revista de sociolingüística para o ensino*, 6. http:// coordinadoraendl.org/aletramiuda/ index.php?art=art3_n6.html. Consultado o 15/7/2016.

- Monteagudo, H. e Bouzada, X. M. (2002), *O proceso de normalización do idioma galego. 1980-2000. Volume II. Educación*, Santiago: Consello da Cultura Galega.

- Nelde, Peter; Strubell, Miquel e Williams, Glyn (1996), *Euromosaic. Producción y reproducción de los grupos lingüísticos minoritarios de la UE*, Luxemburgo, Comisión Europea.

- Ramallo, F. (2010), "Cara a unha tipoloxía sociolingüística dos falantes de galego", en Bieito Silva Valdivia, Xesús Rodríguez Rodríguez e Isabel Vaquero Quintela (coords.), *Educación e linguas en Galicia*, Santiago: Servizo de publicacións e intercambio científico, 15-37.

- Siguán, M. e Mackey, W. F. (1986), *Educación y bilingüismo*, Madrid: Santillana.

- Silva Valdivia, B. (2010), "As linguas no sistema escolar de Galicia", en Bieito Silva Valdivia, Xesús Rodríguez Rodríguez e Isabel Vaquero Quintela (coords.), *Educación e linguas en Galicia*, Santiago: Servizo de publicacións e intercambio científico, 39-62.

EXPERIENCIAS

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 58-61

O Patrimonio Cultural Inmaterial como recurso para un museo social

Ana Estévez Lavandeira

Carme Campo Martínez

Departamento de Educación e Acción Cultural

Museo do Pobo Galego

deac@museodopobo.gal

Desde o momento en que abriu as súas portas en 1977, a educación é un piar fundamental na práctica museística e de comunicación do Museo do Pobo Galego. Xa nos anos 80 o corpo de conservación tiña entre as súas funcións a de atender e elaborar materiais educativos para os grupos escolares, colectivo que era o que máis demandaba este tipo de servizo. Desde ese momento, o labor educativo do Museo foi adquirindo maior relevancia, constituíndose en 1997, un departamento específico no organigrama da entidade, o DEAC (Departamento de Educación e Acción Cultural). Esta dotación de persoal e de recursos propios redundou nun servizo máis profesionalizado e no desenvolvemento da investigación pedagóxica no Museo. Corenta anos despois, a acción socioeducativa vén sendo unha das áreas con maior proxección do Museo, abranguendo os diferentes colectivos que son ou poden ser usuarios e usuarias da institución.

O PEM (Programa Educativo do Museo) ten entidade por si mesmo coas súas propias liñas de traballo que, respectando as da institución, aproveitan as posibilidades derivadas deste contexto educativo. No marco da educación patrimonial, e desde enfoques interdisciplinares, procúrase a transmisión de distintos coñecementos apoiándose nos elementos do patrimonio que a institución alberga. Ademais, a acción educativa do Museo traballa cunha concepción dinámica e cambiante da cultura, procurando posibilitar a comprensión do universo sociocultural e da traxectoria histórica e temporal na que como comunidade estamos inseridos. Para dotar de memoria crítica o noso acervo cultural, un dos principios básicos do PEM é a perspectiva de xénero. Cremos que o xénero visibiliza outras categorías e cuestiona as relacións de poder imperantes que poderían dificultar a asunción do Museo como un espazo para todas e todos. Tamén fai visibles as xerarquías culturais e interroga sobre as formas de produción, cuestionando o patrimonio, desde e sobre, a pluralidade de identidades. Porque desde a acción socioeducativa do Museo búscase o protagonismo das persoas, a participación integradora, transversal e construtiva da comunidade, que normalice a presenza activa dos e das cidadás na vida do Museo en accións que integren as diversas vivencias e percepcións e que engadan valor ao patrimonio.

Neste tarefa de facilitar a accesibilidade universal, un dos colectivos que adquire maior presenza é o das persoas maiores, un grupo cada vez máis numeroso e tamén cada vez máis heteroxéneo. Conformado por un público con intereses e necesidades diferentes, un segmento desta poboación vese afectada por algún tipo de deterioro cognitivo ou demencia asociada ao envellecemento. Pola súa dimensión, este é un problema de saúde que implica toda a sociedade, tanto na prevención e cura como, sobre todo, na comprensión e o apoio ás persoas afectadas. Por este motivo, desde o ano 2006, esta é unha das liñas de investigación e traballo que ocupan o Departamento de Educación e Acción Cultural do Museo.

Baseándonos na iniciativa *Lembrar no museo*, presentada en 2005 pola Xunta para tres museos da provincia de Ourense – Museo da Escola e da Infancia da Pobra de Trives, o Museo do

Xoguete de Allariz e o Museo Etnolóxico de Ribadavia– puxemos en funcionamento un programa de visitas para persoas usuarias de AGADEA (Asociación Galega para Axuda dos Enfermos con Demencia Tipo Alzhéimer).

A partir dunha selección de obxectos da colección permanente, e usando a psicoestimulación cognitiva e a técnica da reminiscencia, tratábase de desencadear nas persoas participantes a lembranza de vivencias que, a través das emocións, estableceses pontes entre o pasado e o presente. A actividade, con algunhas interrupcións, continuou nos anos seguintes, incorporando elementos materiais e inmateriais do patrimonio etnográfico co obxectivo de facilitar as conexións e as narracións persoais, espertando as lembranzas de maneira non traumática e propiciando o diálogo e a interacción no Museo.

O programa deu paso en 2013 a un proxecto de investigación en colaboración con AGADEA, co obxecto de avaliar o uso do patrimonio etnográfico como recurso na terapia con persoas afectadas. O obxectivo era extraer resultados e conclusións que nos permitisen sistematizar o traballo, darlles credibilidade ás accións desenvolvidas ata o momento, consolidar o programa e, finalmente, realizar unha guía de recursos do Museo para a terapia nas demencias tipo alzhéimer.

Deseñáronse oito sesións para desenvolver nas instalacións do Museo ao longo de nove meses, cun grupo controlado en etapa leve-moderada da doenza. Cada sesión xiraba ao redor dun tema distinto de entre os contidos nas salas da colección permanente. Utilizáronse diferentes recursos e dinámicas coa finalidade de comprobar os efectos sobre a activación da memoria, o reforzamento das capacidades cognitivas e tamén sobre a socialización, a autoestima e as emocións. Apoiándonos na manipulación de obxectos, e no uso de imaxes e a música, observamos que algúns elementos do PCI (Patrimonio Cultural Inmaterial) como os contos, os ditos, a gastronomía e os acontecementos festivos, e sobre todo, a música e as cancións, obtiñan mellor resposta á hora de activar as diferentes areas cognitivas e de reforzar a identidade e a autoestima. O manexo destas manifestacións do noso folclore provocaba estímulos auditivos, psicomotrices e visuais que posibilitaban o traballo sobre a memoria, reactivando episodios biográficos que acadaban ademais incorporar as voces das persoas participantes no relato do Museo.

Tras esta primeira fase e a análise das sesións, obtivéronse uns resultados que permitiron abordar a realización da guía de recursos "Activando a memoria desde o Museo do Pobo Galego. O folclore como recurso para a estimulación cognitiva"[1]. Partindo daqueles elementos do PCI que se mostraran máis eficaces, deseñáronse unha serie de actividades para exercitar as diferentes funcións cognitivas. Esta fase do proxecto levárona a cabo unha terapeuta de AGADEA, Beatriz Rey e unha educadora do Museo, Carme Campo.

Os obxectivos xerais do proxecto, encádranse dentro do PEM, tendo como obxectivos concretos:

- Posibilitar a estimulación cognitiva con persoas maiores a partir dos seus costumes e das súas vivencias, con materiais máis acaídos para a súa idade e cultura.
- Ofrecer materiais baseados no folclore galego, para integralos en programas de estimulación de persoas con deterioro cognitivo.
- Utilizar o folclore galego como ferramenta de traballo para os programas de envellecemento activo e outros programas de estimulación cognitiva.
- Visibilizar as diferentes potencialidades que ofrecen os recursos do patrimonio.

Dirixida a persoas afectadas por algún tipo de demencia tipo alzhéimer, traballouse coa idea de que a guía puidese usarse noutros ámbitos. Procurouse

1 A guía descárgase de balde en formato PDF desde a páxina do Museo www.museodopobo.gal

un deseño que facilitase que os materiais e as actividades puidesen adaptarse a programas de envellecemento activo ou a accións de estimulación cognitiva con persoas de calquera idade. A súa aplicación no campo das demencias tipo alzhéimer precisa da intervención doutra persoa, podendo ser esta unha terapeuta, mais tamén unha educadora social ou mesmo unha persoa da familia. Porque a guía pensouse tamén para ter uso no ámbito doméstico, que é onde se dan a maior parte dos coidados aos e ás afectadas. E aínda se contemplou un espazo máis onde a guía podía ter uso: a escola. Aquí pode utilizarse como recurso para o traballo en etapas temperás da educación e como un elemento dinamizador en programas de intercambio xeracional.

Os exercicios propostos na guía usan fundamentalmente o baile e as súas diferentes manifestacións como as danzas ou os xogos bailados; a música, centrándose principalmente nas cancións e nos sons dos instrumentos; as festas e as celebracións, xunto coas diferentes manifestacións asociadas, como receitas ou indumentaria; e a oralidade, entendida como o conxunto de formas de expresión oral transmitidas de xeración en xeración, como son os contos, as adiviñas, os refráns, as coplas, os romances ou as lendas.

O resultado é unha publicación que procura experiencias significativas para un colectivo específico, sendo parte do necesario empoderamento das persoas afectadas e de quen as atende. Á vez, é mostra das posibilidades terapéuticas e didácticas do Patrimonio Cultural Inmaterial e da súa función social e educativa.■

PUBLICIDADE

PENSAR O ENSINO

Sobre o exercicio da profesión docente

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 62-64

Emilio Xosé Ínsua

IES A Basella – Vilanova de Arousa

emilioxoseinsua@gmail.com

Convidado amabelmente a integrarme no consello de redacción da revista que tes nas mans e a ocuparme de coordinar os textos desta sección, dinlle máis dunha volta á cabeciña para decidir sobre que tema se podería escribir esta sorte de "primeira entrega". Finalmente acabei chegando á conclusión de que nada máis acaído para "botar a andar" que realizar algunhas (auto)reflexións en voz alta sobre o meu particular e intransferíbel percurso como docente, na esperanza de que pasear polo recordo sobre eses vinte e sete anos xa de docencia que levo ao lombo poida suscitar algún elemento de interese á hora de (re)pensarmos entre todas e todos o Ensino.

O primeiro é dicir que, por circunstancias xeracionais, pertenzo a ese colectivo de persoas integradas no sistema educativo desde a primeira infancia ata a madurez sen solución de continuidade, pasando dunha fase a outra da propia vida sen abandonar nunca as aulas, aínda que mudando de rol, claro está. Alén de ser isto, por desgraza aínda, un privilexio reservado aos moradores diso que chamamos Primeiro Mundo, cabe preguntarse como esta circunstancia condicionou dalgún xeito o enfoque do meu traballo, facendo que puidese resultar un pouco "autorreferencial" de máis.

Para que esa estadía permanente nas aulas non se convertese finalmente nunha "burbulla" nin nunha "rotina oficinesca" tiven a sorte de sumar ao longo do tempo tres circunstancias que osixenaron decote o meu ánimo docente, enriquecéndoo de novas perspectivas que redundaron despois, dun xeito ou doutro, na aula.

A primeira, a condición de pai dunha filla e dun fillo, que me colocou noutra dimensión humana e educativa máis "intensa", me sensibilizou profundamente sobre as verdades da

coeducación e me serviu para un achegamento digamos máis "cordial" ou "comprensivo" ao alumnado. Considero hoxe ese achegamento humano e comprensivo un dos máis importantes, se non o primeiro, dos alicerces da praxe docente. Debe haber algún tipo de afecto, cordialidade, conexión ou como queira que lle queiramos chamar detrás do acto, tan máxico como difícil, de ensinar/aprender. A distensión na aula, a confianza mutua, a espontaneidade á hora de preguntar e a actitude colaborativa son pautas que redundan e potencian o proceso de ensino/aprendizaxe e crean vínculos moi enriquecedores, tanto para o/a profesor/a como para o alumnado.

A segunda circunstancia que me favoreceu, alén da convivencia diaria con magníficas persoas compañeiras de traballo, foi unha continua participación en actividades formativas diversas, que me serviron para superar algunhas eivas e temores docentes e, moitas veces, para ser autocrítico coas miñas praxes, sobre todo coas iniciais, propias dun auténtico "novato". A formación permanente do profesorado é unha necesidade indiscutíbel, aínda que non é difícil atopar en segmentos concretos do colectivo docente resistencias e pasividades a este respecto e sexa, por outra banda, bastante discutíbel/mellorábel a oferta que a administración educativa ven colocando ao respecto.

Finalmente, tamén me favoreceu na praxe docente o participar de xeito máis ou menos continuo no activismo en diversas áreas da sociedade (lingua, cultura, ecoloxismo, sindicalismo...), pois permitiume enfocar amiúde a actividade docente en estreita relación con temas, inquedanzas, iniciativas e asuntos "da vida real", imprescindíbeis para formar o alumnado no espírito crítico e para implicalo no compromiso cos valores transversais que poden e deben articular unha sociedade máis libre e máis xusta.

Desde o primeiro día que entrei como profesor substituto nunha aula no IES Celso Emilio Ferreiro de Celanova, aló polo outono de 1990, tiven claras dúas cousas: a falta de preparación real en termos didácticos e pedagóxicos que padecía e o compromiso coa elevada misión formativa e social que me correspondía levar a cabo.

Para facer ben esa misión debía antes que nada mellorar a miña formación, non nos contidos estudados na carreira, senón nos xeitos de adaptalos, comunicalos e traballalos na aula. A didáctica tiña que ocupar o espazo antes reservado para a erudición, a adaptación pedagóxica tiña que substituír a mera transmisión de apuntamentos e a tentación, tantas veces asumida ao principio, das "leccións maxistrais".

Quen se dedica ao ensino sabe ben que a persoa docente está na obriga de desenvolver, *velis nolis*, un abano non pequeno de habilidades para as que, en principio, ningunha formación recibiu previamente. Ten que ter un algo de psicóloga, outro algo de asistenta social, un moito de organizadora e planificadora e un tanto de "ministra do interior" cando é preciso que a aula non se desfase ata o punto de que se faga imposíbel traballar e avanzar. Tamén non ven nada mal dispoñer dunha miaxiña de humorismo para soltar ese mal chiste que distenda a aridez dunha mazada teórica, dun pouco de histrionismo para que che empresten atención os da fileira do fondo e algunha que outra competencia informática para abrir e amenizar o abano dos recursos a usar na aula. Quen negará a necesidade tamén de doses enormes de beneditina paciencia para poder dar ás veces algunhas aulas?

Resultou un proceso lento e non exento de problemas a procura dese "punto de equilibrio" na praxe docente necesario para min entre todas as perspectivas que deixo anotadas. Cada curso, cada grupo, cada clase resulta en realidade, neste sentido, un reto ao que non sempre se consegue dar resposta acaída, pois non existe unha fórmula máxica perenne, sempre valedeira, que garanta o éxito na tarefa. As actividades que nun grupo entusiasman, noutro decepcionan. Os contidos que nunha clase se traballan de marabilla, noutra son pedra de toque da pericia docente. O tema de debate ou o texto para comentario que nunha clase espertou entusiasmo é recibido noutra coa máis ferinte e desanimante das indiferenzas... E así seguido. Mais tamén nese constante desafío, día a día, curso tras curso, medra, aprende e se realiza un mesmo como profesor/a.

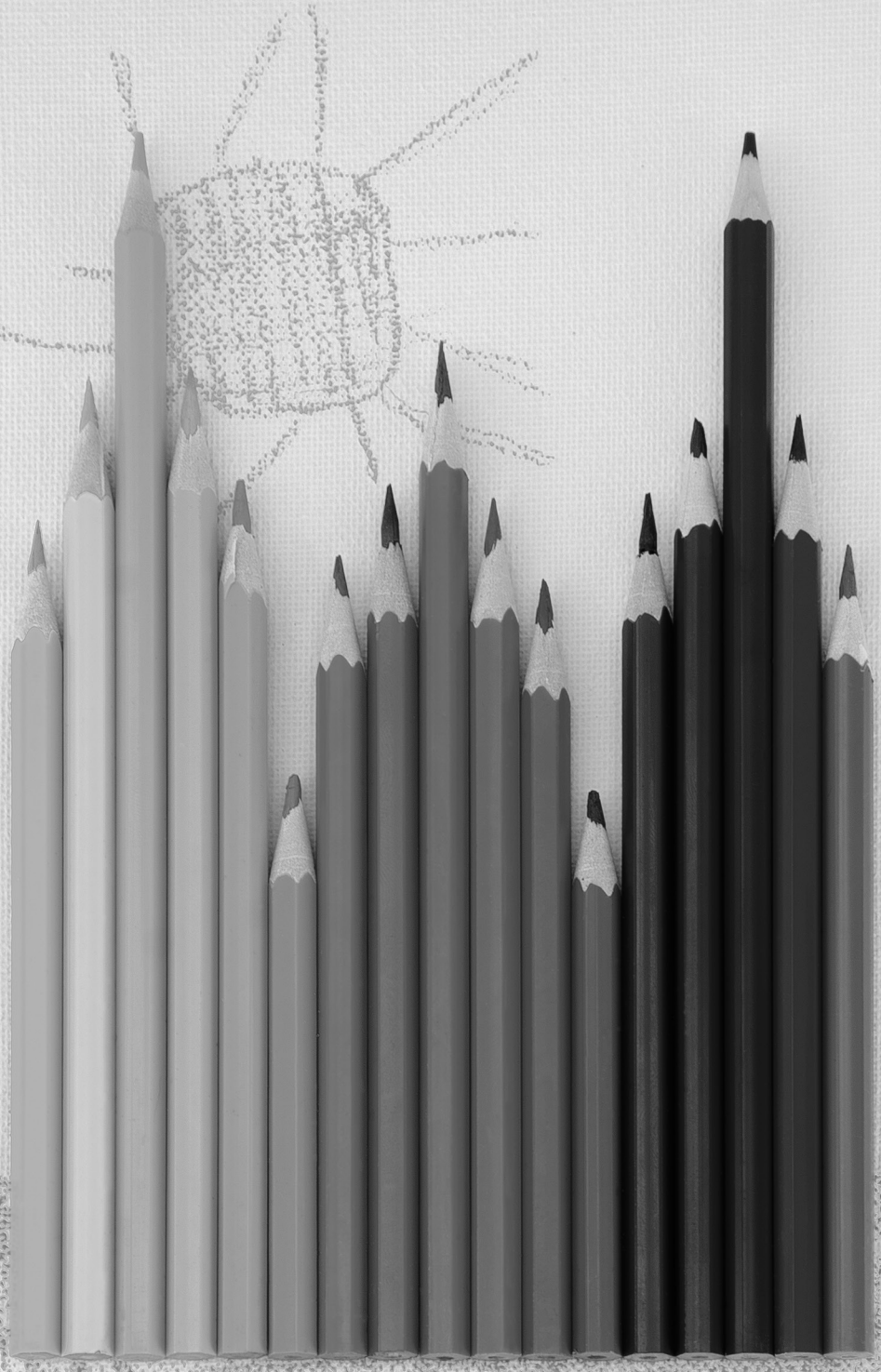
A sociedade ten mudado moito a súa percepción sobre o estatuto, labor e función do profesorado nos últimos tempos e non sempre para ben. O constante discurso de desprestixio do persoal docente espallado desde certos altofalantes políticos, mediáticos e sociais (que se moitas vacacións, que se salarios altísimos, que se non dan pancada, que se non se esforzan...) foi facendo un negativo pouso, vaites que non! Mais por riba desa constatada "malquerenza" que unha parte da sociedade manifesta acotío contra o profesorado no seu conxunto, resulta innegábel que este ten unha misión social e formativa tan irrenunciábel como imprescindíbel, que determina en derradeira instancia o pulo que me anima cada vez que entro nunha aula.

Teño comentado amiúde en conversas entre profesores/as como o noso traballo educativo choca frontalmente con tantas

outras instancias que inciden de maneira poderosísima sobre a formación, o imaxinario mental e o modelado da personalidade do noso alumnado. Así, os currículos obrígannos, con toda a razón, a ensinar a debater, a falar respectando as quendas, a respectar a opinión e a persoa discrepante, etc., mais abonda que o alumno se enchufe un só día á televisión para ver un deses programas de "telelixo" ou unha desas tertulias de "pseudoexpertos" para que todo o que practicamos con ímprobo esforzo na aula fique de súpeto contradito e, dalgún xeito, deslexitimado na práctica... Do mesmo xeito, teimamos xustificadamente en cantar a diario na aula as excelencias do esforzo persoal por mellorar, as virtudes do traballo intelectivo, os méritos da curiosidade científica, a ardua tarefa da investigación e do saber acumulativo para que, de seguido, o noso alumnado sexa bombardeado desde instancias múltiplas con "heroes televisivos" que viven da, na e para a banalidade, valéndose da "jeta" máis que do cerebro ou da "labia" máis que do "logos".

A neutralidade que nos é esixíbel como docentes na abordaxe das materias non pode converterse en indiferenza nin en escapismo cara esa misión formativa que transcende os contidos transmitidos e entra de cheo no convivencial e no social. A profesionalidade non debe ser nunca sinónima do descompromiso nin da inanidade. Pode haber máis fracaso para un docente que non "conectar" de ningún xeito co mundo de curiosidades, necesidades e expectativas dos seus discentes?

Modelamos barro vital nas aulas e estamos obrigados a dar o mellor que temos, que é o que sabemos, intelectual e vitalmente, para contribuír a que medren no noso alumnado os saberes, as capacidades, os intereses e as inquedanzas. Fabricamos e ensinamos a manexar día a día as ferramentas cognitivas e procedimentais coas que eses seres humanos que nos son confiados nas aulas poderán afrontar os problemas, as tarefas e os retos da súa vida futura. Estamos, en definitiva, para axudar e acompañar os rapaces e rapazas no seu proceso de empoderamento persoal, intelectual, psíquico e anímico. Estamos para axudarlles a encontrar mellor o seu lugar no mundo e para que aprendan tamén, chegado o caso, a cuestionalo se ven que resulta inxusto.■



COMPOSTELA

capital da infancia

CONCELLO DE
SANTIAGO

EDUCACIÓN NO RURAL

Lexislación sobre educación e ruralidade de aplicación en Galicia (2016)

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 66-71

Francisco Xosé Candia Durán

Departamento de Pedagoxía e Didáctica

Universidade de Santiago de Compostela

francisco. candia@usc.es

Deixando[1] á marxe unhas leves orientacións presentes na *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* de 1970[2] (acertadamente desenvolvidas no Real Decreto 1174/1983[3]), a primeira vez que nunha gran lei educativa española aparece un texto definido sobre a especificidade da educación no rural acontece coa *Lei orgánica de calidade da educación* de 2002[4], en concreto no artigo 40 e sobre todo no 41. En todo caso, ambas as leis están actualmente derrogadas.

Cun articulado consolidado e máis claro, a educación no rural preséntasenos na aínda parcialmente vixente Lei orgánica de educación de 2006[5]. Esta lei aposta polo tramo 0-6 como responsabilidade das administracións (artigo 15.1), tamén na zona rural (artigo 81.1); pero para o que nos ocupa, con carácter xeral o realmente interesante é o Capítulo II, e en concreto o artigo 82. Vexamos:

> *CAPÍTULO II. COMPENSACIÓN DAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN*
>
> *Artigo 80. Principios.*

1 Á hora de elixir e nomear textos legais, neste artigo seguimos os seguintes criterios:
- Se unha norma conta cunha versión oficial en galego, escóllese esa, e polo tanto o título desa norma será nomeado en galego. Se non existe en galego, escóllese a versión oficial, e polo tanto o título noméase na lingua da versión oficial, normalmente castelán.
- Se a norma dispón dunha versión galega, só se sinala en maiúscula a inicial da primeira palabra da norma (p.e., "Lei orgánica"); se a norma non dispón dunha versión galega, sinálanse en maiúsculas as iniciais das palabras da norma (p.e., "Real Decreto").
- Nos títulos explicativos das normas respéctase o criterio de uso de maiúsculas/minúsculas que figura no texto orixinal publicado (sexa no DOG, BOE, etc.).

2 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 187, do 6 de agosto). En http://boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf

3 Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria (BOE 112, do 11 de maio). En http://boe.es/boe/dias/1983/05/11/pdfs/A13109-13110.pdf

4 Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de calidade da educación (BOE 307, do 24 de decembro). En http://boe.es/boe_gallego/dias/2003/01/11/pdfs/A00201-00232.pdf

5 Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (BOE 106, do 4 de maio). En http://boe.es/boe_gallego/dias/2006/05/15/pdfs/A00931-00978.pdf

1. Co fin de facer efectivo o principio de igualdade no exercicio do dereito á educación, as Administracións Públicas desenvolverán accións de carácter compensatorio en relación coas persoas, grupos e ámbitos territoriais que se atopen en situacións desfavorables e proverán os recursos económicos e os apoios precisos para iso.

2. As políticas de educación compensatoria reforzarán a acción do sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociais, económicos, culturais, xeográficos, étnicos ou doutra índole.

3. Corresponde ao Estado e ás Comunidades Autónomas nos seus respectivos ámbitos de competencia fixar os seus obxectivos prioritarios de educación compensatoria.

Artigo 81. Escolarización.

1. Corresponde ás Administracións Educativas asegurar unha actuación preventiva e compensatoria garantindo as condicións máis favorables para a escolarización, durante a etapa de educación infantil, de todos os nenos cuxas condicións persoais supoñan unha desigualdade inicial para acceder á educación básica e para progresar nos niveis posteriores.

2. Corresponde ás Administracións Educativas adoptar medidas singulares naqueles centros escolares ou zonas xeográficas nas cales resulte necesaria unha intervención educativa compensatoria.

3. Na educación primaria, as Administracións Educativas garantirán a todos os alumnos un posto escolar gratuíto no seu propio municipio

ou zona de escolarización establecida.

4. Sen prexuízo do disposto no capítulo I deste mesmo título, as Administracións Educativas dotarán aos centros públicos e privados concertados dos recursos humanos e materiais necesarios para compensar a situación dos alumnos que teñan especiais dificultades para alcanzar os obxectivos da educación obrigatoria, debido ás súas condicións sociais.

Artigo 82. Igualdade de oportunidades no mundo rural.

1. As Administracións Educativas terán en conta o carácter particular da escola rural a fin de proporcionar os medios e sistemas organizativos necesarios para atender as súas necesidades específicas e garantir a igualdade de oportunidades.

2. Sen prexuízo do disposto no apartado 3 do artigo anterior, na educación básica, naquelas zonas rurais en que se considere aconsellable, poderanse escolarizar os nenos nun municipio próximo ao da súa residencia para garantir a calidade do ensino. Neste suposto as Administracións Educativas prestarán de forma gratuíta os servizos escolares de transporte e, no seu caso, comedor e internado.

Artigo 83. Bolsas e axudas ao estudo.

1. Para garantir a igualdade de todas as persoas no exercicio do dereito á educación, os estudantes con condicións socioeconómicas desfavorables terán dereito a obter bolsas e axudas ao estudo. No ensino posobrigatorio as bolsas e axudas ao estudo terán en conta ademais o rendemento escolar dos alumnos.

2. O Estado establecerá, con cargo aos seus Orzamentos Xerais, un sistema xeral de bolsas e axudas ao estudo, co fin de que todas as persoas, con independencia do seu lugar de residencia, gocen das mesmas condicións no exercicio do dereito á educación.

3. A estes efectos, o Goberno regulará, con carácter básico, as modalidades e contías das bolsas e axu-

das ao estudo ás que se refire o apartado anterior, as condicións económicas e académicas que deban reunir os candidatos, así como os supostos de incompatibilidade, revogación, reintegro e cantos requisitos sexan precisos para asegurar a igualdade no acceso ás citadas bolsas e axudas, sen detrimento das competencias normativas e de execución das Comunidades Autónomas.

4. Co fin de articular un sistema eficaz de verificación e control das bolsas e axudas concedidas, estableceranse os procedementos necesarios de información, coordinación e cooperación entre as diferentes Administracións Educativas.

A maiores, na *Lei orgánica para a mellora da calidade educativa* de 2013[6] a única mención que se fai ao rural é para incorporar un engadido ao artigo 9 da LOE sobre os programas de cooperación territorial:

Artigo único.

Seis. Engádese un novo apartado 3 ao artigo 9, coa seguinte redacción: «3. Nos programas de cooperación territorial terase en conta, como criterio para a distribución territorial de recursos económicos, a singularidade destes programas en termos orientados a favorecer a igualdade de oportunidades. Valorarase especialmente o fenómeno do despoboamento dun territorio, así como a dispersión xeográfica da poboación, a insularidade e as necesidades específicas que presenta a escolarización do alumnado de zonas rurais».

Polo tanto, os artigos 15, 80, 81, 82 e 83 da LOE mantéñense integramente.

A pesar de todo o indicado anteriormente respecto das leis orgánicas, un dos primeiros documentos publicados sobre lexislación educativa de rango estatal que recoñece que o rural manifesta unha problemática propia foi o *Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*[7]. Desta norma, que só afectaba ao daquela coñecido como territorio MEC, derívanse as agrupacións

6 Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (BOE 295, do 10 de decembro). En http://boe.es/boe_gallego/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886-G.pdf

7 Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica (BOE 8, do 9 de xaneiro de 1987). En http://boe.es/boe/dias/1987/01/09/pdfs/A00473-00474.pdf

zonais tipo "centros rurais agrupados", o que en teoría supoñía un avance nas formulacións do Ministerio: tratábase por fin de artellar unha alternativa que ofrecese unha resposta sustentable e de calidade para a escola rural.

O Real Decreto 2731/1986 desenvolveuse naquel momento a través da *Orden de 20 de julio de 1987 por la que se establece el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*[8], orde que é derrogada polo *Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria*[9], norma que á súa vez foi derrogada polo *Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria*[10].

Fóra do territorio MEC, e máis ou menos á par de Andalucía, Canarias e Valencia[11], en Galicia tardouse máis de un ano en desenvolver a liña de actuación que inspiraba o Real Decreto 2731/1986. Isto materializouse no *Decreto 63/1988, do 17 de marzo, sobre constitución de colexios públicos rurais agrupados de educación xeral básica e preescolar*[12], que resultou ser unha norma de aplicación un tanto restritiva. A maior afondamento respecto da lexislación sobre os CRA en Galicia, achéganse a seguir dous textos: o primeiro parágrafo corresponde a López e Candia (2014: 188)[13] e o segundo a Segovia (2011: 3)[14].

> *Despois de que no ano 1986 o MEC promulgara o real decreto sobre a creación de CRA (R.D. 2731/1986, de 24 de decembro, BOE de 9 de xaneiro) [...], por fin no ano 1988 a Xunta de Galiza aproba o decreto sobre a constitución de colexios rurais agrupados de Educación Xeral Básica e Preescolar [...].*
>
> *No curso 1988-1989 comezou en Galicia o funcionamento, en plan experimental, dos primeiros colexios rurais agrupados, ao abeiro do Decreto 63/1988, do 17 de marzo, sobre constitución de colexios públicos rurais agrupados de educación xeral básica e preescolar (DOG do 18 de abril) e da Orde do 17 de abril de 1988 pola que se establece o procedemento para a constitución de colexios públicos rurais agrupados de educación xeral básica e preescolar (DOG do 13 de maio) da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia. Na actualidade, a creación dos CRA está regulada nos artigos 2, 3, 4, 5 e 6 do Decreto 374/1996,*

8 Orden de 20 de julio de 1987 por la que se establece el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica (BOE 177, do 25 de xullo). En http://boe.es/boe/dias/1987/07/25/pdfs/A22885-22886.pdf

9 Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria (BOE 146, do 19 de xuño). En http://boe.es/boe/dias/1993/06/19/pdfs/A18891-18902.pdf

10 Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOE 44, do 20 de febreiro). En http://boe.es/boe/dias/1996/02/20/pdfs/A06061-06074.pdf

11 En Cataluña publicárase xa en 1984 sobre a materia unha circular que sería ratificada e ampliada posteriormente a través do Decret 195/1988 de 27 de juliol, de constitució de zones escolars rurals per a centres públics d'ensenyament primari (DOGC 1032, do 19 de agosto). En https://dogc.vlex.es/vid/constitucio-zones-escolars-rurals-primari-36226662

12 Decreto 63/1988, do 17 de marzo, sobre constitución de colexios públicos rurais agrupados de educación xeral básica e preescolar (DOG 66, do 8 de abril). En http://www.xunta.gal/dog/Publicados/1988/19880408/Anuncio1A02_gl.html Este decreto concrétase na Orde do 14 de abril de 1988 pola que se establece o procedemento para a constitución de colexios públicos rurais agrupados de educación xeral básica e preescolar (DOG 91, do 13 de maio). En http://www.xunta.gal/dog/Publicados/1988/19880513/Anuncio2286_gl.html

13 López Pardo, Alicia e Candia, Francisco X. (2014). "A loita pola educación no rural galego: unha teima que non acouga. Apuntamentos para unha historia do período 1975-2014". Innovación Educativa, 24, 173-214. En http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/2218/2273

14 Segovia, Ángel (2011). "Os colexios rurais agrupados, outro modelo de educación rural en Galicia". Eduga. Revista Galega do Ensino, 62, 5 páxs. En http://www.edu.xunta.es/eduga/node/44

do 17 de outubro, polo que se aproba o regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (DOG do 21) e na epígrafe 2 do capítulo III da Orde do 22 de xullo de 1997 pola que se regulan determinados aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil, dos colexios de educación primaria e dos colexios de educación infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (DOG do 2 de setembro). Aínda que ambos os textos normativos son semellantes, existen algunhas diferenzas, pois no decreto de 1988 estes centros denominábanse colexios públicos rurais agrupados (CPRA), namentres que no decreto de 1996 desaparece o termo "público" pasando a denominarse colexios rurais agrupados (CRA), como sucede no resto de España.

No tocante aos Centros Rurais de Innovación Educativa (CRIE), estes son creados para o territorio MEC a raíz do *Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*[15] e definitivamente regulados pola *Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa*[16].

Por suposto cada Comunidade Autónoma, no exercicio das súas competencias en política educativa, veu elaborando (desde a década dos 80, e sobre todo dos 90) a súa propia normativa en materia de educación no rural: decretos, regulamentos, iniciativas experimentais, etc.

Non é obxecto deste artigo facer unha comparativa entre as diferentes normativas autonómicas nesta temática, nin moito menos enumerar toda a normativa galega ao respecto, mesmo a de menor xerarquía, pero si cómpre poñer de relevancia a normativa sobre Centros Públicos Integrados[17] (tipoloxía de centro escolar moi frecuente no noso medio rural) e tamén resaltar que no caso galego foi especialmente significado o co-

15 Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE 62, do 12 de marzo). En http://boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf Este real decreto foi derrogado posteriormente polo Real decreto 1635/2009, do 30 de outubro, polo que se regulan a admisión dos alumnos en centros públicos e privados concertados, os requisitos que deben cumprir os centros que impartan o primeiro ciclo da educación infantil e a atención ao alumnado con necesidade específica de apoio educativo no ámbito de xestión do Ministerio de Educación (BOE 265, do 3 de novembro).

16 Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa (BOE 115, do 11 de maio). En http://boe.es/boe/dias/1996/05/11/pdfs/A16557-16559.pdf

17 Decreto 7/1999, do 7 de xaneiro, polo que se implantan e regulan os centros públicos integrados de ensinanzas non universitarias (DOG 16, do 26 de xaneiro). En http://www.xunta.gal/dog/Publicados/1999/19990126/Anuncio2E02_gl.html Este decreto foi concretado na Orde do 3 de outubro de 2000 pola que se dictan instrucións para o desenvolvemento do Decreto 7/1999 polo que se implantan e regulan os centros públicos integrados de ensinanzas non universitarias (DOG 212, do 2 de novembro). En http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2000/20001102/Anuncio1305A_gl.html Á súa vez, esta orde foi parcialmente modificada na cuestión de horarios por unha nova orde (Orde do 28 de xuño de 2010; DOG 127, de 6 de xullo). En http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100706/Anuncio2536E_gl.pdf

ñecido como "regulamento de itinerancias"[18], longamente desexado e pelexado polo corpo docente, que lle afectaba e lle segue a afectar sobre todo ao profesorado "especialista" que exercía ou exerce en escolas unitarias, tanto nas "independentes" como nas vinculadas a CRA. Trátase dun texto que, malia publicarse con acusado retraso con relación a outras Comunidades Autónomas, por fin recoñece, compensa e dignifica as peculiares circunstancias e dificultades nas que estas/estes docentes realizan o seu traballo público en Galicia.

Para finalizar, e complementariamente, respecto de normativas legais ou políticas públicas que poden ter efectos directos ou indirectos en materia de educación no rural, debemos tamén ter en consideración as seguintes referencias:

- Lei 45/2007, do 13 de decembro, para o desenvolvemento sustentable do medio rural[19], aprobada na época en que presidía o goberno español J.L. Rodríguez Zapatero.

- Axencia Galega de Desenvolvemento Rural (AGADER)[20], que implementa e impulsa o Programa de Desenvolvemento Rural de Galicia 2014-20[21], co-financiado entre o Fondo Europeo Agrícola de Desenvolvemento Rural (FEADER) e en menor contía o Estado Español. Este programa materializa para Galicia as estratexias de desenvolvemento local do programa LEADER 2014-20 (Ligazón Entre as Actividades de Desenvolvemento da Economía Rural) da Unión Europea.

- O relatorio "La escuela rural en las leyes educativas" pronunciado por Norberto Martín Gómez nunha actividade pública (La escuela rural y el debate educativo del MEC) organizada en 2004 polo sindicato de ensino STE de Castela-León[22].

- Tamén é atractivo a este respecto o artigo de Morales (2012) na revista Ager, sobre a política de concentracións escolares no medio rural[23].

- Pero sobre todo o interesante artigo na revista Enseñanza & Teaching de Corchón, Raso e Hinojo[24], verdadeira referencia neste eido, que alén de recoller un prolixo repertorio normativo coa correspondente bibliografía especializada, realiza unha exhaustiva análise histórico-pedagóxica da lexislación española entre 1857 e 2012 sobre a escola no medio rural.

Sería desexable unha análise semellante para o caso galego, análise que, por motivos de espazo, non puidemos enxergar na presente contribución, a cal pretendía ser unicamente descritiva, a xeito dun primeiro e modesto achegamento á temática.■

18 Na actualidade o texto vixente é o Acordo sobre as condicións de traballo do profesorado itinerante que a Consellería asinou coas centrais sindicais maioritarias o 18 de febreiro de 2008, máis a Circular 10/2008, do 25 de novembro, da Secretaría Xeral da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, sobre o profesorado itinerante, que interpreta e concreta o devandito acordo. Pode accederse a ambos textos desde http://www.edu.xunta.gal/portal/itinerancias

19 Lei 45/2007, do 13 de decembro, para o desenvolvemento sustentable do medio rural (BOE 299, do 14 de decembro). En http://boe.es/boe_gallego/dias/2007/12/26/pdfs/A04130-04139.pdf

20 As funcións de AGADER, previstas nos seus comezos, aparecen recollidas no Decreto 79/2001, do 6 de abril, polo que se aproba o Regulamento da Axencia Galega de Desenvolvemento Rural (DOG 77, do 20 de abril). En http://mediorural.xunta.gal/fileadmin/arquivos/desenvolvemento/79-2001.pdf Posteriormente AGADER foi modificando a súa natureza e ampliando funcións; toda a normativa ao respecto atópase en http://agader.xunta.gal/gl/agader

21 O texto orixinal pode atoparse en http://mediorural.xunta.gal/fileadmin/arquivos/desenvolvemento/PDR/20142020/documentos_programacion/PDR_2014_2020_Galicia.pdf, aínda que se ofrece unha lectura máis cómoda desde a web da Consellería do Medio Rural en http://mediorural.xunta.gal/areas/desenvolvemento_rural/pdr_2014_2020/

22 http://www.stes.es/areas/escuela_rural/Ponencia_Escuela_rural_en_las_leyes_educativas.pdf

23 Morales, Noelia (2013). "La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad". Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural, 14, 145-188. En http://www.ceddar.org/content/files/articulof_360_07_145-188-Ager-14.pdf

24 Corchón, Eudaldo; Raso, Francisco e Hinojo, M. Angustias (2013). "Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012". Enseñanza & Teaching, 31-1, 147-179. En http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/11609/12082

AS OUTRAS ESCOLAS

O Projeto Nós Propomos! Construir uma comunidade melhor com os alunos

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 72-77

Sérgio Claudino

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

sergio@campus.ul.pt

Em 2011/12, foi criado no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/IGOT-UL o Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, que hoje se estende a todo o Portugal e, também, a Espanha e ao Brasil.

Em Portugal, no 11º ano de Geografia do Ensino Secundário (16/17 anos), é obrigatória a realização do Estudo de Caso: um trabalho de caráter mais prático, dirigido preferencialmente para a resolução de problemas regionais. As autoridades educativas defendem a adoção de uma metodologia de trabalho de projeto e, entre as competências que se pretendem desenvolver, contam-se *Analisar criticamente problemas que afetam a região onde vive, refletindo sobre soluções possíveis para os problemas detetados* (Alves, Brazão & Martins, 2002, p. 57).

Contudo, o Estudo de Caso não é objeto de avaliação nos exames nacionais do ensino secundário – pelo que acaba por não ser implementado na generalidade das escolas. O Projeto Nós Propomos! pretendeu, precisamente, estimular as escolas a concretizar o referido Estudo de Caso, dirigindo-o para a identificação de problemas sociais e ambientais locais e para a apresentação de propostas concretas de resolução daqueles. Simultaneamente, o Projeto apostou no estabelecimento de parcerias entre universidade, escolas, autarquias e, ainda, empresas e associações. O Projeto tem, assim, por finalidade promover uma efetiva cidadania territorial local (conceito que preferimos ao de cidadania espacial - Claudino, 2014), numa perspetiva de governança e sustentabilidade, com os jovens a protagonizarem as suas aprendizagens. Entretanto, o Projeto alargou-se a outros públicos escolares, desde as universidades de terceira idade, para popu-

Figura 2: Alunas realizam inquéritos à população.

lação mais idosa, até crianças de 8/9/10 anos, tendo surgido em 2016/17 o Projeto Nós Propomos! Pequenos Grandes Cidadãos, precisamente para alunos do 1º ciclo do ensino básico. O princípio fundamental é sempre o mesmo: identificar problemas locais, pesquisar sobre os mesmos e apresentar propostas de intervenção, partilhando as mesmas com a população.

Associa-se diretamente a cidadania na educação diretamente a ação (Moreno, 2013). O Projeto tem um caráter eminentemente prático, estimula a reflexão a partir dessa prática e adota uma metodologia relativamente simples – o que talvez ajude a explicar a adesão que tem registado.

No começo do ano escolar, a primeira fase é de sensibilização/motivação dos alunos para as questões da cidadania e dos desafios locais. O professor de Geografia apresenta o Projeto nos seus grandes objetivos e linhas gerais.

Entretanto, os alunos inscrevem-se no site do Projeto (www.nospropmos.igot.ul.pt) e na página do Facebook. É uma forma de identificação com o projeto, a nível nacional (e internacional) e de receberem mensagens da coordenação nacional. Habitualmente, uma ou mais pessoas da Coordenação Nacional desloca-se a cada escola, onde faz uma sessão de divulgação dos objetivos e da metodologia do Projeto e realiza uma breve discussão com os alunos sobre os projetos que pretendem desenvolver. Contudo, nos últimos anos e, em especial, em 2016/17, com a expansão do Projeto em Portugal e a crescente dificuldade de deslocação às escolas, estas deslocações estão a assumir um caráter mais pontual, o que está a prejudicar o próprio desenvolvimento do Projeto.

Na motivação dos alunos, em muitas escolas aplica-se um inquérito de sensibilização para a participação cidadã. Nele, questiona-se o aluno sobre a sua participação na comunidade, os problemas locais e sobre a sua própria expetativa do aluno em relação ao Projeto Nós Propomos!, que está a iniciar (Figura 1). Nos primeiros anos, muitas das respostas dos alunos iam no sentido de que os problemas locais deveriam ser resolvidos pelos políticos locais e, por outro lado, um número significativo de alunos indicava que não havia problemas locais. Com o avançar do Projeto e da sua divulgação nas escolas, os alunos assumem, de forma mais clara, que os problemas existentes na comunidade são da responsabilidade de todos e a afirmação de que "não há problemas" torna-se mais rara. Por outro lado, alguns professores vêm com os seus alunos para a rua ou pedem a estes para realizarem itinerários urbanos, a fim de estes identificarem problemas locais que possam ser objeto de estudos. Enfim, a forma mais frequente de identificação dos problemas locais residirá na discussão em sala de aula. No Nós Propomos! Pequenos Grandes Cidadãos tem-se desenvolvido um processo relativamente original de identificação de problemas: ou realizando inquéritos exploratórios a atores locais sobre os problemas existentes ou

Projeto "Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica"

Onde vivemos, as nossas preocupações.

Externato Cooperativo da Benedita, Escola Básica 2,3/S Michel Giacometti/Quinta do Conde, ES Severim de Faria/Évora, Colégio de Monte Maior/Loures, ES André de Gouveia/Évora, ES Maria Amália Vaz de Carvalho/Lisboa, ES Sá Miranda/Braga, ES Passos Manuel/Lisboa, Externato Dom Fuas Roupinho/Nazaré, ES de Caldas das Taipas/Guimarães, Agrupamento de Escolas dos Carvalhos/V. N. de Gaia, ES D. Manuel Martins/Setúbal, Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas, Carmo/Câmara de Lobos; St. Peter International School/Palmela, Escola de Comércio de Lisboa, Colégio do Amor de Deus/Cascais, Escola Profissional Agrícola Conde de S. Bento/Santo Tirso, Escola Secundária Soares Basto/Oliveira de Azeméis, Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo, ES Emídio Navarro/Viseu, ES da Sertã, ES Felismina Alcântara/Mangualde, INETESE Castelo Branco, ES da Ramada/Odivelas, Colégio de Santa Doroteia/Lisboa, EBS de Freamunde/Paços de Ferreira, Escola Beira Aguieira/Penacova; Agrupamento de Escolas de Vilela/Paredes; Escola de Comércio de Lisboa; Escola Secundária de Alcochete, Externato Marista de Lisboa, Escola Secundária do Cartaxo, Agrupamento de Escolas de Carcavelos, Escola Secundária Alves Martins/Viseu, Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3, Agrupamento de Escolas de Seia, Agrupamento de Escolas de Carcavelos, Escola Secundária Jorge Peixinho/Montijo, Agrupamento de Escolas de Anadia, Escola Secundária de Loulé, Agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros, Nobel International School Algarve, Agrupamento de Escolas de Seia, Escola Secundária João de Barros, Agrupamento de Escolas Fernão do Pó/Bombarral, Liceu Francês/Lisboa, Escola Tecnológica Artística e Profissional de Pomba, Universidade Sénior Intergeracional de Agualva-Mira Sintra, Academia da Junta de Freguesia de Arroios/Lisboa, Universidade da Terceira Idade - Pólo de Algueirão/Mem Martins, Colégio Rainha D. Leonor/C. da Rainha, Externato S. Vicente de Paulo/Lisboa, Agrupamento de Escolas Artur Gonçalves/T. Novas

No âmbito do Projeto "Nós propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica", este inquérito tem por objectivo ajudar a conhecer melhor cada um dos participantes, as suas opiniões sobre os problemas locais e o papel de cada um na respetiva resolução.

Em cada pergunta, assinala com X um máximo de três opções.

I. Identificação: Escola_____ Turma ___ Nº ____

Género: Masculino ___ Feminino ___ Idade____

II – As minhas vivências

1. Para além da casa e Escola, frequento habitualmente:

1.Centros comerciais___ 2. Praia___ 3. Café___ 4. Bares___ 5. Discotecas___ 6. Praças ___ 7. Centro vilas/cidades___ 8. Jardins___ 9. Frentes ribeirinhas/fluviais___ 9. Espaços desportivos___ 10. Estádios___ 11. Piscina___ 12. Casa de amigos___

Outros. Quais?_____

2.Pertences a algum grupo desportivo, associação cultural/ambiental, etc? Não___ Sim___

2.1. Se sim, qual? 1.Clube desportivo ou cultural___ 2. Associação___ 3. Grupo de Escuteiros___

Outros. Quais? _____

3. Que problemas há no território da tua residência?

1.Nenhum___ 2. Poucos___ 3. Poluição___ 4. Problemas de transportes ___ 5. Poucos lugares de convívio/diversão___ 6. Centros comerciais distantes___ 7. Falta de segurança/policiamento ___ 8. Falta de espaços para jovens___ 9. Ausência de instalações desportivas ___ 10. Falta de espaços verdes ___ 11. Escolas com poucas condições___ 12. Falta de civismo___ 13. Consumo de drogas___ 14. Falta de oportunidades de futuro para os jovens __

Outros. Quais?_____

4. Qual o papel dos órgãos autárquicos (Câmara, Junta de Freguesia…) na resolução dos problemas locais?

1.Nenhum___ 2. Intervir ativamente na resolução dos problemas___ 3. Ouvir as pessoas___ 4. Criar espaços de encontro___ 5. Promover a limpeza___ 6. Melhorar as acessibilidades e os transportes públicos___ 7. Promover o desenvolvimento___ 8. Sensibilizar para os problemas___ 9. Melhorar o policiamento e a segurança___ 10. Melhorar as condições de vida da população___ 11. Ajudar a população/os mais pobres___

Outros. Quais?_____

5. E qual o teu papel e o dos teus colegas na resolução dos mesmos problemas?

1.Não podemos intervir___ 2. Participar em campanhas de sensibilização___ 3. Não consumir/combater drogas___ 4. Poluir pouco/limpar___ 5. Reciclar___ 6. Identificar/comunicar problemas___ 7. Utilizar transportes públicos___ 8. Ser participativo___ 9.Propor soluções para os problemas ___

Outros. Quais?_____

6. Que atividades gostarias de realizar no Projeto "Nós Propomos!..."?

1. Trabalho de grupo ___ 2. Visitas de estudo ___ 3. Conhecer o local onde vivemos___ 4. Atividades práticas ___ 5. Contribuir para a limpeza do local onde vivo/reciclar___ 6. Atividades de sensibilização da população___ 7. Elaborar propostas de intervenção local___ 8. Fazer os jovens sentirem-se bem na sua localidade___ 9. Apoia idosos ___

Outros. Quais?_____

7. Quais as tuas expetativas em relação a este Projeto (opcional)?

_____

_____ Obrigado!

Figura 1: Inquérito de sensibilização para o Projeto Nós Propomos!

solicitando os alunos aos seus familiares a identificação desses mesmos problemas. De entre os problemas identificados, tem-se procedido, depois, à seleção dos problemas mais relevantes.

Em qualquer caso, ao encontro da abordagem construtivista da aprendizagem (Souto, 1998), sem negar a influência que as opiniões sempre têm sobre os alunos, há um princípio claro: são os alunos que, em grupos, definem o problema sobre que vão trabalhar. Estes grupos têm uma dimensão que varia entre um mínimo e um máximo de 6 alunos. Os grupos são muto diversos, da recuperação de um edifício abandonado à alteração do percurso de uma carreira de transportes públicos, passando pela instalação de equipamentos de lazer num espaço público ou pela criação de um museu virtual das produções locais, para dar alguns exemplos. Em número crescente, os alunos apostam em projetos que mobilizam as tecnologias de informação, como seria expectável.

Figura 3: Alunos brasileiros apresentam uma proposta relacionada com problemas de segurança.

De qualquer das formas, a identificação do problema a pesquisar constitui uma fase demorada e fundamental. Pretende-se, cada vez mais, que o mesmo seja bem delimitado e concreto. Em novembro (as aulas começam em setembro), os alunos inscrevem no site do Projeto o tema selecionado e o nome dos elementos do grupo; contudo, há grupos que ainda reformulam os seus temas de projetos e outros que o definem, ainda.

Os alunos habitualmente selecionam um problema na área da escola – raramente procuram problemas em áreas rurais periféricas, mesmo que nelas residam. Aparentemente, há

Figura 4: Em Ciudad Real, responsáveis do Ayuntamiento e autoridades académicas colaboram estreitamente na implementação do Projeto Nós Propomos (Seminário de 8 de fevereiro de 2017).

Figura 5: Alunos, professores e autoridades municipais, após uma sessão em que os primeiros apresentaram as suas propostas de ação local (Câmara Municipal de Faro, 2 de junho de 2017).

um fascínio pela urbanidade e a recusa de projetos sobre localidades mais pequenas, mesmo que aí vivam os alunos. Na sala de aula e na escola, os alunos reúnem em grupo e preparam inquéritos à população, que depois discutem com os seus professores. Nestes inquéritos, as perguntas incidem, habitualmente, sobre se o inquirido concorda em que existe o problema (um edifício abandonado, por exemplo), que utilizações pensa que deveria ser dado ao mesmo...

Sempre que possível, alunos e professores têm uma reunião com técnicos do Município, que lhes transmitem as principais orientações e preocupações do Plano Diretor Municipal, o que ajuda a enquadrar o problema que estão a estudar. A adesão dos municípios é geralmente positiva, mesmo se não muito comprometida – ficam na expetativa do que irão fazer os alunos, sem se comprometerem a implementar as suas propostas.

Segue-se, então, um momento particularmente marcante do Projeto: em grupo, os alunos vêm para a rua, fazem fotografias, realizam inquéritos à população (Figura 2) ou entrevistam os principais atores locais. Ao escutarem publicamente a população sobre um problema, colocam o mesmo na agenda pública local – o que é um passo relevante para a sua discussão e, eventualmente, resolução. A diversidade de enfoques dos projetos dos alunos reflete a própria diversidade de contextos socio-económicos (Figura 3). Na apresentação final dos projetos pelos alunos, há, frequentemente, um excesso de fotografias. Os resultados dos inquéritos são depois apresentados sob a forma de gráficos.

Por vezes, há um conflito entre a opinião dos alunos e a opinião maioritária da população sobre o problema estudado. A Coordenação do Projeto, que contacta com alunos e professores, defende que os alunos tenham em conta a opinião da população, mas que a sua proposta deve, finalmente, resultar da sua própria opinião.

As propostas dos alunos são concluídas no final do 2º período escolar. Antes, em fevereiro, respondem a um inquérito nacional lançado pela Comissão de Coordenação, em que indicam o trabalho que já realizaram, o trabalho que lhes falta realizar e os problemas que estão a ter. A cada grupo, responde um membro da Comissão de Coordenação, dando algumas indicações – e os alunos valorizam muito essa opinião, até pela insegurança sempre associada a um trabalho inédito nas suas vidas.

A proposta final dos alunos é apresentada por três formas: um recurso multimédia, geralmente

um power point (mas pode ser prezzi, vídeo…); uma breve memória descritiva (muitos professores, defendem que os alunos têm de treinar a competência escrita); cada vez mais, a Coordenação do Projeto apela a que os alunos elaborem cartazes, pela visibilidade que os mesmos dão aos problemas locais em exposições, nas próprias escolas ou nas autarquias.

A reação da população aos inquéritos dos jovens é muito positiva. Geralmente, ficam surpreendidos, mas depois respondem e os alunos ficam contentes com a adesão. Quando os alunos realizam entrevistas a atores locais, estas traduzem-se em longas conversas. Contudo, há um problema recorrente: sobretudo nas grandes cidades, os alunos contactam com autoridades municipais e outras entidades por e-mails e estas não respondem aos pedidos de reunião e de informação dos alunos. Os alunos sentem-se magoados e ofendidos com esta reação, porque consideram estar a trabalhar generosamente para o bem local e não serem reconhecidos por isso – constitui, na realidade, uma primeira experiência neste domínio. Na Coordenação do Projeto, tentamos que em cada autarquia haja um técnico que receba e reencaminhe os pedidos de contactos dos alunos, mas o mesmo nem sempre é possível. Mas o grande problema não é esse: depois de se terem debruçado sobre um problema local, de terem trabalhado sobre o mesmo, de terem uma proposta que consideram boa, ficam na expetativa de que a mesma seja implementada. E isso não acontece, geralmente, apesar da atenção crescente às suas propostas.

Como se referiu, a recetividade dos poderes locais ao Projeto tem sido positiva. Pontualmente, são as próprias autoridades municipais a desafiarem as escolas a participarem no Projeto e assumirem o patrocínio do mesmo. Este patrocínio ocorre em Ciudad Real, em Espanha, em que as autoridades apoiam diretamente o Projeto Nós Propomos!, coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade de Castilha-La Mancha (Figura 4). Na situação oposta, como seria de aguardar, há casos pontuais de políticos locais que reagem mal ao levantamento de problemas pelos alunos – mas são uma minoria, na realidade.

Os alunos apresentam as suas propostas, tanto no Seminário Nacional (ou local), como sucede na Universidade de Lisboa, como, depois, junto das populações (Figura 5). Aquelas propostas não constituem mais um trabalho escolar, que termina nas vedações das escolas, antes pretendem ser efetivamente útil às populações. Algumas propostas têm sido adotadas pelas autarquias locais ou sujeitos a votação, no âmbito do Orçamento Participativo. Em qualquer caso, a experiência demonstra que muitos políticos locais não assumem, imediatamente, que adotam propostas dos alunos, mas ao longo dos anos verificamos como trabalho de campo dos alunos sobre um problema local dá visibilidade a esse problema e, não raro, ele é resolvido nos anos subsequentes. Em geral, dos primeiros para os últimos anos do Projeto, as autarquias têm dado uma crescente atenção às propostas dos alunos, de alguma forma surpreendidas pela sua pertinência.

Em Portugal, o Projeto tem mobilizado alunos de diferentes níveis e, em 2016/17. Na Universidade de Castilla-La Mancha/ Ciudad Real, o Projeto Nós Propomos é implementado por alunos dos 6 aos 15 anos – demonstrando, uma vez mais, que o Estudo de Caso pode ser adaptado às diversas idades; já no Brasil, os alunos mobilizados frequentam, na sua quase totalidade, o ensino secundário.

Como seria expectável, desenvolve-se a partilha de experiências entre alunos e professores de Portugal, Espanha de Brasil – num confronto de práticas escolares e cidadãs que fortalecem o Projeto Nós Propomos! que, cada vez mais, surge como um espaço alternativo às práticas escolares tradicionais. Uma alternativa que alargamos a todos os que queiram participar deste desafio marcado pelo idealismo da inovação escolar e de uma escola articulada com a comunidade.■

- Alves, M. L.; Brazão, M.; Martins, O. S. (2001). *Programa de Geografia A*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Claudino, S. (2014). Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 494(09), 1-10. http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-09.pdf

- Moreno, O. (2013). *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía*. Universidad Pablo Olavide, Sevilla (policop.).

- Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales e conocimiento del medio*. Lisboa: Ediciones del Serbal.

INVESTIGACIÓN

Materiais e recursos didácticos contra a discriminación e a exclusión no deporte en idade escolar: O Proxecto IRIS

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 78-81

Almudena Alonso-Ferreiro
almudena.alonso@usc.es

Ana Rodríguez-Groba
ana.groba@usc.es

Raúl Eirín Nemiña
raul.eirin@usc.es

Universidade de Santiago

INTRODUCIÓN

A escola representa un dos espazos privilexiados para ensinar e promover a práctica da educación física na infancia e na adolescencia (Bailey, 2006). Neste contexto o profesorado de educación física (EF), adestradores/as e familias preséntanse como os principais actores na planificación e execución do deporte na actividade escolar (Keegan, Spray, Harwood e Lavallee, 2010). Polo tanto, os comportamentos, as actitudes e os valores presentes nas canchas de xogo condicionarán a práctica deportiva facendo desta unha experiencia positiva, educativa e formativa ou, polo contra, centrada en condutas violentas e intolerantes.

E hai que sinalar tamén que o contorno familiar exerce un papel importante na actividade deportiva dos mozos (Kirk e MacPhail, 2003), como igualmente inflúen nos rapaces novos os docentes e adestradores/as. As expectativas destes axentes, a súa concepción sobre a actividade deportiva, a presión coa que encaren as competicións, etc., están mediando na experiencia deportiva dos menores, polo que se converten nunha audiencia fundamental coa que traballar para acadar prácticas deportivas de base positivas e saudables.

Existe en España numerosa lexislación fronte a violencia, racismo, xenofobia e intolerancia no deporte, así como a nivel de Comunidade Autónoma contamos coa Lei 3/2012, do 2 de abril, do deporte de Galicia. Nesta establécense, no seu Título IX, medidas para a "actuación pública na prevención e represión da violencia e das condutas contrarias á boa orde deportiva". Tamén existen a nivel estatal una serie de "boas prácticas" que promoven un deporte de base libre de condutas discriminatorias e violentas.

Neste contexto de preocupación por unha experiencia deportiva positiva e formativa xorde o proxecto IRIS (Innovative Learning Resources to foster equal participation in Grassroots Sports, dealing with discrimination, racism and violence incidents), enmarcado no Programa Europeo Erasmus + e co-financiado pola Unión Europea[1]. O seu obxectivo xeral céntrase na prevención de condutas discriminatorias, racistas e violentas no deporte base, poñendo énfase no beneficio da propia práctica deportiva para tal fin.

Neste proxecto participan universidades e institucións de 5 países europeos: Grecia, Finlandia, Hungría, Bulgaria e España.

MARCO EMPÍRICO

Para acadar os obxectivos do Proxecto IRIS, desenvolvido entre os anos 2015 e 2016, seguiuse o enfoque de mellora continua baseado no modelo do Ciclo Deming –Modelo PDCA- (Moen e Norman, 2011). Dende este modelo búscase a mellora constante e continua dos procesos educativos, neste caso os procesos formativos en torno á promoción da inclusión e a non discriminación nas actividades deportivas.

Cabe salientar que as accións realizadas diríxense a diferentes destinatarios participantes: mozos e mozas, profesorado de EF, adestradores/as, clase política e familias. Dende esta perspectiva considérase o modelo PDCA un sistema de calidade con senso educativo.

Para desenvolver o proxecto dende este enfoque organizáronse 5 paquetes de traballo. O primeiro e o último inclúen accións transversais centradas na coordinación e xestión do proxecto, e accións centradas á difusión e valorización do mesmo, respectivamente.

O paquete 2 centrouse en accións dirixidas á análise diagnóstica nos diferentes contextos dos países participantes dos proxecto, de forma que servise como punto de inicio para a planificación da proposta formativa (desenvolvida nos paquetes 3 e 4). Para realizar esta análise aplicouse un cuestionario indagando sobre a percepción de profesorado e adestradores/as arredor de cuestións relativas a incidentes de discriminación e violencia existentes no deporte base. Completouse esta análise con entrevistas en profundidade a actores do ámbito da política.

As accións dos paquetes 3 e 4 dirixíronse á configuración e posta en marcha dunha plataforma en rede para o desenvolvemento da formación á comunidade e o desenvolvemento de ferramentas educativas. Realizouse unha proba piloto previa ao lanzamento da formación a gran escala; e tras a posta en acción da formación realizouse a avaliación e valoración da formación por medio dun cuestionario de satisfacción, e mais realizáronse entrevistas en profundidade e demostracións en centros educativos e clubs deportivos.

RESULTADOS E CONCLUSIÓNS

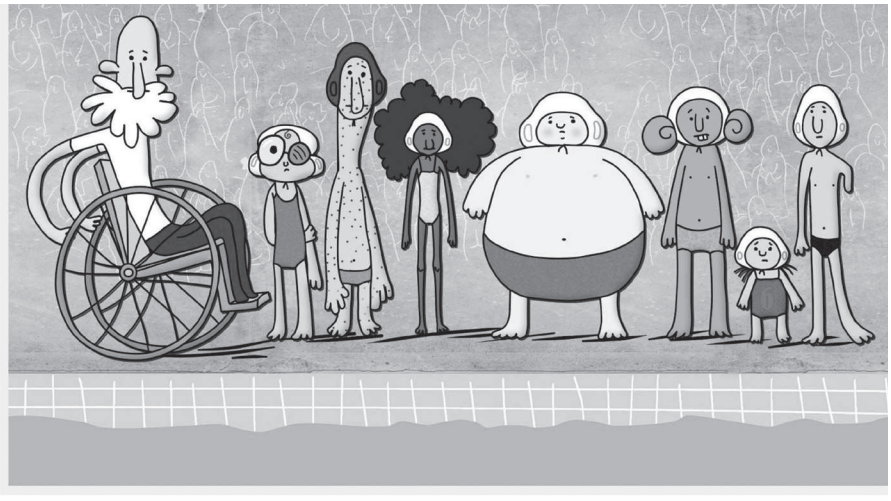
Da análise diagnóstica realizada destacan os índices sobre a percepción de violencia física e psicolóxica no contexto xeral do noso país, obtendo as puntuacións medias máis altas (4 e 4,63 sobre 5 respectivamente). Medias elevadas que poderían deberse, en parte, ao papel dos medios de comunicación e o impacto da difusión de noticias negativas, especialmente arredor do fútbol. Ademais destacan, con puntuacións superiores a 3 sobre 5, motivos de discriminación e violencia por razón de etnia, xénero, orientación sexual, identidade de xénero, discapacidade física e raza. Así mesmo, emerxeu como un aspecto salientable a preocupación dos axentes educativos pola conduta violenta mostrada polas persoas asistentes aos eventos deportivos de categorías base, sinalando as actitudes de pais e nais como un dos problemas principais.

Á vista da diagnose inicial realizouse unha proposta formativa e material didáctico para a mesma tendo en conta a realidade percibida, e considerando as experiencias e opinións dos axentes que traballan día a día no deporte base. A proposta contou con 6 módulos formativos, o primeiro deles xirou verbo dos conceptos de discriminación, racismo e violencia no deporte, e os outros 5 centráronse en aspectos salientados na análise: racismo e exclusión de inmigrantes e minorías no deporte; discriminación en actividades deportivas por xénero e minorías sexuais; exclusión de alumnado con discapacidade; emprego de linguaxe adecuado; e colaboración da comunidade (familias e outros axentes) na prevención de incidentes violentos no deporte base. Esta formación conta con diferentes recursos como conferencias gravadas en vídeo, ferramentas para a entrega de traballos, foros de discusión, avaliación de usuarios, anuncios/noticias en rede, probas e exercicios, redes sociais compartidas e Wikis (máis información dispoñible en: http://iris-sport.eu/es/iris-training-platform).

Realizáronse ademais recursos didácticos para a educación formal e non formal. Materiais que promoven valores de respecto e tolerancia, centrados en prácticas deportivas positivas que orientan cara ao análise de situacións de violencia e discriminación no deporte. Os destinatarios dos materiais son profesorado, alumnado, pais e nais.

1 [557/109-EPP-1-2014-1-EL-SPO-SCP]

Cómic *O novo ídolo de Marc*



Curtametraxe de animación Respecta diversidade, celebra comunidade.

De entre estes recursos educativos cabe salientar:

• Un **cómic** destinado aos máis pequenos, *O novo ídolo de Marc*. Unha pequena historia ilustrada na que un grupo de amigos "La Panda" busca concienciar sobre actitudes como a inclusión e o respecto aos outros nas competicións deportivas entre escolares. Xunto ao cómic creouse un **caderno de actividades** co obxectivo de traballar estas técnicas na aula, adestramento ou noutros contextos (Ligazón: http://iris-sport.eu/es/iris-documents/download/3-deliverables/2-comic-book).

• Creouse tamén un **manual contra a discriminación** L*oita contra a discriminación no deporte base: Manual para mestres e adestradores* que prové definicións dos diferentes tipos de discriminación, axuda a recoñecer incidentes críticos e posibilidades de actuación en base as políticas e marcos lexislativos (ligazón: http://iris-sport.eu/es/iris-documents/summary/3-deliverables/1-handbook)

• Puxéronse esforzos na creación dun material audiovisual, un **corto de animación** que tiña por título: *Respecta diversidade, celebra comunidade*. Nel, un equipo de personaxes con características moi diferentes e que encaixan nas categorías de discriminación do proxecto, consegue facer das súas supostas habilidades unha oportunidade para gañar (ligazón: https://www.youtube.com/watch?v=vFeFIxJtW8w)

• Destácase tamén a creación de **cartelería específica** para a difusión de valores positivos no deporte, como pode ser *Animar non e berrar* ou *Decálogo para pais e nais como bos espectadores*.

• Outra das apostas foi a realización dun **videoxogo** que trata de presentar situación ante as que os nenos/as deben reflexionar. Búscase fomentar valores

Videoxogo

positivos e posibles solucións ante actos discriminatorios e racistas (enlace ao xogo http://iris-sport.eu/game/)

O proxecto céntrase nun traballo de prevención e concienciación dirixido a toda a comunidade educativa e focalizado no deporte de base. Os materiais elaborados para traballar contra a exclusión de mozos e mozas polas diferentes razóns mencionadas foron a pedra angular do proxecto e os propios participantes destacaron a súa valía valorando a súa calidade, atractivo e utilidade; mostrándose en xeral (92%) moi satisfeitos coa proposta formativa en aberto.

Cabe sinalar que todos os participantes na formación sinalan ter aumentado amplamente o seu coñecemento na materia, o que pon en evidencia o valor do proxecto como ferramenta para responder aos cambios sociais e a diversidade cun compromiso ético a través dun programa formativo (Ruíz et al., 2006).

O traballo sobre valores e actitudes que ten lugar nas prácticas deportivas é fundamental, pois é un espazo cun alto valor educativo. Neste senso, é de vital importancia a prevención fronte á actuación, de aí que un dos principais focos do proxecto fose a énfase no traballo arredor da tolerancia e o respecto, previndo condutas discriminatorias que poden ter lugar no deporte base.■

- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.

- Keegan, R., Spray, C., Harwood, C. e Lavallee, D. (2010). The motivational atmosphere in youth sport: Coach, parent, and peer influences on motivation in specializing sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22 (1), 87- 105.

- Kirk, D., e MacPhail, A. (2003). Social positioning and the construction of a youth sports club. *International review for the sociology of sport*, 38 (1), 23-44.

- Moen, R. D. e Norman, C. L. (2011). Circling Back: Clearing Up Myths About the Deming Cycle and Seeing How It Keeps Evolving. *Quality Progress*, 22-28.

- Ruiz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L. J., e Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de educación*, 341, 933-958.

LUGO, unha pr

A provincia de Lugo, conta con máis do 55% do seu territorio declarado como Reserva da Biosfera. En total, na provincia hai 3 Reservas: Terras do Miño, Ancares e Río Eo, Oscos-Terras de Burón, das que o Goberno da Deputación xestiona as dúas primeiras.

ANCARES LUCENSES

Declarada en 2006, foi a segunda Reserva recoñecida en Lugo e a terceira de Galicia. Neste ano, estase a celebrar o 10 aniversario do seu recoñecemento pola UNESCO con ducias de actividades lúdico medioambientais na zona. Ademais, este enclave natural único acadou no Sistema de Indicadores da Rede Española de Reservas da Biosfera unha puntuación de 72,71 sobre 100, por enriba da media nacional que foi de 69,74. A súa superficie total é de 53.664 hectáreas, o que supón aproximadamente o 6% do territorio da provincia. Sitúase na zona oriental da provincia de Lugo, incluíndo os Concellos de Navia de Suarna, Cervantes e Becerreá.

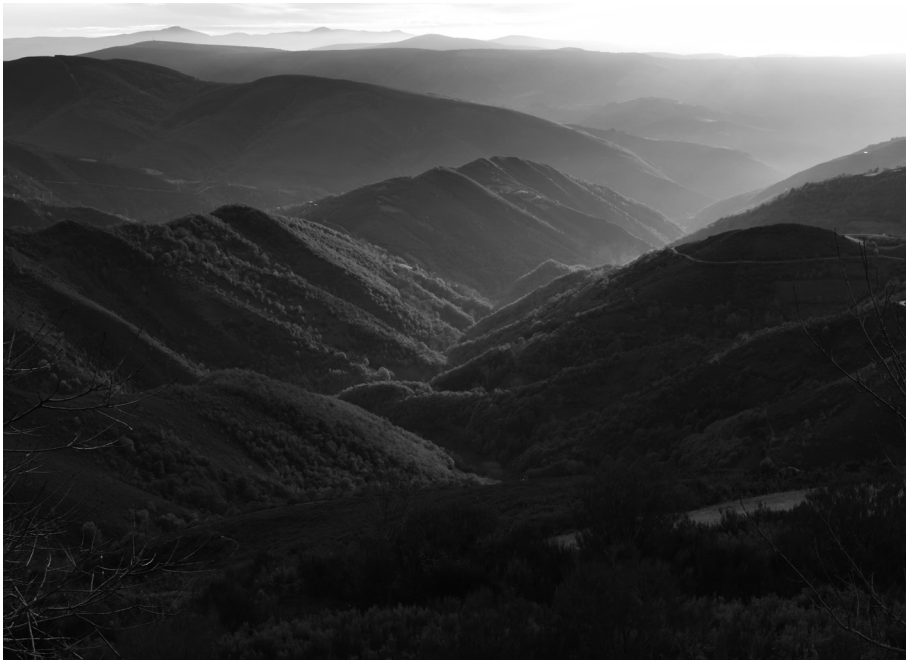
A montaña dos Ancares atesoura un singular mosaico de hábitats naturais, entre os que se encontran importantes masas forestais como carballos, castiñeiros ou bidueiros e abundante diversidade de flora e fauna como o cangrexo de río ou o oso pardo. É un territorio exemplar nas producións tradicionais e de calidade, derivada das actividades de manufacturas e artesanais: queixerías, produtos cárnicos, hortícolas, mel, castañas... Estas prácticas reúnen un rico patrimonio cultural vencellado aos coñecementos e xeitos de vida tradicionais das comunidades locais. A calidade diferenciada destes produtos está avalada con Denominacións de Orixe Protexidas (DOP), como "Cebreiro", ou Indicacións Xeográficas Protexidas (IGP) como "Tenreira Galega", "Lacón Galego", "Castaña de Galicia" e "Mel de Galicia", así como "Botelo Galego" e "Androlla Galega", aínda en tramitación.

ovincia VERDE

ESPAZO PATROCINADO POLA

DEPUTACIÓN DE LUGO

TERRAS DO MIÑO



Conta cun total de 363.668 hectáreas, o que supón un 39% do territorio da provincia. Foi a primeira reserva declarada en Galicia no 2002 e é a segunda máis grande da península Ibérica, na que están incluídos 26 concellos da conca Alta do Miño. Esta é unha das únicas Reservas da Biosfera en España onde a auga é a protagonista absoluta dos seus ecosistemas e hábitats. Neste espazo natural inclúense un grande número de elementos históricos vencellados ao uso tradicional dos recusos naturais como hórreos, caneiros ou muíños e infraestruturas como monasterios, igrexas ou catedrais. O Goberno da Deputación de Lugo constituíu os órganos de xestión da reserva e elaborou un Plan de Acción aprobadas por ditos órganos, no que se seguiu un trámite de participación pública, o que permitiu a implicación real dos cidadáns na toma de decisións que afectan ao territorio.

A pesares de que este espazo natural conta con espazos privados, existe tamén un grande número de terreos de monte veciñal, que constitúen un sistema de explotación e propiedade moi característico da provincia. Entre as actividades tradicionais características da zona destacan o pastoreo extensivo (cabalos e vacas) en réxime de semiliberdade; os sistemas de prados de sega ou o desenvolvemento de cultivos hortícolas a pequena escala. No eido turístico, resalta a grande cantidade de oferta, como os máis de 100 hoteis e 50 establecementos de turismo do centro da Terra Chá; ou a importancia dos establecementos termais, como o Balneario de Lugo. Conta tamén cun grande número de rutas de sendeirismo que permiten coñecer o entorno natural, como o Camiño do Miño; a Ruta das Insuas ou a ruta del auga de Guitiriz.

EDUCACIÓN SOCIAL E ESCOLA

Educación social e escola. A Xunta ten a palabra

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 84-85

Xosé Manuel Cid Fernández
Universidade de Vigo
xcid@uvigo.es

Antía Cid Rodríguez
Universidade da Coruña
acid@udc.es

Os expertos, a sociedade e moitas administracións veñen coincidindo na conveniencia de abordar as cuestións socioeducativas xeradas en contextos escolares desde o diálogo entre docentes e outros profesionais da intervención psicosocioeducativa, nomeadamente educadores e educadoras sociais. Só o goberno galego semella estar ausente deste debate tan necesario para poder falar dunha escola verdadeiramente inclusiva.

As universidades deseñaron os títulos de grao de Educación Social, incluíndo o ámbito escolar como un dos escenarios nos que han de estar capacitados para intervir os titulados e tituladas de Educación social, en multitude de tarefas que escapan a actuación diaria duns docentes sometidos a desafíos cada vez máis complexos. Algunhas comunidades autónomas mesmo foron por diante, regulando a incorporación de profesionais da Educación Social nos institutos de educación secundaria. Estremadura así o fixo ao pouco de comezar este século. Universidades e colectivos profesionais implicáronse tamén coa organización do Congreso de Educación Social e Escola.

Especialistas das ciencias da educación, asociacións especializadas en intervencións pedagóxicas diversas, ANPA, e outros axentes educativos, reunidos a finais de 2016, no I Congreso Internacional sobre Educación Social e Escola (Cid, 2017), que daba continuidade ás Xornadas organizadas por Nova Escola Galega (NEG) e o Colexio de Educadores e Educadoras Sociais de Galicia (CEESG) hai 10 anos, (Castro et al. 2006; Castro et al., 2008) coincidiron en sinalar o papel fundamental que poden desenvolver nas escolas os profesionais da Educación Social como axentes que potencien a prevención, o seguimento e o control do absentismo escolar, a dinamización e a participación familiar e comunitaria, a educación para a convivencia, a resolución de confli-

tos, a educación en valores, o desenvolvemento de programas de intelixencia emocional e a competencia social, entre outras tarefas (CGCEES, 2015).

Precisamente, desde a dirección estatal dos colectivos profesionais da Educación Social fíxose ese repaso pola situación da realidade nas diversas comunidades autónomas, sinalando a aposta crecente pola incorporación de educadores/as sociais nas escolas ou pola procura doutras vías de colaboración entre o sistema educativo e os servizos sociais comunitarios. Ademais de en Estremadura, déronse pasos importantes en Castela-La Mancha, Andalucía, Canarias ou Illes Balears, que optan pola incorporación dos profesionais á escola, mentres noutras como Cataluña, País Vasco, Madrid ou Valencia, a colaboración é externa desde os servizos sociais. Algunhas destas comunidades estiveron ademais representadas por técnicos da educación social en centros educativos, ou por representantes das administracións autonómicas.

Outras organizacións e outros investigadores achegáronnos á realidade de Portugal, Alemaña ou Brasil, resaltando os avances no tratamento de cuestións como a mediación escola-familia, o traballo con colectivos de estudantes desfavorecidos, ou as modalidades cos que se afrontan os temas socioeducativos en cada un dos países. As asociacións de profesionais da educación social destes países presentaron as súas realidades: Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social, Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo, estudos completados coa intervención de investigadoras que presentaron as conclusións de teses de doutoramento presentadas ou en proceso de realización.

Galicia non tivo presenza institucional por parte do goberno galego nin do concello anfitrión, sendo só a Deputación de Ourense quen se implicou activamente no Congreso, tanto a nivel de apoio económico, como interesándose polas conclusións. Foi, pois, abundante persoal investigador das universidades galegas, a carón de moitas persoas representantes de diversos axentes educativos, quen mostrou interese por analizar a realidade galega e apuntar solucións ante a falta de iniciativa institucional para abordar a incorporación de profesionais da Educación Social nos centros educativos.

As Facultades de Educación reflexionaron sobre a formación que reciben, tanto mestres/as como educadores/as sociais, dirixida a esa necesaria colaboración interdisciplinar. Cos novos plans de estudos adaptados ao Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) (Conferencia de Decanos/as, 2005), tanto uns como outros profesionais formados nas Facultades de Educación teñen formación dirixida a coñecer a actuación dos profesionais afíns do ámbito educativo. En Educación Social, con materias específicas de intervención socioeducativa no sistema educativo. E no caso dos maxisterios, con materias relacionadas coa atención á diversidade e colaboración con outras institucións educativas.

Diversos axentes educativos, entre os que se poden citar concellos, asociacións, empresas ou profesionais da orientación, analizaron experiencias de traballo coordinado cos centros educativos, de cara a afrontar os desafíos socioeducativos que se presentan. En primeiro lugar o traballo desde os departamentos de orientación de centros educativos a través dos plans de convivencia, coa participación de representantes do IES Celso Emilio Ferreiro de Celanova, do IES Carlos Casares de Viana do Bolo e do IES Afonso X de Cambre. En segundo lugar, asociacións e entidades de traballo con diversos colectivos: Promociona (coa comunidade xitana), Programa Aleida de loita contra o fracaso escolar en contextos de risco de exclusión. Atalaia Social (no campo da violencia de xénero), Igaxés3 (fracaso escolar e formación para o emprego), Centros Quérote+ (educación e saúde sexual), e presenza dos concellos con propostas socioeducativas (representados por Allariz e A Cañiza). E finalmente a representación das ANPA, coa participación da Federación Olívica.

Completaron as achegas ao Congreso medio cento de investigadores/as que abordaron os espazos e novas áreas de intervención socioeducativa en ámbitos escolares, entre os que ocupa un lugar preferente o traballo pola igualdade, a prevención da violencia, a interculturalidade, a atención á diversidade, a educación sexual, a coeducación ou o aproveitamento educativo das TIC.

Como resultado do traballo congresual, Nova Escola Galega e o Colexio de Educadores e Educadoras Sociais de Galicia interpelan á responsabilidade que as administracións públicas teñen neste sentido, xa que son as que poden artellar as normas que regulen a organización e funcionalidade do sistema educativo, escoitando as súas demandas reais. Argumentos terán abondo nas actas do Congreso que están no prelo. (Cid e outros, no prelo).■

- Castro, M.; Malheiro, X. M. e Rodríguez, J. (coords.) (2006): *A escola, punto de encontro entre o profesorado e educadoras/es sociais?* Nova Escola Galega. CEESG. [Actas das I Xornadas organizadas por Nova Escola Galega en xullo de 2005 en Santiago.]

- Castro, M.; Cid Fernández, X. M.; Malheiro, X. M.; Candedo, M.; Rodríguez, X., coords, (2008): *Educación Social e Escola*. Santiago: CEESG/NEG.

- CGCEES (2015). *La Educación Social en el estado español: la profesión educativa emergente dentro y fuera del ámbito académico*. http://ceesg.org/users/ceesg/obxetos/cg-cees--es-en-centros-educativos-noviembre-2015.pdf

- Cid, A. (2017). Educación social y Escuela. Un diálogo necesario. *Aula de innovación educativa*. 259, 49-52.

- Cid, X. M. e outros (coords.) (no prelo). *Educación Social e Escola. Balance dunha década*. Ourense: CEESG.

- Conferencia de Decanos/as (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social I*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

As fervenzas que nunca verei

Fernando Lacaci Batres

Vicepresidente da Confederación ANPAS GALEGAS

correo@anpasgalegas.org

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 86-87

Eu, como moitos dos pais e das nais que agora mesmo estamos a camiñar polo Ensino Público Galego, iniciei a miña educación formal nos anos 60 da ditadura franquista. Son deses nenos que cantamos himnos indignos, que rezabamos ao entrar no colexio, que estabamos nun lado da clase porque no outro estaban as nenas, sempre separadas, que aprendemos lendas disfrazadas de historia, e historias falseadas e interesadas.

Tamén era un neno urbano, con ese urbanismo limitado que había na Galiza daqueles anos, onde tres pasos por diante dos ladrillos estaban as sebes, e onde a vida presuntamente refinada daquelas cidades topaba decontado coa normalidade rural do país, que empapaba a realidade toda, e que por sorte impedía, moito máis que agora, é certo, que fósemos demasiado inconscientes do que nos arrodeaba.

Con aqueles vimbios de coñecemento esotérico de contos de fadas e demos, e de falso desapego da contorna que semellaba mancharnos no canto de debuxarnos, xeracións e xeracións de mozos e mozas fomos medrando como puidemos e como nos deixaron, e adquirindo coñecementos que nos presentaban como imprescindíbeis para a nosa vida futura, ben tiveramos aspiracións a contábel ou a bombeiro, coma se a formación presuntamente global que nos introducían a golpes de regra, berros e castigos fose a única posíbel, a única necesaria, e a única que podería cambiar o noso natural destino de miseria por un traxe, unha gravata, e un soldo cumprido.

Grazas a esa formación souben, xa non os lembro, incontábeis nomes de lugares: ríos dos que coñecía todo o seu decorrer de memoria, países que sempre eran dunha cor uniforme, cordilleiras en lugares dispares, que xuntaban nun mapa que para min nunca foi real lugares con nomes que eu non xulgaba por certos, montañas de alturas incríbeis e lagoas con moitas vogais. Alguén explicábanos cales eran os costumes das persoas que vivían naqueles espazos, e tentaban convencernos de que formabamos parte do mesmo mundo, unha empresa que nunca conseguían porque era como ser parte do conto que lías, coma viaxar co Capitán Trueno.

Podería falar sobre os problemas de matemáticas que contaban cereais de fóra que eu non coñecía, que medían distancias de centos de quilómetros que eu non vía posíbeis, das lecturas que describían costumes, persoas, lugares, ideas e familiaridades que nos resultaban tan arredadas coma inventadas. Poderiamos falar da xeografía de papel, a que consistía en ser quen de poñer nun mapa mudo un nome que non era teu, no medio dun espazo que só era un anaco nunha folla branca. Tamén dos animais imaxinados, porque coñecemos elefantes antes que porcos, voitres antes que galiñas, percas antes que troitas.

E a Historia, con maiúscula por suposto, a Historia Fabulosa que non era nosa, aqueles que alí contaban eran heroes de novela, xente que andou por aqueles camiños de papel, acompañados dos animais falsos, facendo cousas que ninguén facía, nin nunca fixera, máis conto, máis lenda.

Este conto sobre o pasado turbio que a moitos nos tocou vivir tería sido só unha mala lembranza, se non fose porque de adultos tivemos que facer o camiño que non fixeramos de nenos, houbo que aprender os montes que tiñamos ao carón, os ríos dos que estabamos a beber, as fervenzas que si poderiamos coñecer. Tamén aprendemos cales eran os animais de noso, as paisaxes e os climas que teriamos que aturar toda a vida, e coñece-

mos a historia, a historia de veras, a que se escribe en minúscula porque é a da xente, a que protagonizaron as avoas das nosas avoas na terra real que as coñeceu e que agora pisamos.

Todo ese re-coñecemento trouxo de seu un froito inesperado: ao coñecer o que tiñamos ao carón, o que nos identificaba coa terra, coa xente, coa historia, fomos lentamente comprendendo quen eramos, asentamos en nós propios, e a nosa fala comezou a dicir o que era acaído dicir; ao andar os camiños comprendemos as distancias, e ao escoitar os contos de atrás comezamos a medir o tempo, e ao aprender o noso, vivimos a diferenza e aprendemos tamén o alleo.

Máis esa aprendizaxe chegou tarde, para moitos e moitas nunca deu chegado porque tiveron que marchar antes e xa nunca tiveron un lugar a onde pertencer, para outros e outras non chegou porque a vida non foi quen de agasallalos con alguén que lles ensinara, outra xente non tivo tempo, algúns tampouco quixeron porque abrirse ao coñecemento fai dubidar das propias crenzas, e iso dá medo.

Isto contado foi a ditadura, e pensamos que morrera. Durante moitos anos enchéusenos o corazón a dicir: "aos meus fillos non lles ha pasar o mesmo", eles han mamar o seu País, a súa realidade, eles han aprender do inmediato para chegar moi lonxe, afianzados no que é de seu para que esa sexa a súa permanente referencia.

Mais pasaron xa moitos anos dende que morreu aquel home, e aquel réxime, e moitos anos máis tarde a nosa mocidade continúa a non coñecer o que os arrodea, continúa estudando nos libros, con exemplos arredados, o que pasea, ve, sente, ule e palpa todos os días.

A escola continúa a ser un lugar onde a aprendizaxe vai por un camiño diferente da realidade, onde o coñecemento sempre teoriza sobre un contexto no que ninguén vive, sobre unha realidade social que pertence a outros, na que residen outros.

Semella ser pouco correcto dicir que non cómpre estudar o que é alleo denantes de estudar o que é propio, máis aínda nun momento no que o discurso oficial indica a conveniencia de bilingüismos abertos, de currículos amplos, de mestizaxes de coñecemento. Porén, eu quixera defender esa filosofía, quixera dicir que non é útil, aínda que sexa posíbel, estudar outra lingua mentres non coñezamos ben a propia; non o é tampouco viaxar coa imaxinación a lugares que convertemos en illas na memoria porque non andamos o camiño intermedio que nos pode levar a eles; non o é coñecer os costumes doutra xente sen ter afirmado e asegurado as nosas, para logo aprender no contraste, mesmo criticar o propio coa seguranza de quen critica o que coñece e pode mellorar.

A Escola Pública Galega, tomada por un falso Grial de modernidade que só ten como razón de ser a súa entrega ás empresas privadas do sector, ten que volver a mirar para si propia, recoñecer o seu lugar, e deseñarse dende aquí, cos medios de aquí, na lingua de aquí, cos pés nesta terra, e nesta xente, para logo aprender o que existe no mundo, e que só pode aprenderse como consecuencia do fondo coñecemento do que aquí existe, alenta, vive e perdura.■

37 graos / 8 programas de simultaneidade / 54 mestrados /
títulos internacionais / clases en inglés / estadías no estranxeiro

PRETO DO 90% DOS NOSOS TITULADOS VOLVERÍA ESTUDAR NA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Universidade pública posible

PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez
Antón Costa Rico
Nova Escola Galega
jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es
anton.costa@usc.es

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 89-91

ACTUALIDADE DA POLÍTICA EDUCATIVA

Reválidas. A comunidade educativa viviu con estupor e descoñecemento a celebración de probas de carácter diagnóstico en vez das suprimidas reválidas de final de etapa na ESO. As de Primaria volveron celebrarse cun amplo boicot. As de cuarto da ESO –das que non se sabe nada nin nos centros que formaron parte da mostra– provocaron que moitas persoas destes centros pensasen que as reválidas non estaban suprimidas, deixaron de facerse en moitos casos, como forma de manifestar o malestar. Nin sequera están derrogadas as avaliacións diagnóstico da LOE e aparece agora unha avaliación diagnóstica en cuarto da ESO, como unha especie de "sostenella e non emendalla".

Seguen as dúbidas coa LOMCE: A correlación de forzas no Congreso dos Deputados conseguiu paralizar algún dos aspectos mais rexeitables da LOMCE, pero a continuidade do goberno do PP e a necesidade dun acordo que substitúa esta lei deixa unha situación de confusión. Por exemplo, con relación a:

- **Titulación na ESO.** A supresión das reválidas deu como resultado que a titulación da ESO, que estaba prevista a través da superación das reválidas de cada itinerario –académico para acceder ao Bacharelato, ou aplicado para FP– do alumnado de cuarto, necesitaba unha nova regulación. O mais lóxico era deixala como estaba coa LOE, aprobando as materias da ESO, podendo facerse excepcionalmente con ata unha ou dúas materias suspensas. Mais, introduciuse a esixencia, antes inexistente, de que a nota media fose de polo menos un 5. Cuantitativamente ridícula, dado que as cualificacións computables só son as das materias superadas e supón unha porcentaxe ridícula a do alumnado que podería –por mor de ter un ou dous suspensos– ter unha media inferior a 5 dado o elevado número de materias que computan. Con esa medida non quedarían sen titulación nin o 0,1% do alumnado que si o faría sen esa condición do 5 de nota media. Finalmente non se esixiu a media, pero quedou esa falsa mensaxe de permisividade en relación á LOE.

- **Titulación na ESO do alumnado de FPB.** Tamén a supresión das reválidas supón un baleiro para o alumnado que supera a FP Básica, que non teñen o mecanismo previsto para titularse na ESO. Durante este período as instrucións da Consellería indican que será o profesorado deste Ciclo o que tomará a decisión, e así se está facendo con criterios elaborados en cada centro. Non se coñece como será no futuro e o alumnado que comeza estes ciclos non

sabe como accederá a esa titulación, que é unha posibilidade que a lei lle recoñece.

• **Os itinerarios de cuarto reversibles.** Algo similar ocorre cos itinerarios de 4º da ESO, que se pensaron para rematar nunha reválida que proporcionaba a titulación e o acceso diferenciado aos estudos de Bacharelato (itinerario académico) e aos de Formación Profesional (itinerario aplicado). Nesta situación provisional os itinerarios non condicionan legalmente os estudos posteriores, pero si na práctica debido á optatividade que teñen en cada caso. Queda así máis en evidencia, entre outras cousas, a senrazón da esixencia de Matemáticas académicas para o alumnado que cursará Bacharelato de Humanidades. É a utilización das Matemáticas como elemento segregador entre o alumnado de Bacharelato e o de Formación Profesional. Non ten ningún tipo de xustificación pedagóxica nin curricular.

A convocatoria de setembro. Noutra orde de cousas está a necesidade de compasar os tempos do remate do Bacharelato e de inicio dos estudos de Grao. Ao ter convocatoria de setembro o Bacharelato e as súas probas de acceso, dilatan o paso á Universidade deste alumnado ata ben entrado o mes de outubro, perdendo así unha parte importante das materias do primeiro cuadrimestre. Sería mellor ter esta convocatoria de setembro en xullo. Pero este cambio suporía un primeiro paso para o cambio no calendario de secundaria –e de todo o ensino non universitario– moi condicionado polas festividades relixiosas e un período estival moi longo. Un debate que deberá abordarse con diálogo.

Reivindicación curricular da Filosofía. Está en marcha a promoción dunha iniciativa lexislativa popular para que os contidos de filosofía estean máis presentes nos currículos escolares.

MATERIAIS E RECURSOS

Deixando constancia de tres novos, diferentes e valiosos libros: Núñez Singala, M. (2017): *Sacar a lingua é de mala educación. Oportunidades do multilingüismo na infancia e na idade adulta*. Vigo: Galaxia; Abelleira Bardanca, Ángeles e Isabel (2017): *Os fíos de infantil. InnovArte educación infantil*. Vigo: Galaxia (que recibiu os Premios Marta Mata e Giner de los Ríos), e Barba Núñez, Mª., Morán de Castro, C. e Cruz López, L. (2017): *Animación socio-cultural en prisión. Experiencia en el Centro Penitenciario de Monterroso*. Madrid: Editorial Popular.

ENCONTROS E XORNADAS

• **XIII Xornadas Interxeracionais Rurais de Cabreiros** (Xermade). Experiencias de desenvolvemento comunitario no mundo rural galego.

• **XIII Novas Fronteiras na Igualdade de Oportunidades 2.0**. Con celebración en Lalín e como Curso de Verán da USC arredor das problemáticas suscitadas pola violencia infantil, a diversidade, as emocións e a coeducación. Unha convocatoria necesaria.

EXPERIENCIAS

• A elaboración da unidade didáctica e dos cartaces que arredor da figura de **Carlos Casares** se fixo no colexio Anxo da Garda da Coruña e que a Secretaría de Política Lingüística recoñeceu con premio e espallou por todos os centros escolares de Galicia.

• A do **CEIP de Lavacolla en Santiago** que acolle peregrinos no centro para a realización de intercambios lingüísticos e doutros saberes.

• A dos colexios que en **Vigo** participan nos proxectos de **Arte Urbana**, contribuíndo a darlle cor, vida e creatividade á cidade.

• **No bico un cantar**. Baixo o patrocinio do Consello da Cultura Galega máis de 400 nenos e nenas de diversos lugares de Galicia cantaron en Mondoñedo os poetas do lugar. Debeu ser fermoso.

INICIATIVAS

O 3 de xuño constituíuse no Museo do Pobo Galego a **Rede do Patrimonio Cultural**. Incorporáronse 54 asociacións que traballan no estudo e defensa do patrimonio cultural ga-

lego (www.redepatrimonio.gal). Días máis tarde constituíuse tamén en Melide un grupo de traballo, ligado ás Xornadas de Educación no medio rural que vén organizando Nova Escola Galega para tratar de elaborar un plan de educación no rural. Tamén vén de presentarse no Consello da Cultura Galega a primeira base de datos en liña con recursos sobre o patrimonio lúdico (www.xogospopulares.gal e www.xogostradicionais.gal). Ao respecto, solicítase que o patrimonio cultural pase a formar parte dos programas de formación do profesorado en Galicia.

NOMES

• **Anxo Louzao**. Despois de 16 anos á fronte da Secretaría Xeral da CIG-Ensino, sempre activo e sempre militante polas condicións profesionais e por un ensino anovado, público e galeguizado, deixa este labor. Toda unha vida na trincheira.

• **Clara Torres** (1942-2017). A que durante longo tempo foi a querida directora do Colexio Rural Agrupado de Tui, sempre pola renovación e a innovación na escola pública, deixounos.

• Tamén nos deixou **Ana Mª García Agudín**, monxa da Compañía de María, que desde o comezo dos anos setenta e por todo o século XX foi a directora do Colexio da Compañía de María en Santiago de Compostela, un dos centros onde a lingua galega deixou de estar afogada para ser valorada, xunto a outros sinais que procedían do Vaticano II.

RECOÑECEMENTOS E PREMIOS

• A **ASPG** vén de recibir o 8º Premio Rosalía de Castro da Deputación da Coruña polo seu labor continuado en varios campos de acción pedagóxica e cultural. Parabéns.

• Na Gala do Libro Galego celebrada o pasado 20 de Maio foi recoñecido o libro **Aula sen paredes**, de Rosalía Fernández Rial, unha das mulleres novas que abren os horizontes escolares.

• Recoñecemento aos 40 anos dos **Premios da Crítica Galicia**. Non é doado manter así o que é xa unha institución necesaria na vida cultura galega.

• O **IES Pedra da Auga de Ponteareas** foi recoñecido polo deseño dun prototipo de vivenda domotizada; unha experiencia desenvolvida dentro do Módulo de instalacións eléctricas de FP.■

PANORAULADIXITAL

Denébola Álvarez Seoane
carmendenebola.alvarez@usc.es
Silvia López Gómez
lopezgomezsilvia@gmail.com
Grupo de Investigación Stellae (USC)

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 92-93

EXPERIENCIAS

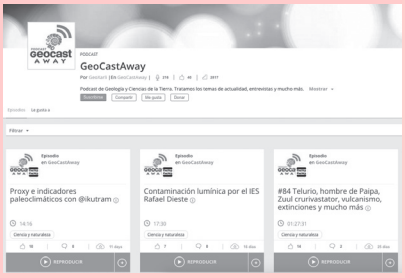
Nós tamén creamos! (http://www.edu.xunta.gal/portal/node/9606). Programa de dinamización lingüística. Ten o obxectivo de promover a adquisición, uso e valoración da lingua galega na aula por medio da creatividade e da incorporación das tecnoloxías vinculadas á linguaxe audiovisual. Durante o programa, os centros participantes realizan co alumnado curtametraxes de animación en galego coa técnica stop motion.

O alumnado de 3º e 4º de Educación Primaria do CEIP de Ponzos (Ferrol) presentou a curta "A figueira de Pelostortos" (acceso dende https://goo.gl/TeJkB7) á V edición do concurso de curtas de "Nós tamén creamos!", resultando galardoada na súa categoría e presentándose á XIV edición Festival de Cine de Cans (O Porriño) celebrada en maio de 2017.

Non, non, non! (https://goo.gl/mCW3Vt). Vídeo musical solidario que aborda o tema da guerra e das/os refuxiadas/os realizado polo alumnado de 4º ESO do CPI Plurilingüe Eusebio Lorenzo Baleirón (Dodro) durante o curso 2016-2017, con coordinación interdepartamental: música, educación plástica, visual e audiovisual, lingua galega e lingua castelá.

Scratch Day (https://day.scratch.mit.edu/). É unha rede global de eventos nos que se celebra o uso de Scratch, a plataforma de programación gratuíta. Estes eventos reúnen á comunidade Scratch para aprender e compartir proxectos. No 2017 os Scratch Day coincidiron na súa maioría no mes de maio, entre os que se inclúe o organizado a modo de formación polo Colexio Profesional de Enxeñaría Técnica en Informática de Galicia (CPETIG) en colaboración coa Axencia para a Modernización Tecnolóxica de Galicia (AMTEGA).

Calquera persoa maior de 18 anos pode organizar un Scratch Day en calquera lugar, como centros educativos, museos, bibliotecas ou incluso na casa.

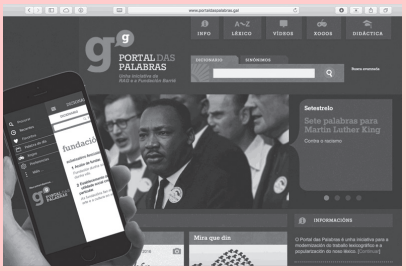


GeoCastAway (https://goo.gl/3Mqdz9). Podcast de xeoloxía e ciencias da terra no que participa alumnado e profesorado de educación secundaria tratando temas de actualidade, entrevistas e contido curricular. O IES Plurilingüe Rafael Dieste (A Coruña) colabora regularmente con este proxecto.

FERRAMENTAS

PhenoloGIT (http://maps.phenologit.org/; https://goo.gl/ekVQPg). Xeoportal multilingüe e aplicación para teléfonos móbiles ou tabletas (Android e iOS) desenvolvidas polo CESGA, para analizar e aprender sobre os cambios na natureza.

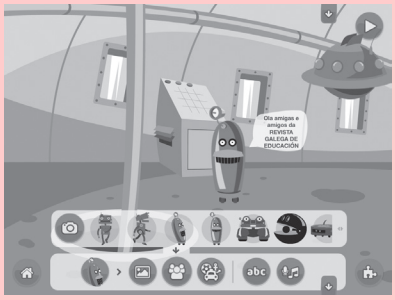
Coa app alumnado e profesorado poden recoller información da contorna natural, tales como vídeos, fotos, datos textuais e outros climáticos a través da xeolocalización ou de sensores. No xeoportal web amósanse estes datos recollidos, permitindo filtralos por diferentes criterios.



Portal das Palabras (http://portaldaspalabras.gal/). Páxina web impulsada pola Real Academia Galega e a Fundación Barrié para difundir e potenciar o idioma galego e o seu léxico.

No Portal respóndense dúbidas sobre o significado das palabras a través de vídeos, inclúense xogos, artigos e máis recursos como un dicionario electrónico que conta cun servizo de busca de sinónimos e antónimos, e a posibilidade de descargar unha versión similar desta ferramenta para utilizar en tabletas ou móbiles con sistemas operativos iOS e Android.

INEIP (http://ineip.es/index.aspx). A aplicación INEIP (instrumento de avaliación de intereses profesionais para persoas con trastornos do espectro autista e/ou diversidade intelectual) é unha app para dispositivos móbiles Android, onde se presentan e comparan en cada pantalla dúas actividades laborais de distintos campos profesionais para que a/o usuaria/o seleccione a que lle resulte máis interesante. Unha vez feitas as eleccións, obtense unha puntuación relacionadas coa preferencia profesional da persoa.



Creatales (https://goo.gl/CfkbYs). Aplicación de balde para iPad que permite crear contos. Inclúe fondos, personaxes e obxectos; a posibilidade de editar texto de diferentes tamaños e cores para situalos onde se queira; engadir audio, pódese gravar a propia narración ou utilizar os sons da libraría da aplicación; entre outras opcións.

O xénero nos ollos. Estratexias para educar con (e pese ás) fotografías dos materiais curriculares (http://xeneronosollos.webs.uvigo.gal/). Unidade didáctica elaborada por Ana Rey e Alba González, investigadoras da UVigo que a través de nove actividades interactivas e unha guía didáctica para o profesorado buscan contribuír á alfabetización visual crítica con respecto a cuestións de xénero. A proposta baséase nunha investigación que ten analizado preto de 10.000 fotografías publicadas en 75 libros de texto de Educación Física entre os anos 2000 e 2011.

NON DEIXES DE CONSULTAR...

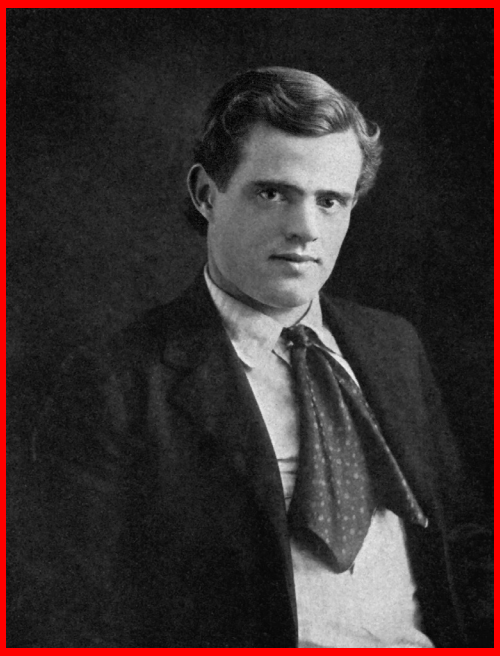
- **A tecnoloxía na secundaria** (http://asoreytecnoloxia.blogspot.com.es/). Blog de Susana Oubiña Falcón, profesora de tecnoloxía no IES Castro Alobre (Vilagarcía de Arousa), no que atoparás ideas, videos, descargables e titoriais sobre electricidade, programación, robótica ou ludificación.

- **Oscar Abilleira** (http://www.oscarabilleira.com/). Repositorio de recursos educativos, aplicacións e xogos en liña, manuais para incorporar novas tecnoloxías á aula e documentación de educación infantil.

- **Xacobo de Toro Cacharrón** (https://goo.gl/U5aWHH). Repositorio de videoeleccións para educación de ciencia en secundaria (en galego e inglés) enfocados á clase invertida (en inglés: *flipped classroom*) e recursos para o emprego de tecnoloxías na aula.

- **EduCabana** (http://www.concello-cabana.es/gl/publicacions). Repositorio de publicacións do fondo local do Concello de Cabana de Bergantiños. Entre os recursos hai volumes de historia, obras literarias, ensaios etnográficos e materiais didácticos.

RECENSIÓNS



Jack London:

A aventura da vida

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 94-98

Miguel Vázquez Freire
Nova Escola Galega
arno@mundo-r.com

Quen non leu ningún relato de Jack London antes dos 20 anos algo esencial ten perdido. Non porque foran escritos especialmente para adolescentes, nin porque teñan protagonistas desa idade, senón porque a adolescencia é a etapa decisiva na que un ha abandonar inevitablemente o espazo máis ou menos protexido da casa familiar para afrontar a aventura de vivir, que é sempre esencialmente unha aventura individual, e todas as obras de London están dominadas polo espírito desa aventura, que é un espírito á vez lixeiro e grave. Lixeiro, porque o vento da vida nos empurra tan só con que nos deixemos levar; e grave, porque en canto somos levados por ese vento xa non imos poder estar seguros de sermos nós quen o dominemos senón que a miúdo seremos dominados por el. Poucos coma o escritor norteamericano souberon dar forma literaria a esta antagónica dualidade.

Eu cheguei a London xusto ao límite deses 20 anos e mergulleime en canto texto da súa autoría puiden atopar. Daquela non había ningún en lingua galega e aínda poucos en castelán. Hoxe a nosa mocidade xa o pode ler na lingua propia e en moi boas traducións, o que non é sempre o caso das múltiples versións que se poden atopar en castelán, moitas en edicións barateiras que nin sequera rexistran a autoría da tradución. Nos seus intensos corenta anos de vida, Jack London tivo tempo de asinar un gran número de obras, moitas das cales (entre elas algunhas fundamentais) aínda agardan ser traducidas entre nós. Como é o habitual nesta sección aquí falarei apenas das aparecidas en galego con algunha referencia marxinal a textos non traducidos, cando me pareza indispensable para mellor entender a figura do autor. Representa este un tipo de escritor en quen a escrita e a vida forman unha singular unidade,

lonxe doutros modelos (como, por exemplo, Jules Verne) que procuran na documentación, na información en bibliotecas ou en consultas a expertos, o alimento para o traballo da imaxinación. Non é o caso da maior parte das obras de Jack London, que atopan a inspiración na propia vida do autor. Unha vida, logo, de aventureiro.

VIDA AVENTUREIRA

Jack London (pseudónimo literario de John Griffith Chaney) naceu na cidade de San Francisco, en 1876, e aínda que non podemos dicir que procedera dunha familia indixente ou extremadamente pobre, desde moi cedo o atopamos traballando para gañar a vida, como el mesmo contará en dúas novelas de carácter autobiográfico (*Martin Eden* e *John Barleycorn*). Así, aínda neno dedicarase á pesca furtiva de ostras e antes de cumprir os 18 anos embárcase como mariñeiro nun buque con destino ao Xapón. Ao retornar, os Estados Unidos atópanse no medio dunha grave crise económica e London súmase ás filas do *Kelly's industrial army*, unha marcha de desempregados, entre cuxos líderes predominaban os ideais anarquistas, que percorreu o país de costa a costa para levar as súas reclamacións perante os gobernantes de Washington, experiencia que relatará en *The Road* e no transcurso da cal será detido e sufrirá un mes de cárcere baixo a acusación de vagabundeo. Desa etapa nacerá a súa simpatía polas ideas revolucionarias de esquerda (afiliarase ao Partido Socialista aínda que máis tarde o abandonará) e a súa xenreira contra o réxime carcerario. Despois de desenvolver diversos traballos, nos que comprobará persoalmente as durísimas condicións de vida dos asalariados, ao ter noticia do achado de ouro nas terras de Alasca, en 1897 viaxará alá na procura de fortuna. Retornará doente e fracasado mais rico en novas experiencias que pronto trocará nos relatos que farán del un dos máis famosos escritores non só nos Estados Unidos senón en todo o mundo.

Coma no caso de Mark Twain, a formación literaria de London é autodidacta. Sabemos que desde neno pasaba horas na biblioteca pública lendo canto caía nas súas mans e, aínda que chegou a acceder á Universidade, tivo que abandonala por non poder sufragar os estudos. Para el, como manifestará en varias ocasións, a escrita é diante de todo un traballo, un labor profesional orientado a conseguir remuneración, e en consecuencia está máis interesado no éxito económico ca no recoñecemento crítico. Ser un escritor profesional significa, como el mesmo salientará, non deixar pasar nin un só día sen escribir todas as mañás mil palabras. No ano 1900 a publicación dos seus relatos en revistas reportábanlle unha cantidade de 75000 dólares, o que lle permitirá formar unha familia, coa súa muller Bessie e as súas dúas fillas. Mais a confortable vida matrimonial non estaba feita para el. Tres anos despois chegará o divorcio. Por entón xa combinaba os seus traballos de creación literaria con reportaxes xornalísticas que o levarán a viaxar por todo o mundo: en 1902 mesturarase coa xente máis marxinal de Londres, compartindo a súa precaria vida, para escribir *A xente do abismo*; en 1904 cubrirá a guerra ruso–xaponesa, en 1908 o combate de boxeo polo título mundial dos pesos pesados na cidade de Reno, en 1914 a guerra entre México e os Estados Unidos.

Será na redacción dun periódico onde coñecerá a súa segunda muller, Chairman Kittredge, de personalidade moi diferente da primeira. Cando lle comente a súa idea de construír un barco para viaxar polas illas do mar de sur, ela non só o apoiará senón que o acompañará. A expedición co Snark (que London recollerá en *The Cruise of the Snark*, 1911) concluirá antes do previsto cando o escritor caia doente. Os últimos anos, Jack London pasaraos nun rancho que constrúe en California, onde falecerá con apenas 40 anos en circunstancias non de todo claras, aparentemente por unha sobredose da morfina que tomaba por problemas derivados do seu alcoholismo.

CANS E LOBOS

Jack London é un extraordinario narrador que domina coma poucos o relato curto. As dúas novelas que lle proporcionarán a máxima sona son en boa medida relatos estendidos. *A chamada da selva* e *Cairo branco* constitúen ademais dúas parábolas invertidas e complementarias. En efecto, se na primeira seguimos a epopea dun gran can, cruzamento de San Bernardo e unha pastora escocesa, que é raptado nunha cidade, onde leva unha vida regalada de animal doméstico (civilizado), pasa polas mans de diversos amos que o obrigan a traballar nas difíciles condicións das terras nevadas de Alasca, ata que finalmente, morto o último e máis amado dos seus amos,

acaba integrándose na vida salvaxe a carón dos seus irmáns lobos; na segunda acompañamos a un lobo dos espazos xeados do norte que se ve obrigado a abandonar o estado salvaxe para concluír a súa vida, tamén despois de convivir con varios e moi diferentes amos, como un singular animal de compañía nunha cidade do oeste americano. O sentido da dobre parábola semella claro: a civilización non é outra cousa ca un estado inestable e provisional, o que permanece sempre é a condición espontánea da animalidade, o poder inmutable das leis da natureza. "Así, como proba da insignificancia da domesticación, xurdiu en Buck (o can outrora doméstico) a canción primitiva e tornou ao seu ser auténtico." Porque "o ser auténtico" reside nese fondo ancestral que fai de todo animal unha fera depredadora que sabe que a lei de vida é matar ou ser matado. Que o autor non exclúe desta lei ao propio ser humano déixao el mesmo claro: "Toda a violencia dos vellos instintos, que por veces peta no corazón dos humanos levándoos a deixar as cidades por fragas e chairas onde matar con proxectís propulsados quimicamente, a sede do sangue, o pracer de matar, dominaban agora no máis profundo de Buck..."

Esta visión descarnada da vida como loita desapiadada pola sobrevivencia se cadra non lles parecerá a algúns a mensaxe máis recomendable nun libro de lectura para a mocidade. Se alguén pensa, logo, en historias moralizantes que "eduquen" os lectores en elevados valores, que se esqueza de London, mais con toda probabilidade tampouco vai conseguir atraer a atención e o interese da adolescencia, etapa na que se desconfía por principio do sistema de valores do mundo adulto. Os relatos do escritor americano xustamente conectan dun xeito especial con esa desconfianza porque ofrecen historias de superación persoal nas que os protagonistas (homes ou animais) se ven forzados a construír os seus propios valores nun espazo hostil. Dixen que Jack London abrazou a ideoloxía socialista mais tamén cómpre dicir que foi un lector afervoado do filósofo británico Herbert Spencer e da súa aplicación do evolucionismo darwinista ás relacións sociais. Así que, coma Spencer, London tamén cría que na vida social proseguía o combate pola sobrevivencia por medios só aparentemente menos crueis. Mais nos dous relatos que comentamos nos amosa que hai unha forza capaz de poñer límites ao instinto depredador do animal e esa é a forza do amor. As soberbias páxinas nas que, en Cairo Branco, vemos como Weedom Scott vai amodiño vencendo as resistencias do animal salvaxe ata gañar a súa confianza son todo un tratado de civilización. Si, o primitivo permanece sempre no fondo de todos nós mais, do mesmo xeito que o lobo salvaxe é quen de recoñecer onde hai amor e non ameaza, así toda sociedade civilizada que aspire a permanecer debería construírse sobre o amor e non sobre o odio. Cousa distinta é se iso é o que acontece nas máis das nosas sociedades...

DAS TERRAS XEADAS DO NORTE AOS QUENTES MARES DO SUR

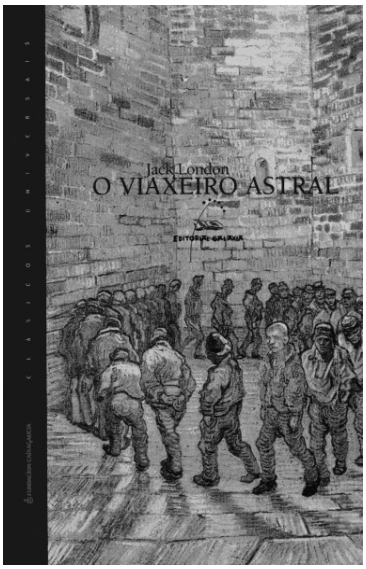
Da experiencia vivida durante os anos pasados nas terras xeadas de Klondike e do río Iukón, en Alasca, London tirou material para numerosos contos, que se adoita presentar unidos nunha selección máis ou menos ampla. A aparecida en galego leva o título (*Unha odisea nórdica*) dun dos cinco relatos de que se compón. As súas viaxes polo Pacífico sur foron tamén fonte dunha manchea de contos que é habitual reunir baixo un título igual ou análogo ao da colección reunida en galego: *Polos mares do Sur*. En galego contamos aínda cunha terceira colectánea, baixo o nome xenérico de *Contos de Jack London*, na hoxe desaparecida editorial TrisTram, que inclúe tamén contos ambientados en Alasca, entre eles dous xa integrados en *Unha odisea nórdica*. Nos contos de Alasca predomina un sobrio realismo, posto ao servizo da descrición da loita do individuo pola súa sobrevivencia nun medio natural extremadamente inhóspito. Non falta xa logo a pintura da beleza da inmensidade das montañas e os vales, mais só como pano de fondo dunha épica desigual. Porque aínda cando o home consiga saír vivo nesa pelexa pola vida, a inmutable lei da natureza salvaxe no longo prazo sempre vence. Nese marco, London opón a intelixencia instintiva do animal salvaxe, especialmente o lobo, e mesmo a aceptación estoica do seu lugar no mundo dos indios indíxenas, ao degoiro insaciable do home branco, culpable da ruptura dos fráxiles equilibrios que os habitantes autóctonos viñan respectando ao longo dos anos.

Esa mesma oposición entre os pobos "salvaxes" e os civilizados homes brancos reprodúcese tamén nos contos ambientados nas illas polinesias. Non hai no retrato dos "primitivos" ningunha concesión embelecedora. Lonxe do "bo salvaxe" rousseauniano, os pintados por London son a miúdo tan implacables cos débiles coma os animais cos que conviven. Mais, coma eles, a súa violencia nunca é produto nin da cobiza nin da procura dun pracer morboso e malsán, senón acorde con esa lei natural que, dun xeito case tan instintivo coma os dos propios animais, saben que non poden senón respectar. Porén a Lei do home branco pretende impoñerse sobre ela: "os homes brancos chegan como o recendo da morte; todo canto fan leva á morte, énchese o nariz; e, con todo, eles non mo-

rren...", láiase o vello indio Imber en "A liga dos anciáns", relato incluído nos *Contos de Jack London*, e, "con todo, cada vez están máis gordos, e prosperan, e pousan a súa pesada man sobre o mundo todo, e atropelan sen contemplacións os pobos que o habitan". O vello Imber, recoñecendo a súa derrota fronte ao avance do home branco, entrégase resignado á súa Lei. Moitos miles de quilómetros ao sur, o leproso Koolau loitará coa mesma desesperada teimosía e idéntica derrota contra o imperio branco: "Prívannos da liberdade porque estamos enfermos. Acatamo-las leis. Non fixemos nada contra elas. E aínda así, metéronnos no cárcere. Molokai é un cárcere. Ben o sabedes. Alí mandaron á irmá de Niuli... Pero esa non era a súa vontade. Nin a de Niuli. É a vontade dos brancos que gobernan a terra. ¿Pero quen son eses brancos?" Esta reiterada condena da acción estragadora e insaciable do home branco ou, o que é o mesmo, da expansión civilizadora occidental, ten levado a identificar a obra de London cun protoecoloxismo, atribución que non semella forzada.

O ESPÍRITO VIAXEIRO

A mesma reiteración que atopamos de novo na singular novela *O viaxeiro astral*: "O home branco vai polo mundo en plan dono e señor, coido eu, por mor da súa falta de compaixón e humanidade. Sempre se comportou así, movido, certamente, polo seu desacougo e pola súa arela de botín." Son palabras do mariñeiro inglés Adam Strang, unha das múltiples encarnacións do espírito do enxeñeiro agrónomo e profesor de Agronomía na Escola de Agricultura da Universidade de California, Darrell Standing, quen agarda nunha cela de illamento, sufrindo terribles torturas, o momento en que será aforcado. Esta complexísima novela é todo un alarde de construción e creatividade por parte de London. A teoría da metempsicose sérvelle ao novelista americano para argallar unha estrutura unitaria, propia dunha novela centrada nun protagonista único, que ao mesmo tempo se abre en múltiples relatos independentes. Se o fío condutor é a resistencia inhumana de Darrell Standing fronte aos seus torturadores, o mecanismo que este logra desenvolver para acadar esa resistencia permitiralle "matar" o seu corpo e liberar a súa mente e dese xeito revivir as súas vidas pasadas: a viaxe de Strang polo Pacífico sur ata acadar as costas de Corea, a noite en que o nobre francés do Renacemento Guillaume de Saint-Maure morre nun duelo, a viaxe do rapaz Jesse cara ao Oeste nunha caravana ameazada por unha alianza de indios e mormóns, a presenza do "bárbaro" do norte e capitán lexionario Ragnar Lodbrog na Palestina gobernada por Pilatos, o náufrago Daniel Foss... London sae vitorioso do enorme reto, malia as inevitables irregularidades entre os relatos, dos que destaca unha peza na miña opinión moi próxima á perfección: a historia dos amores de Strang e a nobre coreana Dama Om, un retrato feminino que, como se poderá observar, non é nin frecuente nin adoita ocupar un lugar preferente na extraordinaria galería de personaxes de London. Hai, si, algunhas formidables figuras de muller de cando en vez nos relatos de Jack London mais finalmente o que predomina é unha concepción tópica e sexista, como a que escoitaremos dicir ao lexionario Lodbrog: "eu esquecera... que unha muller é sempre unha muller, e que, daquela, nos grandes e decisivos momentos, unha muller non razoa senón que sente..." Ao final da novela, o protagonista, que fala en primeira persoa, diranos: "o máis importante nesta vida, en todas as vidas, para min e para todos os homes, foi, é e será a



muller... a muller, a conservadora da vida, a Terra Nai". Unha visión da "muller eterna" que é tamén a "muller nena" que remite ao estereotipo do "eterno feminino".

Unha observación final sobre o dualismo alma–corpo propio da teoría da metempsicose. Cría realmente London nela? De principio, semella unha opción pouco compatible co determinismo bioloxista do darwinismo spenceriano, aínda que en London non faltan as incoherencias e mesmo contradicións (o seu altruísmo socialista e a súa crítica do expansionismo colonial coincidían coa defensa da "lei do máis forte" e actitudes que lindaban co racismo). En todo caso, ten a habilidade de incorporar dentro da propia novela unha opinión escéptica que mantén practicamente ata o final a dúbida sobre a realidade das viaxes ao pasado do espírito de Darrell. Esa postura escéptica é personificada na figura de Oppenheimer, compañeiro de cela e de illamento de Darrell, quen se comunican entre si mediante golpes cos cotelos dos pés sobre as paredes. Suspendamos o noso propio escepticismo de lectores sobre a verosimilitude de que unha comunicación tan precaria permita conversas tan complexas

e escoitemos as hipóteses de Oppenheimer: "Supoño que é o que fan todos os novelistas, colocárense para disparar a súa imaxinación"; "ti te *colocaches* nas toqueiras e nos fumadeiros de opio de Chinatown máis do que precisaba un respectable profesor universitario coma ti." Non é iso o que fan os novelistas como Jack London?: deixar viaxar a imaxinación do seu espírito creador ata ser quen de vivir moitas vidas. E da súa man somos nós, os lectores, quen tamén as viviremos.

A AVENTURA DA HUMANIDADE

A última das obras publicadas no noso idioma, *A praga escarlata*, pertence a un xénero que non é dos máis habituais entre os cultivados por London. Alguén podería enmarcala dentro da ciencia ficción, en todo caso, propoño eu, no subxénero das distopías. De principio, parecera que se trata dun relato ambientado nun mundo prehistórico, habitado por homes primitivos, como é o caso de "A forza dos fortes" (que abre os *Contos de Jack London*), por certo unha parábola tan esquemática como eficaz para explicar o paso das sociedades igualitarias cazadoras-recolectoras ás sociedades sedentarias nas que se impón a división de clases. Mais en *A praga escarlata* descubriremos ben cedo que ese vello, que vive en condicións practicamente idénticas ao dos homínidos primitivos, nun tempo non moi afastado vivía nunha sociedade industrial desenvolvida coma a nosa. El mesmo relata aos seus netos, que nunca coñeceron outra vida ca a que se ven obrigados a vivir, como foi que aquel mundo de marabilla desapareceu. Estes naturalmente escóitano entre a incredulidade e a burla. Quen pode crer que algunha vez o home chegou a viaxar en naves voadoras (que por certo nos tempos de London apenas viñan de ser inventadas)? Hoxe, cando o debate sobre o cambio climático e a crise ecolóxica cobra novo vigor, pode ser un exercicio valioso de traballo na aula a lectura en paralelo destes dous relatos, o conto "A forza dos fortes" e o relato longo *A praga escarlata*. Devolveranos o produtivismo irracional do capitalismo ao punto de partida? Comezou esa irracionalidade no momento en que se abandonaron as relacións sociais igualitarias para impoñer formas privadas de propiedade, tal como suxire o primeiro dos relatos? Algo así semella que era a idea de London, quen non agochou o seu pesimismo sobre a aventura colectiva da humanidade. Isto é o que fai dicir a Darrell Standing: "o ser humano, como individuo, non evoluíu moralmente nos últimos dez mil anos. ... A domesticación é a única diferenza moral entre o home de hoxe e o de hai dez mil anos. Baixo esa fina capa de moralidade de que foi pulindo, o ser humano segue a ser a mesma besta salvaxe de hai dez mil anos."

LONDON NO CINE

As narracións de London atraeron a atención da industria cinematográfica practicamente desde o seu inicio. *A chamada da selva* foi levada ao cine xa no período mudo nada menos que polo gran D. W. Griffith e posteriormente tivo varias novas versións tanto para a gran pantalla como para a televisión, a máis recente en 2009. A mellor posiblemente sexa a dirixida por William Wellman en 1935, con Clark Gable no papel protagonista. Curiosa é a que protagonizou Charlton Heston en 1972 baixo a dirección de Ken Annakin; foi realizada en parte en España e no reparto aparecen actores locais como Juan Luis Galiardo, Sancho Gracia e Alfredo Mayo. Un ano despois o italiano Lucio Fulci fixo unha simplemente aceptable versión de *Cairo Branco*, con Fernando Rey secundando a Franco Nero e Virna Lisi. Michael Curtiz dirixiu en 1941 *The Sea Wolf* con Edward G. Robinson, Ida Lupino e John Gardfield, a partir dun guión de Robert Rossen. En 1943 Samuel Bronston produciu un *biopic*, *The story of Jack London*, baseado no libro que co mesmo título publicou a viúva de London; o curioso é que decidiron ambientala en plena Segunda Guerra Mundial, moitos anos despois da morte do escritor, seguramente para aproveitar o pulo nacionalista do período bélico. De entre todos, o resultado máis logrado na miña opinión é *El emperador del Norte* (título co que foi distribuído en España), un enérxico e violento filme dirixido por Robert Aldrich e coas soberbias interpretacións de Lee Marvin e Ernest Borgnine, remotamente inspirado en *The Road*.■

- *A chamada da selva*. Prólogo, trad. e notas: Gonzalo Navaza. Ed. Xerais de Galicia, col. Xabarín, 2011 (1ª ed. 1982).

- *Unha odisea nórdica*. Trad.: Ramón Nicolás. Ilustracións: Norberto Fernández. Ed. Sotelo Blanco, 1995.

- *Cairo Branco*. Prólogo, trad. e notas: Ramón Nicolás. Ed. Xerais de Galicia, col. Xabarín. 1997.

- *Contos de Jack London*. Selección Equipo TrisTram.Trad.: Begoña Combo Castro, Patricia Fernández de Aguirre e Equipo TrisTram. Ilustracións: Matalobos. Editorial TrisTram 1999.

- *Polos Mares do Sur*. Trad.: M.ª Fe González Fernández. Ed. Sotelo Blanco, 2002.

- *O viaxeiro astral*. Trad.: Xoán Abeleira. Ed. Galaxia, 2007.

- *A praga escarlata*. Trad.: Tomás González Aloha. Urco Xuvenil, 2016.

- Alex Kershaw (2000) *Vida de Jack London. Un soñador americano*. Editorial La liebre de marzo.

- Sobre a segunda muller de London: http://christelmouchard.blogspot.com.es/2016/11/charmian-kittredge-une-compagne.html / http://www.femmesceLebres.com/charmian-kittredge-et-lappel-du-grand-ouest/

- As películas: https://en.wikipedia.org/wiki/Category:Films_based_on_works_by_Jack_London

CANTA CONNOSCO!

Migallas/ Ilustracións de Óscar Villán

Kalandraka, 2016

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 99

Canta connosco! é un berro que convida a participar e implicarse! Unha consigna coa que María Campos e Carlos Yus, integrantes de Migallas, levan vinte anos percorrendo centros educativos, asociacións culturais, teatros, auditorios... de toda Galicia para facer bailar, cantar e expresarse en lingua galega a xeracións de rapazas e rapaces. Sen dúbida foi esta mocidade e infancia, que acolleron con entusiasmo as cancións deste traballo, as que o converteron nun referente ineludible da música infantil e familiar das últimas décadas.

Atenta ás demandas sociais e culturais, Kalandraka conmemora os vinte anos da súa edición orixinal cun libro-disco de coidado deseño, no que salienta o traballo ilustrativo, colorista e persoal de Óscar Villán, a esclarecedora introdución de Manuela Rodríguez e as divertidas letras dos doce temas musicais recollidos no CD, que ademais se poden cantar no karaoke ou gozar a través dos vídeos do DVD gravados no verán de 2016 en diferentes lugares da provincia de Pontevedra.

Deste modo, recupérase e actualízase unha excepcional ferramenta cara á normalización da lingua e cultura galegas no seo das familias, pero tamén un recurso de inesgotábeis potencialidades para docentes e mediadores que poden traballar a educación artística, a educación literaria, a expresión dramática... Sabido é que a música como experiencia sensorial favorece o equilibrio no desenvolvemento psicomotor, cognitivo e emocional, contribuíndo ao desenvolvemento de aspectos como a lateralidade, a espacialidade, a linguaxe, a adquisición de vocabulario, a memorización, a socialización, a creatividade, a orixinalidade e un sen fin de aspectos que inciden no desenvolvemento integral das persoas, polo que ten que estar moi presente no día a día da escola.

Mestras e mestres atoparán neste libro-disco de pequeno formato un versátil instrumento para traballar de xeito lúdico e interdisciplinar, demostrando que as súas cancións, malia o paso do tempo, non perderon frescura nin interese.

Canta connosco! é unha peza máis da serie poético-musical que Kalandraka vén publicando nos últimos anos e aos que os mediadores non poden permanecer indiferentes. É o caso de libros-disco que propician o achegamento á tradición musical galega a través de propostas anovadas e pensadas para os máis novos, como as de *Tic Tac* (2009), de Pablo Díaz; *Na punta do pé* (2010), de Pesdelán; e *Pan de millo* (2013), tamén de Migallas, así como outras máis heterodoxas, como *Brinca Vai!* (2014), de Paco Nogueiras, ou cargadas de tenrura e sensibilidade como *Non hai berce coma o colo* (2014), de Nogueiras e Magoia Bodega.

Son todos libros pensados para ler, ver, escoitar e sobre todo para compartir na familia e na escola. Levalos ás aulas, gozar deles e contaxiar o gusto pola música é favorecer entre os máis novos unha aprendizaxe curricular baseada en competencias, na transversalidade, no dinamismo e na formación integral dos individuos. Entre os adultos, lembrar os que abriron camiños e transitaron baleiros é un canto necesario! ■

Isabel Mociño González

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 cumpran 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 xustificado, 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 Tesauro Europeo de Educación (http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE) ou do Tesauro de ERIC (Education Resources Information Center), en www.eric.ed.gov.

11. Panoraula. 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 dispoñerase 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

R/ das Hedras, 4-2º O

15895 Milladoiro- Ames

(A Coruña)

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

rge.redaccion@neg.gal

O director poñeraos 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

Indicaciones para la presentación de originales

La *Revista Gallega de Educación* (RGE) tiene sus páginas abiertas a todas aquellas personas que deseen publicar sus colaboraciones. Estas deberán ajustarse, **obligatoriamente**, a las normas siguientes:

1. Características de las colaboraciones. Deben ser originales e inéditas. Estarán dirigidas a las siguientes secciones de la RGE y deberán ajustarse a la extensión señalada (siempre con espaciado incluido): el tema (aprox. 57000 caracteres); entrevista (9000 caracteres); reportaje (10000 caracteres); estado de la lengua (9000 caracteres); educación Social y Escuela (9000 caracteres); pensar la enseñanza. Argumentos (7000 caracteres); nuevas tecnologías (9000 caracteres); la escuela rural (9000 caracteres); experiencias educativo-didácticas / recursos y propuestas (9.000 caracteres); otras Escuelas: 6500 caracteres; recursos del Entorno (6500 caracteres); estudios e Investigaciones (8.000 caracteres); padres y madres (6500 caracteres); xoguetainas y Brinquetainas (3000 caracteres); panoraula (9000 caracteres); recensión (8500 caracteres); otras lecturas y Reseñas (3000 caracteres).

2. Texto y contacto. Times New Roman, tamaño 12, interlineado simple, alineación justificada. Preferiblemente Openoffice o el Microsoft Word. Remitidas a: rge.redaccion@mundo-r.com. Si las aportaciones forman parte de un monográfico de la Revista, irán acompañadas por un resumen de 5 líneas en gallego, inglés y otra lengua española.

3. Identificación del autor. En la cabecera del artículo figurarán: el título, el nombre del autor/la o autores/las, la profesión y el lugar o centro de trabajo. Y al final del mismo la dirección postal, el/s teléfono/s de contacto y la dirección de correo electrónico. Cada autor se hace responsable del contenido de su trabajo.

4. Referencias. En las referencias y citas bibliográficas se procederá de acuerdo con las

normas de la APA (www.apastyle.org). Las notas de texto se indicarán con sobreíndices.

5. Ilustraciones, tablas, cuadros, gráficos. Las colaboraciones allegadas estarán acompañadas de material gráfico ilustrativo del artículo. Se enviarán las fotografías u otras imágenes y gráficos en formato digital con una resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG, TIF, PNG o PDF.

6. Lengua de publicación. Los trabajos deberán estar escritos en lengua gallega según la normativa de la RAG y la Redacción se reserva el derecho de añadir ciertas correcciones y modificaciones. Los artículos en castellano, francés e inglés son aceptados y serán publicados en gallego.

Guideline for the submission of proposals

The *Revista Galega de Educación* (RGE) has its pages open for all those interested in publishing their works. Contributions must **necessarily** comply with the following parameters:

1. Characteristics of the contributions. Contributions must be original and unpublished. Contributions should be directed to one of the following sections of the journal . It is necessary to respect the extension of each of the sections (spaces included): o tema (aprox. 57000 caracteres); entrevista (9000 caracteres); reportajjxe (10000 caracteres); estado da lingua (9000 caracteres); educación Social e Escola (9000 caracteres); pensar o ensino. Argumentos (7000 caracteres); novas tecnoloxías (9000 caracteres); a escola rural (9000 caracteres); experiencias educativo-didácticas / recursos e propostas (9.000 caracteres); outras escolas: 6500 caracteres; recursos do entorno (6500 caracteres); estudos e investigacións (8.000 caracteres); país e nais (6500 caracteres); xoguetainas y Brinquetainas (3000 caracteres); panoraula (9000 caracteres); recensión (8500 caracteres); outras lecturas y recensións (3000 caracteres).

2. General style and contact details. Times New Roman size 12, single-spaced and justified. Abbreviations should, as far as possible, be avoided. Contributors should preferably use Openoffice or Microsoft Word to submit their contributions. The article should be sent in electronic physical support (cd, dvd, pendrive...) to: rge.redaccion@mundo-r.com. If the contributions are part of a monograph of the journal, will be accompanied by an abstract of 5 lines in Galician, English and one Spanish language.

3. Identification of the author. The heading of the article will include the following information: title, name(s) of the author(s), profession and working place. Contact details (address, telephone and e-mail) will be included at the end of the article. Every author is responsible for the content of his/her own work, as it is established by copyright.

4. References. References and citations will follow the APA style (www.apastyle.org). Endnotes, which will be signaled in the text by correlative numbers specified in superscripts, will be included at the end of the article under the heading "Notes".

5. Graphic material. Texts may be accompanied by some graphic materials (photographs, images, tables, graphs, charts...). These illustrations need to be sent in digital format with a minimum resolution of 300 ppp, in JPG, TIF, PNG or PDF format.

6. Language. Contributions should be written in Galician, following the current normative approved by the Real Academia Galega Articles written in Spanish, French or English will be accepted and published in Galician.

Onde podo conseguir a Revista Galega de Educación?

Podes solicitala en calquera libraría de Galicia ou ben escribirnos directamente ao mail da asociación para que cha enviemos a onde nos indiques: neg@neg.gal

Queres subscribirte?

REVISTA**GALEGA** DE**EDUCACIóN**

Se desexa subscribirse á Revista Galega de Educación cubra o boletín e envíeo ao seguinte enderezo:

- NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
  R/ Hedras, 4-2ºO. 15895 Milladoiro- Ames
- Subscricións por correo-e: rge.subscricions@neg.gal

---

boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 34 euros.
Subscríbome desde o número ____.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome: NIF:

Enderezo:

Localidade: Provincia:

Teléfono: E-mail:

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

☐ Domiciliación bancaria en conta |____|____| |____|____| |__|__| |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
(Faga constar os 20 díxitos que componen o C.C.C.)

☐ Titular da conta

☐ Cheque a favor de Nova Escola Galega

☐ Transferencia bancaria contra prestación de factura ☐ Reembolso (34 euros máis gastos)

----------, de ---------- de 201 Sinatura

POTÊNCIATE

PARA MEDRAR NA ESCOLA E NA VIDA

Proxecto de acompañamento, dentro e fóra da escola, cara a procura dunha auténtica igualdade de oportunidades, co obxectivo de estimular e impulsar as habilidades do estudantado.

educacion@coruna.es

Ayuntamiento de A Coruña
Concello da Coruña
CORUÑA EDUCACIÓN
coruna.es
CORUÑA PRÓXIMA

DOCENTES

POR
XOSÉ TOMÁS
www.xosetomas.es